TÁVLATOK A MAI MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZETBEN

Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben

Szerkesztette
Reményi Andrea Ágnes – Sárdi Csilla – Tóth Zsuzsa

TINTA KÖNYVKIADÓ
BUDAPEST, 2016

A kötet megjelenését a Magyar Nyelvstratégiai Intézet támogatta

Szerkesztette:
Reményi Andrea Ágnes, Sárdi Csilla, Tóth Zsuzsa

Lektorálta:
Ajtay Horváth Magda, Balogné Bérces Katalin, Cser András, Dringó-Horváth Ida, É. Kiss Katalin, Falkné Bánó Klára, Fóris Ágota, Heltai Pál, Heltainé Nagy Erzsébet, H. Varga Márta, Hidasi Judit, Kálmán László, Klaudy Kinga, Kohlmann Ágnes, Kurtán Zsuzsa, Ligeti-Nagy Noémi, Modrián-Horváth Bernadett, Nádor Orsolya, Reményi Andrea Ágnes, Sárdi Csilla, Sárvári Judit, Somló Ágnes, Sturcz Zoltán, Tolcsvai Nagy Gábor, Tóth Szergej, Tóth Zsuzsa, Veit Zita

Tördelte:
Ligeti-Nagy Noémi, Reményi Andrea Ágnes

ISSN 1786-545X
ISBN 978-963-409-074-8

© A szerzők, 2016
© A szerkesztők, 2016
© MANYE, 2016
© Tinta Könyvkiadó, 2016

Kiadja a Tinta Könyvkiadó
1116 Budapest, Kiskőrös utca 10.
www.tintakiado.hu
Felelős kiadó: Kiss Gábor

Tartalomjegyzék

Előszó 7

NYELVPEDAGÓGIA 9

Medgyes Péter **A dinoszaurusz: Oktatásügyi monodráma négy felvonásban** 11
Czellér Mária **Módszertani és tartalmi kihívások a 21. század nyelvoktatásában: A *blended learning* alkalmazása a szaknyelvoktatásban** 22
Dringó-Horváth Ida **Digitális kooperáció a nyelvórán** 32
Eszéki, Aliz **Konsensus-konstituierende Modalpartikeln in DaF-Lehrwerken** 47
Falkné Bánó Klára – Kolláth Katalin **Az interkulturális kommunikáció szerepe a felsőoktatás nemzetköziesítésében** 62
Halász Renáta – Koppán Ágnes – Eklicsné Lepenye Katalin **A magyar orvosi szaknyelvoktatás új megközelítése a Pécsi Tudományegyetemen** 71
Hardi Judit **A magyar mint idegen nyelv tanulása és tanítása Erasmus hallgatók körében** 80
Hercz Mária **Narratívák mint a pedagógusjelöltek szakmai szocializációjának indikátorai** 88
Kovács Eszter **Célzott motivációs áramlatok: Új irányvonal a nyelvtanulás motivációjának kutatásában** 101
Kurtán Zsuzsa **Szaknyelvoktatási folyamatok nyelvpedagógiai alapjai** 110
Ladányi Mária **Nehézségek a jelnyelv tanulásában: Gesztusok és mimika** 118
Lois Márta **Középiskolai nyelvtanárok nézetei a nyelvek egyenlő(tlen)ségéről és a nyelvérzék szerepéről** 131
Ortutay Katalin **Egy kisebbségi nyelvoktatási esettanulmány a 21. században: A baszk nyelv oktatása a franciaországi baszk tartományokban** 145
Piukovics Ágnes **The changing role of the IPA in the EFL classroom** 155
Szabó T. Annamária Ulla **Kompetenciafejlesztés és kultúraközvetítés** 165
Szűcs Tibor **Kognitív szemlélet a magyar mint idegen nyelv megközelítéseiben** 175
Szvath Dóry **Looking for presenters in the classroom: Exploring teaching techniques for developing speaking and oral presentation skills** 183
Tanabe Julia **Japanese students' study abroad experiences and attitudes towards English in a Hungarian context** 192
Tar Ildikó – Spiczéné Bukovszki Edit **Memóriatechnikák ismerete és használata a Debreceni Egyetem hallgatóinak körében** 204
Válóczi Marianna **Üzleti szaknyelvet tanuló egyetemi hallgatók önmotivációs nyelvtanulási stratégiái** 209

NYELVTECHNOLÓGIA 219

Prószéky Gábor **Alkalmazott nyelvészet és nyelvtechnológia** 221
Holecz Margit – Szűcs Ágnes **Politikai kötődés automata meghatározása az online sajtóban** 233
Kalivoda Ágnes **Web-alapú kollokációelemzés** 241
Ligeti-Nagy Noémi **A főnévi csoportok és ami utánuk marad: Automatikus szintagmakinyerés magyar szövegekből** 249
Péteri Attila **Modális diskurzív szerkezetek: Az episztemikus kifejezések kapcsolódásának vizsgálati módszerei szövegkorpuszban** 261

Szabó Martina Katalin – Vincze Veronika **A negáló szentimentshifterek kezelési kérdései a magyar nyelvű szövegek számítógépes értékeléselemzésében** 272
Szabó Martina Katalin – Vincze Veronika – Morvay Gergely **Magyar nyelvű szövegek emócióelemzésének elméleti és nyelvtechnológiai problémái**.....282

FORDÍTÁSTUDOMÁNY, TERMINOLÓGIA ÉS LEXIKOGRÁFIA 293

Klaudy Kinga **A fordítástudomány interdiszciplináris kapcsolatairól: Pragmatika** 295
Ajtay-Horváth Magda **Barangolás Bábelben. Egy magyar vers és angol fordításának kognitív stilisztikai alapú összevetése** 304
Bocz Zsuzsanna **Test és metafora: avagy Lehet-e csontig ázni?** 313
Fogarasi Katalin **Anatómiai terminusok használatának problémái látleleti sérülésleírásokban** 322
Forgács Tamás **A magyar parömiológiai minimum kérdéséhez**.....333
Fóris Ágota – B. Papp Eszter **Lézerágazati terminológiai szótár létrehozása** 343
Lőrincz Julianna **A funkcionalitás elvének megvalósulása a műfordítói munkában: Erdélyi Z. János Jeszenyin-fordításairól** 353
M. Nagy Ilona – Bényei Ágnes **A Margit-legenda szótára mint az iskolai oktatás és a nyelvtörténeti ismeretterjesztés segítője**.....353
Paksy Eszter **Nem professzionális fordítás és fordítói önkép** 372
Polcz Károly **Konvencionálisan indirekt explicit és implicit beszédaktusok az angol-magyar filmfordításban** 380
Vándor Judit **Funkcionalizmus és a jogi szakszövegek fordítása**.....391
Varga Mónika **A vadász szaknyelv és a vadászati lexikográfia** 397
Veresné Valentinyi Klára **Fordításcoaching**.....409
Vermes Albert **Fordítóképzés az Amerikai Egyesült Államokban** 417

SZOCIOLINGVISZTIKA ÉS PRAGMATIKA 425

Tóth Szergej **Nyelv, háború és forradalom. Utópia és valóság** 427
Bartha Krisztina **Szóasszociációs és szótalálási vizsgálatok kétnyelvű gyermekeknél**.....457
Bölcskei Andrea **Helyesírás- és hangtörténeti változások vizsgálata az egyház egykori birtokosi szerepkörét tükröző magyar helynevek adatbázisa segítségével**.....464
Dér Csilla Ilona **A *szerintem* diskurzusjelölő szinkrón és diakrón vizsgálata**.....474
Ditrói Eszter **Helynévrendszerek és névföldrajz: Vas megyei esettanulmány**.....486
Domonkosi Ágnes **A metonimikusság szerepe a sajtónyelvi címadásban**.....503
Dőryné Zábrádi Orsolya **Nazális hasonulás egyes indoeurópai nyelvekben** 510
Heltai Pál **A sértés beszédaktusának sajátságosságai**.....521
Hidasi Judit **Szlogenek az országimázs-alakítás szolgálatában** 533
Laczkó Mária **A hiátus és a hiátustöltés a helyesírásban**.....545
Németh Margarita Veronika **Bocsánatkérési stratégiák a japánban és a magyarban**...557
Rózsavölgyi Edit **A topológiai téri tartomány kódolása az olaszban és a magyarban szemantikai tipológiai elemzés keretében** 569
Sólyom Réka **Mai magyar neologizmusok külföldiek és magyarok szemével: Megértési folyamatok és attitűdök** 581
Sturcz Zoltán **A „nagy háború” hatásai a magyar nyelvpolitikára és nyelvpedagógiára**.....593

Előszó

Az alkalmazott nyelvészet nem „kötőjeles nyelvészet." Nem célravezető a nyelvészet és egy másik tudomány közös metszetében folyó kutatások és tudások (szocio-, pszicho-, edu-, neuro- stb. -lingvisztikák) összességeként meghatározni. Másról van szó. Az alkalmazott nyelvészet sokkal inkább a nyelvtudomány és társtudományai tudáskészletének és kutatási potenciáljának alkalmazása az élet különféle, nyelvvel kapcsolatos problémáinak megoldására, például a társadalomban, az oktatásban, az üzleti életben vagy a gyógyításban. Ahogy Spolsky tanácsolja nyelvésztársainak: „ha tudni akarod, mi az alkalmazott nyelvészet, nézz szét magad körül" (2008: 2). A nyelvész felfigyel egy nyelvvel kapcsolatos problémára, és tudását, módszereit a megoldás szolgálatába igyekszik állítani – a probléma kiválasztásában nyilván háttere, jelenlegi helyzete és nyitottsága is befolyásolja. Munkatársaival és tanítványaival aztán fontos területté fejlesztheti, ami felkeltheti mások figyelmét is.

Nem véletlen, hogy az alkalmazott nyelvészet más-más területei számítanak fontosnak egyes országokban. Egy idén nyáron rendezett konferencián Aneta Pavlenko és Arto Mustajoki jelentősnek számító helyi folyóiratok és konferenciák metaelemzése alapján bemutatta, hogy egyes alkalmazott nyelvészeti területek jelenleg milyen figyelemnek örvendenek Oroszországban, Finnországban és az Egyesült Államokban (ld. 1. táblázat).

	Oroszország	**Finnország**	**USA**
számítógépes nyelvészet	nagyon magas	magas	nagyon magas (elméleti nyelvészet)
nyelvtanulás	mérsékelt	nagyon magas	nagyon magas
kultúraközi kommunikáció	nagyon magas	mérsékelt	mérsékelt
kétnyelvűség	mérsékelt	magas	mérsékelt
nyelvpolitika	magas	magas	magas
konverzációelemzés	alacsony	nagyon magas	magas
nyelvtipológia/kisebbségi nyelvek	nagyon magas	magas	mérsékelt-magas

1. táblázat. Az érdeklődés és szakértelem szintje különféle alkalmazott nyelvészeti területeken egyes országokban (Pavlenko-Mustajoki 2016)

Ebben a kötetben mai magyar alkalmazott nyelvészek kutatásaiba kínálunk betekintést. Bár a fentihez hasonló átfogó elemzésre itt nem törekszünk, a tanulmányokat az általunk legfontosabbnak ítélt területek szerint csoportosítottuk – szerintünk többek között ezek azok a területek, amelyek a legtöbb figyelmet kapják ma a magyar alkalmazott nyelvészetben.

A **Nyelvpedagógia**-fejezetben szereplő tanulmányok az angol (Piukovics, Szvath, Tanabe), a német (Eszéki), a magyar mint idegen nyelv (Hardi, Szabó T., Szűcs), a magyar jelnyelv (Ladányi) és egy kisebbségi nyelv (a baszk; Ortutay) tanításával és tanulásával kapcsolatos problémákat tárgyalják. Ezen túl Kovács a

nyelvtanulási motiváció, Tar – Spicze és Válóczi a nyelvtanulási stratégiák, Halász és munkatársai valamint Kurtán a szaknyelvoktatás, Lois a nyelvekkel kapcsolatos hitek, Hercz a tanári identitás, és Falkné – Kolláth a kultúraközi kommunikáció kérdéseit vizsgálja. Medgyes, Czellér és Dringó-Horváth a számítógéppel támogatott nyelvtanításról ír.

A **Nyelvtechnológiá**ról szóló fejezetben Prószéky tanulmánya áttekintő jellegű. A fejezet további munkái a számítógépes korpuszon alapuló gépi elemzés különféle területeit vizsgálják: hogyan lehet egy korpuszból kollokációkat (Kalivoda) illetve főnévi csoportokat (Ligeti-Nagy) gépileg kinyerni, hogyan lehet a politikai kötődést (Holecz – Szűcs), modális diskurzív szerkezeteket (Péteri), illetve a szövegben szereplő érzelmeket (Szabó – Vincze, Szabó és munkatársai) gépileg értelmezni.

A következő fejezet a **Fordítástudomány, a terminológia és a lexikográfia** témáiról szóló tanulmányokat tartalmazza. Klaudy és Polcz a fordítástudomány és a pragmatika határterületét, Paksy, Veresné és Vermes a fordítóképzést és a fordítói önképet vizsgálják. Ajtay-Horváth, Bocz, Lőrincz és Vándor konkrét fordítási problémákat elemeznek. Terminológia témájú Fogarasi és Fóris – B. Papp munkája, míg Forgács, M. Nagy – Bényei és Varga lexikológiai-lexikográfiai kérdésekről írnak.

Végül a **Szociolingvisztika és pragmatika**-fejezetben a szinkrón variabilitás és diakrón változás (Bölcskei, Ditrói, Dőryné, Laczkó), a kétnyelvűség (Bartha), a nyelvi attitűdök (Sólyom), a diskurzusjelölők (Dér), a metonimikusság (Domonkosi) és a nyelvtipológia (Rózsavölgyi) kérdéseiről olvashat az érdeklődő. Az identitás témájáról szól Hidasi, Tóth és Sturcz tanulmánya, Heltai és Németh elemzése pedig pragmatikai kérdést tárgyal.

A legtöbb kutatási tanulmány többfelé is besorolható lenne, például többük köthető lenne a nyelvtechnológiához is. A csoportosításban arra is odafigyeltünk, hogy a nagyobb tematikus csoportok segítségével az olvasó könnyebben megtalálhassa az őt érdeklő szövegeket. Ezeknek a tanulmányoknak az alapját a MANYE 25. kongresszusán tartott előadások és poszterek adták, és ezeket dolgozták át a szerzők a közölt tanulmányokká.

Budapest, 2016. szeptember

A szerkesztők,
Reményi Andrea Ágnes – Sárdi Csilla – Tóth Zsuzsa

Hivatkozások

Pavlenko, A. – A. Mustajoki 2016. The rewards and challenges of mediation between East and West. Előadás az *Association for Language Awareness* konferenciáján. Bécs, 2016. július 20.

Spolsky, B. 2008. What is educational linguistics? In Spolsky, B. – F. Hult (szerk.) *Handbook of educational linguistics*. Oxford: Blackwell, 1–9.

NYELVPEDAGÓGIA

MEDGYES PÉTER

A dinoszaurusz
Oktatásügyi monodráma négy felvonásban

Prológus

Most azt hiszitek, tényleg dinoszaurusz vagyok? *(Leveszi a dinoszaurusz-jelmezt.)* Csudákat! Tanár volnék. Közönséges angoltanár. Ezt a fejdíszt és farkat csak az allegória kedvéért öltöttem magamra. Ezzel jelzem ugyanis, hogy kihalt állatfaj vagyok. Afféle kövület… Na jó, nem egészen, még élek. Éppen csak hogy, de mégis. A világ elsuhant mellettem. Inaszakadtamból kapaszkodtam utána, de hiába, gyönge lábaim nem bírták az iramot. Kifulladva lerogytam a poros út szélén, magányosan. Ütött halálom órája.

Első felvonás

Első jelenet

Az 1980-as évek elején, megboldogult szocialista hazánkban még csak hírből ismerték a számítógépet. Amikor Futó Pista barátomnak elkottyantottam, hogy Ausztriába utazom, arra kért, hogy vegyek neki egy Commodore 64-et.

„Egy micsodát?” – értetlenkedtem.

„A Commodore egy számítógép” – világosított föl Pista.

„Vagy úgy, és mire jó?”

„Sok mindenre.”

„Például?”

„Nem mindegy? A lényeg, hogy manapság veszik, mint a cukrot” – közölte Pista, majd hozzátette: „Vigyázz, mert aki lemarad, az kimarad!”

Néhány hétre rá ragyogó arccal bontotta ki a dobozt, majd odasúgta:

„Ezzel gyerekjáték lesz kiszámolni a hó végén, hogy mit mire költöttünk.”

„Nem semmi!” – ismertem el.

Commodore. 1999-ben volt szerencsém egy hetet Sri Lankán tölteni. Ahogy feleségemmel a szálloda teraszán reggelizgettünk, a szomszéd asztalnál folyó csevegésre lettem figyelmes. A tagbaszakadt amerikaiból dőlt a szó, ám egyszer csak megszólalt a csenevész japán:

„Jaj, hiszen még be se mutatkoztam. Onoko Tanaka vagyok. Elárulná a becses nevét?”

„Csak nem azt akarja mondani, hogy nem ismer meg?” – ripakodott rá szőrös mellét döngetve az amerikai. „Commodore – mond ez magának valamit?”

„Te… te… természetesen” – motyogta a japán.

Mellesleg a hencegő amerikai valódi neve Jack Tramiel volt. Holokauszt-túlélőként először írógépekkel kereskedett Torontóban, majd céget alapított Commodore néven.

„Mondja csak” – kérdezte egyszer egy riporter, „miért pont ilyen katonás csengésű nevet választott?”

„Azért” – válaszolta Jack, „mert a biznisz örökös harc.”

Nos, a biznisz csakhamar úgy beindult, hogy Jack a kaliforniai Szilicium-völgybe tette át a székhelyét. Eleinte elektromos számológépekkel, később kompjúterekkel trafikált. A nyolcvanas években a bimbódzó kompjúteripar cárjává nőtte ki magát. Ám amikor 2012-ben meghalt, már kevesen emlékeztek rá. *Sic transit gloria mundi.*

Félreértés ne essék: a nyolcvanas években a Commodore nem egyedül uralta a piacot. Az Atlanti-óceán innenső partján a fő rivális egy Amstrad nevű brit elektronikai cég volt. Drága Amstrad! Te zöld fénnyel vibráló szépség, jobbodon a tömör kis nyomtatóval! Noha egy csóró tanár zsebéhez mérten megkérték az árát, vettem egyet, miután Pista teledumálta a fejemet.

„Az Amstrad hihetetlen szövegszerkesztői kapacitással rendelkezik” – magyarázta. „Végre nem kell ugyanazt a szöveget többször is begépelned ahhoz, hogy minden diáknak jusson egy-egy példány. A mechanikus írógépeknek annyi. Mehetnek a lecsóba!”

Hazaérve első dolgom volt, hogy föltépjem az Amstrad dobozát, benne az angol nyelvű használati utasítással. Winchester, floppy disc, eight-bit, 128 kilobyte, hardware, software, data storage device, display monitor, RAM, satöbbi… Büdös kukkot sem értettem az egészből.

Sebaj, Pista máris ott termett. Miután minden szögből megcsodálta a gépet, kiselőadást tartott a számítógépes technika alapvetéseiről. Az első lecke három órán át tartott. Az elméleti tudásom mélyítését szolgáló második lecke kissé hosszabbra nyúlt, a harmadik lecke még inkább. Én közben térden állva könyörögtem, hogy hagyja a fenébe a részleteket, azt mondja meg, mikor melyik gombot kell megnyomnom. Pista azonban nem tágított: vele egyívású szakembert akart faragni belőlem. Hajnali kettőkor közöltem vele, hogy húzzon haza. Annyira megbántódott, hogy azóta a köszönésemet se fogadja.

Második jelenet

Így hát magam vettem kézbe a sorsomat. És ami csapda csak létezett, abba mind beleestem. A jó ég tudja, hányszor nyomtam meg véletlenül a törlés-gombot, melynek következtében pótolhatatlan szövegek tűntek el nyomtalanul. Egy verőfényes reggelen, mit sem sejtve, bekapcsoltam a gépet. Előhívtam az egyik fájlt, benne több hónapos munkám termékével. Ekkor kis vakond jelent meg a képernyő alján, aki közölte, hogy éhes, úgyhogy most belakmározik. Rémülten konstatáltam, ahogy a teljes szöveg betűről betűre belepottyan a gonosz vakond pocijába. Sírva meredtem az üres képernyőre. Más alkalommal betörő járt a lakásomban, és egyebek közt magával vitte az Amstradomat. Mondanom sem kell, hogy egyik fájlról sem volt másolatom. Nagy mázlimra a betörőt elkapták, a kompjúterem pedig sértetlenül hazakerült.

A szoftverrel is gyakorta meggyűlt a bajom. Kezdetben a WordPerfect 5.1-es szövegszerkesztő-programot használtam. Ám mire nagy nehezen megtanultam a kezelését, megjelent az 5.2-es változat. Kezdhettem mindent elölről. Amikor az 5.2-őt felváltotta a 6.1, jóakaróim figyelmeztettek, hogy kár egy ilyen elavult szoftverhez ragaszkodnom.

„Haladj a korral, öregem! Ma már az ötévesek is a Microsoft Word-öt használják. Sokkal felhasználóbarátabb."

(Fel-hasz-ná-ló-ba-rát! Ha csak meghallom ezt a szót, csalánkiütést kapok. Felhasználóbarát számítógép! Barátja a hóhérnak, de nem nekem.)

Én azonban fütyültem a jótanácsokra. Éveken át görcsösen kitartottam a WordPerfect mellett. No nem valamiféle ostoba lojalitásból, hanem azért, mert fülemben csengett úttörővezetőm intelme: „Járt utat járatlanért el ne hagyj!" Csak akkor adtam be a derekamat, amikor a konverziós és inkompatibilitási problémák miatt szörnyű kihívásokkal találtam szembe magam.

(Kihívás. Ez is egy olyan divatszó, amit szívből utálok. Ugyan miért nevezzük kihívásnak azt, amit inkább átkozott problémának kéne hívni?)

(Ha már itt tartunk, ismeritek a Lószar Bingót? Nem? Nos, ez a szoliter játék konferenciákon vagy értekezleteken nyújt feledhetetlen szórakozást. Vagy akár a Parlamentben. A szabályai pofonegyszerűek. Végy egy papírlapot, rajzolj rá egy mondjuk 15 mezőből álló négyzethálót, és mindegyik mezőbe írj egy közhelyes szót. Mint amilyen a *felhasználóbarát* vagy a *kihívás*. Kezdődik az előadás. Valahányszor elhangzik a 15 szó valamelyike, húzd át egy x-szel. Ha mind a 15 szót sikerült kiikszelned, üvölts fel jó hangosan: „Bingó!" Próbáljátok ki legközelebb! Meglátjátok, mekkora sikeretek lesz… De ne most, ha kérhetem.)

Elég az hozzá, idővel beadtam a derekamat, és én is áttértem a Windows 7-re. A 13 éves fiam azonban folyton azzal rágja a fülemet, hogy vegyek már egy Applegépet. Egy 21 hüvelykes iMac-et. Egyelőre sikerült ellenállnom, ám Steve Jobs a sírból is kísért. És nemcsak engem, benneteket is.

Mi tagadás, nemcsak a kompjúterezésben vagyok kétbalkezes, hanem másban is. Képtelen vagyok kicserélni egy biztosítékot, fogalmam sincs, melyik végén kell kézbe venni a fúrógépet, és a tűzifát sem tudom fölaprítani, mert tudom: egyetlen rossz mozdulat, és agyoncsap az áram, átlyukasztom a tenyerem, vagy levágom a kezem.

A pszichológusom szerint mindez gyerekkori traumára vezethető vissza. Apámnak volt egy kis alagsori műhelye. Esténként bevonult oda, magára zárta az ajtót, és órákon keresztül babrált a szerszámaival, egyenként kisuvickolta őket, a különböző méretű csavarokat és szögeket dunsztos üvegekbe rendezte. A lábamat se tehettem be a műhelyébe, nehogy kuplerájt hagyjak magam után. Könnyen lehet, hogy emiatt idegenedtem el a technika világától.

Az igazat megvallva, otthon sem szokták megsimogatni a buksi fejem. A feleségem éppen fürdik, amikor megszólal az iPhone-ja. Fölkapom a telefont. Atyaég, melyik gombot kell megnyomnom? Mire rájövök a csínjára, megszakad a vonal. A fiam szánakozva néz rám: „Szegény papa! Reménytelen eset."

Második felvonás

Első jelenet

De vajon tényleg olyan reménytelen eset vagyok? Elismerem, nem illik rám a *digitális bennszülött* kifejezés, de azért *digitális szűz*nek sem nevezném magam.

Ha hiszitek, ha nem, egykor a modern technika bevezetésének élharcosa voltam. Fiatal tanárként például rádumáltam az iskolaigazgatómat, hogy telepítsünk nyelvi labort a Radnóti Gimnáziumba. Volt, aki imádta a labort, mások gyűlölték. Konkrétabban, én imádtam a labort, a gyerekek pedig gyűlölték. Ki tudja, miért, de nem érezték jól magukat az apró fülkékbe zárva, és a vég nélküli drillezéshez sem fűlt a foguk. Csak akkor tört meg a laborórák monotóniája, amikor föltekeredett a magnószalag, vagy a vezérlőpult felmondta a szolgálatot. Ami gyakran megesett.

De hadd hencegjek még egy sort. Amikor a Soros Alapítvány országos videós projekt beindítására határozta el magát, engem kért fel projektvezetőnek. Ennek során meglepődve tapasztaltam, mennyire ódzkodnak az idősebb kollégák a videózástól. Hiába no, a technikai újításokra az öregek ritkán vevők.

Megjegyzem, ma már a kompjúterekkel sem állok hadilábon. Példának okáért tudom, mikor melyik gombot kell megnyomni a szévöléshez vagy a dilítöléshez. Inkább azt mondanám, hogy amolyan köztes eset vagyok, divatos szóval élve *digitális bevándorló*. „Jó, jó, de miféle állatfaj az a bizonyos digitális bevándorló?” – vetődik fel a kérdés. Hadd válaszoljak erre néhány anekdotával.

Heti háromszor teniszezem, hogy kondiban tartsam magam. A minap egy pocakos úr volt az ellenfelem. Hülyére vert.

„Hány alkalommal játszol hetente?” – kérdeztem morcosan.

„Hetente? Jó ha havonta egyszer” – felelte, majd hozzátette, hogy ötéves korában vett először ütőt a kezébe. Én meg negyvenéves koromban. Itt van a kutya elásva.

Ki ne hallott volna John Holtról, a híres amerikai pedagógusról? A *Sosem késő* című önéletrajzi könyvében (1991) elmeséli, hogyan kezdett el negyven éves korában csellózni, mindennemű zenei előképzettség nélkül. Ám szorgos gyakorlással olyan magas szinte jutott, hogy amatőr csellistaként rendszeresen fellépett egy vonósnégyes tagjaként. Ismétlem: *amatőr* csellistaként.

Holt könyvén annyira belelkesedtem, hogy elhatároztam: zongoraórákat veszek. Szerénytelenül mondhatom: tanárnőm az egekbe dicsért. Csakhogy egyvalami volt a szorgalom, egy másik meg a derékfájás. Öt perc gyakorlás után annyira begörcsölt a derekam, hogy kénytelen voltam föladni ígéretesen indult zenei karrieremet.

A fentiekből két tanulság szűrhető le. Az egyik – és ez nem valami nagy fölfedezés –, hogy a gyerekek játszva tanulnak, mert még nem alakultak ki a gátlásaik. Ez mindenre érvényes, beleértve a nyelvtanulást vagy a számítástechnikát is. A felnőtteknél – sajnálatos módon – pont fordított a képlet.

A másik tanulság az amatörizmussal kapcsolatos. Amatőr teniszező vagyok. Húsz méteres autot ütök? Annyi baj legyen. Egy dagadék ronggyá ver? Na és? A tenisz merő hobbi, nem több annál. Nincs miért röstelkednem. Nem úgy a tanítás! Ott jogosan várják el tőlem, hogy profi legyek. Vagy inkább *vérprofi*, hiszen ezért

kapom a fizetésemet. Vacak fizetést, de mégis. A tanítás a mindenem. Belehalnék a szégyenbe, ha dilettáns tanárnak érezném magam.

No de kanyarodjunk vissza a számítástechnikához. Digitális bevándorló vagyok, bármennyire gyűlölöm is ezt a státuszt. Szeretnék a Webvilág teljes jogú polgára lenni. Többször folyamodtam már állampolgárságért, de rendre elutasították a kérelmemet.

Csakhogy engem nem olyan fából faragtak, hogy egykönnyen föladjam.

Második jelenet

Szóval beviharzok a Libra nevű idegennyelvű könyvesboltba, hogy korszerű tudásra tegyek szert. A polcok roskadoznak a számítógépes oktatással foglalkozó könyvektől: *Internet a nyelvórán*, *Az internet és a fiatalkori nyelvtanulás*, *Hogyan tanítsunk digitális eszközökkel?*, *A digitális tábla* – és így tovább. Vaktában leemelem az egyik kötetet (Dudeney & Hockly 2007). A bevezetőben négy fontos üzenet olvasható:

A számítógép a szakmai és a magánéletünkben egyaránt jelen van.

A tanárok digitális bevándorlók – tanítványaik digitális bennszülöttek.

A tanárok és a tanulók közötti digitális szakadék egyre mélyül.

A tanárképző programok rendszerint nem készítenek föl a számítógép használatára.

Ezek után a könyv a különféle digitális eszközök hatékony felhasználásának rejtelmeibe kalauzolja el az olvasót. Különös varázsszavakba botlom: blog, wiki, podcast, website, webquest, subject guide, email, text chat, voice chat, interactive whiteboard, CD-ROM, Moodle, Google, Skype. (Akinek van kedve, keresse ki a magyar megfelelőket – már amelyiknek van megfelelője.)

Ámde a szemkáprázató bőség láttán sem hallgathatom el a hiányérzetemet. Hol marad az iPhone, iPad, iPod, Kindle, Facebook, LinkedIn, Twitter, Wii, PlayStation, X-Box, Instagram, Viber, FaceTime, YouTube – hogy csak néhányat említsek?

Hoppá! De hiszen ez a könyv 2007-ben jelent meg, akkor, amikor ezek az eszközök még nem terjedtek el a köztudatban. Sőt, akad közöttük olyan is, amelyik még ki sem pattant ki a feltaláló agyából. Tény, hogy az elmúlt kilenc évben gyökeres fordulat állt elő. Egyes kütyük nyomtalanul eltűntek, mások meg berobbantak a webvilágba. Az, ami 2007-ben a könyvesboltok központi állványán díszelgett, mára bizony a legfelső polcon porosodik.

Mellesleg szólva, a számítógépes könyvek már a megjelenésük pillanatában elavultak. Kár a papírért. Okosabb lenne egyenesen a webre felpakolni a tudnivalókat, ahol a frissítéshez elég néhány gombnyomás. Na de mi végre magyarázgatok? Ki ne tudná, hogy ma pont ez történik? Egyébiránt, létezik bármi is a világon, amit nem rág meg az idő vasfoga?

A minap összefutottam Gyurival, a technikus kollégámmal, amint épp egy Betamax és VHS videókazettákkal teli targoncát vonszolt maga után.

„Hová viszed ezt a rengeteg kazettát? – kérdeztem.

„A kukába” – felelte. „Amióta a videózásnak befellegzett, csak a helyet foglalják.”

A múltkorjában írásvetítőt kértem egyik előadásomhoz. A főszervező zavartan meredt rám:

„Micsodát?”

„Írásvetítőt.”

„Vagy úgy! Sajnálom, de olyat már nem tartunk. Miért nem PowerPointot tetszik használni? Vagy inkább Prezit. Tessék ideadni a pendrájvot, de még jobb lenne, ha ettecsben elküldené a szlájdokat.”

Ha már itt tartunk, amikor olvasóállványt kérek, rendszerint hasonló értetlenség fogad. Erről egy Tom Antion nevű internetes marketing-guru jut eszembe, aki a következő tanácsot adta a kezdő előadóknak:

„Ahhoz, hogy sikerüljön ébren tartaniuk a hallgatóságot, először is kerítsenek egy jó nagy fejszét, majd azzal hasogassák apró darabokra az olvasóállványt. Így ugyanis nem esnek kísértésbe, hogy mögéje bújva tartsák meg az előadásukat. A felolvasós állatfaj a dinoszauruszokkal együtt mára szerencsére kihalt.”

Kedves Tom, köszönöm a jótanácsot!

Amikor a hallás utáni megértés készségét gyakoroltatom, ma is masszív kazettás magnót viszek be az órára. Ezt itt, ni! *(Felmutatom a magnót.)* Ez a masina alig néhány évvel fiatalabb nálam. Egyszer egy pimasz hallgató meg is kérdezte:

„Tessék mondani, ez kalaptartó vagy macskaketrec? Esetleg a téli krumplit tárolja benne a tanár úr?”

Ha-ha-ha. Pedig higgyétek el nekem, úgy működik, akár egy schaffhauseni óra. Pihenésképpen, hallgassuk meg a Dinoszaurusz-ábécé című dalt… Na, indulj már! *(Ütögetem.)* Hogy vinne el az ördög…

Harmadik felvonás

Első jelenet

No de térjünk vissza ahhoz a könyvhöz, amelyet – ahogy manapság mondanák – *random* emeltem le a polcról. Az elavultság egy dolog, az elitista hozzáállás egy másik. A szerzők részletesen ismertetik mindazokat a berendezéseket, amelyekkel az iskoláknak rendelkezniük kell. Tanulópáronként egy kompjúter, internetkapcsolat, nyomtató, minden egyes kompjúterhez audiokártya és fejhallgató, valamint alapszoftver. Ez a minimum. Extraként pedig egy multimediális központ és egy-két számítógépes terem. Jól hangzik, csakhogy pusztába kiáltott szó, ha az iskolák nem engedhetik meg maguknak az effajta luxust. Márpedig a legtöbb iskolát – finoman szólva – nem veti föl a pénz. Az egyik gond tehát a technikai felszereltség hiánya, melyről a könyv szerzői mélyen hallgatnak.

Ennél is sajnálatosabb, hogy az oktatás főszereplőiről, a pedagógusokról is megfeledkeznek. Agyonhajszoltságuk mint gátló tényező föl se merül a könyvben. Holott milyen jogon várjuk el az agyonhajszolt pedagógustól, hogy buzgón szörföljön, amíg rá nem bukkan a digitális táblához legjobban illő feladatra? Továbbá, hogy a kollégái óráján hospitáljon, rendszeres továbbképzéseken és íméles eszmecseréken

vegyen részt, netán saját csetfórumot hozzon létre? Pláne, ha a főállása mellett kénytelen másodállást vállalni, hogy föl ne kopjon az álla. Szóval nem szép dolog a tanárt hibáztatni, amiért a digitális eszközök helyett a jó öreg tankönyvet részesíti előnyben. Meggyőződésem, hogy a fő probléma nem a technofóbiában vagy a számítógépes képzés hiányában keresendő, mint inkább az időhiányban és a rossz anyagi körülményekben.

(Engedjetek meg egy gyors felmérést. Kérem azokat, akik általános vagy középiskolában tanítanak, hogy emeljék föl a kezüket… Kábé öt százalék, ha jól látom. Ezek után fölvetődik bennem a kérdés: Hol vannak a többiek? Ja vagy úgy: tanítanak! Merthogy dologidőben nem lehet csak úgy konferenciázgatni ugyebár… A bölcsességekkel teli módszertankönyvek célközönsége is ti vagytok, barátaim, nem pedig a közoktatásban robotoló kollégáitok.)

Nos, ezek lettek volna a praktikus természetű megjegyzéseim. Ezek után hadd térjek át néhány elméleti szempontra.

Az oktatás – természeténél fogva – konzervatív tevékenység. Az a küldetése, hogy az évszázadok alatt felhalmozott tudás színe-javát közvetítse. A vadi új felfedezések és találmányok nemigen kerülnek be a tantervekbe. Hogy miért nem? Nos azért, mert míg a tudomány számára a határ a csillagos ég, az oktatás mozgásterét számos földhöz ragadt körülmény korlátozza, példának okáért a tanítási nap hossza és az iskolatáska súlya. Ennélfogva az oktatás állandó lépéshátrányban van a tudomány fejlődési üteméhez képest.

Ennek ellenére, egészen a közelmúltig, a tudomány és a pedagógia viszonylag jól megfértek egymással. Ugyanazt a nyelvet használták, a tudásanyagot pedig könyvek hordozták. Durván az ezredfordulóig a Gutenberg-galaxis korában éltünk, utána viszont a Digitális Galaxis kora köszöntött ránk – hogy két elcsépelt szóvirággal éljek.

Elég az hozzá, két merőben eltérő csillagrendszerről beszélünk. „Jó, jó, de miben különbözik egymástól a kettő?” – kérdezhetnétek, ha hajlandó lennék kiadni kezemből a mikrofont.

Második jelenet

Csakugyan, miben? Szinte mindenben. Például a nyomtatott szöveget a szigorú sorrendiség és a hűvös távolságtartás jellemzi. Az első oldalt könyörtelenül és személytelenül a második oldal követi, utána pedig a harmadik. Ezzel szemben a digitális világ fő jellemzője a látvány és az érzelmi töltet. Egy videoklipben szédületes tempóban követik egymást a képek; a logikai bakugrások a műfaj velejárói.

Vagy vegyük az információt mint olyat. Az optimisták szerint információs szupersztrádán száguldunk. A cinikusabbak ellenben úgy vélik, hogy nem száguldunk, hanem sodródunk az információáradatban. Diákjaink fejébe csupa olyan információt próbálunk belegyömöszölni, melynek jó része már nem releváns. (*Releváns* – ennek a szónak is a Bingó-kártyán a helye.) Minden szavunk falra hányt borsó, részben azért, mert lassan araszoló, merev pedagógiai módszerekkel dolgozunk.

A web bezzeg korlátlanul ontja magából a friss információt. A fiam, aki órákon át bámulja a képernyőt, többet tanulhat meg a világról, mint amennyit az iskola apránként adagol. Ebből kiindulva egyes oktatáskutatók azt állítják, hogy a tanárok hovatovább elmehetnek zabot hegyezni (Mitra 2014).

Véleményem szerint ez erős túlzás, ugyanakkor csak a vak nem látja, hogy egyre mélyül a szakadék a között, amit a iskola *nyújtani tud* és amit *nyújtania kéne*. A legtöbb tanár nincs tudatában annak, hogy a digitális technológia nem afféle csiribiri, a nyelvi labor vagy a videólejátszó modern változata. Képtelenek felfogni, hogy a digitális technika nem *eszköz*, hanem az oktatás elméletét és gyakorlatát gyökeresen átalakító, merőben új *látásmód*. Ami alól természetesen a nyelvoktatás sem kivétel. Ha ezzel a ténnyel nem nézünk szembe, nekünk annyi.

Ezért aztán könyörögve kérlek benneteket, ne tiltsátok ki az iskolából a laptopokat és okostelefonokat. Ne kényszerítsétek a gyerekeket arra, hogy kikapcs, amikor a bekapcs a lételemük. Ellenkezőleg: bátorítsátok őket, hogy hozzák be, és használják is a kütyüiket rogyásig.

Nemrégiben megmértem a fiam iskolatáskáját: 12 kiló nyomott. Nem csoda, hogy akárcsak az apja, ő is hátfájásra panaszkodik. Bevallom, gyakran annyira megesik rajta a szívem, hogy autón viszem őt suliba.

(A magnóhoz.) Lássuk, bemelegedtél végre? Vagy megint cserben hagysz?

(Dal: „De nehéz az iskolatáska ilyen szép napos délelőtt. Peti áll a válaszra várva, hátha lesz, ki megszánja őt…”)

Hallottatok-e róla, hogy egyes országokban fokozatosan kivonják a tankönyveket a forgalomból? Minden tanuló kap egy tabletet, melyre az összes digitális tananyag föl van pakolva. Ezeken a szerencsés helyeken a gyerekeket a digitális korba röpítik. Mindezt állami támogatással. Jó nekik, de mi újság idehaza?

Nos, volt idő, amikor mi is az élbolyban haladtunk. Emlékeztek még a 90-es évek derekán meghirdetett Sulinet programra, melynek keretében minden iskolát fölszereltek a szükséges hardverrel, szoftverrel és tantárgyankénti digitális tartalommal? Netán arra is, hogy néhány évre rá minden iskola számára elérhetővé vált a széles sávú internetkapcsolat? Ezzel egyidejűleg beindult a *Zsúrkocsi-program* és az *Interaktív digitálistábla-program* is. Annak érdekében pedig, hogy lökjenek egyet a nyelvoktatás vánszorgó szekerén, megszületett a *Világ – Nyelv program* (Medgyes 2005). Ennek urgens és kruciális eleme volt a számítógépes nyelvoktatás meghonosítására kiírt alprogram. (Hogy tetszik a *kruciális* és az *urgens*? Ha egyszer polgárjogot nyert a *releváns*, ugyan miért ne lehetne azt mondani, hogy *kruciális* és *urgens*?) Elég az hozzá, a magyar közoktatás az ezredforduló környékén egy csapásra fölkerült a digitális világtérképre, a számítógépes nyelvoktatás pedig felzárkózott a három alapkészség: az olvasás, írás és számtan mellé. Amihez értelemszerűen csatlakozott egy ötödik is: az angol nyelv.

Kár, hogy az összes hasonló kezdeményezésnek megálljt parancsoltak az elmúlt években. Valakik stikában visszatekerték az órát. Jó öreg Gutenberg röhög a sírjában.

Negyedik felvonás

Első jelenet

Ugye nem kell mondanom, milyen kutya nehéz feladat az oktatási rendszert megreformálni? Nehezebb, mint a Farkasréti temetőt áthelyezni a Városligetbe. Ennek több oka van – nem utolsósorban a tanárok vonakodása; de hadd ne bonyolódjam e kérdéskör taglalásába. Tapasztalatom szerint a leghaladóbb kezdeményezések nagy része csöndben kimúlik a projektidőszak lezártával. Tudom, nem pészí ilyet állítani, de attól még igaz.

A számítógépes nyelvoktatás sem képez kivételt. Szervezzenek akárhány továbbképzést is mondjuk az interaktív tábla rejtelmeiről, a tanárok zöme filmek vagy diaképek kivetítésére fogja azt használni (Dömötör 2011). Vagy hagyományos táblaként. Az interaktív tábla legnagyobb előnye, jegyezte meg egy kolléga félig tréfásan, hogy nem lesz krétaporos az inged vagy a blúzod (Mészáros in Medgyes 2014). Végre egy jó hír az asztmás kollégáknak!

Ami azt illeti, a digitális forradalom ellenzőinek számos érv lapul a tarsolyukban. A fölszereltség és az idő hiányáról esett már szó. Mások a hatékonyságra hivatkoznak. „Melyik hatékonyabb: a digitális vagy a hagyományos oktatási forma?” – teszik fel a kérdést. „A digitális? Rajta, bizonyítsd be!” Jó, de hogyan? Különben is, hülye kérdés. „Az ember nem azért használja a kompjútert, mert hatékony, hanem azért, mert ott van” – szögezte le Máthé Elek barátom, a Himalaya-hegymászó, George Mallory elhíresült mondását kicsavarva.

Mások a költséghatékonyságot hozzák fel ellenérvként. „Vajon megtérül a digitális technológiába fektetett hatalmas ráfordítás? Mi rá a bizonyíték?” De ugyan minek ezt bizonygatni? Az oktatásba való befektetésnél nincs jobb befektetés. Punktum. Emelje föl a kezét az, aki nem ért velem egyet… Igen, parancsolj!

(Egy kolléga:)„Kérdezhetek valami mást? Az előadásod kezdetén dühödten támadtad a digitális technológiát, most pedig az egekbe dicséred. Nincs itt valami ellentmondás?”

Jó kérdés, köszönöm. Bevallom, két lélek lakozik bennem. Digitális bevándorlóként nyomaszt a lúzerség tudata. Az, hogy egy kihaló állatfajhoz tartozom. Másfelől kénytelen vagyok tudomásul venni, hogy forradalmi változások korát éljük, és hogy az idő kerekét nem lehet tartósan visszaforgatni. Nincs mese, ez van, ezt kell szeretni. Vagy utálni...

Második jelenet

Miközben rezignáltan várom a végítélet óráját, egy könyvet olvasgatok, amely a következő címmel jelent meg: *Technopoly: The surrender of culture to technology* („Technopólium: A kultúra behódol a technikának”). Neil Postman írta 1992-ben, az internet berobbanásának előestéjén. A szerző által kreált szó, a *technopólium* azt jelenti, hogy egy elit csoport, az úgynevezett *technofil*ek kisajátítják a tudást. Fanatikus hívei azzal etetnek, hogy a technika elhozza a Kánaánt, ezért máglyára azokkal, akik

nem hisznek áldásos hatásában. A technopóliumot a szerző *Anti-Information Deficiency Syndrome*-nak kereszteli, amit "anti-információs hiánybetegségnek" fordíthatunk. Ez a fajta kulturális AIDS az immunrendszert megtámadó, halálos kór.

Ugyanakkor Postman nem a technika mint olyan ellen lép fel, csupán óva int attól, hogy elaléljunk a technikai csodák láttán, hiszen szó sincs megváltásról. Jusson eszünkbe a mondás: „Az, akinek kalapács van a kezében, mindent szögnek lát."

Ami a digitális technológia nyelvoktatásban játszott szerepét illeti, elfogadom Scott Thornbury kollégám tanácsát, amely így szól: „Légy technoszkeptikus!" (2011). Hozzáteszem, a híres filozófus, Karl Popper (1986) követőjeként én mindenben, ami él és mozog, kételkedem. Fennen hirdetem, hogy:

Harcoljunk a dogmák ellen.

Ne higgyük, hogy bármely elmélet kiállja az idő próbáját.

Minél buzgóbban bizonygatjuk az igazunkat, annál kevésbé látszunk hitelesnek.

Fogadjuk jó szívvel a kritikát, és tűnődjünk el rajta.

Törekedjünk a saját elméletünk cáfolatára.

Veregessük meg a vállunkat, ha tévedésünkre magunk derítünk fényt.

Öleljük keblünkre azokat, akik a főcsapás ellen úsznak.

Kerüljük a hozzánk hasonlóan gondolkodók társaságát.

Provokáljunk mindenkit nyílt vitára.

Ugyanakkor tudom persze, hogy a világháló csáberejének képtelenség ellenállni. A digitális technológia lényege, hogy nem hozzáad, mint ahogy nem is vesz el – mindent gyökeresen átalakít. Azok pedig, akik nem bírják szusszal, elpusztulnak.

Úgy bizony, kedves barátaim, a magamfajta kivénhedt tanárokra a dinoszauruszok sorsa vár. Nézzetek körül! Természetes életterünket visszavonhatatlanul letarolta a digitális kataklizma. Nincs hová menekülnünk. Ideje átadnunk a stafétabotot az új generációnak, amely otthonosan mozog a digitális világban.

Ám mielőtt búcsút mondanánk az árnyékvilágnak, figyelmeztessük utódainkat, hogy az áthuzalozott emberi agynak is megvannak a maga veszélyei. A tanulásban éppen úgy, mint bármi másban. És a legnagyobb veszélynek a fiatal nemzedék van kitéve. Félő, hogy az elektronikus kokaintól kábultan, üveges szemű zombikká butulnak. Tudjátok-e, hogy az internetfüggőséget ma már a törzskönyvezett mentális betegségek között tartják számon? Van, ahol erre specializálódott rendelőket is nyitottak (Dokoupil 2012).

A fiatalok hiába vannak bekapcsolva, mégis magányosak. A weben keresgélnek, ahelyett, hogy a sarki kávéházban néznének barátok után. Szűkülnek az emberi kapcsolataik. A képernyőt bámulják, ahelyett hogy valódi szempárokra függesztenék tekintetüket. Idétlen szmájlikkal érik be az emberi mosoly helyett. Sherry Turkle egyik előadásában (2012) egy 18 éves fiút idéz: „Egyszer, de ne most rögtön, szeretném megtanulni, hogyan kell beszélgetni." Milyen szomorú! Turkle könyvet is írt ezzel a találó címmel: „Együtt egyedül" (2011).

A Homo Digitus bennünket, öregeket söpör el elsőként. Dicsérő vagy feddő szavaink ködbe vésznek. Máglyán végzik a könyvek, melyeket valaha élvezettel vettünk kézbe, szívtuk be az illatát. A fiatalok webhíreket olvasnak, melyek – a rendszergazda

egyetlen suhintására – egyszer és mindenkorra eltűnnek a fekete lyukban. Huss! Ma minden múló és tünékeny. A virtuális valóságból valóság lett.

Epilógus

(magnóról) „[…] az én természetem és sorsom úgy akarta, hogy prédikátor legyek. […] De nincs bibliám, nincs hitem […] Tudatlan vagyok: tönkrementek az idegeim, és elvesztettem a bátorságomat: csak annyit tudok, hogy meg kell találnom az élet útját, magamnak és mindannyiunknak, különben biztosan elpusztulunk. És addig is a tehetségem uralkodik rajtam: kényszerít, hogy prédikáljak, prédikáljak, prédikáljak, akkor is, ha késő van, akkor is, ha rövid a nap, akkor is, ha nincs semmi mondanivalóm, és akkor is, ha a kinyilatkoztatás pünkösdi lángjában leszáll reám a Szellem, és olyan igéket enged hirdetnem, amelyek bejárják a világ minden sarkait, hogy eljöjjön végre az Ország, a Hatalom és a Dicsőség, most és mindörökkön örökké, ámen." (Shaw 1931/65)

Hivatkozások

Dokoupil, T. 2012. Is the onslaught making us crazy? *Newsweek*, 2012. július 6.

Dömötör Anita 2011. Students' and teachers' attitudes towards the use of interactive whiteboards in EFL classrooms. Mesterszakos szakdolgozat, kézirat.

Dudeney, G. – Hockly, N. 2007. *How to teach English with technology*. Harlow: Pearson.

Holt, J. 1991. *Never too late: My musical life story*. Boston: Addison-Wesley.

Medgyes Péter 2005. World – Language: Foreign language policy in Hungary. In P. Bruthiaux - D. Atkinson - W. G. Eggington - W. Grabe - V. Ramanathan (szerk.), *Directions in applied linguistics: Essays in honor of Robert B. Kaplan*. Clevedon: Multilingual Matters, 264–278.

Medgyes Péter 2014. Kis csoportok – nagy eredmények: Interjú Mészáros Miklóssal. *Modern Nyelvoktatás*, *20* (3), 26–31.

Mitra, S. 2014. The future of learning. Plenary presentation. 23rd IATEFL conference, Harrogate, 2014. április 5.

Popper, K. 1986. *Unended quest: An intellectual autobiography*. London: Flamingo.

Postman, N. 1992. *Technopoly: The surrender of culture to technology*. New York: Knopf.

Shaw, G. B. 1931/1965. *Olyan igaz, hogy nem is lehet szép* (ford. Réz Ádám). Budapest: Magyar Helikon.

Thornbury, S. 2011. T is for technology. Retrieved from http://scottthornbury.wordpress.com/2011/05/01/t-is-for-technology/

Turkle, S. 2011. *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.

Turkle, S. 2012. Connected, but alone? https://www.ted.com/talks/sherry_turkle_alone_together

Medgyes Péter nyugalmazott egyetemi tanár, a *Centre for English Teacher Training* (CETT) és a *Language Pedagogy* doktori program alapítója (mindkettő: ELTE), a *Világ—Nyelv* program megszervezője, volt damaszkuszi nagykövet. E-mail: pmedgy@gmail.com

CZELLÉR MÁRIA

Módszertani és tartalmi kihívások a 21. század nyelvoktatásában: A *blended learning* alkalmazása a szaknyelvoktatásban

A 21. század nyelvoktatásában az informatika és az internet alkalmazása számtalan új lehetőséget kínál, ugyanakkor új módszertani kihívások elé állítja az idegen nyelvet oktató tanárt is. Hogyan tud a felsőoktatás idegennyelv-oktatása ezekre a kihívásokra reagálni? Összeegyeztethető-e mindez a nyelvvizsgára való felkészítés elvárásaival? A "Szak-nyelv-tudás"– Az idegen nyelvi képzési rendszer fejlesztése a Debreceni Egyetemen című tananyag-fejlesztési és nyelvoktatási program célul tűzte ki, hogy olyan idegen nyelvi programot állít össze és tesztel a hallgatók körében, amely tartalmi szempontból szolgálja a munkaerőpiacon elvárt készségek és szaknyelv fejlesztését, módszertani szempontból pedig az info-kommunikációs technikákra épít.

1. Bevezetés

Napjainkban a felsőoktatásban résztvevő generáció motiváltságának és érdeklődésének fenntartása a hagyományos oktatási módszerekkel egyre kevésbé lehetséges, és azt tapasztaljuk, hogy a hallgatók körében mindinkább népszerűek az on-line tananyagok, illetve szakterületünkön, a nyelvoktatásban pedig az on-line technikák és az interaktív tanulási lehetőségek. Az ezredforduló gazdasági, társadalmi változásai az idegennyelv-oktatás tartalmi megújítását is magával vonták. Ennek kapcsán számos kérdés felvetődik: Meg tud-e felelni a felsőoktatásban folyó idegennyelv-tanítás az új elvárásoknak? Milyen módon segíthetnek a modern info-kommunikációs eszközök hatékonyabbá tenni az oktatást? Összeegyeztethető-e mindez a nyelvvizsgára való felkészítés intézményi és hallgatói elvárásaival? A "Szak-nyelv-tudás"–Az idegen nyelvi képzési rendszer fejlesztése a Debreceni Egyetemen című tananyag-fejlesztési és nyelvoktatási program célul tűzte ki, hogy olyan idegen nyelvi tananyagot állít össze és tesztel a hallgatók körében, amely tartalmát tekintve a munkaerőpiacon elvárt írásbeli és szóbeli kommunikációs készségek fejlesztését, valamint a szaknyelvi terminológia elsajátítását célozza, módszertanában pedig az információs technikákat alkalmazza.

2. Irodalomismertetés

Új nyelvoktatási módszer bemutatása előtt érdemes áttekinteni a korábbi metódusokat, és az idők során hatékonynak bizonyuló elemeket integrálni az új programba. Ismeretes, hogy a 18. század végén a görög és latin nyelvek tanítására épülő nyelvtanítási módszer - a „nyelvtan-fordító" módszer - középpontjába a fordítást, valamint a nyelvtani gyakorlatokat helyezte. Majd a 19. század végén megjelenő direkt módszer már az élő idegen nyelvek tanítására összpontosított, és a nyelvtanítás folyamatából kizárta az anyanyelvet. A második világháború idején szükségessé vált, hogy egy idegen nyelvet minél gyorsabban és minél rövidebb idő alatt elsajátítsanak, és így alakult ki az intenzív módszer, avagy az Army Method. Az 50-es években látjuk

megszületni az audiolingvális módszert, melynek alapjául a kor uralkodó pszichológiai irányzata, a behaviorizmus, valamint a strukturalista nyelvészet szolgált. Ennek értelmében a nyelv tanulását szokások begyakorlásának folyamataként értelmezték, így az órai munka drillekből és megerősítésekből állt. A kronológiai sorrendben következő kognitív nyelvoktatási módszer hátterébe a Chomsky-féle generatív nyelvészet és a kognitív pszichológia került, amelynek fontos elemei a hibákból tanulás és a szabálykeresés. A 60-as 70-es években jelenik meg a kommunikatív szemléletű nyelvtanítás igénye, és itt kerül a nyelvoktatás középpontjába a négy alapkészség fejlesztése is. Ez a módszer napjaink nyelvoktatásának is meghatározó eleme. Természetesen a nyelvoktatás területén is megjelentek alternatív módszerek. A 70-es évekre például egyszerre több ilyen módszer (szuggesztopéd, csendes, tanácskozó) is jellemző, amelyek később veszítettek a népszerűségükből. Mind a mai napig alkalmazzuk viszont a következõ négy módszer legfõbb elemeit: nyelvtani-fordító módszer, direkt módszer, a behaviorista elvű audiolingvális módszer, és a szaknyelvoktatásban hatékony mentalista módszer (Bárdos 2004).

A számítógép mint új médium a tanulás terén is új dimenziót nyitott meg, lehetővé téve, hogy autentikus, aktuális célnyelvi anyagokat használjunk forrásként. Napjainkban olyan gyorsan változik egy nyelv (különösen az angol) szókincse, illetve az írás és a beszéd stílusa, nem beszélve a tananyag tartalmáról, hogy a tankönyvkiadás szinte képtelen követni ezt a változást. Azonban az interneten elérhető és a nyelvoktatás szolgálatába állítható források aktuálisak és bőséges kínálatot adnak. Nem vitatható, hogy a nyelvtanulásnak is lépést kell tartani a modern technológiával, és a nyelvoktatási módszereket a kor elvárásainak kell megfeleltetni. Már az 1980-as és 1990-es években körvonalazódik a számítógépes nyelvoktatás kommunikatív korszaka, majd pedig 2000 után a készségeket és a nyelvoktatási technológiákat az oktatás szerves részévé tevő integratív periódus jelenik meg (Warschauer 1996, 2000). A 90-es évek elején már olvashatunk olyan tanulmányokat, amelyek nagyobb tanulói lelkesedésről, kisebb stressz-szintről, és ezáltal fokozottabb aktivitásról számoltak be a CALL (Computer Assisted Language Learning) módszer alkalmazása esetén, összehasonlítva azt a hagyományos, osztálytermi környezetben történő oktatással (Ritter 1993).

Az ezredforduló környékén immáron számos magyar tanulmány is született ebben a témában, amely rámutat arra, hogy a számítógépet olyan tantárgyak és feladatok esetében lehet a leghatékonyabban alkalmazni, amelyek többszöri ismétlést vagy személyre szabott gyakorlást igényelnek. Nem vitatható, hogy a multimédiás nyelvoktatási programok nagy előnye, hogy a feladatok többször megismételhetők, valamint a tanulók aktivitása sokkal tovább fenntartható, mint egy hagyományos tanítási órán. Ennek kapcsán mutat rá Hoffmann, hogy a chat programok sokkal spontánabbak és lendületesebbek, mint akár az e-mail (Hoffmann 2000). Láthatjuk, hogy a számítógép már ebben az időszakban is többféle oktatási feladatban volt hasznosítható: információgyűjtés, rendszerezés, vélemények stimulálása, megosztása, játékok, weblap szerkesztése. A számítógépes nyelvoktatás széleskörű elterjedéséről viszont még a 2000-es évek elején sem nagyon beszélhetünk. Egy 2004-es tanulmány szerint igen csekély azon pedagógusok száma, akik a számítógépes eszközöket

folyamatosan használják, és tudatosan beépítik nyelvoktatási programjukba. A nyelvtanárok nagy része rendszertelenül jut be a számítógépes terembe, ahol a berendezés legtöbbször csak az egyéni gyakorlást teszi lehetővé. Ugyanakkor a nyelvoktató programok és a webes interaktív gyakorlatok motivációs erejét mutatja, hogy a gyerekek még így is rendkívül élvezik a számítógépes nyelvórákat, és szívesen dolgoznak ugyanazon szoftverrel akár többször is (Dringó-Horváth–Hoffmann 2004). A módszer kutatása is megjelenik, és PhD disszertációk is születnek ezen a területen. Tick Andrea 2008-as értekezése multimédia alapú oktatási technológiák gyakorlati alkalmazását vizsgálta a katonai szaknyelvoktatásban. Eredményei szerint a multimédiás online szaknyelvoktató csomagok használhatóságát, és ezáltal a tanulói motivációt jelentősen növeli a tanulói tevékenységek nyomonkövethetősége és (ön)ellenőrzése. Megállapította továbbá, hogy a hallgatók igénylik a tanári jelenlétet és reakciót, avagy a vegyes tanulási formát. A közelmúlt IKT-projektjei is arra a következtetésre jutnak, hogy a kevert tanulási forma rendkívül alkalmas a nyelvi és kommunikatív feladatok egyensúlyban tartására. A kommunikatív osztálytermi feladatok (pl. szerepjátékok) közvetlenül befolyásolják és segítik az online interakciót és kommunikációt. A Moodle rendszer pedig lehetővé teszi, hogy az anyagok könnyen alakíthatóak, kiegészíthetőek, vagy kicserélhetők legyenek a célcsoportnak megfelelően. Ezen túlmenően a Moodle felületen végzett munka és a hallgatói együttműködés növeli a tanulói autonómiát és fejleszti a tanulás tanulásának készségeit (Warth 2011).

Szakemberek hamar felismerték viszont, hogy a tanítási folyamatban a számítógépet nem többnek, mint a kommunikációt segítő elemnek kell tekintenünk (Chapelle 1990). Nem kétséges, hogy tanári koncepció, kreativitás és fantázia nélkül a puszta technika nem hatékony (Bailey 1996), és a tanítási célok elérésében a tanáré a döntő szerep: az eszközök felhasználásának mikéntjét ő határozza meg (Armstrong et al. 1994). Az oktató részéről az online oktatás a készségek több szintjét igényli: a technikai, technológiai kompetencia magában foglalja a megfelelő program kiválasztását, módosítását, az esetleges hibaelhárítási ismereteket, az online közösségek létrehozását és kommunikációjuk elősegítését, valamint akár a weblap-szerkesztést is. A pedagógiai készségek csoportja tartalmazza a megfelelő forrásanyag kiválasztását és kreatív alkalmazását. Továbbá az értékelési kompetencia vonatkozik mind a szoftver, mind a feladatok, mind pedig a hallgatói teljesítmény értékelésének készségeire (Compton 2009). A fent említett icEurope projektben a résztvevők számára létrehozott fórum arra is lehetőséget ad, hogy a tanár segítséget nyújtson, irányítsa a beszélgetést, ösztönözze a tanulókat, felhívhatja a figyelmet bizonyos dolgokra vagy közbeléphet, ha szükséges. Létre lehet hozni egy „súgó” fórumot, ahol a tanulók bármikor segítséget kérhetnek a tanártól, ha szükségük van rá. A fórum a tanárok kapcsolattartásának is hasznos eszköze lehet egy olyan platformon, amely csak a tanárok számára érhető el (Hoffstaedter 2011).

Elmondható tehát, hogy a nyelvtanításban használható eszközök repertoárját jelentős mértékben bővíti az internet, új nyelvoktatási módszer alkalmazását teszi lehetővé különösen a passzív idegen nyelvi készségek fejlesztése terén. Itt a tanár ha-

gyományos szerepe is átértékelődik, a tanárból moderátor, koordinátor és kurzustervező is lesz, akinek a szerepe nem elsősorban a tudás átadása, hanem inkább a tanuló virtuális térben történő tájékozódásának segítése. A produktív, avagy aktív készségek viszont már aktívabb tanári szerepkört kívánnak. Éppen ezért ideális kombinációnak tekinthetjük a *blended learning* módszert, amely az on-line oktatás és a hagyományos tantermi tanítás elemeit ötvözi (Reay 2001).

Rá kell mutatnunk azonban arra a tényre, hogy a gazdasági változások a tartalom esetében is új elvárásokat támasztanak a nyelvtanulóval és a nyelvet tanítóval szemben: a hangsúly egyre inkább az irodai, üzleti, gazdasági környezetben használt szókincsre, közlési formákra és stílusra kerül, mivel ezek magabiztos használata nyújthat előnyt a hallgatóknak a munkaerőpiacon. Elsősorban a nemzetközi nagyvállalatok esetében állapítható meg, hogy az idegennyelv-ismeret a mindennapi kommunikáció részévé vagy akadályává válik (Hajdu 2008). Már évtizedekkel ezelőtt is folytak vizsgálatok, amelyek multinacionális vállalatok idegen nyelvi és nyelvoktatási stratégiájának hatását vizsgálták az értékesítés növelésében (Embleton–Hagen 1992), vagy az idegennyelv-ismeret telephely-választásra gyakorolt pozitív befolyásával foglalkoztak (Hood–Truijens 1993). Az Európai Unió Szakképzés Fejlesztési Központja (CEDEFOP) pedig nemzetközi tevékenységet folytató kisvállalkozások esetében vizsgálta az üzleti siker tényezőit, illetve a jó üzleti eredményt gátló tényezőket. Az eredmények szerint a tisztán idegen nyelvi nehézségek közül a szóbeli kommunikáció okozza a legtöbb gondot. A többi, nem kifejezetten idegen nyelvi probléma esetében is elmondható azonban, hogy nyelvtudás nélkül szinte megoldhatatlan. Ilyen például a késedelmes fizetés rendezése, a piaci információk megszerzése, a piacokra történő betörés, vagy a kapcsolati tőke kiépítése és fenntartása. A siker összesen tizennégy összetevőjét a CEDEFOP-vizsgálat során háromfokozatú fontossági skálán (nagyon lényeges, lényeges, nem lényeges) értékelték a vállalkozások. A „nagyon fontosnak” tartott tényezők között az idegennyelv-tudás az ötödik helyre, a kulturális különbségek ismerete pedig a kilencedik helyre került. Megjegyzendő, hogy a többi sikerességi faktor − mint például,az első helyre került és a megkérdezettek 15 százaléka által nagyon fontosnak tartott „a megfelelő kereskedelmi képviselő megtalálása” vagy a második helyre rangsorolt „megfelelő exportpiacok kiválasztása” − sem nélkülözheti az idegen nyelvek ismeretét. Ugyanez vonatkozik a nemzetközi szállítási klauzulák vagy a fizetési, banki eljárások ismeretére (Hassid 2002) is.

3. A projekt tervezése

A felsőoktatásban folyó nyelvoktatás feladata kettős: egyrészt törekszik arra, hogy a munkaerőpiac igényeit kielégítő célorientált szaknyelvi ismeretekkel lássa el a hallgatókat, másrészt pedig felkészítse őket a diploma megszerzéséhez szükséges nyelvvizsgára. Ezen törekvések gyakorlati megvalósítása vezérelte a “Szak-nyelv-tudás”– Az idegen nyelvi képzési rendszer fejlesztése a Debreceni Egyetemen című projekt tervezőit. A program célja az idegen nyelvi képzés, elsősorban a szaknyelvi képzés tartalmi és módszertani megújítása: egyrészt a munkaerőpiac elvárásainak megfelelő

nyelvi kompetenciaszintek elérése, másrészt olyan nyelvoktatás-módszertani fejlesztés, amely az új tanulási szokásokhoz illeszkedik, és kihasználja a *blended learning* lehetőségeit. A részcélként megjelölt, korszerű szaknyelvi tananyag kidolgozása során fontos szempont volt, hogy a munkaerőpiac igényei szerint készüljön el, ezért már a tervezéskor is szorosan együttműködtünk a régió jelentős munkaerőpiaci szereplőivel, a Debreceni Egyetem kiemelt gazdasági partnereivel és az országos szakmai szervezetekkel. A tananyag tartalmát illetően több megbeszélés és tapasztalatcsere történt debreceni vállalatok képviselővel, elsősorban olyan vezetőkkel, akik az állásinterjúkon részt vesznek, és az alkalmazásokról döntenek. Az előkészület részeként tematikus (szakmaterületenkénti) workshopok keretében történt egyeztetés a munkaadókkal, ahol egy-egy kiemelt partner, valamint a munkaerőpiaci koordinátor aktív bevonásával mértük fel a munkaadói elvárásokat, képzési igényeket és definiáltuk a munkaadók által tapasztalt legfontosabb problémákat. A munkaadói igények felderítése kiterjedt a nemzetközi és magyar szakirodalomban megjelent vizsgálati eredményekre is.

A tananyag összeállításának szempontjai a következők voltak**:**

- A munka világában legfontosabb témák bemutatása, szókincsfejlesztés
- A munkaerőpiacon elvárt írásbeli és szóbeli kommunikációs készségek fejlesztése
- A (szakmai) nyelvvizsgák által mért kompetenciák fejlesztése, illetve a nyelvvizsgákon előforduló feladattípusok bemutatása és gyakoroltatása; Konkrét cél: a bemeneti KER B1 szint B2 szintre emelése.
- A hallgatók motiválása online tananyaggal
- Nyelvgyakorlásra és ismeretszerzésre felhasználható internetes források megismertetése pl.: online szótárak, információs szolgáltatások

4. Eredmények

A projekt legfontosabb teljesítménye az on-line tananyag összeállítása. A szóbeli tananyag összeállításánál figyelembe vettük a nemzetközi környezetben működő munkáltatóknál adódó kommunikációs helyzeteket (idegen nyelven történő állásinterjú, megbeszélés, érvelés). Az írásbeli kommunikáció fejlesztésénél szintén prioritást élveztek az álláspályázatok feladatai (önéletrajz, motivációs levél), valamint a leggyakrabban előforduló írásbeli műfajok: termék-, és cégbemutatás, érdeklődő levél, reklamáció, memo. A nyelvvizsgával kapcsolatos elvárásokat szem előtt tartva a szövegértési feladatoknál a szakmai nyelvvizsgákon ismert feladattípusokat alkalmaztuk: igaz/hamis, rövid válasz, hiányzó mondatok, feleletválasztásos kérdések stb. A fentiek alapján alakult ki az írásbeli és szóbeli tananyag 10-10 fejezete.

Írásbeli készségek fejlesztése:
1. Álláspályázatok
2. Mobilitás
3. Munkahely
4. Karrierépítés
5. Egészség és munka
6. IT
7. Állások, feladatok a média és a PR területén
8. Üzleti utak szervezése
9. Vevőszolgálat
10. Környezetvédelem

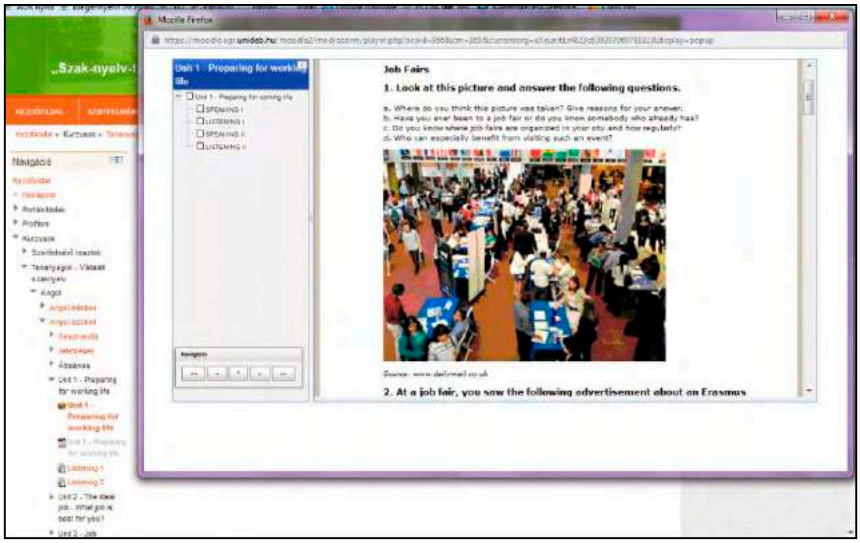
Szóbeli készségek fejlesztése:
1. Felkészülés a munka világára
2. Az ideális állás megtalálása
3. Állásinterjúk
4. Élet a munka világában
5. Egészséges életmód – munkahelyi stressz
6. Emberi kapcsolatok a munkahelyen
7. Hivatalos látogatók
8. Csapatépítés
9. Üzleti utak
10. Munkahelyi tréning

A tananyag jelentős része az interneten található aktuális forrásanyagra épült: a feldolgozandó szöveg a lecke részét képezi, emellett linkgyűjtemény ad segítséget további ismeretszerzésre, információk gyűjtésére: pl. *If you want to find out more about* ***working from home****, you can visit the following website:* http://career-advice.monster.com/in-the-office/work-life-balance/pros-cons-of-working-from-home/article.aspx

A törzsanyagba épített internetes anyagokat a forrás megjelölésével elmentettük, és a tananyag részeként beépítettük (lásd 1. ábra).

Két okból is, egyrészt biztosítani kívántuk a felhasznált anyagok állandó hozzáférését, másrészt az adott anyag iránt mélyebben érdeklődőknek lehetőséget kínáltunk további információszerzésére. Bár tartalomközpontú a tananyag, a nyelvtan is helyet kapott minden leckében, és megtalálhatóak az üzleti, irodai szituációkba ágyazott nyelvtani gyakorlatok is.

Az elkészített tananyagot a Moodle rendszerbe töltöttük fel és pilot kurzusokban tanítottuk. A célcsoportot olyan államilag finanszírozott képzésben részt vevő hallgatók alkották, akik az oklevél megszerzéséhez szükséges nyelvvizsgával nem rendelkeztek. A pilot kurzus célja: KER B1-ről B2 szintre való felkészítés. A kurzusok 60 órásak voltak, az egyetemi képzési rendszerbe illeszkedtek, az oktatómunkát pedig az egyetem nyelvtanárai látták el. Az első 60 óra az írásbeli felkészülésre, a második 60 óra pedig a szóbeli felkészülésre volt szánva, és heti 4 kontaktóra állt a hallgatók rendelkezésére. A kurzus elején a hallgatók egy szintfelmérő tesztet töltöttek ki, szintén a Moodle rendszerben. A kapott eredmények alapján kialakítottuk a csoportokat, és elkezdődött a munka. A nyelvórák fele a hagyományos keretek között, másik fele pedig a Moodle rendszerben történt, tehát kevert módszerrel folyt az oktatás. A hallgatók minden esetben kaptak házi feladatot, amit ugyancsak a Moodle rendszerben tudtak elvégezni, majd pedig ellenőrizni, mivel a program értékelte az elvégzett munkát. A tananyag törekedett arra, hogy mind a négy nyelvi készség fejlesztése arányosan jelen legyen, így a feladatok között megtalálható az olvasott szöveg értése, a hallás utáni szövegértés, az íráskészség fejlesztésének különböző formái, valamint a kommunikációs készséget fejlesztő feladatgyűjtemény (lásd 2. ábra).



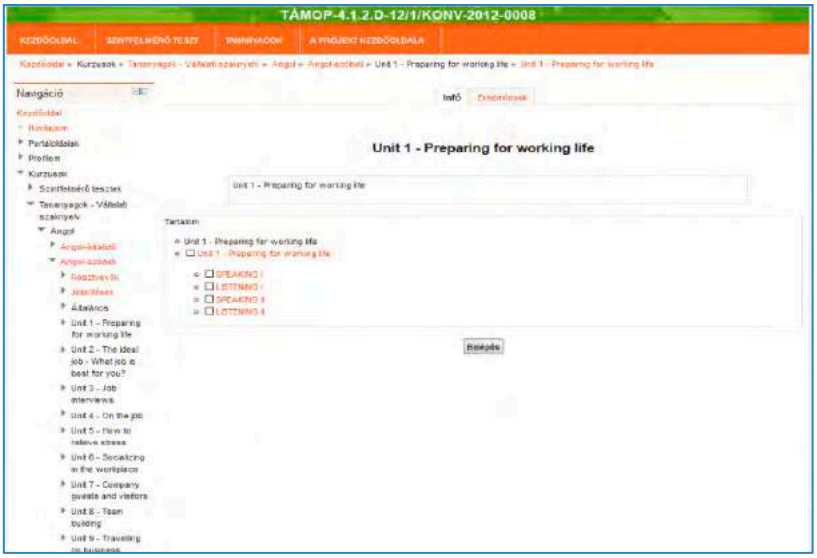
1. ábra. Unit 1. Preparing for working life

Mivel a *blended* oktatási módszer a nyelvtanárok számára is új volt, a programban résztvevő oktatók egy húszórás képzésben vettek részt, amely során betekintést kaptak az informatikai eszközök használatába, az információs és kommunikációs technológiákba, valamint az elektronikus nyelvi kurzusok fejlesztésébe.

Nem kétséges, hogy a hallgatók számára az egyik vonzerő az újszerűség, hiszen azt látjuk, hogy ez a fajta nyelvoktatási módszer a középiskolákban még nem elterjedt. Arra a kérdésre, hogy miért tartják jónak az online anyagok használatát a következő válaszok hangzottak el a diákjainktól:

- *könnyen kezelhető és változatos a tananyag*
- *élvezetesebb, mint a könyv*
- *otthonról is tudom követni az anyagot*
- *érdekesebb, színesebb és gyorsabb ütemű az óra, a számítógép használatával könnyebben tanulható a nyelv*
- *a feladatokat azonnal kijavítja a program*
- *sok jó képet találunk képleíráshoz*
- *a hanganyag mindig jó minőségű*
- *jobban tudunk koncentrálni az anyagra, mert nem kell jegyzetelni, nem kell tollal írni*
- *sok típusú feladatból lehet választani*
- *mindig kéznél van az online szótár*
- *a mindennapi életben ad hasznos tudást.*

Az idézett véleményekből egyértelműen azt látjuk, hogy a hallgatók nyitottak az új módszer befogadására, ezáltal motiváltabbá és aktívabbá is válnak a nyelvtanulás teljes folyamatában.



2. ábra. Szóbeli felkészítő tananyag: tartalomjegyzék (Unit 1)

5. Az eredmények értelmezése

A hallgatói és intézményi elvárásoknak egyaránt megfelelve sikerült olyan szaknyelvi tananyagot összeállítani, amely a hallgatók munkaerőpiaci elhelyezkedését, valamint nyelvvizsgára való felkészülését egyaránt segíti. Az eredmény részletes értékelése túlmutat a jelen tanulmány keretén, az azonban mindenképp említést érdemel, hogy a programba bevont hallgatók létszáma meghaladta az ezer főt, és nem kétséges, hogy sok száz hallgatót segítettünk a diploma kimeneti követelményeként előírt nyelvvizsgához.

Értelemszerűen a fent leírt *blended learning* módszert alkalmazó szaknyelvi program valódi eredményeit és korrigálandó hibáit csak a több éves gyakorlat fogja majd megmutatni, de az már a jelenlegi fázisban is megállapítható, hogy az idézett szakirodalom meglátásai a mi gyakorlatunkban is igaznak bizonyulnak, miszerint a tanulási környezet érdekesebbé és szórakoztatóbbá tételével, a stressz csökkentésével a tanulók lelkesebbé, ezáltal motiváltabbá és aktívabbá válnak. A hallgatók olyan tananyagokhoz, nyelvtanulási szituációkhoz jutnak így hozzá, amik a hagyományos tanulási folyamatban nem érhetőek el. Az előre összeállított változatos tananyag rövidebb felkészülési időt igényel a tanártól, viszont az órák megtervezése, a feladatok sorrendjének felállítása, illetve a csoport igényeihez igazítása az oktató feladata marad. Az on-line tananyag nagyobb teret enged az önálló tanulásnak, felvetve ezzel a kevesebb tanári kontaktóra lehetőségét.

6. Összegfoglalás

Nem kétséges, hogy az internet számtalan módon bővíti és színesíti a nyelvoktatást, továbbá jelentősen leegyszerűsíti és modernizálja az otthoni készülést, az anyaggyűjtést, a feladatok kidolgozását, valamint egyénekre szabását, és mindezek mellett fejleszti és naprakésszé teszi saját tudásunkat is. Nem vitatható továbbá, hogy napjaink digitális generációjának számára ez egy olyan ismerős terep, ahol fesztelenebbül dolgoznak önállóan a számítógép előtt, mint tennék azt csoportban. Mindez lelkesebbé és motiváltabbá teszi őket, mint egy hagyományos módszerű nyelvtanulás. Tudjuk viszont, hogy a gép nem fog tanulni a diák helyett, de szolgálhat egy olyan inspiráló eszközként, amely hatékonyabbá teheti a tanulásra fordított időt. Láthatjuk, hogy az új technológia nem szorítja ki teljesen a régi módszereket, hanem integrálja azokból a jól bevált gyakorlatokat.

El kell fogadnunk, hogy a diákjaink számára a tanár személye önmagában sokszor már nem elég ahhoz, hogy az óra érdekes és lendületes legyen. Ez a korcsoport már kisgyermek kora óta szinte állandóan valamilyen technikai eszközzel köti le magát, nincs passzív időszaka a napjának, nem szokott ahhoz, hogy csak ül és figyel. Ezért a hatékonyságon kívül egyfajta szórakoztató funkciót is elvár az oktatástól, és ebben az információs technológia a tanár segítségére lehet. Az viszont már a tanár feladata, hogy a nyelvoktatási módszerek kavalkádjából mindig megtalálja az adott helyzethez és csoporthoz megfelelő módszert.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a jövő nyelvoktatásában egyre fontosabb helyet kap majd a számítógép, de hiszünk abban, hogy a tanár helyét és szerepét nem veszi át teljes mértékben.

Hivatkozások

Armstrong, K. M. et al. 1994. Transforming teaching through technology. *Foreign Language Annals.* 27 (4): 476

Bailey, J. 1996. Teaching about technology in the foreign language class. *Foreign Language Annals.* 29 (1): 73−82.

Bárdos Jenő 2004. *Nyelvpedagógiai tanulmányok*. Pécs. 16−20

Chapelle, C. 1990. The discourse of computer-assisted language learning: Toward a context for descriptive research. *TESOL Quarterly*. 24 (2): 199−225.

Compton, L. 2009. Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning*, 22:1. 73-99.

Dringó Horváth Ida – Hoffmann Orsolya 2004. Informatikai eszközök a német nyelv oktatásában. Hol tartanak a magyarországi nyelvtanárok? *Új Pedagógiai Szemle*. 2004. április-május. 38−51.

Embleton, D.–Hagen, S. 1992. Languages in International Business: A Practical Guide. *English for Specific Purposes*. 19(3): 291−296.

Hajdu, Zita. 2008. *Kompetencia* elvárások vizsgálata, különös tekintettel az idegennyelvtudásra az észak-alföldi régióban. Doktori értekezés. Interdiszciplináris Agrár- és Természettudományi Doktori Iskola. 10−15.

Hassid, J. 2002. *Internalisation and changing skill needs in European small firms*. Cedefop Reference Series; 23. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities: 69–71.

Hoffmann, Orsolya. 2000. *Új Pedagógiai Szemle*. 2000. július-augusztus. 73−77.

Hood, N. – Truijens, T. 1993. European locational decisions of Japanese manufacturers: Survey evidence on the case of the UK. *International Business Review 2*.: 40−59.

Hoffstaedter, P. 2011. Az online együttműködés eszközei. In: K. Kohn & Claudia Warth: *Az interkulturális kompetencia fejlesztése online kollaboratív tanulási környezetben Útmutató nyelvtanároknak, tanárképző szakembereknek, és tanárjelölteknek. Az icEurope project tanulságai*. MV-Verlag. Monsenstein und Vannerdat OHG Münster. 29-32.

Knapp, K. 1997. Cultural, Organisational or Linguistic Causes of Intercultural Conflicts? A Case Study. In: J. Beneke: *Thriving on Diversity*. Bonn. Dümmler. 117–134.

Reay, J. 2001. Blended Learning: Fusion for the future. *Knowledge Management Review*. 4(3): 1–6.

Ritter, M. 1993. "That's us! A book about ourselves" An EFL project with intermediate learners, incorporating the computer as a tool. *CALICO Journal, 10* (4): 57−69.

Tick Andrea 2008. Multimédia alapú oktatási technológiák gyakorlati alkalmazásának vizsgálata a katonai szaknyelvoktatásban. Doktori értekezés. Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem. Hadtudományi Doktori Iskola. 96−98.

Warschauer, M. 1996. Computer-assisted language learning: an introduction. In S. Fotos (ed.): *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logo. 3−20.

Warschauer, M. 2000. The death of cyberspace and the rebirth of CALL, edited version of the plenary speech given at the "CALL for the 21st century" *IATEFL and ESADE conference*, 2 July 2000, Barcelona, Spain. http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/cyberspace.htm

Warth, C. 2011. Az icEurope projekt. In: K. Kohn & Claudia Warth: *Az interkulturális kompetencia fejlesztése online kollaboratív tanulási környezetben*. MV-Verlag. Monsenstein und Vannerdat OHG Münster. 23-28.

Czellér Mária a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kara Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Intézetének intézetigazgató docense. Főbb kutatási területei: az idegen nyelvek oktatásának módszertana, különös tekintettel a gazdasági szaknyelvre, továbbá a nyelvpolitika idegennyelv-tanulást és -oktatást érintő aspektusai. czeller.maria@econ.unideb.hu

DRINGÓ-HORVÁTH IDA

Digitális kooperáció a nyelvórán

A tanulmány a digitális tanulási környezetben végzett kooperatív tanulási formákra és ezek felhasználási lehetőségeire koncentrál a nyelvpedagógia területén. Az infokommunikációs eszközök elősegíthetik az együttműködési folyamatokat, hiszen a tanuló iskolán kívüli információszerzési- és megosztási szokásaira építenek, és gyakran új távlatokat nyitnak a kooperáció terén (mennyiségi és minőségi értelemben egyaránt). Jóllehet ezek a tevékenységek is a hagyományos környezetben végzett együttműködési modellekre építenek, de az azonos elemeken túl itt megjelennek egészen sajátos, csak a digitális környezetre jellemző sajátosságok is, melyek ismerete és módszertanilag helyes kezelése kihat a munkaforma eredményességére, tehát a tanulási folyamatba való hatékony beépítést el kell sajátítani.

A tanulmány célul tűzi ki a hagyományos és az e-learning-es keretek közötti kooperatív tanulás különbségeinek feltárását és ehhez kapcsolódóan az ilyen típusú tevékenységeket támogató digitális tankönyv-kiegészítő anyagok áttekintését a német nyelvoktatáshoz kapcsolódóan.

1. A téma körülhatárolása és indoklása

Kooperatív tanulásról akkor beszélhetünk, amikor a tanulási folyamat szerves részeként olyan feladatot kell megoldaniuk diákjainknak, mely együttműködést célzó interakciót igényel tőlük (Kagan 2004, Kagan–Kagan 2009). A fogalmat érdemes megkülönböztetni a közös probléma megoldására irányuló, jellemzően spontán alakuló feladat-megosztású kollaboratív tanulás fogalmától (Dillenbourg 1999, vö. Dorner–Major 2008; Molnár 2009), és jól elkülöníthető a hagyományos értelemben vett csoportmunkától is, melyről az 1. táblázat ad rövid áttekintést (Bakó–Simon 2010: 13):

Kooperatív	Hagyományos
Pozitív interdependencia	Nincs interdependencia
Egyéni beszámoltatás	Nincs egyéni beszámoltatás
Megosztott vezetés	Egy kijelölt vezet
Megosztott felelősség	Az egyén csak önmagáért felel
A feladat és támogatása hangsúlyozott	Csak a feladat hangsúlyozott
Heterogén csoportösszetétel	Homogén csoportösszetétel
Szociális ismereteket közvetlenül tanítanak	A szociális ismereteket feltételezik, vagy elhanyagolják
A tanár felügyel és beavatkozik	A tanár a csoport működését nem kíséri figyelemmel

1. táblázat. A kooperatív és a hagyományos csoportmunka összehasonlítása

A kép tovább árnyalható, ha megvizsgáljuk, mi jellemzi a kooperatív tanulást hagyományos, illetve digitális tanulási környezetben. (Ennek részletes kifejtése a tanulmány 3. pontjában található).

A digitális kooperációs technikák megjelenésének és módszertanának kutatása a nyelvoktatáshoz, de bármely egyéb szakhoz kapcsolódóan is időszerű és indokolt, mert

- a középiskolai korosztály tanulási szokásaira épül, ezeket hasznosítja a tanórán (multitasking, multimédia használata, kommunikatív, kooperatív és közösségi információfeldolgozás és -átadás);
- a magyarországi középiskolai felhasználásra jellemző e-learning-elemek közül eddig kevéssé kutatott módszer, kevés iránymutató tananyaggal, kézikönyvvel, és a jelenlegi gyakorlatban – a benne rejlő potenciál ellenére – nagyon alacsony a felhasználás mértéke;
- lehetőséget nyújt az élethosszig tartó tanulást megalapozó és elősegítő készségek és kompetenciák elsajátítására, hiszen a középiskolai tanulmányok befejezése után nagy arányban – és számuk folyamatosan nő – állnak rendelkezésre képzések és továbbképzések e-learning és *blended learning* formájában, ahol a tanulás alapvetően digitális keretek között folyó kooperatív tudás-elsajátításra épül.

Mire van azonban szükség a módszer hatékony alkalmazásához a nyelvórán? Egy megfelelő technikai háttér még csak egy jó kiindulási alap, mely csak a kooperatív tanulási technikákat ismerő és készség szinten használó, a tanulási folyamatokat a digitális tanulási környezetben megfelelően indukálni és irányítani tudó tanári tevékenység során válik a tanulási folyamat hatékony eszközévé.

2. Kapcsolódó kutatások, projektek

Felismerve, milyen fontos bármely infokommunikációs eszköz használata során a tanári oktatásinformatikai kompetencia, egyre inkább kedvelt kutatási témává vált a közoktatásban dolgozó pedagógusok e tekintetben kívánatos és aktuális helyzetének vizsgálata mind hazai, mind pedig európai vonatkozásban, pl.:

- OECD PISA digitális szövegek olvasásértése (2009, 2011)
- Netgeneráció (Fehér–Hornyák 2010)
- Eurydic 2011,
- Leonardo da Vinci – Innováció Transzfer Digitális taneszközök, e-Learning módszerek a pedagógusok gyakorlatában (in Hartyányi 2011),
- SDT-monitor, az Országos oktatásinformatikai mérés és a Calibrate projekt (in Hunya 2011),
- ELEMÉR informatikai kompetencia mérőrendszer 2011-től évente,
- Európai Iskolai Hálózat 2012,
- TALIS, Teaching and Learning International Survey 2013,
- Digitális állampolgárság mérése (in Lévai–Kerekes 2014),

hogy csak néhány fontosabb kutatási beszámolót említsünk.

Az európai kutatások tükrében Magyarországon az IKT oktatási célokra való használata még nem tartozik a középmezőnybe (Hunya 2014):

- A tanári felhasználás gyakorisága a legtöbb esetben alul marad az európai átlagnál, jóllehet vannak területek (pl. a digitális tábla használata), ahol az átlag felett teljesít, és
- a diákok IKT-eszközökhöz való hozzáférése sajnos szintén alacsonyabb az európai átlagnál.
- A felhasználást megalapozó intézményi technikai előfeltételek többnyire megfelelőnek mondhatóak, bár Magyarország ebben a tekintetben is kis mértékben elmarad az európai átlagtól, iskoláinak felszereltsége többnyire a „digitálisan részben felszerelt" (Hunya 2014: 10) kategóriába sorolható.

Aktuális felmérésekre támaszkodva azonban elmondhatjuk, hogy az IKT tanítási folyamatban való alkalmazásának legalapvetőbb, minden mást megelőző feltétele azonban a nyitottság és az elköteleződés az új technológiák mellett (Kárpáti 2013, Lévai–Kerekes 2014, Hunya et al. 2011). Mindemellett a tanárok többnyire „keresik a kész, jól használható oktatási anyagokat" (Hunya 2011), és a szakmai fejlődés lehetőségét különböző, ilyen irányú továbbképzésekben látják, jóllehet az itt szerzett ismeretek aktív kiaknázása nem igazolható (Lévai 2015). Nehezen oldható meg tehát a projektek és továbbképzések eredményeinek fenntarthatósága, vagyis az oktatási célú IKT-használat napi munkába illesztése (Hunya 2011, Lévai 2015).

3. A kooperatív tanulás sajátosságai a digitális tanulási környezetben

Ha rátérünk az IKT-használaton belül a digitális tanulási környezetben végzett kooperatív tanulási formákra, megállapíthatjuk, hogy ezek a tevékenységek a hagyományos környezetben végzett együttműködési modellekre építenek, melyek közül Magyarországon leginkább a Spencer Kagan-féle megközelítés népszerű (Kagan 2004; Kagan–Kagan 2009). A digitális tanulási környezetben azonban az együttműködő tanulást információs és kommunikációs technológia segítségével támogatjuk mind a kölcsönös interakció, mind pedig a tudás el-, illetve megosztása során (Molnár 2009).

A közoktatás kompetencia-alapú megújulási folyamatához kapcsolódóan az utóbbi években egyre jobban előtérbe kerül és felértékelődik ez a munkaforma, melyhez kapcsolódóan jó néhány ismertető, tanári kézikönyv is megjelent már, jóllehet ezek leginkább a hagyományos keretek között folyó tanulási folyamatokra fókuszálnak (pl. Bacskay et al. 2008; Zágon–Nagy 2004; Petriné 2004). A közoktatásban zajló változásokra reagálva és a munkaforma jelentőségét felismerve ajánlások fogalmazódtak meg a felsőoktatási felhasználáshoz is – szintén a hagyományos tanulási környezetet alapul véve (Bakó–Simon 2010).

Az infokommunikációs eszközök azonban egészen új lehetőségeket tartogatnak számunkra ezen a téren: a tanulók iskolán kívüli információszerzési- és megosztási szokásait bevonhatjuk a tanulási folyamatba, ha információ-megosztáson, közösségi információ-feldolgozáson alapuló tevékenységeket választunk, a multimédiás tartalmakat is lehetővé tevő, helytől, időtől független tevékenységek pedig gyakran korábban elképzelhetetlen együttműködéseket is lehetővé tesznek (gyors, az osztály-

terem vagy akár az ország határain is átívelő kooperáció és kollaboráció, vö. Nádori–Prievara 2012).

Cél mindkét esetben az együttműködő tudásépítés, ahol az egyéni tudás megosztásával, reflektálásával hozható létre új, közös tudásbázis. Ennek alapja a megfelelő motiváció, együttműködési készség, a tanulási forma elfogadása. A tanulás során betöltött tanár-diák szerepekre mindkét környezetben egyaránt jellemző, hogy a tanár a feladat kiadásán, kereteinek irányításán túl jellemzően konzultánsi, tutori szerepet vállal magára, a diákokat pedig a tanulási folyamatokért személyes felelősségvállalás, a differenciált szerepvállalású, aktív, önálló részvétel, az együttműködés, egymás tanítása jellemzi. A különbség az eszközhasználatban rejlik, és az új eszközök sok tekintetben újfajta megvalósítást vonnak maguk után.

A digitális tanulási környezetben mind tanárnak, mind diáknak alkalmazkodnia kell a környezet szabta sajátosságokhoz, megfelelő digitális íráskészség, digitális kultúra hiányában nem érjük el a kívánt eredményt. Az így végzett kooperációs tevékenységek különböző aspektusokból történő vizsgálata egyre inkább az érdeklődés középpontjába kerül, és a nemzetközi kutatások mellett jó néhány magyar vonatkozású írás is napvilágot látott (pl. Dorner–Major 2008; Dringó-Horváth 2015; Molnár 2009; Molnár–Kárpáti 2009), melyek mind utalnak a digitális kooperáció tanulási folyamatokat befolyásoló tényezőire.

Ezeket a jellemzőket leginkább úgy tudjuk érzékletesen bemutatni, ha a hagyományos környezetben végzett kooperáció jellemzőivel állítjuk párba. Kagan (2004) szerint a kooperatív tanulási folyamatok mind – az egészen egyszerűtől kezdve a rendkívül összetett formáig – 6 egyszerű alapelvre épülnek. Jóllehet az alapelvek a digitális tanulási környezet megjelenésével alapvetően nem változnak, a megvalósulásuk módja bizonyos különbségeket mutathat fel. A 2. táblázat azt próbálja összefoglaló jelleggel bemutatni, milyen további aspektusokkal egészülnek ki ezek az alapelvek:

Alapelvek	Hagyományos tanulási környezet	Digitális tanulási környezet
Csoport	- állandó csoportszerkezet, folyamatosan jelenlévő csoporttagok	- a csoport résztvevőinek váltakozó jelenléte a virtuális térben - a résztvevők köre jelentősen bővül (csoport-, város- és országhatárokon átívelően, akár személyes ismeretség nélkül)

2. táblázat. A digitális kooperáció során megjelenő új szempontok

Alapelvek	Hagyományos tanulási környezet	Digitális tanulási környezet
Kooperatív tanulás-szervezés, a tanulási folyamat irányítása (eszközök, motiválás, moderálás)	- jellemzően szinkrón együttműködés - többnyire nem túl magas eszközigény - a csoporttagok fizikális közelségének (pl. egy asztalhoz ültetés) és a közös irányítási mechanizmusna (pl. egyeztetett jel a csoportmunkából való kilépésre) a hangsúlyozása	- szinkrón és aszinkrón eszközök használata - az együttműködésre használt csatornák komplexitásától függő, de többnyire magas technikai szükséglet (hard- és szoftverigény, internetkapcsolat) - szükséges hard- és szoftver felhasználói ismerete - módosult motiválási és fegyelmezési technikák - a tanári online tutori munka oktatói tevékenységként való elismerése, elszámolhatósága
Együttmű-ködési szándék	- a tanulási forma elismerése, a közös tudásépítésre való nyitottság, készség	- nyitottság az infókommunikációs eszközökkel való együttműködésre, esetleges félelmek leépítése - meglévő digitális írástudás kiaknázása, továbbfejlesztése
Együttmű-ködési készség	- Készség kialakítása kooperatív feladatok és kooperatív értékelési rendszer segítségével	- a digitális környezetben való együttműködést segítő és gátló tényezők felismerése (pl. az együttműködés előfeltétele a rendszeres online-megjelenés → felelősség, önkontroll)
Alapelvek	- Párhuzamos interakció - Építő egymásrautaltság - Egyéni felelősség - Egyenlő részvétel	- a digitális interakció alapvető ismerete o figyelemmegosztás, adekvát filterezési technikák o a különböző kommunikációs csatornák integrálása, az egyes közlésmódok (hangzó, írásos, grafikus) közötti váltás o közlések újfajta strukturálása, o esetleges újfajta közlési szokásjog (pl. szót kérni a mikrofonos hozzászólás előtt)
Módszerek	- Az egyes funkciók alapján elkülönülő, meghatározott módszerek használata	- a módszerek adaptálása a digitális környezetre, a leginkább megfelelő hard- és szoftver kiválasztása

2. táblázat. A digitális kooperáció során megjelenő új szempontok (folytatás)

A több éves online tutori tevékenységemen alapuló felsorolás a teljesség igénye nélkül villantja fel azokat a momentumokat, amik a digitális környezetben kiegészítően megjelennek a kooperatív munkaformához kapcsolódóan, de mindenképpen jól mutatja, mennyivel más komplexitású, további kompetenciákat is igénylő tevékenységről van szó. Igen fontos lenne tehát ezen a téren a pontos útmutatás, de eltekintve néhány kiváló magyar kezdeményezéstől, melyek azonban az adott konkrét témát csak érintőlegesen tárgyalják (pl. Nádori–Prievara 2012; IKT műhely 2008, 2010 és 2014; Németh–Hunya 2005), nem találunk részletes útmutatásokat tartalmazó tanári kézikönyveket (tanári és diák szerepvállalás, munkaformák, ellenőrzési módok stb.) és példákat. A digitális oktatási környezetben zajló együttműködésre alapuló tevékenységek részletesebb leírásait, tanári kézikönyveit leginkább csak a külföldi szakirodalomban találhatjuk meg, melyek főként a felsőoktatásra (pl. Salmon 2011, 2013) és tanár-továbbképzésre (pl. Pfeil 2011) koncentrálnak.

4. Tankönyvkiadók kooperatív tanulást segítő digitális tartalmai, szolgáltatásai

Ahogyan a fentebbi kutatási eredményekből is kiemeltük, nagy jelentősége van az infókommunikációs eszközök használatánál a megfelelő tananyagok elérhetőségének. Így a digitális kooperáció tanulási folyamatba illesztését is jelentősen elősegítené, ha az oktatásban használt tankönyvek kiadói ilyen tevékenységet támogató tartalmakat, kiegészítő-anyagokat tennének hozzáférhetővé a tanárok és diákok számára egyaránt.

Az alábbiakban egy rövid helyzetfelmérés érdekében nyelvkönyvkiadók digitális kínálatát mutatom be és elemzem abból a szempontból, mennyire támogatják a kooperációs tevékenységeket a nyelvórákhoz kapcsolódóan.

Kutatási kérdések és hipotézisek

Az elemzéssel alapvetően az alábbi kérdésekre kerestem a választ:

- A kiadók jellemzően milyen típusú, funkciójú digitális tartalom-kiegészítést kínálnak nyelvkönyveikhez a német mint idegen nyelv területén?
- Milyen arányban találunk a felkínált segédanyagok között olyanokat, melyek támogatják a digitális együttműködést, kooperációt a nyelvórán?
- Mennyire állandók (érhetők el változatlan formában) a digitálisan felkínált tankönyv-kiegészítőanyagok?
- Mennyiben különbözik a hazai és a külföldi kiadású könyvek digitális kiegészítő anyagainak kínálata?

A felmérés előtt feltételeztem, hogy a tankönyvkiadóknál viszonylag nagy arányban találok majd különféle digitális kiegészítő anyagokat az egyes tankönyvekhez kapcsolódóan, hiszen ezek révén nagyobb költségek nélkül bővíthetik, aktualizálhatják tartalmaikat, ill. a tanulóknak / tanároknak nyújtott plusz szolgáltatások vonzóvá teszik termékeiket, de a digitális kooperációt támogató lehetőségeket aránya vélhetően még nem olyan jelentős. További feltételezésem

volt, hogy ezen kínálatuk várhatóan jóval változékonyabb a nyomtatott kiadású anyagoknál (aktuális igények, megjelenő adathordozók alakítják), és a hazai valamint a külföldi kiadók kínálatában mennyiségi és minőségi különbségeket lehet majd felfedezni.

A vizsgálati módszerek

A felmérés egy 2015 májusában végzett elemzéshez kapcsolódik (Dringó-Horváth 2015). Az adatok néhány hónap elteltével történő újrafelvétele teszi lehetővé a digitális tanulási környezet oly sokszor hangoztatott gyors változékonyságának vizsgálatát.

A vizsgálati eredmények összehasonlíthatósága érdekében konkrét tantárgyhoz, mégpedig a német nyelvoktatáshoz kapcsolódóan vizsgáltam három, Magyarországon ezen a téren kifejezetten ismert, piacvezető kiadó digitális kiegészítő anyagait. Az összehasonlító, elemző vizsgálathoz kiadónként 2-2, modern (2000 után megjelent), középiskolai korosztálynak készített tankönyvet vizsgáltam, mégpedig a kiadók honlapján található információk alapján (2015 szeptemberi adatok):

- Hueber Verlag: Beste Freunde, Deutsch.com
- Klett Verlag: Geni@l, Logisch!
- Nemzedékek Tudása: KON-TAKT, Kekse

A tankönyvsorozatokat egy egységnek tekintve minden olyan digitális kiegészítő anyagot meglévőként fogok jelölni, mely az adott sorozat akár csak egyetlen nyelvi szintjén megtalálható, hiszen ez a fejlesztések irányvonalát jelzi az adott tankönyvnél.

A felmérés eredményei

A következő oldalakon található táblázat a felmérés eredményeit adja közre átlátható formában:

Kiadó / Jellemző	Hueber[1]		Ernst Klett Sprachen und Klett-Langenscheidt[2]		Nemzedékek Tudása Kiadó[3]	
	Beste Freunde	**Deutsch.com**	**Geni@al**	**Logisch!**	**KON-TAKT**	**KEKSE**
1. Letölthető, nyomtatható kiegészítő anyagok	– Feladatlapok, kiegészítő feladatok megoldókulcsal – Poszter – Szókártyák – Óratervek – Tanmenetek – Fejezet-tesztek – Megoldókulcs a tankönyvhöz/ munkafüzethez – Transzkripciók a hanganyagokhoz	– Feladatlapok, kiegészítő feladatok megoldókulcsal (tanárok beküldött feladatlapjai is) – Tanmenetek – Megoldókulcs a tanári kézikönyv tesztjeihez – Didaktikai javaslatok – Glosszárok	– Megoldókulcs a tankönyvhöz – Linklista a további internetes munkához – Nyelvi portfólió – Didaktikai magyarázatok a digitális táblaképekhez	– Megoldókulcs a tankönyvhöz – Transzkripciók a hanganyagokhoz – Fejezet-tesztek – Glosszárok, szólisták – Nyelvi portfólió – Didaktikai magyarázatok a digitális táblaképekhez	– Feladatlapok, kiegészítő feladatok megoldókulcsal – Tanmenetek – Fejezet-tesztek – Megoldókulcs a tankönyvhöz/ munkafüzethez e-mailben igényelhető – Transzkripciók a hanganyagokhoz – Tanári kézikönyv	– Feladatlapok, kiegészítő feladatok megoldókulcsal – Tanmenetek – Fejezet-tesztek – Megoldókulcs a tankönyvhöz/ munkafüzethez e-mailben igényelhető – Tanári kézikönyv
2. Letölthető kép-, hang-, videó-anyagok	– A tankönyv/ munkafüzet összes hanganyaga – Néhány videó a tankönyvhöz	– ABC-Rap videó – Próba hanganyagok	– A tankönyv/ munkafüzet összes hanganyaga (csak a könyvben található kóddal érhető el)	– A tankönyv/ munkafüzet összes hanganyaga (csak a könyvben található kóddal érhető el)	– Próba hanganyagok	

3. táblázat. Német nyelvkönyvek kapcsolódó digitális kínálatának elemzése

[1] www.hueber.de, 2015. szeptemberi állapot
[2] www.klett-sprachen.de, 2015. szeptemberi állapot
[3] www.ntk.hu, 2015. szeptemberi állapot, az anyagok 2015. október 1-től az OFI honlapjáról érhetőek el: www.ofi.hu

Kiadó / Jellemző	Hueber		Ernst Klett Sprachen und Klett-Langenscheidt		Nemzedékek Tudása Kiadó	
	Beste Freunde	**Deutsch.com**	**Geni@al**	**Logisch!**	**KON-TAKT**	**KEKSE**
3. Interaktív, multi-mediális gyakorló-feladatok	– Interaktív, multi-mediális gyakorló-feladatok jelenleg előkészületben	– Tipikus tankönyvfeladatok interaktív és multimediális formában (lyukas-szöveg, igaz-hamis, többszöri feleletválasztás, párosítás, memória, kevert mondatrészek, betűsaláta stb.)	– Tipikus tankönyvfeladatok interaktív és multimediális formában (lyukas-szöveg, igaz-hamis, többszöri feleletválasztás, párosítás, memória, kevert mondatrészek, betűsaláta stb.)	– Tipikus tankönyvfeladatok interaktív és multimediális formában (lyukas-szöveg, igaz-hamis, többszöri feleletválasztás, párosítás, memória, kevert mondatrészek, betűsaláta stb.)		
4. A tankönyv digitális változata (különböző platformokra, mint táblagép, laptop, PC)	– Live-Book online lapozásra (ingyen hozzáférhető) – Digitális tankönyv többletfunkciókkal különböző platformokra, mint *Schooltas, Digitale Schulbücher, Blinklearning* stb. (fizetős)	– Digitális tankönyv többletfunkciókkal különböző platformokra, mint *Schooltas, Digitale Schulbücher, Blinklearning* stb. (fizetős)	– Live-Book online lapozásra (ingyen hozzáférhető, de csak próbaanyagként: „Nur zu Prüfzwecken" felirattal)	– Live-Book online lapozásra (ingyen hozzáférhető, de csak próbaanyagként: „Nur zu Prüfzwecken" felirattal)	– Flipbook online lapozásra vagy letöltésre (ingyen hozzáférhető)	– Flipbook online lapozásra vagy letöltésre (ingyen hozzáférhető)

3. táblázat. Német nyelvkönyvek kapcsolódó digitális kínálatának elemzése (folytatás)

Kiadó / Jellemző	Hueber		Ernst Klett Sprachen und Klett-Langenscheidt		Nemzedékek Tudása Kiadó	
	Beste Freunde	**Deutsch.com**	**Geni@al**	**Logisch!**	**KON-TAKT**	**KEKSE**
5. A tankönyv interaktív táblához készített változata	– Interaktív tankönyv és munkafüzet digitális táblához (fizetős)	– Interaktív tankönyv és munkafüzet digitális táblához (fizetős)	– Interaktív tankönyv és munkafüzet digitális táblához (fizetős) – Interaktív táblaképek (fizetős)	– Interaktív tankönyv és munkafüzet digitális táblához (fizetős) – Interaktív táblaképek (fizetős)		
További, tankönyvtől független digitális kiegészítő-anyagok						
6. Kurzus-anyagok távoktató keretrend-szerekben	– Moodle-kurzusok felnőttoktatáshoz használt tankönyvekhez: *Menschen, Schritte International, ill. Plus, Sicher!* (regisztráció után ingyenesen elérhető)		– Moodle-kurzusok felnőttoktatáshoz használt tankönyvekhez: *Aussichten, DaF leicht, Netzwerk, DaF kompakt* etc. (regisztráció után ingyenesen elérhető)			
7. Kommuni-kációs/ kooperációs lehetőségek tanulóknak			– Facebook-oldal a *Netzwerk* tankönyv tanulói számára további interakció és kommunikáció céljából			
8. Kommuni-kációs/ kooperációs lehetőségek tanároknak	– Tankönyv-független hírlevél nyelvtanárok számára		– Tankönyv-független hírlevél nyelvtanárok számára – Facebook-oldal a *Netzwerk* tankönyv tanárai számára további interakció és kommunikáció céljából			
9. Egyéb nyelvtanulási segédletek	– Szintfelmérő tesztek – Applikációk mobil alkalmazások számára (pl. szótanuláshoz)		– Szintfelmérő tesztek – Applikációk mobil alkalmazások számára (pl. szótanuláshoz) – Modelltesztek nyelvvizsgákhoz			

3. táblázat. Német nyelvkönyvek kapcsolódó digitális kínálatának elemzése (folytatás)

A táblázat alapján összességében elmondható, hogy jelenleg inkább a külföldi kiadók mondhatók élenjárónak és iránymutatónak ezen a területen. Az egyes elemzési szempontokat külön is vizsgálva kitűnik, hogy a letölthető, nyomtatható kiegészítő anyagoknál találjuk a legnagyobb kínálatot mindhárom kiadónál (1. pont), melyek többnyire hasonló tartalmú és célú dokumentumok. A letölthető kép- és hanganyagoknál (2. pont) többnyire a hanganyagok elérése jellemző, mely nagyban megkönnyítheti a tananyag flexibilis (pl. órán kívüli) használatát. A tipikus nyelvórai feladatok interaktív, multimediális gyakorlófeladatokká avanzsált változatai (3. pont) hosszú ideje megszokott elemei a digitális tananyagkínálatnak, így kifejezetten hiányérzetünk támad, hogy a magyar kiadású tankönyvekhez nem találunk ilyen irányú kínálatot. Jól látható azonban az irányváltás: míg ezek a feladatok korábban jellemzően CD-ROM-on, addig mostanra már interneten, vagy legalább is mindkét publikációs formában a nyelvtanulók és nyelvtanárok rendelkezésére állnak. Az elemzés további részeként megállapíthatjuk, hogy mindhárom kiadóra jellemző az egyes tankönyvek különböző platformokra készített digitális változatának valamilyen módon való biztosítása (4. pont), de ezek hozzáférési és minősége jellemzői különbözőek. A tankönyv interaktív táblához készített változata (5. pont) a külföldi kiadóknál fizetős formában található meg. Ezeknél a termékeknél az egyszerű lapozgatáson túl már megtalálhatjuk az interaktív (visszajelzés a gyakorlatok megoldásáról) és multimédiás (képek mellett hang- és videó-anyagok elérhetősége) elemeket is.

1. ábra. Összepárosítás (Drag and Drop) interaktív feladat a *Deutsch.com* tankönyvhöz (Hueber kiadó)

A további, tankönyvtől független digitális kiegészítő-anyagoknál csak a külföldi kiadók kínálatára támaszkodhatunk. Az egyes tankönyv-/ kurzus-anyagok távoktató keretrendszerekben való felkínálása (6. pont) lehetővé teszi az adott anyaggal dolgozó tanulók/csoportok virtuális térben való együttműködését, akár tanórai kereteken kívül is. A vizsgált kiadók jellemzően a Moodle nyílt forráskódú (open source) e-learning-keretrendszert használják, mely az interaktív gyakorlatokon túl a digitális kommunikációt is biztosítja a résztvevők számára szinkrón (pl. chat) és

aszinkrón (pl. fórum, blog, WIKI) csatornákon, további, kooperációt segítő funkciókkal is kiegészítve, mint pl. a fájlmegosztási lehetőség (2. ábra). A tanulóknak és a tanároknak rendelkezésére bocsátott kommunikációs/kooperációs lehetőségeknél (7-8. pontok) a hírlevél és a Facebook közösségi oldal felhasználási lehetőségit figyelhetjük meg. Mindenképpen újszerűnek és a nyelvtanulók körében várhatóan vonzónak mondható a *Netzwerk* tankönyvhöz (Ernst Klett Sprachen und Klett-Langenscheidt) létrehozott Facebook-oldal, ahol a tankönyvből ismert szereplőkkel a megismert témák, tartalmak további megvitatására van mód az adott korosztály számára oly ismerős felületen (3. ábra). A továbbiakban felsorolt egyéb nyelvtanulási segédletek (9. pont) között főleg mobil-alkalmazásokat találunk, mint pl. szógyakorlók, szintfelmérő tesztek vagy nyelvvizsgához kapcsolódó példa-feladatsorok.

2. ábra. Moodle-kurzus a *Menschen* tankönyvhöz (Hueber kiadó)

3. ábra. Facebook oldal a *Netzwerk* tankönyvhöz (Klett-Langenscheidt kiadó)

A digitális kooperációt leginkább segítő kiegészítő elemeket a táblázat 5. sorától a 8. soráig találjuk, hiszen itt jelennek meg azok az eszközök, melyek alapján elmondható, hogy a meglévő, középiskolai német nyelvoktató tananyagokhoz kapcsolható e-learning-elemek jellemzően nem a kooperatív tanulási formára építenek.

Az adatok újrafelvétele bizonyságul szolgált a digitális tanulási környezet gyors változékonyságára: a két adatfelvétel között eltelt mindössze négy hónap alatt jó néhány változás észlelhető a tankönyvekhez kapcsolódó digitális tananyagkínálatban (pl. tananyagok áthelyezése, tartalmak átstrukturálása, új tartalmak, eszközök megjelenése). Ugyanígy bizonyságot nyertek azon feltételezéseim, miszerint jóllehet viszonylag nagyszámú, különböző digitális tankönyv-kiegészítő anyagot találhatunk a német nyelvkönyvekhez, ezek közül csak elenyésző a digitális kooperációt előtérbe helyező, támogató tananyag, ill. szolgáltatás, és sajnos a külföldi tankönyvkiadók a várakozásnak megfelelően szinte minden pontban felülmúlták hazai társukat.

A feltárt néhány jó gyakorlatot vizsgálva, melyek a digitális kooperáció nyelvtanuláshoz kapcsolódó jelenlétét erősítenék, megállapíthatjuk, hogy ezek csupán lehetőségeket kínálnak: a felhasználástól, konkrét feladatállítástól függően veszik majd fel a kooperáció tanulmány elején bemutatott jellemzőit, vagy maradnak meg a csoportmunka szintjén (Bakó–Simon 2010). Nehézséget okozhat még a felhasználás során, hogy nem találunk instrukciókat, útmutatásokat tanárnak és diáknak egyaránt, jóllehet a tanulmányban bemutatott, a hagyományostól eltérő komplexitású digitális kommunikáció megfelelő megvalósításához ez nagymértékben hozzájárulna.

5. Összefoglalás

Összefoglalásul elmondhatjuk, hogy a hagyományos tanulási környezetben, ill. a digitális tanulási környezetben végzett kooperatív tanulás egyes elemeinek azonos jellemzőin túl megjelennek egészen sajátos, csak a digitális környezetre jellemző sajátosságok is, melyek ismerete és módszertanilag helyes kezelése kihat a munkaforma eredményességére. A magyarországi közoktatásban is meghonosodni látszó, a hagyományos oktatási környezetben egyre inkább gyakorlattá váló kooperációs technikákat érdemes és szükséges is a digitális környezetben is alkalmazni, a meglévő gyakorlatot az új tanulási környezet elvárásainak, követelményeinek megfelelően kiegészítve. A módszernek a középiskolai tanulási folyamatokba való hatékony és hosszú távú beillesztése érdekében szükségszerű lenne a tanárképzések és tanártovábbképzések ez irányú kínálatának bővítése, valamint a kiadók, tankönyvírók közreműködése kapcsolódó digitális segédanyagok létrehozásával, hiszen a jelenlegi kínálat az elemzések tükrében messze nem kielégítő.

Hivatkozások

Bacskay Bea – Lénárd Sándor – Rapos Nóra – L. Ritók Nóra 2008. *Kooperatív tanulás. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára*. Budapest: Educatio Kht.

Bakó Balázs – Dr. Simon Katalin 2010. *Kooperatív tanulás. Segédlet a kompetencia alapú felsőoktatási módszertani megújuláshoz*. Sopron: Nyugat Magyarországi Egyetem.

Dillenbourg, P. 1999. What do you mean by collaborative learning? In Dillenbourg, P. (szerk.): *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Elsevier, London. 1–19.

Dorner Helga – Major Éva 2008. A kollaboratív interakciók kialakulásának folyamata egy kevert oktatási formájú tanárképzési kurzus keretében. *Iskolakultúra*. 18/11–12: 3–22.

Dringó-Horváth Ida 2015. Interaktion und Kooperation digital - DaF-Lehrwerke und ihre digitalen Ergänzungsmaterialien In: *DUfU (Deutschunterricht für Ungarn).* 27/2015: 27-41.

Fehér Péter – Hornyák Judit 2011. 8 óra pihenés, 8 óra szórakozás, avagy a Netgeneráció 2010 kutatás tapasztalatai. In: Ollé János (szerk.): *III. Oktatás Informatikai Konferencia*. Tanulmánykötet. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 101–109.

Hartyányi Mária (szerk.) 2011. *Leonardo da Vinci – Innováció Transzfer Digitális taneszközök, e-Learning módszerek a pedagógusok gyakorlatában. Kutatási Zárójelentés.* Gödöllő: Prompt Oktatóközpont.

Hunya Márta 2011. A pedagógusok IKT-kompetenciái. Az SDT-monitor, az Országos oktatásinformatikai mérés és a Calibrate projekt tapasztalatai. Elhangzott: *Neveléstudományi Kongresszus*. Budapest, 2008. augusztus.

Hunya Márta – Tartsayné Németh Nóra – Kőrösné Mikis Márta – Tibor Éva 2011. *eLEMÉR gyorsjelentés az informatikai eszközök iskolafejlesztő célú alkalmazásáról*. Budapest: Oktatáskutató- és Fejlesztő Intézet.

Hunya Márta 2014. Hogy is áll a közoktatás? IKT-használat nemzetközi összehasonlításban. ESSIE 2013 eLEMÉRÉS 2014. In *Oktatás-Informatika* 2014/1: 7-26.

IKT műhely 2008, 2010, 2014. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. http://www.sulinet.hu/iktmuhely

Kagan, S. 2004. *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet Kft.

Kagan, S. – Kagan, M. 2009. *Kagan kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet Fft.

Kárpáti Andrea 2013. Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig. In Dringó-Horváth Ida – N. Császi Ildikó (szerk.): *Digitális tananyagok – Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*. Budapest: L'Harmattan. 15–33.

Lévai Dóra 2014. *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Lévai Dóra – Kerekes Balázs 2014. *A pedagógusok IKT kompetenciáinak vizsgálata a minősítési rendszer segítségével*. Elhangzott: Agria Media konferencia. Eszterházy Károly Főiskola, Eger 2014 október 8–10.

Molnár Pál 2009. Számítógéppel támogatott együttműködő tanulás online közösségi hálózatos környezetben. *Magyar Pedagógia*. 109/3: 261–284.

Molnár Pál és Kárpáti Andrea 2009. Az együttműködő tanulás támogatása az oktatási informatika eszközeivel: MapIt vitatérkép. *Új Pedagógiai Szemle*, 59/2: 48–60.

Nádori Gergely – Prievara Tibor 2012. IKT módszertan. Kézikönyv az infokommunikációs eszközök tanórai használatához. http://www.tanarblog.hu/attachments/3192_IKT_modszertan.pdf

Németh Nóra – Hunya Márta 2005. Pedagógiai koncepció az Internet a nyelvórán című programcsomaghoz. In Kuti Zsuzsa (szerk.): *Koncepciók és programtantervek. Idegen nyelvi kompetenciaterület*. Budapest: Sulinova Kht. 123–126.

OECD 2011. PISA 2009 *Results: Students on line: Digital technologies and performance. 6*. OECD Paris. http://www.ecdl.org/media/PISA_2009_Results.pdf

Petriné Feyér Judit 2004. *A problémaközpontú csoportmunka*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör.

Pfeil, A. 2011. Qualitätsstandards für Online-Tutoring. München: Goethe Institut Zentrale.

Salmon, G. 2011. *E-moderating: The key to teaching and learning online (3rd ed.).* New York: Routledge.

Salmon, G. 2013. E-tivities: *The key to active online learning (2nd ed.).* London and New York: Routledge.

Schlüsselzahlen zum Einsatz von IKT für Lernen und Innovation an Schulen in Europa 2011. Eurydice Studie (EACEA P9 Eurydice). Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2011. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice

Turcsányiné Szabó Márta 2005. Kollaboratóriumok– a Colabs-projekt eredményei. In *Új pedagógiai szemle*. Elektronikus változat: http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-07-in-Turcsanyine-Kollaboratoriumok

The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) - 2013 Results. http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm

Zágon Bertalan – Nagy Ilona 2004. *A kooperatív módszer*. Tanári kézikönyv. Budapest: Educatio Kht.

Dr. Dringó-Horváth Ida, egyetemi docens, a Károli Gáspár Református Egyetem Tanárképző Központjának főigazgató helyettese és szakmódszertani munkacsoportjának vezetője, a Német és Holland Nyelvű Kultúrák Intézete Német Nyelv és Irodalom Tanszékének oktatója. E-mail: dringo.horvath.ida@kre.hu

ESZÉKI, ALIZ

Konsensus-konstituierende Modalpartikeln in DaF-Lehrwerken

Gegenstand des vorliegenden Aufsatzes sind die Konsensus-konstituierenden Modalpartikeln unter dem Gesichtspunkt des Deutschen als Fremdsprache (DaF). Im argumentativen Zusammenhang sind sie in der spontanen Rede und daher auch in Hörtexten im Fremdsprachenunterricht von Bedeutung. Auf der Basis einer Bestandsaufnahme wird ihre Präsenz in Hörtexten ausgewählter Lehrwerke auf Sprachstufe B2 und C1 veranschaulicht und ihre Funktionen kurz angesprochen. Mit den Erkenntnissen möchten wir einen Einblick darin gewähren, welche Konsequenzen sich für die Lehrwerkerstellung ergeben können.

1. Einleitung

Lange Zeit wurden Modalpartikeln in den Unterrichtsmaterialien des Deutschen als Fremdsprache ausgelassen. Die zunehmende Orientierung an authentischen Texten und Alltagsdialogen hat ihren Umgang in dem Fremdsprachenunterricht verändert. Lehrwerkautoren konnten die Authentizität der Dialogtexte dadurch steigern, dass sie die Modalpartikeln in die Lehrwerke aufgenommen haben (vgl. Muhr 1987). Doch scheint die Erschließung der Modalpartikeln in der Praxis auf fortgeschrittenem Niveau als eines der Problembereiche zu gelten. Vor allem das Herstellen der Bezüge zwischen semantischem Gehalt der Äußerungen und der pragmatischen Funktion der Modalpartikeln bereitet den Deutschlernenden große Schwierigkeiten (Lang 2012). Es sei hier von einer praktischen Beobachtung ausgegangen, dass Lehrwerke eine komplexere, systematische Vermittlung in Bezug auf die Modalpartikeln eher auf der Fortgeschrittenenstufe (C1) vornehmen. Die Hörtexte auf dieser Stufe umfassen längere Texte mit komplexen und abstrakten Gedankengängen wie Nachrichten, Berichte oder Erzählungen, die nicht unbedingt umgangssprachlicher Natur sind. Es heißt, dass Lernende zumindest auf höheren Sprachstufen nicht genügende Gelegenheiten haben, Modalpartikeln in verschiedenen Verwendungssituationen zu erleben, obwohl die differenzierte Betrachtung der Modalpartikeln für die Fortgeschrittenenstufe vorbehalten wird (vgl. Duch-Adamczyk 2012, Lang 2012).

Da in diesem Rahmen auf eine ausführliche Beschreibung der Wortart Modalpartikel nicht eingegangen werden kann, wird hier der Terminus Modalpartikel in Anlehnung an die Arbeiten von Thurmair (1989), Weydt (1969) und Péteri (2002, 2011) verwendet. Die Bezeichnung der Wortart Modalpartikel ist naturgemäß ein ebenso viel diskutiertes Problem, wie ihre Definition (vgl. Götze: 1993). Wie viele und welche Wörter zu dieser Subklasse der Partikeln gezählt werden, ist theorieabhängig (Dér 2009). Im Zusammenhang mit unserem Forschungsgegenstand erscheint hier die Definition von Liefländer-Koistinen (2004: 550) von besonderem Nutzen:

> Modalpartikeln sind unflektierbare Wörter, die die Einstellung des Sprechers hinsichtlich der vom Hörer erwarteten situationsbezogenen Haltung, dessen Vorwissen und Reaktion signalisieren. Sie beziehen sich deshalb immer auf eine ganze Äußerung und nie auf ein einzelnes Wort und verleihen der Äußerung eine zusätzliche Bedeutung.

Nach Habermas‘ Universalpragmatik (1976) bedarf Kommunikation verschiedener Voraussetzungen, unter denen Kommunikation als erfolgreich gilt. Als Grundlage dafür sind u.a. Verständlichkeit, Ehrlichkeit und Richtigkeit genannt. In der Regel verfolgen Interaktanten solche Kommunikationszwecke, mit denen sie das Einverständnis im Gesprächsverlauf aufrechterhalten können. Das besondere Augenmerk der vorliegenden Arbeit richtet sich auf die Modalpartikeln *ja, doch* und *eben*, deren gemeinsame Charakteristika in der Herstellung von Konsens besteht. Der Konsens ist dabei als wichtigstes, textkonstitutives Prinzip angesehen, zu dessen Kennzeichnung sich der Begriff „Konsensus Konstitutiva“, als eine Subkategorie der Modalpartikeln, in der Fachliteratur etabliert hat.

Der Terminus, mit denen diese drei Modalpartikeln gemeinsam bezeichnet werden, geht auf Lütten (1977, 1979) zurück. Die Konsensus-konstituierenden Modalpartikeln lassen sich in Behauptungs- und Feststellungsäußerungen finden, in denen „es den Gesprächspartnern darum geht, Stimmen für die eigene Meinung zu gewinnen“ (Lütten 1979: 32). Wesentlich für ihre Funktion ist die Feststellung, dass sie typischerweise in Diskussionen eingesetzt werden und auf eine gemeinsame kommunikative Argumentationsbasis verweisen. Diese Gemeinsamkeiten manifestieren sich durch das Rückwirken der gemeinsamen Ansichten, Annahmen oder Erwartungen (Lütten 1979). Mit diesen Eigenschaften, die allen drei Modalpartikeln eigen sind, kann ähnliche Textwirkung erzielt werden (vgl. Péteri 2002). Die Konsensuskonstituierenden Modalpartikeln gelten nicht nur als Merkmale der Umgangssprache, sondern sind auch für die akademischen Textsorten von großer Relevanz (Thurmair 1989), da sie einen wichtigen Beitrag zur Argumentation leisten (Dér 2010).

Die unterschiedlichen Funktionen und Wirkungen des Rekurses der Konsensuskonstituierenden Modalpartikeln, mit denen der Aufbau der gemeinsamen Handlungsbasis erreicht wird, sind bereits bekannt. *Ja* und *doch* gelten als die am häufigsten verwendeten Modalpartikeln (Hentschel 1986, Thurmair 1989, Molnár 2001). Durch die Verwendung von *ja* als Konstitutivum wird „am deutlichsten auf die gemeinsame Argumentations- und Handlungsbasis rekurriert“ (Lütten 1979: 35). Durch *ja* signalisiert der Sprecher in Aussagesätzen seine Annahme, dass die Proposition auch seinem Gesprächspartner bekannt ist (Thurmair 1989, Kwon 2005). Thurmair (1989: 104) ordnet diese Verwendungsweise von der Partikel *ja* der „einfachen Art der Aussagen“ zu. In diesem Sinne spricht Kwon (2005) von einer Art „Aktivierung“, wodurch der Sprecher die Sachlage beim Hörer aktiviert. Er hebt zudem hervor, dass diese Verwendungsweise für die Äußerungen typisch sei, in denen „der Gesprächspartner nach Ansicht des Sprechers einer angeblich falschen Meinung ist“ (Kwon 2005: 35).

Im argumentativen Zusammenhang verwendet man die Partikel *doch* in Aussagesätzen, um auf etwas Offenkundiges bzw. Bekanntes (Thurmair 1989) oder auf etwas in Vergessenheit Geratenes (Helbig 1995) zu referieren. Im Aussagesatzmodus sind den beiden Modalpartikeln *ja* und *doch* diese Funktion gemeinsam. Um die Grundbedeutung der Modalpartikel *eben* zu erfassen, werden primär die Begriffe

Evidenz (Thurmair 1989, Molnár 2001), Unabänderlichkeit (Kwon 2005), Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit (Helbig 1995) verwendet. Lütten (1979: 36) definiert die Grundfunktion von *eben* folgendermaßen: sie „konstatiert die Faktizität einer gemeinsamen Kommunikationsbasis."

Aufgrund der oben dargestellten Grundfunktionen erscheinen die Konsensuskonstituierenden Modalpartikeln hier auch als gut geeignet, einen besonderen Einblick ins Problemfeld zu verschaffen. Als Ausgangspunkt der folgenden Untersuchung dient die Annahme, dass aktuelle DaF-Lehrwerke die Modalpartikeln unterschiedlich konzipieren, wobei ihre kommunikative Leistung oft unterschätzt wird. In Anbetracht des Partikelvolumens kommen den Modalpartikeln eine zentrale Rolle beim Verstehen und der Beherrschung alltäglicher Kommunikation zu. Auf der Suche nach möglichen Faktoren der Lernschwierigkeiten wurden zahlreiche Gründe in einschlägiger Fachliteratur in Erwägung gezogen (vgl. Weydt 1981, Zimmermann 1981, Busse 1992). Die Grundvorstellungen jedoch, wann und inwieweit die Modalpartikeln im Unterricht berücksichtigt werden sollten, sind in der Partikeldidaktik bis heute strittig.

Vosswinkel (2011) betont, dass die Modalpartikeln aufgrund ihres synsemantischen Charakters in der Grundstufe analytisch nicht greifbar seien. Gerade diese Eigenschaften machen es nötig, die Modalpartikeln für den Unterricht im Primarbereich holistisch zu vermitteln.

Im Sinne von Werner (2009) haben viele DaF-Lernenden Probleme mit der Bedeutung der Modalpartikeln, weil die Modalpartikeln zu der Proposition von Sätzen nicht beitragen, so dass die Wahrheitswerte des Satzes unberührt bleiben. Modalpartikeln beinhalten „metasprachliche Information über die Proposition" (Werner 2009: 2) und sie können diese auch verändern. Das mag sicherlich an den pragmatischen Funktionen der Modalpartikeln liegen, dass sie schwierig von DaF-Lernenden wahrzunehmen sind (Werner 2009: 2):

> Je nach dem Stand des Könnens werden neben der propositionalen Bedeutung die einfacheren Beziehungsfunktionen verstanden, bis allmählich auch diffiziler kodierte Funktionen dekodiert werden können. Dazu ist in der Regel viel Spracherfahrung und Einfühlungsvermögen nötig.

Nach Götze (1993: 231) könnten „in einer späteren Bewusstmachungsphase" mittels Handlungskategorien wie Erstaunen, Bitten usw. von der Sprachstufe A2 oder B1 an erfolgen, wobei Lernenden regelhafte Erklärungen beizubringen sind. Was die pragmatischen Funktionen der Modalpartikeln betrifft, sind sie „Elemente der Textkonstituierung, und nur auf der Ebene des Textes sind sie zu interpretieren, zu verstehen und zu üben (Götze 1993: 229). In Anlehnung an Duch−Adamczyk 2012 (vgl. Kemme 1979, Helbig−Kötz 1981, Busse 1992, Lang 2012) plädiere ich dafür, eine systematische Behandlung der Modalpartikeln intensiver auf der Fortgeschrittenenstufe einzubeziehen. Unter diesem Gesichtspunkt ist es wichtig zu klären, auf welcher Sprachstufe die Auftretenswahrscheinlichkeit der Modalpartikeln höher

liegt? Haben Lernenden genügende Möglichkeiten, Modalpartikeln in diversen inhaltlichen Kontexten auch auf der Fortgeschrittenenstufe zu erfahren?

Da Modalpartikeln bekanntlich häufiger in der gesprochenen als in der geschriebenen Sprache auftreten, beschränkt sich der Rahmen der vorliegenden Untersuchung explizit auf Hörtexte. In dieser Arbeit soll von der Hypothese ausgegangen werden: je höher die Sprachstufe ist, desto weniger ist das Vorkommen der Partikeln *ja, doch* und *eben* in Hörtexten zu erwarten. Von Bedeutung für diese Annahme sind hierbei die Ergebnisse einer Bestandsaufnahme aufgrund Sprachprüfungen von Hench (vgl. 2011), die bestätigen, dass Modalpartikeln sowie auf niedrigeren als auch auf höheren Sprachstufen am wenigstens vorkommen. Nach seinen Resultaten weisen die Sprachprüfungen A2 und B1 die höchste Anzahl an Modalpartikeln auf. Ein möglicher Grund kann darin liegen, je akademischer der Textinhalt wird, desto weniger ist die Anzahl der verwendeten Alltagssituationen und somit auch der Modalpartikeln.

Um den möglichen Gründen der hier angesprochenen Problemzusammenhänge nachzugehen, ist es von grundlegender Bedeutung, vorab zu klären, in welchem Ausmaß die Konsensus-konstituierenden Modalpartikeln in den Lehrwerken ihren Platz haben. Wie oft finden sie in Hörtexten Anwendung?

2. Bestandsaufnahme und Methodik der Untersuchung

Als Datenbasis für die Bestandsaufnahme dienten Hörtexte in drei exemplarisch ausgewählten Lehrwerken auf Sprachstufe B2 und C1 (gemäß GER. 2001). Dabei handelte es sich um eine transkribierte Sammlung von Hörtexten. Ausgehend von der Korpusdefinition von Lemnitzer und Zinsmeister (vgl. 2006: 3) können wir die zur Verfügung stehende Sammlung von Hörtexten nicht als Korpus (in dem Sinne wie dies von Lemnitzer und Zinsmeister definiert wird) bezeichnen. Zwar bezieht sich die von ihnen lieferte Korpusdefinition auf Texte, sind die zu untersuchenden Hörtexte nicht mit Metadaten angereicht. Aus dem Grund beziehen wir uns hier auf eine Sammlung von Hörtexten.

Im ersten Schritt sollte eine manuelle Wortartzuordnung bezüglich der Partikeln *ja, doch* und *eben* erfolgen. Diese Partikeln wurden unter Berücksichtigung auf die Homonymen in anderen Wortarten abgefiltert. Die Kriterien, wonach diese Modalpartikeln abgegrenzt wurden, basieren auf die grundlegenden kategoriebildenden Eigenschaften (Müller 2014) wie folgt: Unflektierbarkeit, Mittelfeldposition im Satz (nicht vorfeldfähig), fehlende Erfragbarkeit, satzartenspezifisches Vorkommen, und das Vorhandensein von Homonymen in anderen Wortarten. Nach der Wortartzuordnung wurden Modalpartikeln von anderen Textwörtern getrennt behandelt. Im weiteren Verlauf wurden Berechnungen in Hinsicht auf ihre Häufigkeit explizit auf die Modalpartikeln *ja, doch* und *eben* vorgenommen. Die statistische Analyse geschah mittels des Programms SPSS für Windows/Version 17.0. Im ersten Schritt wurde mit Hilfe von zweistichproben t-Tests geprüft, ob die Modalpartikeln *ja, doch* und *eben* von einer bestimmten Sprachstufe oder von den einzelnen Lehrwerken abhängen. Zur Überprüfung der Ergebnisse wurden ANOVA-Tests verwendet. Um die

pragmatischen Grundfunktionen der Modalpartikeln *ja, doch* und *eben* zu erfassen, wurden anschließend Einzeluntersuchungen durchgeführt.

2.1 Exkurs: Hörtexte im Fremdsprachenunterricht

„Die Kommunikation vollzieht sich in Texten“ (Feld-Knapp 2015: 25), deshalb wird der Text als Ausgangspunkt des Lernens betrachtet und wird ihm ein hoher Stellenwert im Fremdsprachenunterricht beigemessen.

Die Textsorten in der Textsammlung auf den untersuchten Sprachstufen sind breit gefächert. Es ist wichtig zu betonen, dass man zwischen vorbereiteten und unvorbereiteten, spontan gesprochenen Hörtexten unterscheidet (vgl. Krumm 2001). Das Spektrum der Textsorten auf Sprachstufe B2-C1 reicht von Reportagen und Diskussionen bis hin zu (auch Ausschnitten von) Radiofeatures oder aber literarischen Gattungen. In der Psycholinguistik wird zwischen dem Verstehen von Alltagsgesprächen und literarischen Gattungen unterschieden, da das letztere viel umfassender erscheint und mehr Kompetenzen und Fähigkeiten bedarf (Gósy 2005). Literalische Texte sind meistens vieldeutig, deshalb können die inhaltlichen Verweisen und impliziten Beziehungen im Text erst beim Verstehensprozess abgeleitet werden. Nichtliteralische Texte weisen hingegen explizite Informationen an der Textoberfläche auf (vgl. Feld-Knapp 2006: 144).

Der Nähe-Distanz-Ansatz (Koch & Oesterreicher 1985, Ágel & Hennig 2006a, 2006b, Hennig 2014) zielt darauf ab, die Dichotomie zwischen Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit begrifflich aufzulösen. Die Grundstruktur des Koch & Oesterreicher’schen Nähe-Distanz-Modells (vgl. Koch 1999: 400, zitiert von Hennig 2014: 247) besagt, dass der Begriff Mündlichkeit-Schriftlichkeit zwei Ebenen hat: eine mediale und eine konzeptionelle. Während sich die mediale Ebene durch phonische/graphische Äußerungen auszeichnet, geht die konzeptionelle Ebene von den Umständen des Entstehens aus. Es wird darauf hingewiesen, dass es auch Mischformen neben diesen Ebenen existieren. So enthalten beispielsweise Tonaufnahmen auf Sprachstufe B2-C1 medial mündliche Merkmale, darunter weisen die familiäre face-to-face Situationen nähe-sprachliche Charakter auf, während die literalischen Gattungen eher distanzsprachliche Merkmale haben.

2.2 Modalpartikeln und ihre Bedeutung im Hörverstehensprozess

Grundsätzlich verweisen die Modalpartikeln auf keinen expliziten Bedeutungsinhalt. In diesem Sinne hebt Vosswinkel (2005; 2011) hervor, dass sie eine Rolle auf kommunikativer Ebene einnehmen, die wort- und satzteilübergreifend ist. Hörverstehen gilt als eine aktive und äußerst komplexe Handlung, die grundsätzlich als ein dynamisches Zusammenspiel von sprachlichem und außersprachlichem Wissen beschrieben wird (Solmecke 1993). Dieses Zusammenspiel kann in zwei Verarbeitungsprozessen erfolgen: vom Text zum Hörer (*bottom* up), sowie vom Hörer zum Text (top down). Während es beim bottom-up-Prozess darum geht, dass der Hörer die Gesamtbedeutung des Gehörten von den kleinsten Einheiten des Sprachsystems wahrnimmt

und mit Hilfe von Wort- und Satzkenntnissen verarbeitet, versucht der Hörer in dem top-down Prozess von seinen Wissensstrukturen auszugehen, wobei er „neue Wissensbestände mit den vorhandenen“ vergleicht (Faistauer 2010: 966), sowie „Bekanntes mit Unbekanntem verknüpft“ (Solmecke 1993: 4).

Schumann (1989) unterteilt den Hörverstehensprozess in fünf grundlegende Komponenten:

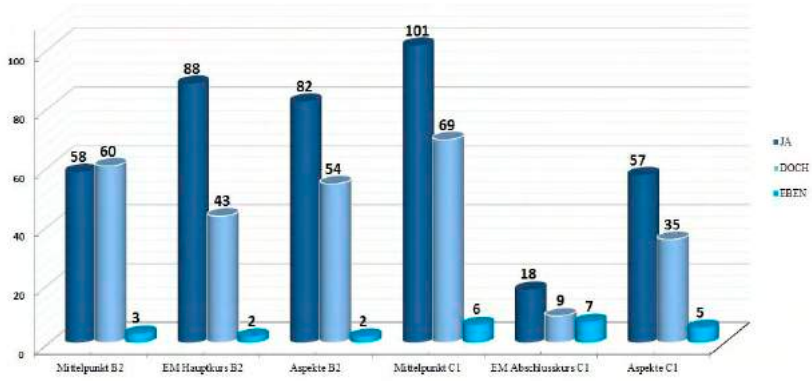
1. auditive: Wahrnehmung von akustischen Signalen
2. semantische: Sinnerfassen von Lexemen, Wörtern und ihren Kombinationen
3. syntaktische: Erkennen der Beziehungen zwischen Wortketten und Satzteilen
4. pragmatische: Erkennen der im Kontext eingebetteten Sprechsituation und -absicht sowie die Funktionen einzelner Sätze
5. kognitive: Erkennen von Textsorten und ihren spezifischen Besonderheiten

Liefländer-Koistinen (2006: 368) stellt im Zusammenhang mit der Bedeutung der Modalpartikeln fest, dass sie „dem Text und den sprachlichen Zeichen nicht inhärent sind.“ Aus dem Grund wird jenen die Bedeutung durch den Hörer zugeteilt. Die pragmatischen Aspekte des Hörverstehensprozesses sollten daher im gesteuerten Fremdsprachenunterricht stärker ins Gewicht fallen.

3. Ergebnisse

3.1 Ergebnisse der SPSS-Analysen

Bevor wir uns mit den Einzelanalysen der Konsensus-konstituierenden Modalpartikeln eingehend befassen, sollten die Ergebnisse der Erfassungen von den Partikeln *ja, doch* und *eben* aufgrund der Bestandsaufnahme zusammengefasst werden. Als Forschungsmaterial dienten dafür je drei DaF-Kursbücher auf Sprachstufe B2 sowie C1 (gemäß GER, 2001). Interpretiert werden im ersten Schritt die Kennwerte vom Doppelten t-Test sowie die Verteilung der Häufigkeiten im Falle der Modalpartikeln *ja, doch* und *eben* (Grafik 1).



Grafik 1. Gesamtbeleganzahl der Modalpartikeln *ja, doch* und *eben* in den Hörtexten

Nach Berechnungen (Tabelle 1 und 2) beträgt die vollständige Gesamtbeleganzahl 123.775 Textwörter, von der die Modalpartikeln (*ja, doch* und *eben*) insgesamt 704 Textwörter (N=704) auf beiden Sprachstufen ausmachen.

Sprachstufe B2	**Anzahl der Textwörter**	**Anzahl der Modalpartikeln (*ja, doch* und *eben*)**
Em-Hauptkurs B2 / 2008	13.334	133
Mittelpunkt B2 / 2008	21.815	121
Aspekte B2 / 2008	20.735	138
Total	**55.884**	**397**

Tabelle 1. Verhältnis der Textwörter und der Modalpartikeln (*ja, doch* und *eben*) auf Sprachstufe B2

Sprachstufe C1	**Anzahl der Textwörter**	**Anzahl der Modalpartikeln (*ja, doch* und *eben*)**
Em-Abschlusskurs C1 / 2008	7.563	34
Mittelpunkt C1 / 2008	34.519	176
Aspekte C1 / 2010	25.735	97
Total	**67.871**	**307**

Tabelle 2. Verhältnis der Textwörter und der Modalpartikeln (*ja, doch* und *eben*) auf Sprachstufe C1

Vorausgeschickt sei hier vor allem, dass sich größere quantitative Abweichungen sowie Ähnlichkeiten hinsichtlich der Gesamtanzahl der Textwörter sowie der Anzahl der untersuchten Modalpartikeln in der Textsammlung beobachten lassen (Tabelle 1 und 2). Im Durchschnitt weist die Textdichte der einzelnen Lehrwerke eine höhere Gesamtanzahl von Textwörtern auf Sprachstufe C1 auf, ausgenommen des Lehrwerks *EM-Abschlusskurs*. Die anderen zwei Lehrwerke (*Mittelpunkt* und *Aspekte*) umfassen in der Regel längere Texte auf Sprachstufe C1, wie dies die Anzahl der Gesamttextwörter zeigt. Diese Tendenzen hinsichtlich der Textlänge stimmen mit den Zielsetzungen der jeweiligen Anforderungen der Zielbeschreibungen der Sprachstufen (vgl. GER 2001) überein.

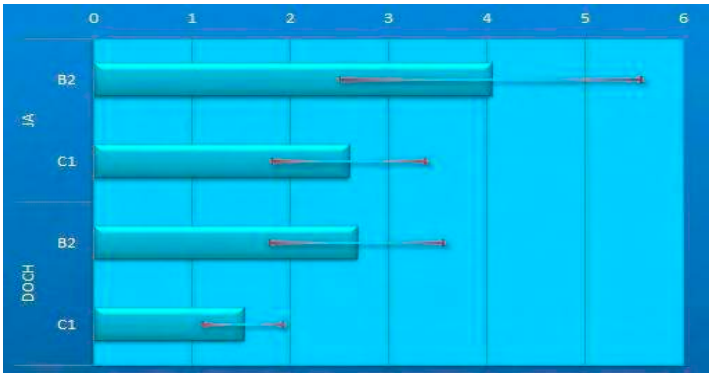
Die Ergebnisse des zweistichproben t-Tests weisen darauf hin, dass kein signifikanter Unterschied für *ja* für die Sprachstufen festgestellt werden kann (ja $t(62)=0{,}9$ $p>0.05$). Die Sprachstufen haben keinen signifikanten Einfluss auf das Vorkommen der Modalpartikel *ja*. Zur Überprüfung der Ergebnisse wurde ein zusätzlicher ANOVA-Test durchgeführt, der die Ergebnisse des vorangegangenen t-Tests bestätigt (*ja*/B2: $F(2) = 0{,}2$ $p>0.05$, *ja*/C1: $F(2)$ 0.5 $p>0.05$).

Für die Modalpartikel *doch* wurden folgende Werte auf die beiden Sprachstufen berechnet: *doch*/B2: $\boldsymbol{F(2)\ 0.0\ p<0.05}$ sowie *doch*/C1: $F(2)$ 0.7 $p>0.05$).

Mit dem p-Wert auf Sprachstufe B2 kann hingegen eine deutliche Tendenz zur Signifikanz als bestätigt angesehen werden: nämlich, dass mehr Modalpartikeln im Falle von *doch* auf der Sprachstufe B2 vorkommen. Für den zweiten Zweistichprobentest wurden die Mittelwerte im Bezug auf die Lehrwerke berechnet. Es konnte

beobachtet werden, dass die Häufigkeit der untersuchten Modalpartikeln in den ausgewählten Lehrwerken nicht signifikant unterschiedlich ist ($p < 0{,}05$).

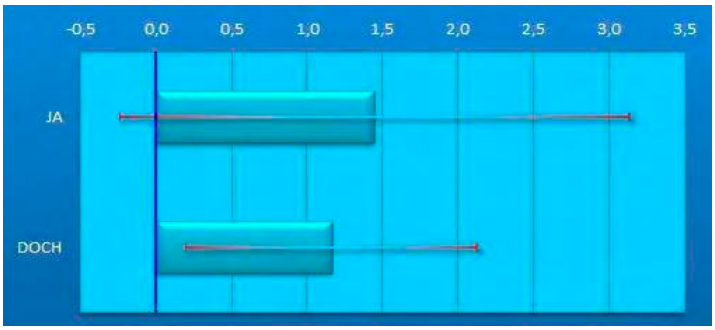
Zusammenfassend sollen hier die sich auf die signifikanten Unterschiede beziehenden Ergebnisse stehen. Grafik 2 zeigt die Mittelwerte je nach Modalpartikeln (*ja* und *doch*) bzw. Sprachstufen mit Bezug auf das 95%-Konfidenzintervall an. Sie beziehen sich auf die Intervalle der Unter- und Obergrenze und zeigen die Kenngröße der Mittelwerte an. Dieser Grafik (2) ist zu entnehmen, dass die Grenzen der Mittelwerte bei der Modalpartikel *ja* eine deutliche Überschneidung aufweisen.



Grafik 2. Konfidenzintervall für die Mittelwerte

Um den signifikanten Unterschied (95% Konfidenzintervall) bei der Modalpartikel *ja* zu illustrieren, bietet die Grafik 3 eine Übersicht anhand der Abweichungen der Mittelwerte der zwei Variablen. Da die Abweichungen der Mittelwerte den Wert 0 enthalten, kann mit 95% Wahrscheinlichkeit behauptet werden, dass kein signifikanter Unterschied zwischen den Mittelwerten der beiden Sprachstufen vorhanden ist.

Da das Konfidenzintervall von *doch* den Wert 0 nicht überschreitet (Grafik 3), kann mit 95% Wahrscheinlichkeit behauptet werden, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Sprachstufen gibt. Anhand der statistischen Ergebnisse bzw. der Frequenz der Konsensus-konstituierenden Modalpartikeln lässt sich feststellen, dass die Modalpartikel *doch* häufiger auf Sprachstufe B2 als C1 in den Kursbüchern vorkommt. Im Folgenden werden mithilfe der Einzeluntersuchungen die funktionellen Unterschiede und die Ähnlichkeiten exemplarisch dargestellt.



Grafik 3. Konfidenzintervall für die Differenzen

3.2 Ergebnisse der Einzeluntersuchungen

Aufgrund der Datengrundlage wurden die Modalpartikeln *ja*, *doch* und *eben* (in den einzelnen Lektionen) lokalisiert, in denen die Modalpartikel *doch* auf Sprachstufe B2 deutlich öfter als *ja* vorkommt und danach auch der umgekehrte Fall geprüft. In diesen Gesprächen handelt es sich ausschließlich um Dialoge (keine Monologe), meistens um Reklamationen, Radioforen, Umfragen, pro und contra Argumentationen. Im Folgenden wurden einzelne Textausschnitte exemplarisch in die Untersuchung einbezogen, um die Ähnlichkeiten und Abweichungen zwischen den Funktionen der Modalpartikeln, die am häufigsten vorkommen, näher zu erläutern.

3.2.1 Ähnlichkeiten

In den Hörtexten erscheint *ja* verbunden mit einem allgemeingültigen assertiven Rekurs auffallend häufig (es ist *ja*, es gibt *ja*, es liegt *ja*, es klingt *ja* usw.). Assertiert wird in diesen Äußerungen in der Regel an allgemeingültige Feststellungen und Konventionen. Durch sie sind zugleich auch die Sprechereinstellungen verbunden (Liefländer-Koistinen 2006). Die Verwendungen von *doch* sind mit einer ähnlichen Funktion verknüpft und erscheinen in den Hörtexten durchaus frequent. Diese Tendenz ist auch für die spontane Rede charakteristisch (Thurmair 1989, Lang 2012).

(1) – „Ich denke wir sollten nach Rom fahren. Diese Stadt muss man unbedingt gesehen haben.“
– „Da ist es *doch* jetzt schon viel zu heiß. Im Hochsommer macht man *doch* keine Städtereise.“ (Mittelpunkt B2, Lektion 1., 2008: 101)

(2) – „Na ja, das Wichtigste habe ich *ja* schon gesagt. (Mittelpunkt B2, Lektion 1., 2008: 101)

Durch die Modalpartikeln *ja* und *doch* kann auch „Begründung“ (Kwon 2005: 90) geäußert werden, die hilft, das Gesagte zu untermauern. In den untersuchten

Hörtexten finden die beiden Modalpartikeln verknüpft mit den illustrierten Begründungsfunktionen besonders häufig Anwendung.

Durch die Bestätigung seitens des Hörers (S2) kommt der Konsens zustande (Gesprächsausschnitt 3 und 4), der zur Weiterführung der Argumentation und des Denkprozesses maßgebend beiträgt und damit auch den weiteren Gesprächsverlauf beeinflusst. Diese kontextsensitiven Signale im Text können L2-Lernern „Suchanweisungen für Präsuppositionen" bieten (Liefländer–Koistinen 2006: 369).

(3) – „Sie sind *ja* jetzt hier an der Münchner Universität als Gastdozent – und zwar schon seit drei Monaten etwa. Da kennen Sie *doch* München schon ganz gut. [...]."
(4) – „Ja. München ist eine großartige Stadt, ohne jeden Zweifel." (Em Hauptkurs B2. Lektion 3., 2008: 65)

In dem Satz (3) sucht der Sprecher (S1) Akzeptanz, durch die Verwendung von *ja* auf den vom ihm dargestellten Sachverhalt zu erzielen und durch die Verwendung der Modalpartikel *doch* (Satz 4) appelliert der Sprecher (S1) an das Vorhandensein der bereits geschaffenen Kommunikationsbasis. Wie dies jedoch die Aussagesätze (1-4) illustrieren, können die Modalpartikeln *ja* und *doch* den Lernenden zusätzlich dazu dienen, die „Erwartungshaltungen gegenüber Kommunikationspartnern" (Liefländer-Koistinen 2006: 369) zu erkennen.

3.2.2 Abweichungen

Die Modalpartikel *doch* im Beispielsatz (6a/6b) eignet sich besonders dazu, die konsensus-konstitutive Textwirkung zu modellieren, da der Sprecher den Rezipienten durch die verstärkte Wirkung auffordert, auf das Geäußerte zu reagieren. Aus didaktischer Sicht vermag die Modalpartikel *doch*, zum Verfolgen des Denkprozesses im Gesprächsverlauf zu verhelfen. Durch *doch*-Äußerungen in Aussagesätzen kann jedoch auch Kritik (6b) ausgedrückt werden (Thurmair 1989: 113):

(5) – „Quatsch."
(6a / 6b) – „Das ist *doch* nicht der Punkt. Gute Fremdsprachenkenntnisse sind *doch* Voraussetzung für die Bewertung!" (Mittelpunkt B2, Lektion 10., 2008: 120)

Der Sprecher im Beispielsatz (8) drückt mit Hilfe der Modalpartikel *doch* einen Vorwurf aus. Wie der Beispielsatz (8) zeigt, kann diese Verwendungsmöglichkeit zugleich auch als „nachsichtige Belehrung" interpretiert werden (Thurmair 1989: 113).

(7) – „Smalltalk?"
(8) – „Man kann *doch* nicht in der ersten Sekunde direkt zur Sache kommen." (Mittelpunkt B2, Lektion 12., 2008: 123)

Durch *doch* können Sachverhalte als unkontrovers, unbezweifelbar hingestellt werden (Kwon 2005: 90), wie dies die Sätze 9 und 10 illustrieren:

> (9) − „Ich habe dir *doch* gesagt [...].“ (Aspekte B2, Lektion 6., 2008: 153).
> (10) − „Heulen Sie mir nicht die Ohren voll. Ich bin *doch* kein Sozialverein und für so Jammerlappen wie Sie ist hier sowieso kein Platz.“ (Aspekte C1, Lektion 7., 2010:160).

Die Modalpartikel *doch* (10) kann auch die vom Hörer erwartete, situationsbezogene Haltung widerspiegeln, indem das Vorwissen und die Reaktionen der Interaktanten signalisiert werden (Liefländer-Koistinen 2006).

4. Fazit

Hinsichtlich der Funktionen zeichnen sich die Modalpartikeln *doch*, *ja* und *eben* dadurch aus, dass sie eine Fülle von spezifischen Eigenschaften in Behauptungs- und Feststellungshandlungen aufweisen, denen gemeinsame Charakteristika in der Herstellung von Konsens zugeschrieben werden können bzw. gemeinsame syntaktische und pragmatische Funktionen innewohnen. Unter Beobachtung der untersuchten Hörtexte lässt sich darauf schließen, dass das Rederegister bzw. die Textsorten mit der Frequenz der Modalpartikeln im engen Zusammenhang stehen. In den untersuchten Hörtexten kommt die Modalpartikel *ja* generell häufiger als *doch* und *eben* vor. Diese Tendenz ist auch für die spontane Rede charakteristisch.

Aufgrund der berechneten Frequenzen in Bezug auf die Modalpartikel *ja* lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Sprachstufen ermitteln. Dass die Konsensus-konstituierenden Modalpartikeln eine höhere Frequenz in den Hörtexten auf Sprachstufe B2 aufzeigen, konnte nur bezüglich der Modalpartikel *doch* nachgewiesen werden. Mithilfe von zweistichproben t-Tests konnte berechnet werden, dass die Modalpartikel *doch* auf der Sprachstufe B2 öfter vorkommt. Konsequenterweise bedeutet dies für den Fremdsprachenunterricht, „partikelfreundlichere“ Textsorten auf der Sprachstufe C1 stärker als bisher einzubeziehen.

Hinsichtlich der pragmatischen Funktionen zeigen die untersuchten Modalpartikeln *doch* und *ja* gewisse Ähnlichkeiten, mit denen ähnliche Textwirkung erreicht werden kann. Die Untersuchung hat deutlich gemacht, dass die untersuchten Modalpartikeln dem Lernenden zusätzliche Orientierungspunkte bieten und darüber hinaus als wichtige Anknüpfungspunkte beim Textverständnis funktionieren können:

- Erwartungshaltungen erkennen
- Sprechereinstellungen erkennen
- Argumentationsstruktur und Denkprozess verfolgen
- Konstituierung der Handlungszusammenhänge verfolgen

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit werfen natürlich weitere Fragen auf:

- Auf welche Weise könnte der Erwerbsprozess hinsichtlich der Konsensuskonstituierenden Modalpartikeln im gesteuerten Fremdsprachenunterricht effizienter gefördert werden?

- Was geht dabei verloren, wenn Lernenden die Konsensus-konstituierenden Modalpartikeln in der Argumentation in der Praxis vermeiden?

Eine ausführlichere Beschreibung der Konsensus-konstituierenden Modalpartikeln mit besonderer Rücksicht auf ihr Verhältnis in Hörtexten bedarf noch weiterer Analysen, wobei auch die Erhöhung der Anzahl der Erhebungseinheiten vonnöten wäre.

Analysierte Lehrwerke

Koithan, U. – H. Schmitz – T. Sieber – R. Sonntag 2008. *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Niveau B2. Arbeitsbuch 2.* Berlin–München: Langenscheidt. 140–63.

Koithan, U. – R.-P. Lösche – H. Schmitz – T. Sieber – R. Sonntag 2010. *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Niveau C1. Arbeitsbuch 2.* Berlin–München: Langenscheidt. 98–124.

Lanz, M. – A. Lundquist-Mog 2007. *Mittelpunkt B2. Lehrerhandbuch. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag. 139–170.

Lanz, M. – A. Lundquist-Mog – I. Sander 2008. *Mittelpunkt C1. Mittelpunkt B2. Lehrerhandbuch. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag. 103– 132.

Perlmann-Balme, M. – S. Schwalb – A. Schlemmer 2008. *Em Neu Hauptkurs. Lehrerhandbuch. Deutsch als Fremdsprache für die Niveaustufe B2.* München: Max Hueber Verlag. 62–75.

Perlmann-Balme, M. —J. Orth-Chambah – S. Schwalb 2008. *Em Neu Abschlusskurs. Lehrerhandbuch. Deutsch als Fremdsprache für die Niveaustufe C1.* München: Max Hueber Verlag. 57–64.

Literatur

Ágel, V. – Hennig, M. 2006a. Theorie des Nähe- und Distanzsprechens. In: Ágel – Hennig (Hrsg.): *Grammatik aus Nähe und Distanz. Theorie und Praxis am Beispiel von* Nähetexten 1650-2000. Tübingen: Niemeyer, 3–31.

Ágel, V. – Hennig, M. 2006b. Praxis des Nähe- und Distanzsprechens. In: Ágel – Hennig (Hrsg.): Grammatik aus Nähe und Distanz. Theorie und Praxis am Beispiel von Nähetexten 1650-2000. Tübingen: Niemeyer, 33–74.

Busse, D. 1992. Partikeln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Semantische und didaktische Probleme der Synsemantika. *Muttersprache* (102). 37–59.

Dér Csilla Ilona 2009. Diskurzusjelölők – funkcionális szóosztály? A Budapesti Uráli Műhely (BUM) 5. – *SzóOSZTÁLYtalálkozó* (MTA Nyelvtudományi Intézet, 2006. január 11–13.) konferencián elhangzott előadás írott, lektorált változata. http://fgrtort.nytud.hu/images/stories/bum5/DerCsillaBUM5.pdf

Dér Csilla Ilona 2010: Diskurzusjelölők a tudományos nyelvhasználatban. In Zimányi Árpád (szerk.): *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya, Alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évében*, MANYE, Vol.6. Székesfehérvár – Eger: MANYE – Eszterházy Károly Főiskola. 382–388.

Duch-Adamczyk, J. 2012. Vermittlung der Abtönungspartikeln im DaF-Unterricht. Modal particles in language education. *Glottodidactica XXXIX*. 39: 25–35.

GER 2001. Europarat / Rat für Kulturelle Zusammenarbeit. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1-A2-B1-B2-C1-C2.* Berlin: Langenscheidt KG.

Faistauer R. 2001. Zur Rolle der Fertigkeiten. In G. Helbig – L. Götze – G. Henrici – H.-J. Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin-New York: Walter de Gruyter., 2. Halbband, 864–871.

Feld-Knapp Ilona 2006. Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF). In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Lernen lehren – Lehren lernen.* Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache zu DaF 1. Budapest: ELTE Germanistisches Insitut. 135–154.

Feld-Knapp Ilona 2015. Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. In Boócz-Barna Katalin – Feld-Knapp Ilona – Kárpáti Zsófia – Kertes Patrícia – Palotás Berta: *Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen.* Bölcsészet – és Művészetpedagógiai Kiadványok 6. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 23–37.

Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.

Götze, L. 1993. Modalpartikeln aus der Sicht der Sprachlehr- und Sprachforschung. *Zeitschrift Deutsch als* Fremsprache. (30). Heft 4. 227–232.

Habermas, J. 1976. Was heißt Universalpragmatik? In K-O. Apel (Hrsg.) *Sprachpragmatik und Philosophie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp. 174–272.

Helbig, G. 1995. *Deutsche Partikeln – richtig gebraucht?* Leipzig–Berlin–München: Langenscheidt.

Helbig G. – Kötz W. 1981. *Die Partikeln.* Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

Hench, C. L. 2011: *Ein Beitrag zur linguistischen Debatte und zur Didaktik der deutschen Modalpartikeln mit Exkursen in den Bereich Deutsch als Fremdsprache.* Middlebury, VT: Middlebury College.

Hennig, M. 2014: Die Bundespressekonferenz zwischen Nähe und Distanz. In: Staffeldt, S. ─ J. Hagemann (Hrsg.): *Pragmatiktheorien*. Analysen im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 247–279.

Hentschel, E. 1986. *Funktion und Geschichte deutscher Partikeln***.** *Ja, doch, halt und eben.* Reihe Germanistische Linguistik. Tübingen: Niemeyer Verlag.

Kemme, H. 1979. *„Ja“, „denn“, „doch“, usw. Die Modalpartikeln im Deutschen. Erklärungen und Übung für den Unterricht an Ausländer.* München: Goethe Institut.

Koch, P. ─ Oesterreicher, W. 1985. Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. Romanistisches Jahrbuch, vol. 36, 15–43.

Koch, Peter (1999): Court Records and Cartoons. Reflections of Spontaneous Dialogue in Early Romance Texts. In: Jucker, A., Gerd F. und Lebsanft, F. (Hrsg.): *Historical dialogue analysis.* Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. S. 399–429.

Krumm, H-J. 2001. Hörmaterialien (Art. 111). In Helbig, Gerhardt; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2.* Berlin: De Gruyter. 1086–1092.

Kwon, M-J. 2005. *Modalpartikeln und Satzmodus: Untersuchungen zur Syntax, Semantik und Pragmatik der deutschen Modalpartikeln.* Dissertation. LMU München: Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften.

Lang, F. 2012. Konsensus-konstituierende Modalpartikeln als prototypische Chunks: Eine Erwerbsperspektive für Deutsch als Fremdsprache. In: *FRAGL* 9. Freiburg: Universität Freiburg im Breisgau. http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/lang2012.9/files/fragl9.pdf

Lemnitzer, L. – Zinsmeister, H. 2006: *Korpuslinguistik. Eine Einführung*, Tübingen: Narr.

Liefländer-Koistinen L. 2004. Modalpartikeln als Übersetzungsproblem. In: H. Kittel – A.P. Frank – N.Greiner et al. *Übersetzung, Translation,* Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung. Berlin, New York: Walter de Gruyter. 550–554.

Liefländer-Koistinen L. 2006. Die Rolle der Modalpartikeln beim Textverstehen und Übersetzten. In Hardarik B et al. (Hrsg.) Text–Verstehen. *Grammatik und darüber hinaus.* Berlin, New York: Walter de Gruyter. 368–371.

Lütten, J. 1977. *Untersuchungen zur Leistung der Partikeln in der gesprochenen deutschen Sprache.* Göppinger Arbeiten zur Germanistik. 218. Göppingen: Kümmerle.

Lütten, J. 1979. Die Rolle der Partikeln *doch*, *eben* und *ja* als Konsensus-Konstitutiva in gesprochener Sprache. In: Weydt, Harald (Hrsg.). *Die Partikeln der deutschen Sprache.* Berlin: Walter de Gruyter. 30–38.

Molnár Anna 2001. Német modális partikulák egy irodalmi dialógusban (F.X. Kroetz: „Oberösterreich"). In: Petőfi S. János; Szikszainé Nagy Irma (szerk.), *Grammatika – szövegnyelvészet – szövegtan.* Debrecen: Officina Textologica. 81–86.

Muhr, R. 1987. Regionale Unterschiede im Gebrauch von Beziehungsindikatoren zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Österreich und ihre Auswirkungen auf den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache – dargestellt am Beispiel der Modalpartikel. In L. Götze (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache Situationen eines Faches. Schriften zur Deutsch-Didaktik.* Bonn–Bad Godersberg: DÜRR Verlag. 144–155.

Müller, S. 2014. *Modalpartikeln*. Kurze Einführungen in die Germanistische Linguistik. Band 17. Heiderlberg: Universitätsverlag Winter.

Péteri Attila 2002. *Abtönungspartikeln im deutsch–ungarischen Sprachvergleich.* Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészdoktori Értekezések 5.

Péteri Attila 2011. Interrogativpartikeln und Modalpartikeln. Ihre Abgrenzung in ausgewählten europäischen Sprachen. In: Harsányi Mihály (Hrsg.): *Germanistische Studien VIII. Wissenschaftliche Beiträge der Károly-Eszterházy-Hochschule*. Eger: Eszterházy-Károly-Hochschule, 2011. 93–107.

Schumann, A. 1989. Übungen zum Hörverstehen. In Bausch, K. – R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hrsg): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen–Basel: Francke Verlag. 201–204.

Solmecke, G. 1993. *Texte hören, lesen und verstehen.* Berlin: Langenscheidt.

Thurmair, M. 1989. *Modalpartikeln und ihre Kombinationen.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Vosswinkel, A. 2005. *Die Abtönungspartikeln des Deutschen und potenzielle Entsprechungen im Neugriechischen*. Dissertation. Athen.

Vosswinkel, A. 2011. „Mach doch mit!“ oder Sind Abtönungspartikeln Lehrstoff für den DAF-Unterricht im Primarbereich? In C. Alexandris et al. (Hrsg.) *Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik*. Athen: Nationale und Kapodistrische Universität. 207–216.

Werner, A. 2009. Überlegungen zur Vermittlung von Modalpartikeln im DaF/ JaF-Unterricht. *Germanistische Forschungsbeiträge* (62). Dokkyo Universität. 1–24.

Weydt, H. 1969. Abtönungspartikeln. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen, Bad Homburg: Max Gehlen.

Weydt, H. 1981. Methoden und Fragestellungen der Partikelforschung. In Weydt (Hrsg.): *Partikeln und Deutschunterricht.* Heidelberg: Julius Groos Verlag. 45–64.

Zimmermann, K. 1981. Warum sind die Modalpartikeln ein Lernproblem? In Weydt (Hrsg.): *Partikeln und Deutschunterricht.* Heidelberg: Julius Groos Verlag. 111–122.

Aliz Eszéki ist in Budapest geboren. Sie studierte an der Universität Gáspár Károli in Budapest mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache und ist seit 2013 Studentin an der Eötvös-Loránd-Universität (ELTE) im Bereich Angewandte Linguistik. Forschungsinteressen: Kontrastive Linguistik, Korpuslinguistik und Fremdsprachendidaktik. E-mail: aliz.eszeki@yahoo.de

FALKNÉ BÁNÓ KLÁRA – KOLLÁTH KATALIN

Az interkulturális kommunikáció szerepe a felsőoktatás nemzetköziesítésében

A nemzetköziesítés az oktatásban egy ország gazdasági, társadalmi és kereskedelmi tevékenységét előnyösen befolyásolja, előnyt jelent, például a hallgatók hazai és külföldi foglalkoztathatósága terén. A sikeres nemzetköziesítéshez a megalapozott szakmai tudás mellett szükséges az interkulturális kommunikációs ismeretek és az idegen nyelvek elsajátítása és alkalmazása valamennyi oktatási szereplő számára. Érvényes ez a magyar felsőoktatásra, és példák sora bizonyítja, hogy ezen belül az általunk vizsgált Budapesti Gazdasági Főiskola nemzetköziesítési folyamatára is.

1. Bevezetés

A felsőoktatás nemzetköziesítésében a globalizációs folyamatok jelentős szerepet játszanak. Mára már széles körben elfogadott, hogy az idegen nyelven történő oktatás és a nemzetközi tapasztalatszerzés pozitív hatással vannak a gazdasági, a társadalmi és kereskedelmi folyamatokra. A diplomás pályakövetési felmérések eredményei igazolják, hogy a nemzetköziesítésre figyelmet fordító intézmények hallgatói könnyebben tudnak elhelyezkedni mind itthon mind külföldön. A Budapesti Gazdasági Főiskola egyike azon intézményeknek, amely már több mint két évtizede elkötelezte magát a nemzetköziesítés mellett. Az évek során és jelenleg is oktatói számos nemzetközi projektben vettek és vesznek részt, valamint több alap- és mesterképzési szakán folytat idegen nyelvű képzést. A projektekben és az idegen nyelvű képzésekben szerzett tapasztalatok alapján átdolgozta tanterveit, bevezetve olyan gyakorlat-orientált tantárgyakat, amelyek lehetővé teszik a munkaerőpiacon jól hasznosítható készségek és képességek elsajátítását.

A tanulmány áttekintést kíván adni a BGF Külkereskedelmi Karának és elődintézményének, a Külkereskedelmi Főiskolának a nemzetköziesítési tevékenységéről, amelynek eredményei következetesen beépítésre kerültek a jelenlegi tantervekbe, illetve továbbra is meghatározzák az intézmény képzési stratégiáját a nemzetköziesítés útján.

2. Miért van szükség a felsőoktatás korszerűsítésére?

A gazdaság, a munkaerőpiac, a tudás és kommunikáció globalizálódása életünk minden területén érezhető. A helyi és globális folyamatok közötti különbség eltűnik az országok egymásrautaltsága miatt. A felsőoktatás nem zárkózhat el a változások elől, mert minden szereplő egyre erőteljesebben követeli a hatékonyabb részvételt a nemzetközi folyamatokban.

Az elvárásoknak való megfelelés miatt a felsőoktatási intézmények intenzívebben vesznek részt a hallgatók, oktatók és adminisztratív munkatársak cseréjében, illetve közös projektekben és a tudás disszeminációjában. A

szolgáltatásaikat is diverzifikálják annak érdekében, hogy minden szereplő szükségletét minél jobban kielégíthessék.

A gazdasági és társadalmi változások következtében a nemzetköziesítés céljai is állandóan változnak: a globális állampolgárok képzésétől, a kutatási kapacitás fejlesztésén, a nemzetközi hallgatók felvételén át az intézmény presztízsének növeléséig terjednek. Az oktatás minőségének megőrzése és fejlesztése egyre fontosabbá válik. A hazai verseny nyomására az intézmények a nemzeti határokon kívül is keresnek partnereket, akikkel együtt dolgozhatnak képzéseik bővítése és versenyképességük növelése érdekében (Schneider–Barsoux 2003). A nyújtott szolgáltatások változatosabbá tétele érdekében az intézmények a nemzetköziesítés olyan új formáival is próbálkoznak, mint a külföldre kihelyezett képzések, a távoktatás, vagy a nemzetközi oktatási hálózatokban való részvétel.

Új intézményi szereplők, a privát szektor képviselői is megjelennek a színen. A felmerülő igények kielégítésére az intézmények egyre több vállalattal kötnek együttműködési szerződést, alakítják át képzéseiket a munkaadók elvárásainak megfelelően. Az oktatásban továbbá fokozottabban használják ki a technikai fejlődés új vívmányait, változatosabbá téve az oktatási/tanulási folyamatot.

Melyek tehát azok a területek a felsőoktatásban, ahol a nemzetköziesítési törekvések megragadhatóak? A nemzetköziesítés mértékének megállapításakor vizsgáljuk az adott intézmény nemzetközi tevékenységét, valamint az interkulturális és globális folyamatok megjelenését a képzésekben (Leask et al. 2013). Az intézmények nemzetköziesítési stratégiájának fontos részét képező tantervekben mindhárom terület fellelhető. A tantervek nemzetköziesítése nagyban függ a környezeti tényezőktől, tudományterületek, régiók, országok és intézmények szerint változhat is a koncepció, azonban mindegyikben fellelhető négy közös szempont (Leask–Bridge 2013):

- A hallgatók felkészítése egy globalizált világra, olyan készségek, képességek, attitűdök és tudás elsajátítását jelenti, amelyekkel világszerte versenyképesekké válhatnak. A globális polgárság képzésének módjáról országonként eltérhetnek a vélemények, a különböző prioritások, nemzeti elképzelések és az eltérő megvalósítási folyamat miatt.
- Az interkulturális kompetencia fejlesztése lehetővé teszi mind a társadalmi, mind a szakmai közegben történő hatékony kommunikációs készségek elsajátítását, továbbá felkészít az interkulturális csapatokban való munkára. Niemeier (1998) szerint a különböző kultúrájú emberek kommunikációja során előforduló problémák vizsgálata segítségünkre lehet a gazdasági szakemberek számára fontos készségek és képességek fejlesztésére a tanterveken belül.
- Az oktatók bevonása a nemzetköziesítési folyamatba, ráirányítva figyelmüket a tudományterületükön előforduló interkulturális jelenségekre. Ha az egyes tantárgyak anyagának feldolgozása során az oktatók beépítik az interkulturális vonatkozások megértéséhez szükséges készségeket, képességeket és attitűdöket a tematikákba, segítik a hallgatók felkészülését

a globalizált világban történő helytállásra. Ez azonban csak akkor valósítható meg, ha az oktatóknak van nemzetközi tapasztalata. A kutatások szerint nagy szükség van a nemzetközi tapasztalatokra, az intézményeknek fel kell készülniük a mind nagyobb számú nemzetközi interakciókra, amelyek természetes következményei a nemzetközi projektekben való részvételnek, valamint a hallgatói, oktatói és személyzeti mobilitásnak (Leask et al. 2013).

- Nemzetköziesítés hazai környezetben olyan projektek és tevékenységek tantervekbe történő beépítését jelenti, amelyek fokozottan hozzájárulnak a hallgatók nemzetközi és interkulturális ismereteinek, készségeinek és attitűdjeinek fejlesztéséhez. Ez a módszer a nemzetköziesítés vonatkozásában új, azonban mindenképpen hasznos lehet megfigyelni, hogyan dolgoznak együtt a tanteremben a hallgatók és az oktatók egy-egy interkulturális vonatkozású témán. A módszer hatékonyan elősegítheti az interkulturális szemlélet kialakulását mind a mobilitásban résztvevő mind pedig az otthon maradt hallgatók vonatkozásában (Schneider–Barsoux 2003), akik szintén együttműködnek a külföldről érkező, pl. Erasmus ösztöndíjas hallgatókkal.

A nemzeti kultúra nagyban befolyásolja, hogy az intézmények milyen mértékben képesek a fenti szempontokat megvalósítani, mert a „nemzeti kultúrák hasonlóságai elősegíthetik a folyamatok nemzetköziesítését, a különbségek azonban hátráltathatják ezeket az erőfeszítéseket" (Leask et al. 2013: 140). A magyar intézmények, például, könnyebben tudnak együttműködni németországi vagy más európai intézményekkel, mint kínaiakkal, a kulturális távolság miatt. Minél nagyobb a kulturális távolság a hazai és a célország között, annál nagyobbak lehetnek a nehézségek az együttműködésben. Fontos tényező lehet az is, hogy ha a munkatársaknak nincs nemzetközi tapasztalatuk a gyenge nyelvi készségek miatt, akkor nehezen vonhatók be a nemzetköziesítési folyamatba.

3. Nemzetköziesítés a magyar felsőoktatásban; a Budapesti Gazdasági Főiskola példája

A magyar oktatási hatóságok elkötelezettségét a felsőoktatás nemzetköziesítése mellett mutatja többek között az ország oktatási intézményeinek folyamatos részvétele az Erasmus mobilitási projektekben. Az 1997-es magyarországi indulása óta 45 ezer hallgató és 11 500 oktató utazhatott Erasmus ösztöndíjjal külföldre szakmai tudásukat bővítendő (BGF 2015). Másrészről, 20 ezer külföldi hallgató tanul jelenleg Magyarországon (Edupress 2015). Az Erasmus ösztöndíjas külföldi hallgatók mellett 2014-ben 480 Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgató is folyat tanulmányokat magyar felsőoktatási intézményekben. A Stipendium Hungaricum ösztöndíjat a magyar kormány hozta létre 2013-ban, azzal a szándékkal, hogy növeljék a hazánkban teljes-idejű képzésben résztvevő külföldi hallgatók számát. A Stipendium Hungaricum ösztöndíjat kétoldalú tanulmányi szerződések

alapján adományozza az Emberi Erőforrások Minisztériuma. A jelentkezők 2014 szeptemberében 25, többnyire afrikai, ázsiai és dél-amerikai országokból érkeztek. A Budapesti Gazdasági Főiskolán 40 fő Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgató kezdte meg a tanulmányait 2014 szeptemberében (Edupress 2014).

A magyar kormány stratégiájával összhangban a Budapesti Gazdasági Főiskola támogatja a felsőoktatási intézmények nemzetköziesítését. Az intézmény stratégiájának fontos elemét képezik a nemzetköziesítés fent felsorolt jellemzői, azaz a hallgatók felkészítése a globalizált világra, az interkulturális kompetencia fejlesztése és az oktatók bevonása a nemzetközi mobilitási folyamatba. A Budapesti Gazdasági Főiskola négy karával, 428 oktatójával és 16 ezer hallgatójával a magyar felsőoktatási intézmények között fontos szerepet tölt be. Három ciklusban – felsőoktatási szakképzés, alap- és mesterképzés – kínál nappali és levelező képzéseket. Az alap- és mesterképzésen a magyar mellett idegen nyelvű képzést is indít angol, francia és német nyelveken. A főiskola távoktatásos képzést, valamint rövidciklusú, illetve speciális igényű képzéseket is kínál főleg vállalatok részére.

Az intézmény vezetése támogatja az oktatók részvételét nemzetközi projektekben, mert ez fejleszti interkulturális kompetenciájukat. Azok a munkatársak, akik részt vettek nemzetközi projektekben, beszámolóik szerint a közös munka során, az osztályteremben jól hasznosítható ismereteket szereztek, mert sokkal hitelesebben tudták megmutatni hallgatóiknak, milyen készségek és képességek szükségesek ahhoz, hogy hatékonyan tudjunk dolgozni nemzetközi környezetben és egy multikulturális csapatban. A projektek kiválasztásában fontos szempont az is, hogy szakmai tartalma mind a hallgatók, mind az intézmény vállalati partnerei számára hasznos ismeretekkel szolgáljon. Erre példa az alábbi két projekt:

- EuroBus (1999-2001) Leonardo projekt, amelynek célkitűzése a vállalati kompetencia fejlesztése az európai üzleti kultúrák megismerésén keresztül;
- e-tananyag készítési program (2005-2007) a közép- és kisvállalatok (KKV-k) nemzetközi mobilitásának elősegítésére.

A két projekt fő célkitűzése a tananyagfejlesztés és a résztvevő KKV-k számára készségfejlesztő tréningek tartása volt. Az EuroBus projekt keretében interneten elérhető, a célországok kommunikációs stílusait és üzleti kultúráját feldolgozó tananyagokat készítettünk az öt résztvevő ország – Belgium, Finnország, Észtország, Írország és Magyarország – KKV-i nemzetközi tevékenységének elősegítése érdekében (Falkné Bánó 2001). Az e-tananyag fejlesztő projekt egy homogénebb KKV terület kialakítását célozta meg, a KKV mobilitás növelésén keresztül transznacionális KKV-k létrehozásával. Egy korábbi projekt eredményei azt mutatták, hogy a közös diplomák ezen a területen nem lehetségesek az eltérő KKV szabályozó környezet miatt, ezért inkább az olyan készségek és képességek fejlesztését kellett előtérbe helyezni, amelyek nem országhoz kötöttek, hanem könnyű azokat egy másik környezetbe átültetni és használni. Ezáltal megvalósítható az ekvivalencia és nő a mobilitás. Az elkészített kompetencia alapú tananyag feldolgozta a jogi, pénzügyi és munkaügyi területeket a résztvevő országokban, ezek Németország, az

Egyesült Királyság, Spanyolország, Lengyelország és Magyarország voltak (Kolláth–Sándorné Kriszt 2007). A projektekben résztvevő magyar oktatók számára lehetőség nyílt alaposabban megismerni a partnerországok kulturális sajátosságait, valamint a partnerintézmények vállalati kultúráját. Ezzel párhuzamosan olyan készségeket és kompetenciákat sajátítottak el, amelyeket később beépíthettek a tananyagba.

A BGF rövid ciklusú képzéseket is indít, amelyek során frissen végzett hallgatók és vállalatok dolgoznak együtt. A Team Academy elnevezésű program a „jó gyakorlat" átvételének példája. Az ötlet Finnországból származik és a program kidolgozásában nagy részt vállalt a Jyvaskyla Alkalmazott Tudományok Egyeteme. A résztvevők létrehoznak egy-egy kisvállalkozást, és különböző megoldandó problémával hozzájuk forduló klienseknek dolgoznak. A fiatal vállalkozók munkáját trénerek segítik, akik szakmai tanácsokat adnak és ellenőrzik a vállalkozói tevékenység fejlődését. A gyakorlatorientáltság mellett a képzés nagy hangsúlyt fektet az idegen nyelv használatára és a nyelvtudás fejlesztésére, mert a fiatal vállalkozók a képzés alatt nemzetközi környezetben dolgoznak (Falkné Bánó–Kolláth 2014).

4. Az interkulturális kompetencia fejlesztése a nemzetköziesítés folyamatában

A nemzetköziesítés fontos része a hallgatók interkulturális kompetenciájának fejlesztése olyan kulturális különbségekkel foglalkozó tevékenységeken keresztül, amelyek fejlesztik a multikulturális környezetben történő kommunikációs készséget, rugalmasságot, alkalmazkodási készséget és tiszteletet a másik kultúra iránt, ezáltal elősegítve a hallgatók külföldiekkel kapcsolatos attitűdjeinek és véleményének alakítását (Leask–Bridge 2013, Baten–Ingels 1998).

A magyar kultúra, a magyar nemzet mérete miatt, nem ismert jól világszerte. Az ismertség növelése érdekében a BGF Külkereskedelmi Kar munkatársai kifejezetten olyan nemzetközi projektekben is részt vettek és vesznek, amelyek a kevéssé ismert európai kultúrák és nyelvek megismerését és megismertetését tűzik ki célul. Ilyen projekt volt például a Socrates Nyelv és Kultúra programja által támogatott 'Swim the Language Challenge' (2006-2008), amely a finn, magyar, olasz és szlovén kultúrát és nyelvet népszerűsítette. A projektben a munka a Nemzetközi Úszószövetség (LEN) irányításával folyt, és a szövetség által szervezett nagy nemzetközi úszóeseményeket célozta meg. A projekt résztvevői az EU-ban beszélt számos nyelvre, valamint a kulturális sokszínűségre hívták fel a figyelmet, rámutatva az érdeklődőknek arra a különleges kapcsolatra, amely a különböző nyelveken történő kommunikáció során alakul ki az emberek között. Ezzel párhuzamosan az úszóeseményeket rendező országok nyelvének használatára is ösztönözték a külföldi szurkolókat. A 'Swim the Language Challenge' internetes tananyagainak fejlesztése és elkészítése komoly kihívást jelentett a résztvevők számára, mert a munka során többször különbségek merültek fel a polikronikus és a monokronikus kultúrák képviselői (Hall–Hall 1990), például az olaszok és szlovének, valamint a finnek és angolok között. Itt a magyarok a két típusú kultúra között középen helyezkedtek el. A projekt résztvevőinek fogalma az időről és az időbeosztásról teljesen eltérő volt.

Sok esetben homlokegyenest mást értettek a beosztás fontosságán, a határidők betartásán, vagy azon, hogy egyszerre hány dologgal lehet foglalkozni. Az elektronikus kommunikációban gyakran szereplő fogalmak *rugalmas*, *nem kellően rugalmas*, *beosztás*, vagy *korlátozott anyagfejlesztési idő* által közvetített üzenetet a felek többször másképpen értelmezték, és ez problémákhoz is vezetett (Falkné Bánó–Majos 2009).

A hallgatók és oktatók interkulturális ismereteinek fejlesztését célozta az IP ’Negotiation Skills for European Marketeers’ (2001–2004) Erasmus-Socrates projekt is. A résztvevő országokból (Finnország, Észtország, Belgium, Franciaország és Magyarország) egy vagy két felsőoktatási intézmény vett részt a projektben. A projekt időtartama alatt a résztvevők minden évben felsőoktatási intézmények számára nemzetközi projekthetet szerveztek mindig más résztvevő országban. Összességében évente 75–80 hallgató vett részt ezeken a nemzetközi heteken: a partnerintézményekből 8–10 hallgató és egy vagy két oktató. A nemzetközi hét során a hallgatók multikulturális csapatokban különböző problémákat oldottak meg, valamint a vendéglátó intézmény városát és kultúráját mutatták be, és marketing kvízeken vettek részt.

A BGF Külkereskedelmi Kara az 1990-es évek eleje óta indít idegen nyelvű képzéseket, hogy az üzleti képzésen tanuló hallgatóinak lehetőséget biztosítson nemzetközi tapasztalatok szerzésére, a globális munkaerő piacon történő sikeres elhelyezkedés elősegítése érdekében. A Külgazdasági Szakon 1992-ben egy brit és egy francia felsőoktatási partnerintézmény közreműködésével indította el angol és francia nyelvű képzését. Az intézmény vezetésének szándéka szerint ezek a képzések fontos szerepet töltöttek be a nemzetköziesítési stratégia megvalósításában.

Az idegen nyelvű képzések tantervét a partnerintézmények oktatói közösen dolgozták ki, ügyelve arra, hogy az anyagban kiemelkedő szerepet kapjanak az európai intézmények és folyamatok, valamint a közép-kelet európai és ezen belül a magyar sajátosságok. Az oktatási módszerekben előtérbe kerültek az elemzéseket igénylő problémamegoldó feladatok, illetve a kommunikációs készség fejlesztése. Az oktatás nem jegyzetből, hanem idegen nyelvű szakirodalom alapján történt. Az oktatók, a külföldi partnerintézmények útmutatása alapján, új oktatási módszereket (esettanulmányok feldolgozása, csoportmunka, prezentációk készítése stb.) sajátítottak el és vezettek be az oktatási folyamatba. Az oktatásban nemcsak magyar, hanem a partnerintézmény oktatói, valamint gyakorlati szakemberek is részt vettek. Fontos eleme volt a programnak a hallgatócsere: az intézmények közötti megállapodás értelmében a hallgatók egy féléven át folytattak tanulmányokat a partnerintézményben. A képzés célkitűzése annak elősegítése volt, hogy a végzett hallgatók sikeresen megállják helyüket az egyre nagyobb kihívást jelentő európai üzleti világban.

A kettős képzések elindítása komoly kihívást jelentett mind az oktatók, mind az intézmény vezetése számára, mert a terület teljesen új és ismeretlen volt. Hasonló jellegű képzést Magyarországon addig egyetlen felsőoktatási intézmény sem indított, így nem volt „jó gyakorlat”, amit követni lehetett volna. A tanterv kidolgozói elsősorban a tartalomra és az új oktatási módszerek bevezetésére

összpontosítottak, a minőségi oktatás, tanulás és kutatás megvalósításának érdekében. Az elképzelések szerint ez elegendő lett volna ahhoz, hogy a képzést sikeresen elvégző hallgatók hatékony és sikeres munkaerővé váljanak. Kevés figyelmet szenteltek azonban az interkulturális vonatkozásoknak. Akkor még nem volt világos, hogy a közös képzések indításának igen fontos eleme a hallgatók, az oktatók és a személyzet interkulturális ismereteinek fejlesztése. A sikertelenség oka gyakran annak figyelmen kívül hagyása, hogy a tanulási/oktatási folyamatban nem sikerül az új kultúrához megfelelően alkalmazkodni (Falkné Bánó 2000). Hofstede (1991) rámutat arra, hogy „a tanár/hallgató interakció […] annyira beágyazódott a társadalom kultúrájába, hogy a kultúraközi tanulási helyzetek mindkét fél számára problémát jelentenek" (Hofstede in Falkné Bánó 2000: 288).

Hofstede fenti megállapítását támasztják alá a képzésen résztvevő brit diákok megjegyzései:

> …az oktatási stílus nagyban különbözik attól, amit mi megszoktunk Angliában. Itt pontosan megmondják, hogy mit és hogyan kell csinálni. Azt az anyagot kell megtanulni, amit az oktatók leadnak. Ugyanez a helyzet Németországban. Amikor ott tanultam, ugyanazt tapasztaltam, mint most Magyarországon. Az oktatás és tanulás pontosan meghatározott keretek között zajlik (Falkné Bánó Klára 2000: 291).

Az olyan erősen bizonytalanságkerülő kultúrákban, mint a magyar, az oktatás/tanulás folyamata nagyban eltér a gyengén bizonytalanságkerülő kultúrákétól, mint a brit. A magyar diákok megszokták, hogy részletes útmutatást kapnak arról, mit kell megtanulniuk, a feladatokat is pontosan és részletesen elmagyarázza a tanár. Csak a helyes válasz érdekli őket, nem pedig a helyes válaszhoz vezető út, és elvárják, hogy a tanár minden kérdésre válaszolni tudjon. A diákokat a pontos válaszokért jutalmazzák. A brit oktatási intézményekben a diákok hozzászoktak a vitákhoz, amelyekben elmondhatják véleményüket. A kérdésekre a válaszok nem pontosan körülhatároltak, a szándékosan tágan meghatározott feladatok értelmezésében a hallgatók sok szabadságot kapnak. Az oktatók az eredetiséget, a saját vélemény indokokkal alátámasztott megfogalmazását értékelik.

A brit és magyar hallgatók közös óráin felvetett kérdések megoldásában a brit hallgatók egyértelműen pragmatikus megközelítéssel próbálták megadni a választ, szemben a magyar hallgatók elméleti oldalról történő megközelítésével. A magyar hallgatók kiválóan elmondták az egyes kérdésekre az elméleti választ, de amikor az elméletet egy gyakorlati probléma megoldásában alkalmazni kellett, a brit hallgatók sokkal jobban szerepeltek. A brit hallgatók elméleti tudása gyengébb volt a magyar hallgatókénál, azonban a kevesebb tudást sokkal ügyesebben tudták esettanulmányok megoldásában használni, míg magyar társaiknak a probléma értelmezése is nehézséget okozott. Az új oktatási módszerek következetes alkalmazásával, valamint a vegyes hallgatói csoportok létrehozásával, a magyar hallgatók fokozatosan megtanulták, hogyan kell elméleti tudásukat gyakorlati problémák megoldásában alkalmazni (Falkné Bánó 2000).

A kezdeti idők óta a képzés tanterve sok változáson ment keresztül, követve a magyar oktatási rendszerben és képzésekben bekövetkezett változásokat. A hallgatók és munkáltatók körében végzett kutatások (Falkné Bánó–Kolláth 2014) eredményei beépítésre kerültek az új tantervekbe, amelyekben sokkal hangsúlyosabb szerep jut a gyakorlat-orientált képzésnek, és kiemelten az interkulturális ismeretek elsajátításának és alkalmazásának.

5. Összefoglalás

Elmondható, hogy a nemzetköziesítés, a globalizációs folyamat felgyorsulása miatt, a felsőoktatás korszerűsítésében alapvetően fontos tényező, és egyre nagyobb szerepe a magyar felsőoktatásban, közelebbről a Budapesti Gazdasági Főiskolán is nyilvánvaló. Az említett példák pregnánsan mutatják az intézmény azon törekvését, hogy minél szélesebb teret biztosítson nemcsak a hallgatóknak, hanem az oktató és nem oktató munkatársaknak nemzetközi tapasztalatok szerzésére, illetve azok beépítésére az oktatási/tanulási folyamatba. A nemzetköziesítési stratégia fontos eleme az interkulturális kompetencia és az idegen nyelvi ismeretek fejlesztése, nemzetközi projektekben való részvétel támogatásával, kettős diplomát adó idegen nyelvű képzések indításával, illetve idegen nyelven oktatott tantárgyak bevezetésével.

Hivatkozások

Baten, L.– Ingels, M. 1998. Raising awareness in business communication. In *The Cultural Context in Business Communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 233–246.

BGF 2015. 56 ezren Erasmussal a kezdetek óta. http://en.bgf.hu/news

Edupress 2015. Mitől válhat nemzetközivé a hazai felsőoktatás? http://www.edupress.hu/hirek/index.php?pid=egycikk&HirID=31531

Falkné Bánó Klára 2000. Cross-cultural Learning Experiences in a British-Hungarian Higher Educational Programme. In Lynch, D. – Pilbeam, A. (szerk.): *Heritage and Progress; From the past to the future in intercultural understanding*. Bath: LTS Training and Consulting, SIETAR Europa. 287–295.

Falkné Bánó Klára 2001. Egy Leonardo projekt bemutatása és tanulságai. In Majoros Pál (szerk.): *Tudományos évkönyv 2001*. Budapesti Gazdasági Főiskola. 19–27.

Falkné Bánó Klára – Majos Zsuzsanna 2009. Language, Culture and Intercultural Communication in the world of Sports - the Swim the Language Challenge project. In Majoros Pál (szerk.): *BGF Tudományos évkönyv 2008*. Budapesti Gazdasági Főiskola. 303–316.

Falkné Bánó Klára – Kolláth Katalin 2014. Are we ready for Internationalisation? In Gómez Chova, A. – López Martínez, I. – Candel Torres, L. (eds.): *ICERI 2014 Proceedings: 7th International Conference of Education, Research and Innovation*. Sevilla. International Association of Technology, Education and Development (IATED), 2014. Paper 340.

Hall, E.T. – Hall, M.R. 1990. *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth: Intercultural Press.

Hofstede, G. 1991. *Cultures and Organisations. Software of the Mind*. McGraw-Hill.

Kolláth Katalin – Sándorné Kriszt Éva 2007. eLearning Programme to Help Promote SME Mobility – With Supporting Programmes for Quality Assurance and Auditor Training. In Gouliamos, K. (ed.): *Journal of Business and Society*. 20/1, 2: 130-138. Nicosia: European University Cyprus.

Leask, B. – Beelen, J. – Kaunda, L. 2013. Internationalisation of the curriculum: International approaches and perspectives. In *Possible Futures*. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE). 188– 203.

Leask, B. – Bridge, C. 2013. Comparing internationalisation of the curriculum across the disciplines: Theoretical and practical perspectives. In *Journal of comparative and international education.* Special Issue: Contemporary issues of the internationalisation of higher education: Critical and comparative perspectives. 43/1: 79–101.

Niemeier, S. 1998. Introduction. In *The Cultural Context in Business Communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 1–10.

Schneider, S.C. – Barsoux, J-L. 2003. *Managing Across Cultures.* London: Prentice Hall.

Falkné Bánó Klára, Ph.D., főiskolai tanár a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Kar Alkalmazott Kommunikáció Intézeti Tanszékén. Kutatási területei az interkulturális kommunikáció és menedzsment az amerikai-magyar és brit-magyar vállalatoknál; az interkulturális kompetencia. E-mail: falkne.dr.banoklara@kkk.bgf.hu

Kolláth Katalin, Ph.D., tanszékvezető főiskolai tanár a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Kar Alkalmazott Kommunikáció Intézeti Tanszékén. Kutatási területei az oktatási menedzsment, az üzleti tárgyalás, a nemzetköziesítés, és a kompetencia mérés. E-mail: Kollath.Katalin@kkk.bgf.hu

HALÁSZ RENÁTA – KOPPÁN ÁGNES – EKLICSNÉ LEPENYE KATALIN

A magyar orvosi szaknyelvoktatás új megközelítése a Pécsi Tudományegyetemen

A PTE Általános Orvostudományi Karán évről évre nő azon külföldi hallgatók száma, akik az orvosi képzés preklinikai-, illetve klinikai részét is egyetemünkön kezdik meg. A magyar orvosi szaknyelv szerepe ezeknél a hallgatóknál érezhetően felértékelődött, hiszen a magyar szaknyelvi kompetencia megléte a szakmai képzés feltétele. Ez a szükséglet elindított egy tananyag-fejlesztési folyamatot, melynek során egy rendszerszerű megközelítés elemeiként feltérképezzük a magyar orvosi szaknyelv célnyelvhasználati és nyelvtanulási szituációját, meghatározzuk funkcióját, és bemutatjuk oktatásának egy új módszerét.

1. Bevezetés

Írásunk célja a magyar orvosi szaknyelvoktatás új megközelítésének bemutatása; autentikus, célnyelvhasználati szituáció feltárása, a szükségletelemzésre épülő, gyakorlatorientált tananyag fejlesztésének ismertetése. Nem statisztikai elemzésekkel alátámasztott kutatást szeretnénk közzétenni, hanem egy modern szemléletbeli változásról, s az ennek következtében kialakuló oktatási modell elemeiről kívánunk beszámolni.

1.1 A magyar orvosi szaknyelv az idegen nyelvű orvosképzésben

A nyelv, a kommunikáció az orvosi ellátás során a specifikus nyelvhasználat megnyilvánulása, amely nélkülözhetetlen a betegkikérdezéshez, a fizikális vizsgálatok lebonyolításához és a diagnózis felállításához. Az orvosi kommunikáció a terápia eleme, amely döntően befolyásolhatja a páciens gyógyulási folyamatát (Koppán 2008). A modern orvosképzésben egyre inkább felismerik ennek fontosságát; ezt bizonyítják például a Németország számos egyetemén bevezetett ún. modellképzések, amelyek szakítva az eddigi hagyományos képzéssel, a korai páciens - orvostanhallgató interakciókra helyezik a hangsúlyt (Keifenheim et al. 2014). Sajnos a magyar orvosképzésben a tantervek szintjén csak nemrég jelent meg a szaknyelvi kompetencia fejlesztésének megfelelő hangsúlyozása. A külföldi hallgatók magyarországi orvosképzésében a betegekkel való önálló interakció tekintetében a klinikusok maguk is kevesebb elvárást mertek megfogalmazni az idegen ajkú hallgatók felé, hiszen a nyelvtudás korlátozottsága alapvető gátakat szab a kommunikációnak. A PTE Általános Orvostudományi Kar Német és Angol Programjaiban a külföldi hallgatók magyar szaknyelvi oktatása kapcsán arra a kérdésre kerestük a választ, hogy hogyan lehetne ezen a helyzeten változtatni, illetve milyen eszközökkel lehet a külföldi hallgatók klinikai magyar orvostanhallgatói szaknyelvi kompetenciáját fejleszteni. Annál is inkább aktuális a kérdés, mert egyre nagyobb számú hallgató kezdi meg tanulmányait Pécsett, és szeretné a teljes klinikai képzését is Magyarországon teljesíteni.

1.2 A magyar orvosi szaknyelv szerepe az idegen nyelvű orvosképzésben

Az orvosképzés nálunk nem képzelhető el önálló, a betegekkel magyar nyelven folytatott kommunikáció nélkül. Ennek pedig elengedhetetlen feltétele az a magyar szaknyelvi kompetencia, amit „*orvostanhallgatói" szaknyelvi kompetenciának* nevezünk. Az egyes klinikai tantárgyaknál az anamnézis felvételéhez és a betegvizsgálat nyelvi lebonyolításához szükséges az orvostanhallgatói magyar szaknyelvi kompetencia bizonyos fokon való elsajátítása. Az egyetemi képzés nyújtotta szakmai ismeretek elmélyítéséhez és színvonalának emeléséhez nem kerülhető meg többé a hallgató és beteg önálló kommunikációja.

2. A szaknyelvoktatás rendszerszerű felépítése: a magyar orvostanhallgatói szaknyelvi konstruktum komponensei

A magyar orvostanhallgatói szaknyelvi oktatást rendszerként fogjuk fel. Egy olyan szaknyelvtudás-konstruktum modellben gondolkozunk, melynek elemei állandó kölcsönhatásban állnak egymással. Kiindulásul G. Havril Ágnes angol szaknyelvhasználati komponensrendszerét használjuk. (G. Havril 2009). Ő Douglas (2000) alapján úgy fogalmaz, hogy a kommunikatív szaknyelvi kompetencia interakcionális alkomponensei a nyelvtudás, a stratégiai kompetencia és a szakmai háttértudás. Az oktatás tervezésének alapja a szaknyelvtanulói közösség igény- és szükségletelemzése. Itt a nyelvtanulási szituáció elemzésének módszerét (Hutchinson–Waters 1987) ajánlja. A szaknyelvi tudáskonstruktum másik komponense az adott szakterület autentikus szaknyelvi szituációs kontextusa és feladatai. Ehhez a Munby (1978) által kidolgozott célnyelvhasználati szituáció elemzésének módszerét javasolja. Mi ezt a modellt alapul véve, azt adaptálva mutatjuk be a saját szaknyelvoktatási gyakorlatunkat. E helyütt a teljes modell bemutatását nem tudjuk megtenni, csak két összetevőjét tudjuk megvilágítani, hogy az általunk kifejlesztett oktatási modellt rendszerbe illesszük: a nyelvtanulási- és a célnyelvhasználati szituációt kívánjuk körvonalazni.

2.1 A nyelvtanulási szituáció elemzése

A külföldi orvostanhallgatók magyar szaknyelvi oktatása egyetemünkön az orvosi tanulmányaik első évétől fogva a szakmai tárgyak oktatásával párhuzamosan zajlik. A nyelvtanulás sikerességét több tényező is negatívan befolyásolja, nehezíti (Halász–Koppán 2014): a hallgatók speciális nyelvtanulási szituációja, a nyelvtanulási motiváció hiánya, a célzott kommunikatív szaknyelvi cselekvési szituáció időbeni eltolódása (Két évvel korábban kezdődik el az oktatás, mint ahogy a hallgatók klinikai környezetbe kerülnek). Ugyanakkor két irányból is megnőttek az elvárások a magyar orvostanhallgatói szaknyelvet oktatók felé: egyrészt a képzési követelmények, az orvos-szakmai elvárások mentén elengedhetetlen a fejlett szaknyelvi kommunikációs készség, másrészt a hallgatói létszám növekedésével arányosan nő az egyes klinikákra háruló teher, így a betegekkel való kommunikációs

szituációt egyedül kell megoldaniuk a hallgatóknak, hiszen a klinikai oktatók nem tudnak minden hallgató mellé odaállni és fordítói segítséget nyújtani.

Ennek a helyzetnek a megoldására a hagyományos oktatás mellett új módszereket is kerestünk. Oktatási modellünk kortárs segítőket von be az oktatási-, tanulási folyamatba és a szakmai, interkulturális és nyelvi kompetenciák összehangolt fejlesztésébe.

2.2 A célnyelvhasználati szituáció

A Pécsi Modellben a szaknyelvi kompetencia fejlesztésének irányát a feltérképezett célnyelvi szituáció határozza meg. Az egyetemi képzés nyújtotta szakmai ismeretek elmélyítéséhez elvárás az, hogy a hallgató önállóan tudjon kommunikálni a klinikán kezelt beteggel, aki a szaktárgyi oktatásnak nem csak célja, hanem egy meghatározó „eleme" is. A külföldi orvostanhallgatók magyar szaknyelvi tanulásának középpontjában a beteg kórtörténetének felvétele (anamnézis-felvétel) és a fizikális vizsgálatok elvégzéséhez szükséges kommunikáció áll, mint autentikus nyelvi cselekvési szituációs feladat.

Ez az orvosi szaknyelv egy leszűkített változata, kizárólag az anamnézis-felvétel és a betegvizsgálat nyelvi cselekvési szituációja azonosítható itt be, és olyan elemek, mint a diagnózis közlése, terápiás tanácsadás stb. nem szerepelnek benne. A célszituáció folyamatos szem előtt tartásával pontosítható, növelhető a szaknyelvi ismeretek elsajátításának hatékonysága.

Irányadó a tananyag komplex megközelítése, ami azt jelenti, hogy a betegkikérdezés és -vizsgálat dialógusainak tartalmi, formai és stratégiai sajátosságai is feldolgozásra kerülnek.

Az anamnézis (kórelőzmény) műfaji sajátosságainak tanulmányozása során a hallgatók megismerik a kérdések meghatározott sorrendjét (főbb panaszok, jelen betegség kórtörténete, megelőző betegségek, műtétek, családi és szociális anamnézis, rizikófaktorok), udvariassági stratégiai elemeket, a visszacsatolások fajtáit. Fel kell készíteni a hallgatókat olyan jelenségekre, melyekkel korábbi nyelvtanulásuk során valószínűleg nem találkoztak, például nem adekvát, illetve ellenőrző kérdésekkel akár valótlannak bizonyuló válaszok fogadására. Stratégiailag külön kiemelendő a beszélő megállításának nyelvi cselekvése, a beszédtempó befolyásolása, a válaszok megértésének igazolása, összefoglalása. Erre azért van szükség, mert általában csak egy 20-30 perces időkeret áll a hallgatók rendelkezésére a klinikán, és a betegek számos esetben az általuk fontosnak vélt panaszokról, eseményekről beszélnek hosszasan, más fontos tünetekről akár említést sem téve. Azok fontos elemei a megkülönböztető diagnózisnak, ezért megjegyzéseik figyelemmel kísérésével, valamint egy szekvenciában hallott információ összefoglalásával az orvostanhallgató igyekszik minél pontosabban fogalmazni a beteg állapotát illetően, amit a beteg vagy megerősít, vagy megcáfol. A cél a megfelelő kórtörténet felvétele (Cottrell, 2007).

3. Peer learning – peer tutoring

A kortárs együtt-tanulás nagy szerepet kapott a Pécsi Modellben. Adott az a szerencsés helyzet, hogy magyar és német anyanyelvű ill. angol tannyelvű hallgatók együtt folytatják tanulmányaikat az orvosi karon. A mindennapokban inkább csak párhuzamosan léteznek egymás mellett ezek a hallgatói csoportok, kevés valódi találkozási alkalommal. A klinikai készségek elsajátításában az anyanyelvi kortárs segítő elérhetősége egy olyan lehetőséget jelent, amit egyetemünkön egyre inkább szeretnénk kihasználni. Ez szakmai alapokon valósítja meg, hogy a hallgatók közelebb kerüljenek egymáshoz, ami a későbbiekben akár motivációs potenciált is jelent. A kortárs segítő személyénél a közös státus a meghatározó. A magyar szakirodalomban az angol „peer" szó „sorstárs"-ként is szerepel (Rácz 2008), akinek azonos feladattal, nehézségekkel kell szembenéznie. Németországban a PAL (peer assisted learning) – kortárs segítő tanulás – széles körben elfogadott, közel negyven éves múlttal rendelkező módszer (Krautter et al. 2014). Más szerzők is kiemelik a kortárs-segítés, tanulás (reciprocal peer learning) kölcsönös előnyeit (Boud 2001). A nálunk működő csoportok szintén az együttműködés előnyeiről adtak számot.

Az anamnézis csoportok működése

A csoportok működésének célja a betegkikérdezések, anamnézis beszélgetések gyakorlása valódi betegekkel az egyetemi klinikákon. A külföldi, elsősorban német nyelvterületen működő anamnézis csoportok munkájával összehasonlítva nálunk nem úgy folyik a munka, hogy a csoport egy tagja beszélget a beteggel a többiek jelenlétében és azt követően több nézőpontból kiindulva elemzik a csoport tagjai a hallottakat. (Az orvostanhallgatók mellett akár pszichológus, gyógytornász stb. szakos hallgató is lehet tagja a csoportnak.) Nálunk összetételüket tekintve az anamnézis csoportok egyrészt 2-4. évfolyamos külföldi hallgatókból, másrészt felsőbb éves magyar hallgatókból állnak. Kívánatos, hogy a magyar hallgatók előrébb legyenek tanulmányaikban (a tapasztalatok alapján legalább egy évvel), mint a külföldi hallgatók. Így az a szakmai útmutatás, ami a klinikai nyelvi cselekvési szituációban jelenik meg, sokkal hitelesebb lehet. A hallgatók kis csoportokban (2-4 fő) beszélgetnek a betegekkel, akiket az adott klinikán az orvosok, illetve a szakszemélyzet kérnek fel az együttműködésre. Az anamnézis-felvételt követően nem kerül sor olyan utólagos elemzésre a beszélgetésről, amelyet a beszélgetésben részt nem vevő csoporttagok észrevételei alkotnának, mivel nálunk a csoport minden tagja aktív résztvevője a beszélgetésnek.

Az ezt követő kontaktórán a beszélgetés prezentációja elsősorban a betegről nyert információk bemutatását jelenti, összekötve a nyelvi nehézségek visszajelzésével és az újonnan tanult nyelvi elemek megtanulásával. Természetesen a nyelvi akadályok miatt sokkal kisebb szerepet kapnak a prezentáció során az anamnézis-felvételi beszélgetés pszichológiai mozzanatai. Az eddigi tapasztalatok alapján a nyelvi sikerességet befolyásoló pszichológiai mozzanatok említése csak érintőlegesen szokott megjelenni.

A beszélgetéseket az oktató által vezetett tantermi munka előzi meg, melynek témája a nyelvi- és kommunikációs felkészítés, az anamnézis kérdések szakmai strukturálása, kérdezési stratégiák előkészítése. Ehhez pontos szükségletfelmérést kellett készítenünk. A legjobb lehetőség akkor kínálkozott ennek megvalósítására, amikor meghívást kaptunk azokra a szakmai órákra, ahol a hallgatóknak alkalmazniuk kell a szaknyelvi tudásukat. Azzal a céllal kísértük el a német hallgatókat a klinikai gyakorlatukra, hogy első kézből szerezzünk tapasztalatokat a nyelvi cselekvési szituáció mibenlétéről.

Tapasztalataink szerint külön fontossággal bír a pragmatikai megközelítésű udvariassági stratégiák adott idegennyelv-tudási szinten való alkalmazásának begyakorlása. A tananyagok alapját képző és általunk felvett magyar nyelvű orvos-beteg anamnézis-dialógusok elemzése során tudatosodott, hogy a pragmatikai értelemben felépített szerep, arc (Szili 2007) fontos részét képezik a megszólítások, a kérdések bevezetése és a hallottak összefoglalása, melyek viszonylag csekély erőfeszítést követelő nyelvtanulással is elsajátíthatók, és a befektetés mértékéhez képest nagy hatást tudnak kiváltani ezek használatával a külföldi orvostanhallgatók a betegeknél. Az orvos-beteg beszélgetések rituáléját képező orvostanhallgató-beteg anamnézis-beszélgetések szerepszabályait is hagyományokra épülő normák, társadalmi elvárások szabályozzák, melyeknek nyelvi megjelenését az adott nyelvi szinten, tehát korlátozottan ugyan, de oktatnunk kell.

A klinikai előkészítő munka során az orvosok, illetve szakemberek kiválasztják a betegeket, az oktatók egyeztetik az időpontokat és hallgatói párokat, illetve csoportokat alakítanak ki.

A következő lépés a betegágynál történő betegkikérdezés. A magyar hallgatók nyelvi-, szakmai-, kommunikációs- és kulturális tutorként, más néven segítőként állnak a külföldi orvostanhallgatók mellett. Ezzel mintegy megismétlik a hallgatók a kontaktórán már elméleti szinten érintett ismereteket. A tutorok a nyelvi udvariasság terepen való begyakorlásában is segítenek (és ennek során maguk is sokkal tudatosabbá válnak!), kérdezési stratégiák kialakításában és annak megértésében, hogyan értelmezhetők bizonyos válaszok. Fontos lépés a megszerzett információk feljegyzése, és ezen információk birtokában a klinikai beszélgetések feldolgozása. A megszerzett információk feldolgozása közös, tanórán kívüli keretekben valósul meg. A lefolytatott beszélgetést dialógus formájában rekonstruálják a hallgatók és a kórtörténetet írásban foglalják össze. A diákok egymás munkáját javítják, a hibákat magyarázatokkal látják el, modern közösségi felületeken kommunikálnak.

A tutori szerep kölcsönös: a külföldi (esetünkben német anyanyelvű) hallgatók nyelvi és kulturális tutorként segítik a magyar hallgatókat. A kész anyagot kontaktórán beszámoló formájában mutatják be a csoport többi tagjának és az oktatónak.

4. Eredmények

Mint azt a bevezetésben említettük, nem egy konkrét kutatás eredményeiről adunk számot, hanem egy szemléletváltás eredményeiről. A résztvevők nyereségei, az új szükségletelemzésre épülő, folyamatos fejlesztés alatt álló tananyag, az általunk fejlettebbnek vélt szaknyelvi kompetencia eredménynek tekinthető.

4.1 A szereplők nyereségei

Az anamnézis csoportok tagjainak nyelvi- és kommunikációs kompetenciái folyamatos monitorozás mellett fejlődnek, amit a magyar tutorok beszámolói, valamint a külföldi hallgatók önértékelő elbeszélései igazolnak. Amikor egyre kevesebb kérdésnél, s az azokra adott válasz megértésénél fordulnak az idegen-nyelvű hallgatók magyar társaikhoz segítségül, akkor mindkét fél nyereségéről számolhatunk be. A korábbi oktatási modellekkel ellentétben a szakmai tudatosság és kompetencia szintén fontos szerepet kap ebben az autentikus tanulási szituációban. A szakmai és nyelvi kompetenciák internalizálódnak, a csapatmunkához szükséges készségek és önértékelések folyamatosan fejlődnek, az önbizalom és tudatosság növekedése jellemzik a munkát. A különböző kultúrákhoz tartozó hallgatók interakciója az egymás megismerése iránti igényt erősíti. Nő a tanulási motiváció a közös tanulási - tanítási élményen keresztül.

Az oktatók (klinikusok és tanárok) nyereségei elsősorban az együttműködésből adódó előnyökhöz köthetőek. A kooperáció iránti igény közvetlen hatással van a tanterv alakítására. Sokkal tudatosabban tervezhető a tanterv, a bemeneti- és kimeneti követelmények pontos ismerete célirányos, tudatos, az adott feltételeket legjobban kihasználó munkát tesz lehetővé. A nyelvtanári szerepmodell a nyelvi supervisor és fejlesztői munka mellett kiegészül szervezői, valamint a szakterületek közötti összekötő szereppel. A gyakorlati terepen való jelenlét következtében állandóan módosíthatóak a tanítási súlypontok, pontosan az adott célcsoport és azon belül a nyelvtanulók személyes kommunikációs szükségleteire lehet szabni a munkát. Tapasztalataink szerint a klinikusok részéről erőteljesebben artikulálódott a nyelvi képzés szükségszerűségének igénye. Az együttműködés további lehetőségei merültek fel, ezek kidolgozása még szorosabbá tenné a szaknyelvoktatás szükségletekre épülő profilját.

4.2 Új tananyagok

Az új oktatási módszerek új tananyagok fejlesztését is megkövetelik. A már említett autentikus orvos-beteg dialógusok képezik a tananyagfejlesztés kiindulópontját. Ezeket a beszélgetéseket visszafejtve készül a tananyag, ezek strukturált előkészítése folyik a rendelkezésre álló két előkészítő évben. Ez azt jelenti, hogy a betegek kórtörténete alapján összegyűjtjük a kérdéseket és a potenciális válaszokat. Tartalomközpontú szemlélettel, valamint fókuszált nyelvtani ismeretek elsajátításával dolgozzuk fel, például a fájdalomanamnézist. A kérdéseket

természetesen módosítjuk a már említett udvariassági formulák begyakoroltatásával (Tessék mondani,… Legyen szíves megmondani….).

1. Van fájdalma?
2. Meg tudná mondani, hol fáj pontosan? (itt, alul, felül, a bordám alatt …)
3. Mikor kezdődött a fájdalma? (tegnap, délután, három napja, egy héttel ezelőtt)
4. Milyen jellegű a fájdalom? (szúró, szorító, görcsös …)
5. Sugárzik valahová a fájdalom? (a hátamba, a vállamba, a karomba)
6. Milyen egyéb tünetei vannak? (láz, orrfolyás …)
7. Meddig tart a fájdalom? (fél óráig, 10 percig …)
8. Mi fokozza a fájdalmát? (fizikai munka, füst, stressz …)
9. Mi enyhíti a fájdalmát? (pihenés, testhelyzetváltás, …)
10. Mi szünteti meg a fájdalmat? (fájdalomcsillapító, semmi, alvás …)

Az előkészítést követi a kommunikáció gyakorlása klinikai terepen.

A módszer hátrányai közé tartozik a magyar és külföldi hallgatók közös munkájának a megszervezésének a nehézsége. Nagyon sok elfoglaltság jellemzi a hallgatókat, időben leterheltek és nehéz találni közös időpontot a munkához. A résztvevő hallgatók habitusának, nyelvtudásának különbözősége is befolyásolja a közös munka sikerének mértékét. Optimális volna, ha több éven keresztül lehetne számítani a tutorok munkájára.

5. Megfontolások, további célkitűzések

Az adott speciális szaknyelvtanulási szituáció következtében szakítanunk kellett azzal a hagyományos nyelvoktatási rendszerrel, amelyben először az általános nyelvet tanítjuk, majd erre építjük az orvosi szaknyelvet. Erre a rendelkezésre álló négy szemeszterben nálunk nincs elég lehetőség. A szakmai jellegű tárgyak tanulása teljesen háttérbe szorítja az elsajátított nyelvi ismeretek gyakorlását. Az ötödik szemeszterben viszont már aktív nyelvi cselekvési kompetenciára van szüksége a hallgatóknak, hisz éles szakmai szituációban kerülnek a betegek közelébe.

Ahhoz, hogy ezt a feladatot sikeresen meg lehessen oldani és az ehhez vezető utat megtaláljuk, rendszeresen részt veszünk a német program hallgatóinak gyakorlatain, ahogy az fentebb már említésre került. Ez nagyon inspirálónak bizonyult a tananyag és az új oktatási módszer kialakítását illetően.

Az új szemlélet lehetővé teszi a kortárs segítők bevonását a klinikai gyakorlati munkába. Ennek előnyei között szerepel a nyelvi, szakmai és interkulturális kompetenciák komplex fejlesztése. A kortárs segítőkkel való együttműködés fejleszti a nyelvtanulási motivációt és egyben személyre szabott oktatási lehetőséget kínál.

További terveink között szerepel tapasztalataink mérése kvantitatív és kvalitatív módszerekkel, valamint a klinikai készségek gyakorlására ún. skills lab-ek (készségfejlesztő szimulációs laborok) munkájába való bekapcsolódás is.

Hivatkozások

Boud, D. 2001. Introduction: Making the Move to Peer Learning. In Boud, D. – Cohen, R. – Sampson, J. (eds.): *Peer Learning in Higher Education: Learning From & With Each Other*. London: Kogan Page Ltd. 1–17.

Cottrell, E. 2007. Medical Students' Surviving Guide. Going clinical. 2nd edition. Radcliffe Publishing Ltd. 37–46.

Douglas, D. 2000. *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

G. Havril Ágnes 2009. A szaknyelv térhódítása a felsőoktatásban. PhD értekezés. Veszprém. http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2010/Galibane_Havril_Agnes_dissertation.pdf

Halász Renáta – Koppán Ágnes 2014. A magyar orvosi kommunikatív szaknyelvi kompetencia-fejlesztés lehetőségeinek vizsgálata a szaknyelvhasználati szükségletek és a tanulási szituáció feltérképezése alapján. In Bocz Zsuzsanna (szerk.): *PORTA LINGUA 2014*. Szaknyelvoktatók és Kutatók Országos Egyesülete. Budapest.

Hutchinson, T. – Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes: A Learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press

Keifenheim, K. E. et al. 2014. Tübinger Modell der Anamnesegruppen. *Balint* 2014/15: 56–60.

Koppán Ágnes 2008. *Beszélgetésvezetés a szülészet-nőgyógyászatban.* In Kukorelli Katalin – Tóth Andrea (szerk): *A nyelvi, szaknyelvi és a szakmai kommunikáció jövője Európában*, X. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia, Dunaújvárosi Főiskola Kiadói Hivatala, Dunaújváros, 2008. 139-143.

Krautter, M. – Andreesen, S. – Köhl-Hackert, N. – Hoffmann, K. – Herzog, W. – Nikendei, C. 2014. Cross-year peer tutoring on internal medicine wards: results of a qualitative focus group analysis. *Advances in Medical Education and Practice*. 5: 323–330.

Munby, J. 1978. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rácz József (szerk.) 2008. Az esélyteremtés útjai: kortárs és sorstárs segítéssel szerzett tapasztalataink. 12–108. Budapest: L'Harmattan Kiadó. http://demetrovics.hu/dokumentumok/Kutatasok_9_RaczJ_konyv.pdf

Szili Katalin 2007. Az udvariasság pragmatikája. *Magyar Nyelvőr.* 1311. http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1311/131101.pdf

Eklicsné Dr. Lepenye Katalin a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán, az Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet adjunktusaként angol és magyar orvosi szaknyelvet oktat. Kutatási területe az orvos-beteg kommunikáció sikeréhez szükséges szaknyelvi kompetencia fejlesztése és módszertana, amelyet az orvosi magyar nyelvű kommunikációs készségek vizsgálatával foglalkozó team tagjaként tanulmányoz. E-mail: kata.eklics@aok.pte.hu

Halász Renáta a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán, az Egészségügyi Nyelvi- és Kommunikációs Intézetben dolgozik, jelenleg a német szakcsoport vezetője. Kutatási területe az orvos-beteg kommunikáció, a magyar orvosi (orvostanhallgatói) szaknyelv konstruktumának vizsgálata, a szaknyelvi kompetencia fejlesztése. E-mail: renata.halasz@aok.pte.hu

Dr. Koppán Ágnes a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán, az Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet adjunktusaként a magyar és a német nyelvű képzéseken orvosi szaknyelvet oktat. Kutatási területe az orvos-beteg kommunikáció, a pszichoszomatikus beszélgetésvezetés a szülészet-nőgyógyászatban, beszélgetésvezetési stratégiák. Az utóbbi években az orvos-beteg kommunikáció sikeréhez szükséges szaknyelvi kompetencia fejlesztésének lehetséges módszereit vizsgálja, különös hangsúlyt fektetve arra a modellre, amelynek fontos innovatív eleme a különböző anyanyelvű orvostanhallgatók klinikai szaknyelvi és kommunikációs készségeinek fejlesztésében alkalmazott peer tutoring/peer learning. E-mail: akoppan@gmail.com

HARDI JUDIT

A magyar mint idegen nyelv tanulása és tanítása Erasmus hallgatók körében

Az alábbi empirikus kutatás magyar nyelvet tanuló, Erasmus mobilitásban résztvevő főiskolai hallgatók véleménye alapján vázolja fel azokat a tényezőket, amelyek a nyelvtanulókat motivációjuk fenntartáshoz hozzásegítik. A felmérés eredményei körvonalazzák a fenntartható motiváció eszközeit és módszereit, valamint azokat a kommunikációs és nyelvi tartalmakat, amelyekre a hallgatóknak célországbeli tartózkodásuk során leginkább szükségük van.

1. Bevezetés

Az Erasmus mobilitás program keretében különböző országokból érkező, hazánkban tanuló hallgatók az angolt használják kontaktnyelvként. A szakmai tárgyak oktatása angol nyelven történik, a hallgatók angolul kommunikálnak egymással. Joggal vetődik fel a kérdés, hogy a lingua franca természetes közegében mi motiválja a hallgatókat a lassú sikereket ígérő magyar nyelv tanulására. A magyar mint idegen nyelv tanulása nemcsak a nyelvtanulókat, hanem az oktatásban résztvevő nyelvtanárokat is kihívások elé állítja. Körültekintő átgondolást igényel, hogy a gyakran rendkívül rövid intervallum alatt, amíg a külföldi országokból hazánkba látogató, főiskolákon, egyetemeken tanuló hallgatók magyarul tanulnak, milyen tartalommal és módszerrel történjen a nyelvoktatás az azonnali eredmények eléréséhez. A hallgatóknak naprakész, használható, praktikus nyelvtudásra van szükségük, amellyel sikeresen boldogulnak az élet különféle színterein.

Az alábbi kutatásból körvonalazódik a hallgatók alapmotivációja és a használható nyelvtudás legfontosabb alkotóelemei, amelyek közvetlenül segítik a nyelvtanulási motiváció fenntartását. Mivel ezek az összetevők a kontaktórák keretében fenntartható motivációt támogatják, útmutatót adnak a nyelvórák tartalmának kialakításához.

2. Motivált rövid távú idegennyelv-tanulás

2.1 Kommunikatív kompetencia

A hazánkban ERASMUS képzés keretei között magyarul tanuló külföldi diákok célja a célországon belüli hatékony nyelvhasználat, azaz eredményesen kommunikálni a saját országuktól eltérő kultúrájú emberekkel. Ebben az idegen nyelvi közegben a tanulás egyik fő célja az interkulturális kommunikatív kompetencia (Guilherme 2000) megszerzése. Bár egy idegen nyelv elsajátítása nem feltétlenül jár együtt az idegen nyelvi környezet kultúrájának megismerésével és a célnyelvi kultúra iránti pozitív attitűd kialakításával, az ERASMUS mobilitás-program keretei között tanuló, célországban tartózkodó hallgatókról elmondható,

hogy tudatosan választották az országot, amelyben tanulmányikat folytatni szeretnék, ezáltal motiváltak a célország nyelvének és kultúrájának megismerésére is. Bár az idegennyelv-oktatás középpontjában továbbra is a nyelvi kompetencia megszerzése áll (Lawrence 2010), a nyelv és kultúra integrációját célzó oktatás ideális keretet biztosít a hatékony nyelvtanuláshoz. Az oktatás színterén fontos megcélozni azokat a kulturális és hozzájuk kötődő nyelvi tartalmakat, amelyek segítik a nyelvtanulókat a célországbeli gyors boldogulásban.

2.2 Motiváció

A célországbeli nyelvtanuláshoz kötődő motiváció egyik fontos dimenziója az integrativitás, valamint a közvetlen kapcsolatkialakítás és kapcsolattartás az anyanyelvi beszélőkkel (Csizér et al. 2001; Dörnyei 2002). Az integrativitás az adott nyelvhez és kultúrához való általános pozitív viszonyulást foglalja magában (Gardner1985; Dörnyei 2001). Azok a nyelvtanulók, akik pozitívan viszonyulnak az adott nyelvhez, a nyelvet beszélőkhöz és a kultúrához, motiváltabbak és sikeresebbek a nyelvtanulásban. Az anyanyelvi beszélőkkel való közvetlen kapcsolat növeli a tanulók önbizalmát és integratív motivációját, vagyis hatással van magára a motivációra is. Bár a magyart mint idegen nyelvet szabadon választó ERASMUS mobilitás keretében tanuló hallgatókról feltételezhető, hogy attitűdjük pozitív és motiváltak a tanulásra, a nyelv relatív nehézségéből és a motiváció komplex rendszeréből adódóan fontos feladat hárul a tanulás során alkalmazott motivációs lehetőségekre. A tanórai motiváció közvetlenül segíti a tanulókat a nyelv elsajátításában, így az osztálytermi folyamatok szerepe vitathatatlan a motiváció folyamatos fenntartásában (Nikolov 2003). Az idegen nyelvet tanulók motivációja akkor tartható fenn a tanórák keretén belül, ha a tanórák számukra fontos tartalmakkal telítődnek, a gyakorlás érdekes, ösztönző és a kommunikatív kompetencia fejlesztésére irányul. Az alábbi kutatásban a tanmenettel, módszerekkel és tananyaggal kapcsolatos kurzusspecifikus összetevők (Dörnyei 1994) motivációs hatását vizsgálom.

3. Módszerek

3.1 Kutatási cél, kutatási kérdések, kutatási eszköz

A kutatás célja, hogy feltárja azokat a tényezőket, amelyek a magyart idegen nyelvként tanuló hallgatókat motiválja, motivációjukat fenntartja, vagyis azoknak a nyelvi és kommunikációs tartalmaknak az összegyűjtése, amelyekre a hallgatóknak leginkább szüksége van. A motiváló nyelvórák tartalmának körvonalazása mellett további cél a tananyagok és taneszközök fejlesztése. A megfogalmazott célok tükrében a kutatás az alábbi kérdésekre keresi a választ:

1. Mi motiválja az ERASMUS hallgatókat a magyar mint idegen nyelv tanulására?

2. Milyen kontextusban használják a magyar nyelvet?
3. A nyelvtanulás mely aspektusait tartják a legfontosabbnak a kommunikatív kompetencia hatékony megszerzéséhez?

A kutatást nyitott kérdőíves módszer segítségével végeztem. A kérdések nemcsak az attitűd és motiváció kérdéseit ölelik fel, hanem kitérnek a magyar nyelv használatával kapcsolatos szempontokra is. Egyrészt arra kerestem a választ, hogy mi jelenti a kezdeti motivációt a hallgatók számára, másrészt olyan tényezőket igyekeztem feltárni, amelyek a kurzus során ösztönzőként hatnak a magyar mint idegen nyelv tanulására. A kérdőíves módszer segítségével összegyűjtöttem a hallgatókat leginkább motiváló témaköröket és a magyar nyelv tanórán kívüli gyakorlásának lehetőségeit. Mindezek segítségével nemcsak a hallgatók már meglévő motivációja rajzolódik ki, hanem a kurzus alatt fenntartható motiváció lehetőségei is. A kérdések a szótanulás nézőpontjából közelítik meg a nyelvtanulást, mivel a kezdő nyelvtanulók esetében a témakörökhöz igazodó szótanulás szerepe elsődleges a nyelvtannal szemben. A hallgatók válaszaiból következtetni lehet a magyar nyelvi kurzus legfontosabb feladataira is.

3.2 Résztvevők

A kutatás a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karán a magyart mint idegen nyelvet tanuló ERASMUS mobilitás programban résztvevő hallgatók bevonásával valósult meg (N=57). Az adatgyűjtés nyitott kérdőíves módszerrel történt a magyar nyelvórák keretében nyolc féléven keresztül. A kérdőív elsődlegesen a hallgatók véleményét kívánta összegyűjteni, de a kvalitatív értékelés mellett lehetőséget adott kvantitatív következtetések levonására is.

4. Eredmények

4.1 Mi motiválja az ERASMUS hallgatókat a magyar mint idegen nyelv tanulására?

A kérdések első csoportja a motiváció témakörét célozta meg. Elsőként a hallgatók alapmotivációjára voltam kíváncsi, ezért arra kerestem a választ, hogy a hallgató miért Magyarországot választotta célországként ERASMUS tanulmányaihoz. Legtöbben a magas szintű zeneoktatást jelölték meg (n=38). Ez az eredmény nem meglepő, mivel a felmérés Kecskeméten, Kodály szülővárosában történt, ahol a zenei képzés igen magas színvonalú, így vonzza a zenével foglalkozó hallgatókat. A következő leggyakrabban megjelölt motiváló erő az utazási céllal történő választás (n=26). Mivel Magyarország Európa szívében helyezkedik el, kiváló kiindulási helyszín az európai utazásokhoz. Többen jelezték (n=12), hogy utazásuk célja a magyarországi kultúra megismerése és a magyar nyelv tanulása (n=9), valamint a kiváló magyar ERASMUS program (n=7). A további válaszok Budapest megismerését és az általános iskolai tanítói tanulmányok folytatását említették.

Vannak hallgatók, akik a külföldi főiskolai élet kipróbálása céljából, a függetlenedés reményében, új perspektívákat és új barátokat keresve célozzák meg hazánkat. A válaszokból kiderül, hogy a hallgatók alapmotivációja sokféle. Leginkább jellemző az instrumentális motiváció, de megtalálhatóak a válaszok között az integratív motiváció elemei, valamint külső és belső motivációs tényezők egyaránt.

Szintén a hallgatók motivációját kutatja a kérdés, hogy miért tanulják a magyar nyelvet kurzus keretében. Az alábbiakban néhány tipikusnak mondható válasz alapján mutatom be a véleményeket. A hallgatók mintegy kétharmada válaszolta a következőket: *„Hogy tudjak magyar emberekkel kommunikálni.” „Hogy jobban tudjak kommunikálni a helyiekkel.”* További egyharmaduk az integráció fontosságát említette: *„Nyelvtanulás nélkül nem tudok teljesen beilleszkedni a magyar kultúrába és életbe.”* A további válaszok közül néhány:

„A nyelv sokat elmond az ételekről, hobbikról, történelemről, és arról hogy működik a társadalom.”

„Szeretnék új nyelvet tanulni, megérteni az alap társalgást és használni hétköznapi szituációkban.”

„Úgy hiszem, pozitívan járul hozzá az ittlétemhez és hasznos lehet a helyiekkel történő beszélgetésben.”

„Úgy érzem, hogy a kötelességem magyarul tanulni, hogy társalogni tudjak a magyarokkal.”

„Fontos nekem.”

„Mert úgy hiszem, ha külföldön élsz, érdekes tanulni az új nyelvet.”

A motívumok között igen erős integrációs és belső motivációs elemeket fedezhetünk fel, amelyek szilárd alapot biztosítanak a nyelvtanulás megkezdéséhez.

A motiváció témaköréhez kapcsolódóan még arra voltam kíváncsi, hogy szándékukban áll-e a hallgatóknak a kurzus befejezésével is folytatni a magyar nyelv tanulását. A válaszok egyértelműen igenlőek voltak, de a hallgatók két jól elkülöníthető csoportra oszthatók e tekintetben. Az egyik csoportba azok tartoznak, akik még szeretnének Magyarországon maradni valamennyi ideig. Közülük sokan így válaszoltak:

„*Igen. Alapszintű társalgással, magyar ismerősökkel.”,* illetve

„*Igen, szeretném folytatni, mert még néhány hónapot Budapesten szeretnék eltölteni”.*

A hallgatók másik csoportjába azok tartoznak, akik a tanulmányaik befejezésével hazautaznak. Bár ők is szeretnék folytatni a magyar-tanulást, úgy vélik ez nehézségekbe fog ütközni. Néhány válasz, amely tükrözi ezt az aggodalmat:

„Igen, de ha nincs minden nap használva, nem leszek motiválva.”

„Igen, jó lenne folytatni, de nehéz lenne Írországban, miután hazamegyek.”

„Igen, szeretném folytatni, de biztosan nehéz lesz találni olyan helyet, ahol tudom tanulni és nincs sok idő a tanórák mellett.”

Az alapmotivációval, a tanulási motivációval és a kurzus befejezése utáni motiváltsággal kapcsolatos válaszok egyértelműen jelzik, hogy a hallgatók attitűdje pozitív a nyelvhez és a használóihoz egyaránt, valamint motiváltak a nyelvtanulásra, de ez az állapot csak addig tartható fenn, amíg a hallgatók a célországban

tartózkodnak. Fontos tehát olyan kontextusba helyezni a nyelvórákat és olyan tartalommal megtölteni őket, amely biztosítja a motiváltságot.

4.2 Milyen kontextusban használják a magyar nyelvet?

Az alapmotiváción túl fontos feladat a célországbeli tartózkodás során fenntartható motiváció lehetséges eszközeinek és módszereinek keresése. A következő kérdések a magyar mint idegen nyelv tanulásához kötődő legfontosabb nyelvi tartalmakat gyűjtik össze. Az utazás körüli nyelvi készülődés körvonalazza a hallgatók számára elsődleges tartalmakat. A hallgatók kétharmada keresett meg és tanult meg néhány hasznos szót és kifejezést az utazás előtt. Elsősorban udvariassági formulákat és fontos szavakat kerestek fel a szótárban, mit például a *köszönöm* (n=41), *igen/nem* (n=37), *hello* (n=26), *szia* (n=26), *elnézést, bocsánat, kérem, OK, szeretlek,* valamint a számokat. Ezek mellett utánanéztek néhány étel nevének (n=37), pl. *csirke, kávé, tea, tej*, illetve annak, hogyan kérhetnének útbaigazítást és hogyan vásárolhatnának jegyet. Többen nézték meg a kiejtési szabályokat is. A legfontosabb szavak közül a *sziát* (n=29), az *igen/nem*-et (n=19) és a *köszönömöt* (n=17), valamint az *utca, gluténmentes* és az *Írországból jöttem* kifejezést tanulták meg.

Közvetlenül a Magyarországra utazás utáni első szavak között volt a *köszönöm/köszi* (n=47), a *szia* (n=35), *sziasztok* (n=22), és *viszlát* (n=15), az *egészségedre* (n=21) és az *igen* (n=16), *nem* (n=16). Az elsők között tanultak még meg néhány fontos szót, pl. *kérem, barlang, templom, semmi, pálinka* és kifejezést, pl. *Mennyibe kerül?, Hogy vagy?, Egy taxit kérek!,* és *Szeretnék csirkét venni*. A felsorolásból jól látszik, hogy elsőként a boldoguláshoz szükséges legfontosabb szavakat, udvarias és hasznos kifejezéseket tanulták meg a hallgatók.

A következő kérdés arra kereste a választ, hogy mely szavakat és milyen kontextusban hallják legtöbbet az ERASMUS diákok. Első helyen a köszönések, *szia/sziasztok* (n=48), *hello* (n=16), *viszontlátásra/viszlát* (n=22), és a *jó napot kívánok* állnak, amelyet az udvariassági formulák, a *köszönöm/köszi/köszi szépen* (55), a *jó* (n=21) és néhány kifejezés *Légy szíves!, Segíthetek?, Egészségedre!, Hogy vagy?, Bocsánat!* és *Szívesen!* követnek. Egyebek között említették az *igen/nem* (n=41), a *hol?, Beszélsz…?,* és az *Én is*. kifejezéseket. A leggyakrabban hallott szavakat és kifejezéseket boltokban, az iskolai gyakorlat közben, a főiskolán, hétköznapi helyzetekben, étteremben és az utcán hallják a hallgatók. A válaszok alapján ezek a helyszínek határozzák meg leginkább a magyar nyelv használatának színtereit.

A következő felsorolás azokat a legfontosabb magyar szavakat és kifejezéseket tartalmazza, amelyeket a hallgatóknak vélhetően használniuk kell, amíg az országban tartózkodnak. A lista megegyezik a már eddig felsorolt legfontosabb szavak és kifejezések listájával: *szia/sziasztok* (n=45), *viszlát/viszontlátásra* (n=33), *hello* (n=31), *köszi/köszönöm* (n=37), *Hogy vagy?* (n=25), *igen/nem* (n=17), *Szívesen.* (n=16), *Elnézést!* (n=14), továbbá a *Jó., Semmi baj., Nem értem., A nevem…, Mi a neved?, Tanár leszek., Tudna nekem segíteni? Szeretnék…,, Beszél angolul?, Hová megyünk?, Messzi van?, Egy taxit kérek.,* és *Mennyibe kerül?*. A

felsorolt szavakhoz és kifejezésekhez köthető szituációk az üdvözlés, bemutatkozás, taxirendelés, ételrendelés és a tájékozódás.

Egy további kérdés arra vonatkozott, hogy a hallgatók mely szituációkban használják a magyar nyelvet. A válaszok közül a leggyakrabban a boltban (n=57) és az étteremben (n=42) említése szerepelt, amit az utcán (n=26), állomáson (n=25), szórakozóhelyen (n=16), hétköznapi életben (n=14) és az iskolai gyakorlaton (n=11) említése követett. Arra, hogy kivel van lehetőségük a külföldi hallgatóknak a nyelvgyakorlásra a hallgatók mintegy fele az ERASMUS társait említette. Körülbelül egyharmaduknak a többi diákkal és néhány magyar baráttal van lehetősége magyar nyelven beszélni és néhányan megemlítették a helyieket is. A fenti válaszokban a nyelvhasználat konkrét színterei bontakoznak ki, amelyek a hallgatók igényei alapján meghatározzák a nyelvi kontextust. Elmondható, hogy ebben a kontextusban elsősorban a hétköznapi társalgás elemeire van szüksége a hallgatóknak.

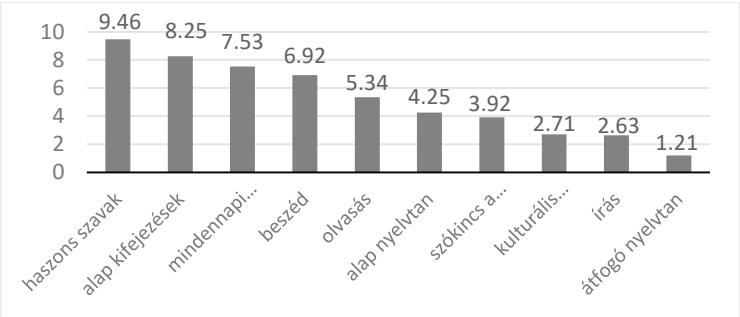
4.3 A nyelvtanulás mely aspektusait tartják a legfontosabbnak a kommunikatív kompetencia hatékony megszerzéséhez?

A harmadik kérdéskör arra kereste a választ, hogy a hallgatók mit szeretnének tanulni a nyelvórákon, milyen fejlődést várnak el és mit tartanak még fontosnak az említetteken kívül. A hallgatók több mint fele a hétköznapi társalgási formák fontosságát említette, úgy mint az ételrendelés, útbaigazítás és taxirendelés. A hallgatók másik fele a lexika szempontjából közelítette meg a kérdést. A hallgatók mintegy egyharmada hasznos szavakat és kifejezéseket tanulna, mint például a számok, az üdvözlés és bemutatkozás, illetve alapvető társalgási mondatokat gyakorolna, amelyeket a boltban, állomáson, a postán tud használni. Sokan említették a kérdésfeltevés fontosságát, ami a sikeres kommunikáció egyik alapeleme. A témakörök között megemlítették a bemutatkozás fontosságát. A válaszokból úgy tűnik, a hallgatóknak alapszükséglete, hogy tudjanak magukról beszélni. Megemlítették még a hobbiról, érdeklődési körről való társalgást is a témakörök között.

A hallgatók nyelvi fejlődésükkel kapcsolatos elvárása összhangban van az előbb felsorolt témakörökkel és társalgási funkciókkal. Sokan (n=49) szeretnének boldogulni alapvető társalgási szituációkban, mint például a bemutatkozás, ételrendelés, vásárlás, taxi rendelés, vonatjegyvásárlás, alapszókincs és alap kifejezések segítségével. Fontosnak tartják megérteni a hétköznapi társalgást, és ugyancsak fontos számukra a megfelelő kiejtés elsajátítása (n=17). A kérdezést, mint nyelvi funkciót ennél a kérdésnél is sokan kiemelték (n=17), és az alap nyelvtani ismeretek tanulása is említésre került. A legfontosabb témakörök listáját még a család leírásával, a szülőváros bemutatásával, illetve a hobbi és érdeklődési terület leírásával egészítették ki, vagyis az ismeretszerzés mellett alapvető igénye a hallgatóknak az információközlés.

A vizsgálat kiegészítő részében, a hallgatók a nyelvi alapkészségek és néhány nyelvi funkció bevonásával fontossági sorrendet állapítottak meg. Az eredményeket

az 1. ábra szemlélteti. A rangsorolás 10-es skálán történt a legfontosabbnak vélt funkciótól (10 skálapont) a legkevésbé hasznosakig (1. skálapont). Első három helyen a hasznos szavak, alapkifejezések és mindennapi dialógusok állnak, amelyeket a beszéd- és olvasás készségek követnek. Az alap nyelvtani ismeretek tanulása a skála 6. helyére került, az átfogó nyelvtan ismerete pedig az utolsó helyen áll. A hallgatók úgy vélik, íráskészségükre alig van szükség. A tanulmányaik szókincsének ismerete és a kulturális ismeretek megszerzése is a skála végén foglal helyet.



1. ábra. A nyelvi funkciók és készségek fontossági skálája

A harmadik kutatási kérdésre kapott válaszok egyértelműen kijelölik a magyar kurzus legfontosabb feladatát: olyan hétköznapi, használható nyelvtudáshoz segíteni a hallgatókat, amely kommunikatív kompetenciájuk fejlesztésére irányul. Ha a kurzus során követjük a véleményekből kibontakozó irányt, a hallgatók motiváltsága fenntarthatóvá válik magyarországi tartózkodásuk során.

5. Következtetések

A viszonylag alacsony számú alany bevonásával megvalósuló, nem reprezentatív kutatás sok hasznos következtetés levonását teszi lehetővé. Az eredmények egyértelműen jelzik, hogy az ERASMUS képzésben tanuló külföldi hallgatók motiváltak a magyar nyelv tanulására, és pontos elképzelésük van arról, hogy mit szeretnének tanulni, mi a fontos a számukra. Válaszaikból kiderül, hogy az alapmotivációt, amellyel elkezdik a magyar nyelv tanulását, olyan tartalmakkal lehet fenntartani a kurzus folyamán, amelyek számukra hasznosak. Ezek a mindennapi társalgási szituációk, így például a bemutatkozás, ételrendelés, vásárlás, taxi rendelés és vonatjegyvásárlás. A szituációkhoz kötődő szókincs, kifejezések és dialógusok tanulását tartják a legfontosabbnak a magyarul tanulók, míg a nyelvtan vonatkozásában csak a nélkülözhetetlen ismeretekre hagyatkoznának. A nyelvi készségek közül a beszéd és az olvasás fontosságát emelik ki, az íráskészség elsajátítása a háttérbe szorul. Mindezekből a természetes nyelvelsajátítás iránti igény rajzolódik ki.

Fontos hozadéka a kutatásnak, hogy a hallgatói igényekhez igazodó, kommunikatív, természetes nyelvi kontextusba ágyazott nyelvoktatással lehet motiváló és eredményes a magyar nyelvi kurzus. A kutatásban előtérbe kerülő kontextusbeli és nyelvhasználati tényezők segítséget adnak a nyelvórák tartalmának kialakításához, amelyeket szem előtt tartva lehetőség nyílik az alkalmazott módszerek felülvizsgálatára, valamint a tanagyag, és a taneszközök fejlesztésére.

Hivatkozások

Csizér Kata – Dörnyei Zoltán – Németh Nóra 2001. Az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos attitűdök változása az általános iskolások körében az 1990-es évek Magyarországán. *Modern Nyelvoktatás.* 4: 19–30.

Dörnyei Zoltán 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal.* 78: 273–284.

Dörnyei Zoltán 2001. *Teaching and researching motivation.* Longman: London

Dörnyei Zoltán 2002. The motivational basis of language learning tasks. In Zoltán Dörnyei – Skehan P. (eds.): *Individual differences in second language acquisition.* John Benjamins: Amsterdam. 137–158.

Gardner, R. C. 1985. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* Edward Arnold: London.

Guilherme, M. 2000. Intercultural competence. In Byram, M. (ed.): *Routledge encyclopedia of language teaching and learning.* Routledge: London. 196–299.

Lawrence, G. P. J. 2010. *Learning about otherness: a comparative analysis of culture teaching and its impact in intercultural language teaching preparation*. Doctoral thesis. University of Toronto.

Nikolov Marianne 2003. Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra.* 8: 61–73.

Hardi Judit adjunktus a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karán. Az Idegennyelvi és Továbbképzési Tanszék oktatójaként szakmai tárgyakat tanít angol műveltségterületi képzésben résztvevő hallgatóknak, valamint segíti a nyelvtanítói gyakorlati képzés tartalmi munkáját. PhD tanulmányait a Szegedi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájában, a Prof. Dr. Kontra Miklós által vezetett Angol Alkalmazott Nyelvészet alprogramban végezte. Fő kutatási területe a másodiknyelv-elsajátítás. E-mail: hardi.judit@tfk.kefo.hu

HERCZ MÁRIA

Narratívák mint a pedagógusjelöltek szakmai szocializációjának indikátorai

Kutatásom jelen tanulmányban bemutatásra kerülő első szakaszában arra fókuszálok, hogy a képzésbe kerülő hallgatók 'naív' pedagógiai nézeteinek, pedagógiai élettörténetének, narratíváinak megismerése miként működhet indikátorként, hogyan segítheti a hallgatók szakmai szocializációs folyamatát, továbbá miként járulhatnak hozzá a kapott eredmények a kurzusok csoportokra szabott tartalmának kialakításához, a szakmai szocializáció segítéséhez.

1. Bevezető gondolatok

Századunk meg nem kerülhető kérdése az oktatás minőségi reformja az egész világon, hisz az utóbbi évtizedek kihívásaihoz még az alfa-generációs gyermekek iskolába kerülése is hozzáadódik. Már a felsőoktatás alsóbb évfolyamaira jár a z-generáció, akikből a 'globális falu' (McLuhan–Fiore–Agel 2010) állampolgárainak, az 'alfáknak' a pedagógusai lesznek. Professzionalizmusuk meghatározó tényezője a jövő oktatási eredményességének.

A legjobbak pályára vonzása és pályán tartása már két évtizede foglalkoztatja az oktatáskutatókat globális és európai szinten egyaránt (pl.: Barber–Mourshed 2007; Mourshed–Chijoke– Barber 2010; EU kutatások bővebben in Hercz 2008; TALIS bővebben magyarul in OOK 2014). Kulcskérdés azonban, hogy ha sikerül is a legalkalmasabbakat a képzésbe invitálni, hogyan tudja a felsőoktatás megtalálni és megvalósítani azt a tartalmi–módszertani (paradigma)váltást, ami az eredményesség alapfeltétele. Megtalálja-e az y- és z-generáció számára megfelelő hangot, tanítási és fejlesztési módszereket? A pedagógusképzés előtt álló kihívásra keresi a választ – szerény keretek között – akciókutatásként megvalósuló, kvalitatív szemléletű longitudinális vizsgálatunk, mellyel középtávú célunk a tanítóképzés tantervének átalakításával a hallgatók szakmai szocializációjának támogatása.

2. A pedagógusjelöltek gondolkodása és szakmai szocializációja

Kutatásom több tudományterület találkozási pontjáról indul: a pedagógián belül a pedagógus gondolkodáskutatás, a pedagógushallgatók gondolkodásának kutatása; vele párhuzamosan a pedagógusképzés; a szociológia és a pszichológia tudománya köréből a pályaszocializációs, pályapszichológiai- és a karrierkutatások témánkat érintő eredményei felől. A főbb elméleti alapok (ld. bővebben Hercz 2015a), valamint a legfőbb nemzetközi és hazai eredmények bemutatása is messze meghaladná jelen tanulmány kereteit, így csak azokra fókuszálok, amelyek közvetlen hatással voltak kutatásomra.

2.1 A *pályaszocializáció* értelmezése

A pályaszocializációról gondolkodva különféle tudományterületek kutatási szemléletével, eredményeivel szembesülünk tehát, melyek megegyeznek a fogalom

főbb jellemzőiben: a szakmai- vagy pályaszocializáció olyan személyiségfejlődési folyamat, amely a gyermekkorban kezdődik, és a pálya gyakorlása alatt is tart (Dudás 2000: 94). „Az utóbbi évek főbb kutatási fókusza a szakmai identitás fogalmának meghatározására, értelmezésre törekszik (pl. Lasky, 2005; Morrison, 2013).” (Rapos 2015: 20)

A pályaszocializáció alapja a szerepelsajátítás, ami szintén gyermekkorban kezdődik, s a szereppartnerekkel való interakciókon, s e tevékenységek reflexióin keresztül formálódik. E folyamatban alakul ki az egyén szerepmodellje. Fogalma pontos meghatározásához Fűzi Beatrix (2015) leírását idézzük: „A *szerepmodell* a tanár szakmai önmeghatározása, amelyben a nevelésről-tanításról szerzett tudása, a növendékekhez való viszonya, személyiségének a tanári feladatok által mozgósított elemei, egyfelől tudatosan vállalt, másfelől tudattalanul követett mintái ötvöződnek. Sokban hasonlít a szakirodalomban nézetként definiált fogalomhoz, de a szerepmodell több elemet foglal magába, köztük éppen a nézeteket is.” (Fűzi 2015: 43).

A pedagógia hasonló szemlélettel használja a *szakmai személyiség* fogalmat. Kritériumait is sokan sokféleképpen közelítették meg. Kutatásunk célcsoportjára, a tanítókra vonatkozóan például megfogalmazódott egy kissé romantikus – de nagyon elfogadható elvárás is: „… a jövőbeni sikeres tanítónak olyan sokoldalúan képzett, nyitott, kreatív személyiségnek kell lennie, aki mer nagyokat „álmodni” (Mikonya 2014: 264). Chreppán Magdolna (2009) egyenesen a képzési és gyakorlati paradigmaváltás elkerülhetetlenségét hangsúlyozza: a pedagógusnak az oktatást nem közvetlen célnak, hanem a nevelés eszközének kell tekinteni, holott a mai metodológia majdnem kizárólag az oktatásra készít. Az OECD által megfogalmazott pedagógiai professzionalizmus jegyek (OECD 2008, bővebben Hercz 2015b: 2.3 fejezet) hasonlítanak e jövőkép elvárásaihoz. Az egyértelműség kedvéért a ’sokoldalú képzettséget’ négy elemre bontják: az első kettő a szakmai tudásra vonatkozóan a *szakértelem* (akadémiai tudás) és a *pedagógiai ’know-how’* (gyakorlati-módszertani tudás), a második kettő a 21. század specifikus követelményeire reflektálva a *technológiai műveltség*, és a *szervezeti kompetencia*, utóbbi konkretizálva a team-munkára való alkalmasság és együttműködési képesség (OECD 2008).

2.2 A szakmai nézetek feltárása

A kognitív szemléletű kutatások egyik irányzata a pedagógusok gondolkodását kutatta, ezen belül a szakmai tudás növekedésének folyamatát, és a pedagógusok szakmai fejlődésének alakulását (Day et al. 1990; Day et al. 1993 idézi Hercz 2015a: 12). A nemzetközi és hazai kutatások alapján egyértelmű, hogy a felsőoktatásba lépő hallgatók kialakult pedagógiai nézetrendszerrel rendelkeznek, mely intézményes nevelődésük 15-18 éve alatt formálódott, s vált érzelmileg telítetté, ezért nehezen alakíthatóvá. Bullough (1997) szemléletes kifejezésével élve e nézetek ’szűrőként, értelmezési lencseként’ funkcionálnak, ezen keresztül értelmezik saját tapasztalataikat, beleértve az elsajátítandó új tudást is.

A tanárok nézeteinek eredetéről szólva Falus Iván (2006: 44) három fő forrást különböztet meg: (1) személyes élettapasztalatok; (2) tanulás időszakából származó tapasztalatok; (3) formális képzésből eredő tapasztalatok. Nemzetközi szakirodalmi források egybehangzóan állítják, hogy e hozott nézet- és attitűdrendszer a felsőoktatás hatására speciális beavatkozások, fejlesztő programok, önreflexiók stb. nélkül nem változik (ld. bővebben Falus 2006: 26–33, 44–46). A téma magyar alapkutatásai, Falus (2006), Dudás (2006), Köcséné (2009), valamint Bárdossy–Dudás (2011) munkáinak közös alapüzenete, hogy a hallgatói nézetek feltárásának és alakításának a képzés fókuszában kellene lennie. Longitudinális hallgatói kutatást viszonylag keveset találunk (ilyen pl. Bacsa–Bán 2012; Koltói 2015), jelentőségük ellenére.

2.3 Tematikai sokszínűség a pedagógus hallgatók kutatásában

A pedagógusképzésben a hallgatók vizsgálata természetes módon jelen lévő kutatási terület, melyen belül az „elemzések a kérdés komplexitásának megfelelően térben és időben is meglehetősen szerteágazóak" (Buda 2015: 28). A kutatásokban a pályaalkalmasság kérdéskörétől a pályaválasztási motívumokon át a birtokolt tudás, attitűdök és nézetek vizsgálatáig terjed az igen széles tematikus paletta. Az elmúlt évtizedben sok érdekes tanulmány született e körben (áttekintés: Kálmán 2013), melyeket feltétlenül figyelembe kellene venni a pedagógusképzés tartalmi reformjánál.

3. A kutatás jellemzői

Jelen tanulmány a Kecskeméti Főiskola Pedagógiai Kutatóműhelyében folyó longitudinális vizsgálatom (2010-től) első szakaszát mutatja be, melynek célja annak feltárása, hogy a pedagógiai-pszichológiai tárgyakba épített, konstruktív szemléletű, az aktív tanulás módszertanára épülő gyakorlatokkal segíthető-e a hallgatók pályaszocializációja, modern szemléletűvé alakíthatók-e nézeteik? E tanulmány az első szakasz, a neveléselmélet tanulását megelőző hallgatói előzetes tapasztalatok és nézetek feltárását mutatja be.

Kutatásom interdiszciplináris kötődése ellenére tudományterületi szempontból a pedagógus gondolkodáskutatás körébe sorolható. Szemléletében a kvalitatív kutatási irányzathoz tartozik mind a teljes kutatást, mind a tanulmányban elemzett részt tekintve. A módszerválasztás során a *kötetlen (tematikus) reflektív napló* módszer mellett döntöttem, melyet tulajdonképpen tematikus *reflektív önélet-interjúnak* is nevezhetnénk. Az általam használt tematikus életinterjú ezen belül a reflektív gondolkodás feltárására alkalmas narratív módszer (Szivák 2002: 26).

A karriertanulmányok bizonysága szerint a személyes narratívák az egyén fejlődésében jelentős eseményeket, hatásokat jelenítik meg, melyek analizálása sikeres új értelmezésekkel előre viheti a hallgatót a pályaszocializáció útján (Szivák 2002: 66–67).

Két első évfolyam tanító szakos hallgatói vettek részt a teljes kutatásban, 102 fő összesen. Arra kértem őket, hogy írjanak fogalmazást, munkacímnek az „Életem a pálya szemszögéből: élmények, amelyek a pedagóguspályára vonzottak” címet ajánlottam. Formai, tartalmi keretekkel nem korlátoztam a szerzőket, támpontként a következők szerepeltek: (a) minél régebbi emlékekig nyúljanak vissza; (b) gyermeki emlékeikről, pedagógiai jellegű tevékenységeikről és pedagógusaikról is írjanak; (c) emlékeikre reflektáljanak mai személyiségükkel.

A hallgatók ’A nevelés elmélete és története’ tantárgy szemináriumi részének második alkalma után otthoni feladatként készítették naplóikat, két hét állt rendelkezésükre. Érdekes volt a hallgatói reflexió a feladatra: sokan – szerencsére – megértették, hogy nem egy tipikus leckéről van szó. Az elkészült anyagok nagy részében megfogalmazásra került, hogy kérésnek, személyes kérésnek tesznek eleget, értékelik a feladatot, vagy úgy értelmezik, mint egy írásbeli beszélgetés kezdetét, illetve egy levelet. A naplókra legalább néhány sorban reflektáltam, több hallgatóval így indult szakmai kapcsolatunk (pl. TDK-s hallgatóim lettek). A személyes stílust különféle nyelvi eszközökkel is hangsúlyozták, például az olvasónak szóló kérdésekkel, vagy emotikonok használatával:

„Nagyon jó volt visszaemlékezni kisiskolás koromra egy leendő tanítónő szemével.”
„Nem egy egyszerű feladat, napokig nézegettem a képeket, éjszakákon át gondolkodtam …”
„Tisztelt Tanárnő! Az én kis történetem nem egy hétköznapi tanítói történet, …”
„A tanárnő azt kérte őszintén meséljünk magunkról az életútunkról, arról miképp kerültünk erre a főiskolára. Akkor én most elmondom,…”
„Ezt biztosan nem is sejtette rólam a tanárnő, de…”
„Vajon miért alakulhatott így?! Érdekes lenne, ha valaki megmondaná… „
„Ezt nálam okosabbaknak kellene megfejteni☺”

A naplókat kvalitatív tartalomelemzéssel dolgoztam fel. A manuális kódolás során a fő- és mellékkategóriákat színmódszerrel rendeztem. A kódolást nyílt, axiális és szelektív kódolási mechanizmussal végeztem.

A kutatás e szakaszának közvetlen feladata a hallgatók bejövő nézeteinek és szakmai tudásának megismerése volt abból a célból, hogy a pedagógiai tanulmányok első lépése egyénre szabott segítséget adhasson a hallgatók szakmai énképének alakulásában, tudatosítsa nézeteiket.

A szakirodalom keveset foglalkozik azzal, hogy a család az intézményes nevelésre reflektálva, az ottani hatásokat értelmezve, erősítve-gyengítve jelentősen befolyásolhatja, újra strukturálhatja a gyermek élményeit, vélekedését, befolyásolhatja viselkedését, játékát (pl. pedagógiai szerepjátékok, fantázia-játékok támogatásával), a családi struktúrában pedagógiai szerepekbe hívhatja, vagy kényszerítheti (ld. testvérek gondozása, tanítása), amelyeket a gyermek intenzív érzelmekkel átszőve él meg. Az általános- és középiskolai évek folyamatos reflektáló, önreflektáló évei alakítják, változtatják a korábbi meggyőződéseket, egyre egységesebb rendszerré építve azt. A kutatásba bevont reflektív életinterjúk elemzésének fő célja e nézetrendszer feltárása, megmutatása a hallgatóknak, ezen

keresztül pályaszocializációjuk támogatása, az egyéni tanulási utak megalapozása volt.

Kutatási szempontból a *főbb kérdések*:

1. Milyen szerepe van a családi, illetve a nevelő intézményi környezetnek a pályaorientációban és a nézetrendszer alakulásában?
2. Elkülöníthetőek-e a családi és intézményi hatások valamilyen dimenziói?
3. Beépíthetőek-e a képzésbe olyan metodológiai elemek, amelyek a narratívákra alapozva segítik a szakmai szocializációt?

4. A naplóelemzés eredményei

A naplók tartalmi elemzését három tematikus részben mutatom be, melyek rendezőelve az időrend. Az elemzés részletességét és mélységét a szerint alakítom, hogy annak milyen jelentős hatása van a képzésre, mennyire szükséges figyelembe vétele a hallgatók szakmai szocializációjának alakításakor. Az első részfejezetben a hallgatók (pályára vonatkoztatott) gyermeki tevékenységeit, és az azokat értelmező narratívákat mutatom be, a második fókuszába pedagógusképük kerül.

4.1 Pedagógiai tevékenységek gyermekkortól a főiskoláig: a szerepjátéktól a valóságig

A naplót író hallgatók több mint kétharmada utalt gyermekkori szerepjátékra, illetve játéknak megélt, de tartalmát és minőségét tekintve valódi pedagógiai tevékenységre. A következőkben elkülönítve mutatom be a játékokat és a valóságos pedagógiai tartalmú tevékenységeket. A naplók egy részében a két tevékenység egyike jelenik meg, de vannak olyanok is, ahol a kettő kombinációja: az intézményben segítenek, majd otthon tovább játsszák a tevékenységet. Néhányan az óvodáskori vagy iskolakezdő szerepjátéktól kapnak kedvet, hogy valódi gyerekekkel ’dolgozzanak’.

4.1.1 Játékok, szerepjátékok

E játékok tipikus jellemzője, hogy a gyermek pedagógust játszik, létrehoz magának egy óvodás csoportot vagy egy osztályt. A kezdő életkor a 3,5 és 9 év között volt, többeknél még felső tagozatban is megmaradt, de akkor már nem nyilvánosan (csak naplót ír, osztályoz, feladatokat készít a körülötte élőknek). A játék tartalma nagyrészt azonos, az adott intézményi modelleket ismétlik, vagy alakítják tovább. Változó azonban a „játékeszköz” már egészen kisgyermek kortól: van, aki a szüleit és a körülötte élő felnőtteket alakítja óvodássá, iskolássá, mások a testvéreiket vagy a szomszéd gyerekeket szervezik be, a kevésbé bátrak és talpraesettek vagy szerencsések plüssállataikat és babáikat foglalkoztatják, illetve van, aki a képzeletbeli gyerekeknek ad elő. A naplók szerint ez a tevékenység rendszeresen ismétlődött, nem lehetett beleunni. A tevékenység fejlettségi szintje is eltérő, az utánzástól a kreatív tanítástervezésig széles skálán mozog, a hallgatók kb. 10%-ánál

nagyon korán mutatkozott meg az önálló, kreatív tevékenység, vagyis a tanítási tehetség, ha beszélhetünk ilyenről. A család pozitív hozzáállása egyértelműen kiolvasható a következő dolgok együttjárásából: eszközöket vásárolnak vagy alkotnak (tábla, kréta, füzetek, tollak, fehér köpeny), bevonódnak személyesen a játékba – ha nincs idejük, ötletekkel – és megerősítik az ifjú pedagógusjelölt gyermeket megjegyzéseikkel.

> … hogy voltak-e olyan játékaim, amikből arra lehetett következtetni, hogy talán egy pedagógus bújt el bennem jó mélyen?! Igen… Mindig azt játszottam, hogy nekem van egy saját óvodás csoportom. Ahogy az oviban láttam […] ahogy Anita néni tette nap, mint nap.
> Saját kis naplót és ellenőrzőfüzeteket csináltam különböző nevekkel. Volt egy krétás kis táblám, amire feladatokat jegyeztem fel és úgy csináltam mintha a gyerekek oldanák meg a feladatot majd a maga rendje és módja szerint megkapták a megfelelő piros vagy fekete pontokat. Még házi feladatot is adtam nekik.

A szerepjátékokban megjelenő pedagógus tevékenység tartalma és a későbbi önmeghatározás, jövőkép gyakran összefüggést mutatott: a valamikor precízen tervező, vagy a lelkesen értékelő, a segítő, illetve a szigorúan kontrolláló kép konzekvensen vonul végig a tartalmakban. Példák:

> A precíz*:*
> Kis füzetkébe irományt is készítettem, hogy mi lesz a csoportfoglalkozás a következő nap folyamán.
> Javítottam a régi füzeteimet, meg tankönyveimet, naplót vezettem, fejből tudtam a névsort.
> Az értékelő:
> A napköziből hazamenve mindig azt játszottam, hogy nekem van egy saját osztályom (de ez már ugye az óvodás években is így volt), naplót vezettem, pontgyűjtőt készítettem mindenkinek, és természetesen osztottam a piros pontokat és csillagokat megállás nélkül. A rossz gyerekek pedig mindig megkapták méltó büntetésüket, a fekete pontot/csillagot. Olyan gyorsan tanultak otthon a játékaim, amilyen gyorsan én tanultam az iskolában.

4.1.2 Valóságos pedagógiai tevékenységek a pedagógusképzést megelőzően

A narratívák tartalmi elemzése során elkülönültek azok a gyermek- és iskoláskori tevékenységek, amelyek a visszaemlékezők olvasatában megalapozták a pedagógus pályát, illetve a megélt érzelmi hatások, valamint a tevékenységekre kapott és megélt reflexiók, valamint érzelmi hatásuk. E három szempontból mutatom be az eredményeket.

A tevékenység jellemzői

Otthon pedagógus szerepben. A családban a ’pedagógus’-szerep emlékek egy része az anyai szerep valamilyen mértékű átvétele volt, melyet a szülők – talán jobb híján – értelmeztek úgy, hogy a kicsi jó óvó-, vagy tanító néni lesz. Eredete az egyszülős

család, a több kistestvér, az elfoglalt vagy türelmetlen anya (az apakép pár hallgatónál jelent csak meg). Gyakori az utalás arra is, hogy önállóan, vagy megbízásra kezdett a tevékenységbe. Ahogy a testvér nőtt, az 'önmagát beteljesítő jóslat' kezdett működni. Pl.: *„…én vagyok a második anyukája"; „Otthon is mindig én segítettem az öcsém körül anyukámnak és gyakran játszottam vele „tanítósat".*

Intézményi gyermek-pedagógus szerepek. A bölcsődei 'tanítást' csak kevesen említették, de előfordult. Az óvodai pedagógiai jellegű tevékenység a hallgatók több mint felére volt jellemző. Tipikus a dajkának, óvónőnek való segítés, akik „jobb kezeként" definiálják magukat. Rendet tartanak, rászólnak a rosszakra, vigyáznak a kisebbekre, türelmesen tanítják őket valamire, de az értékelés is előfordul többeknél. Alsó tagozatos éveikre visszatekintve már kis tanító néniről, kistanárról beszélnek, ekkor már egyértelműen megjelenik a tanítás, néha tanórán is a tehetségterületüknek megfelelően, a korrepetálás (tanulópár az osztályban, napköziben). Így folytatódott középiskolában is. Jellemző, hogy az intézményes nevelés bármely alsó szakaszán megkezdett pedagógiai tevékenység után a gyerekek nagy része kereste ezeket a lehetőségeket.

> Amikor elballagtam az óvodából, nyáron úgy tettem, mintha én lennék a tanító néni: a plüss állataimat és a babáimat szépen leültettem egymás mellé az ágyamra és tanítottam őket, amennyire 6 évesként képes voltam. Szerintem itt jelentek meg az első olyan érzések, hogy tanítani szeretnék.
> … a játékot 'valódi' tanítás követte igazi gyerekeknek segítettem: először olvasni tanítottam…

Ismerős család gyermek-felügyelete, illetve közösségi mentorálás. Nem tipikus, de kb. 10%-nál előfordul gyerekként vagy középiskolásként. Sokan közülük rendszeresen segítenek táborokban már ötödikes koruktól, mások sportkörben, szakkörben tanítják be a kicsiket. Ezt a tevékenységet többen már munkaként definiálják: *„Nagyon tetszett ez a munka."/" Szerettem bemenni minden nap dolgozni. Jó volt gyerekkel foglalkozni".*

> … apukám munkatársának a kisfia szorult bébi csőszre, hiszen az anyukájának vissza kellett menni dolgozni, és a mama sem ért rá. Ekkor jöttem szóba én. Hihetetlen mennyire vártam, hogy újra átélhessem azt, amit régen. [utalás a kisiskolás gyerekfelügyeletre]
> A volt iskolámba [ált. isk.] nagyon sokat járok vissza segíteni, akár napköziben, ha ott van szükség rám, de volt már hogy gyereknapon voltam arc festeni, illetve édesanyámnak is nagyon sokat segítek testnevelés órákon.

Ez a 'szakmai előélet' komoly elhivatottsággal és kialakult pedagógiai nézetekkel párosult a képzésbe lépéskor, és kivétel nélkül szép karrierívvel párosult a későbbiekben. Ez persze ilyen kis mintánál lehet véletlen is, de valószínűbb, hogy a pedagógiai alapok, a hozott tudás és a szakmai érdeklődés együttes hatásaként jelentkezett. (A hallgatók a tanulmány írásának idején végzősök.)

Reflexiók

A naplók egy részében kirajzolódik, hogy milyen nagy jelentősége van a környezet visszajelzésének a gyermek ’szakmai’ énképének alakulásában. A külső reflexiók közül mind a felnőttek, mind a tanított-fejlesztett társak, gyermekek visszajelzései beépültek a hallgatók észlelt kompetenciái és pályamotívumai közé. Pl.: [társ] *„mindig az én segítségemet kérte, ami nagyon jól esett, éreztem, felnéz rám, ügyesnek tart!”*, [az óvónéni] *„Mindig azt mondta nekem, hogy milyen jó volna, ha én lennék az utódja a pályán, mert talpraesettnek tart.”, „…Ez a pillanat volt az első lépés, hogy pedagógus pálya felé lépjek a későbbiekben.”*

Érzelmi hatások

A tevékenységeket kísérő érzelmek leírásakor egyrészt a tevékenység örömét és a vele kapcsolatos büszkeséget ábrázolták, másrészt fontos szakmai elvárásokat jelenítettek meg, ilyenek a felelősségtudat, a türelem és a kitartás. Néhány példa: *„Ők hálásak voltak, én pedig (és a többi jobb angolos is úgy gondolom) büszke voltam, egyrészt magamra és a partnereimre is, hogy sikerült nekik.”, „nem sok kislány mondhatja el magáról hogy ekkora felelősséggel elbírt már olyan korban”, „milyen türelemmel és kitartással vigyáztam rá”, „Akik jobb tanulók voltunk, korrepetáltuk a kicsivel gyengébbeket akár hétvégén is. Nem azért, mert kötelező volt, de úgy gondoltuk, hogy ez nekünk kötelességünk.*

A saját tapasztalatok narratíváiban az emlékek felidézésekor minden esetben erős érzelmi színezetet tapasztaltam, melyet következetesen emeltek ki nyelvi eszközökkel (fokozások, jelzőhalmozás), illetve emotikonok alkalmazásával.

4.2 Pedagógus jellemzők, szakmai énkép, szakemberkép

A reflektív naplók alapján a pedagógussá válás alapérzelme a gyermekszeretet, alapélménye a hallgatók felénél a saját irányítási képesség és a gyermekek kötődésének, ’szófogadásának’ megélése. Esetükben a pályaválasztás a kisgyermek- vagy kisiskolás korba nyúlik vissza, a megkérdezettek jelentős hányada szerepjátékaiban, testvérkapcsolatban vagy szüleivel játszott iskolásat, többen már óvódás korukban óvónénit.

*Szakmai énképük*ben a gyermekszeretet dominált, tanítási képességükkel kapcsolatos pozitív beállítottságuk egy vagy néhány gyermek sikeres irányítási tapasztalatára épült, illetve sokuknál iskoláskoruk társasági élményeire.

Pedagógus ideáljaikat nagyobb részt saját, kisebb részt családtagok tapasztalatai formálták, kb. 70:30% a pozitív és a negatív példák aránya. Utóbbi esetben természetesen a tagadás, a mássá válni akarás kapcsolódik az értékeléshez. A pozitív példák esetén a példakép karizmatikussága a vezető tényező, a nyelvi megformálás generalizáló (’azok, akik’), időben állandó jellemzőket alkalmazó (’mindig’), érdekes módon sok ellentétpárral jellemzett (’szigorú, de igazságos’; ’energikus, de csendes’).

Szerepképük idealisztikus, középpontjában leggyakrabban a szeretetteljes légkörben szófogadóan dolgozó gyermek áll, akinek ők nemcsak tanítói, hanem

pótszülei és/vagy barátai is egyben. Meglepő eredmény, hogy milyen jelentős azoknak a hallgatóknak az aránya, akik naplójukban megfogalmazzák, hogy felnőtt társaságban nem sikeresek, félénkek, de gyermekek között nem ezt tapasztalták magukról, így bíznak a későbbi általános viselkedési változásban. Példák: *„szeretettel bárkinél bármit elérek”, „nekem minden gyerek őszinte”, „szerettem a gyerekekkel foglalkozni, anyjuk helyett anyjuk lenni”, „a gyerekek között mindig biztonságban érzem magam”, „akkor éreztem jól magam, ha körém szerveztem a gyerekeket”.*

4.3 A pedagógus szakma tanulhatósága

A pedagógus szakma foglalkozásként, művészetként, vagy hivatásként való felfogása karakteresen jelzi az egyes kifejezésekhez tartozó nézetrendszert a tanulhatóságról, s tágabb értelemben a társadalmi elvárások és a jövedelem kapcsolatának megítéléséről is. A naplókban a hallgatók negyede írt olyan tartalmakat, amelyek alapján egyértelműen a művészet képet hangsúlyozza (genetikailag kódolt, vele születetett adottságokra épülés): *„… óvodában látszott, hogy mennyire jól bánok a gyerekekkel, kitaláltam, hogy kell”, „bölcsődétől vezető egyéniség voltam, tanítónak születtem”, „A szüleim állítása szerint már akkor [óvodában] látszott rajtam hogy gyerekekkel fogok foglalkozni”.*

Mivel a fogalmazásoknak nem voltak kötelező elemei, s a hallgatók többsége nem utalt e vélekedésére, ezért az első szemináriumi órán mindkét évfolyam minden csoportjában ezzel kezdtem. Kétféle módon is feltettem a kérdést, egyrészt a pedagógus ’foglalkozás’ művészetként, szakmaként, hivatásként való meghatározását kértem. Ebben az esetben a hallgatók leggyakrabban hivatásként határozták meg, ezt a művészet követte, s viszonylag alacsony volt a szakmaként való definiálás (kerekítve: 65 – 25 – 10%). Az eredmény elgondolkodtató, arra utal egyrészt, hogy a leendő pedagógusok azt a szakmaképet sajátították el, ami egyrészt kissé idealizált, másrészt az elsajátíthatósága is megkérdőjeleződik a sorok között. Ezt erősítette meg a következő kérdésre adott válasz is, melyben direkt rákérdeztem a tanulhatóságra. A hallgatók kb. 60%-a vélte úgy, hogy *jó pedagógusnak lenni* adottság, nem tanulható igazán, 25% szerint adottság, de tanulható, 15% szerint átlagos képességekkel már tanulható. A szeminárium utolsó óráján ön- és társértékeléssel visszatértünk a kérdésre, azt kellett megítélni, hogy van-e olyan pedagógiai képességük, amely változott (ha igen, mi, hogyan); illetve, hogy véleménye szerint a csoportból kik változtak jelentősen, milyen területen. A nagyon izgalmas diskurzus végén a szakma tanulhatóságát eredetileg elvető csoport harmadára csökkent. Az eredményt pozitívnak értékelem abból a szempontból, hogy sok változás volt (kb. 40%), a résztvevők őszinték voltak (a 20% merte vállalni érzéseit), elgondolkodtató azonban, hogy ha a nézetrendszer valóban szűrőként működik, akkor a vizsgált hallgató csoportok ötödének gondolkodására alig hat a képzés. Sajnos egyénileg megvizsgálva a tradicionális pedagógus- és iskolakép jellemezte őket – ami nem meglepő, hisz ennek képviselete biztonságos, a tekintélyt a hatalomból eredeztető.

4.4 A narratívaelemzés képzési gyakorlatba építése

A kutatás a tanítás gyakorlatába szervesen illeszkedett: a hallgatók naplóinak év eleji megismerése után mindegyik csoportban folytatódott a munka a neveléselmélet kurzuson, melyet a hallgatók munkaportfólióval követtek (az otthoni és iskolai, egyéni és csoportfeladatok dokumentálása valós anyagokkal és fotókkal, s ezek szöveges reflexiója). Minden szemináriumot megelőzően egyéni feladatokat végeztek, mely szakirodalom olvasásából és összesen hat kreatív feladatból állt, az órákon ezekre alapozva különféle aktív tanulási tevékenységek folytak. A foglalkozások kooperatív technikákra és drámapedagógiai elemekre épültek. A feladatok egy része folytatta a nézetfeltárást és a pedagógus énkép alakítását (pl. iskola-metafora készítés; ideális és tipikus pedagógus rajza, majd a hasonlóan gondolkodók csoportalkotása, közös vonások kiemelése, csoportok diskurzusa; iskola-tervezés, majd a hasonló szemléletűek nevelőtestülettté alakulása, iskolatervezése, tanulótoborzó PR-tevékenység szimulálása, évnyitó értekezlet tartása; egyéni szituációs gyakorlatok a bemutatkozás – órakezdés; illetve csoportos a fogadóóra, konfliktuskezelés témakörében, stb.).

A munkaportfóliók egyértelműen bizonyították (kb. 80%-uk emelte ki), hogy már ez az egy előzetes tudásra és nézetfeltárásra épülő kurzus az aktív tanulási tevékenységekkel jelentősen hatott szakmai énképükre, tudatosította pedagógus-személyiségük pozitívumait, külön kiemelve, hogy milyen jó volt védett környezetben megélni a fejletlen vagy visszahúzó területeket, és ezek viselkedésbeli következményeit. Sokukban tudatosultak negatív élményeik máig tartó hatásai, amiket így könnyebb lett feldolgozni. A belépéskor idealizált gyerek- és szerepkép változást is hangsúlyozták, hozzátéve, hogy most sokkal nehezebbnek látszik a pálya, de biztosabbak abban, hogy ezt akarják, és képesek lesznek rá. Egyik legjellemzőbb naplórészlet e témában:

> Úgy gondolom, hogy a személyiségemben megvan minden, ami ehhez a pályához kell, igyekszem elsajátítani a technikákat, ha kudarcot vallok nem adom fel, nagyon pozitívan állok a tanításhoz, igyekszem a legjobb lenni benne.

5. Összegzés

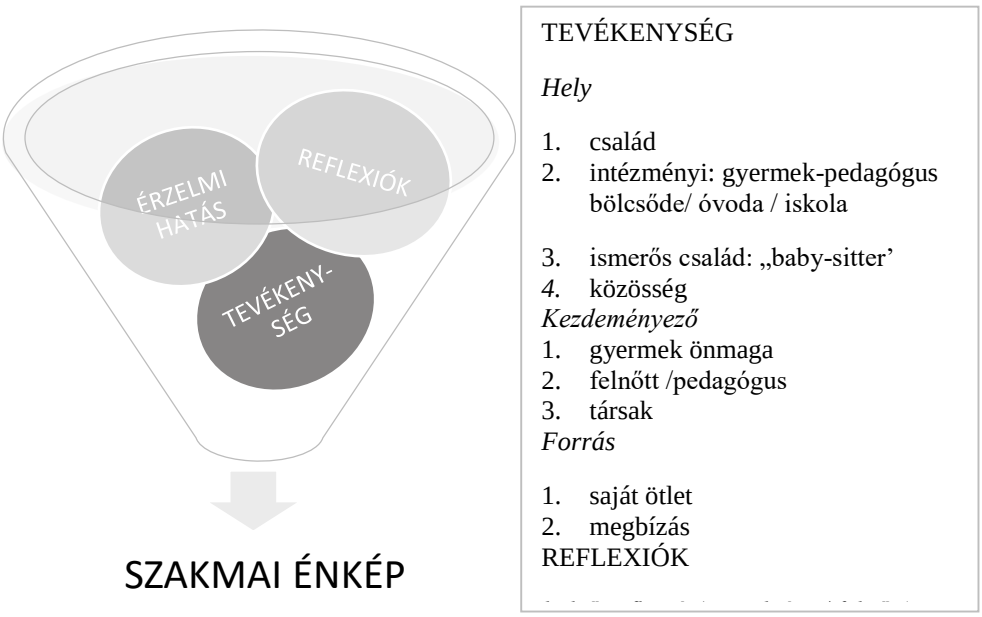
Kutatásom célja a képzést megelőző élmények és hatások feltárása volt. A hallgatói narratívák két kérdéskörére fókuszáltam tanulmányomban: a gyermek- és iskoláskori élmények, és a tevékenységek szocializációs hatására. Bemutattam azokat a főbb vonásokat, amelyek tipikusan jellemezték a vizsgált mintát. Egyértelműen kirajzolódott a családi és intézményi pedagógiai élmények és tapasztalatok hosszú távú és intenzív hatása.

A hallgatók pályaszocializációját megalapozó pedagógiai tartalmú tevékenységek a minta kétharmadára voltak jellemzőek, s nagy jelentőségűek. Kutatásom eredményei megerősítik a szakirodalomban többnyire elméleti síkon megfogalmazottakat (pl. Bullough 1997; Falus: 2006). A Falus Iván (2006: 44) által

tipizált nézet forrásokat a képzés segítése érdekében érdemes lenne az általa alapvetően időrendi felosztás helyett, vagy azt kiegészítve a nézet forrásának jellege szerint két típusra osztani, s a tanárképzés (illetve az egyes szakmetodikák) kezdetekor e két forrás meglétét s tartalmát feltárni, ily módon lehetne rájuk építeni. Az általam javasolt csoportok:

1) Élményekre, tapasztalatokra épülő gondolati konstruktumok
2) Tevékenységek

A tevékenységek jellemzőit és hatásrendszerét az *1. ábrán* modellezem.



1. ábra. A szakmai énképre ható képzés előtti tevékenységek hatásmodellje (Szerző: Hercz)

Három fő jellemzőjük a hely, a kezdeményező személye, illetve a kezdeményezés forrása. Az e szempontok alá sorolt elemek kombinációja a hatás intenzitását és tartósságát, illetve a személyiség pedagógus pályához való veleszületett – vagy kialakult – viszonyát is jellemzi. Az a gyermek, aki az óvodában saját maga veszi észre a tanítási lehetőségeket, s ezt kivitelezi is, nagy valószínűséggel sokkal elhivatottabb, és karakterisztikusabb nézetrendszerrel lép a képzésbe (utóbbi természetesen nem mindig ideális a képzők számára).

A kapott eredmények bizonyították, hogy a hallgatók nézeteinek narratívákon keresztüli feltárása, és az erre épülő konstruktív szemléletű aktív tanulási módszerek hatékonyak a szakmai személyiségük fejlesztésében, hasznosak a tanárképzési gyakorlat számára.

A kutatás szakirodalmakkal egyező üzenete, hogy a pályaszocializációt megalapozó tevékenység alapja a nézetek feltárása, ez azonban csak a képzésbe épített megfelelő számú szemináriummal, gyakorlattal valósítható meg. A folyamathoz kellő

idő szükséges mind horizontálisan (a képzés során felmenő rendszerben különféle kurzusokban és gyakorlatokon alkalmat teremteni a reflexióra és a diskurzusra), mind vertikálisan (a tanár és a diák időbeosztása szerint).

A részletezett narratíva-elemzés, és az erre épülő kurzus egy folyamat kezdete volt, több féléven keresztül folytatódott (más munkákban kerül majd bemutatásra). A longitudinális kutatás összességében is pozitívan zárult, de számos átgondolandó kérdést vetett fel: (1) egyértelművé tette, hogy tantervileg át kellene gondolni a pedagógiai-pszichológiai kurzusok tantervi helyét, arányát; (2) a szakmetodikákkal és a gyakorlattal való tartalmi-módszertani összehangolást.

A ma pedagógusjelöltjei néhány év múlva pedagógus kollégáink, egy évtized múlva a magyar pedagógus társadalom pedagógiai gyakorlatának meghatározó tényezői. Nem mindegy tehát, hogy miként kerülnek ki a felsőoktatásból.

Hivatkozások

Barber, M–Mourshed, M. 2007. How the world's best-performing school *systems come out on top*. McKinsey & Company, London. http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf Magyar nyelven: McKinsey & Company (2007): Mi áll a világ iskolai rendszerei legsikeresebb teljesítményének hátterében? McKinsey, London. Letöltés: 2015. május 30. http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf

Bacsa-Bán Anetta 2012. "Tanárnak lenni - tanárrá lenni": Mérnöktanár hallgatók véleménye saját tanári szocializációjukról és képzésükről. In Tóth Péter (szerk.): *A szakmai tanárképzés szolgálatában: Tisztelgő kötet Varga Lajos 80. és Hassan Elsayed 70. születésnapja alkalmából*. Székesfehérvár: DSGI. 61–74.

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit 2011. *Pedagógiai nézetek*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Buda András 2015. Pedagógusjelöltek bakancslistái. In Kozma Tamás, Kiss Virág Ágnes, Jancsák Csaba, Kéri Katalin (szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás. HERA évkönyv 2014*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. 27–36.

Bullough, R. V., J.r. 1997. Practicing theory and theorizing practice in teacher education. In J. Loughran & T. Russell (szerk.): *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London: Falmer. 13–31.

Chrappán Magdolna 2009. Csomagolunk, de … maradunk. „Paradigma-nem-váltás" a metodikában. *Iskolakultúra*. 12: 144–154.

Dudás Margit 2006. *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Falus Iván 2006. *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Fűzi Beatrix 2015. A tanári szerepmodell fejlesztésében rejlő lehetőségek. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4_38-56.pdf

Hercz Mária 2008. Professzionális tanárképzés az Európai Unióban 1: Finnország, Hollandia, Németország és az Egyesült Királyság példája. *Iskolakultúra*. 18/3–4: 96–123.

Hercz Mária 2015a. Pedagógushallgatók pályaszocializációjának alakulása a tanítási gyakorlatokon. In Major Éva – Veszelszky Ágnes (szerk.): A tanárrá válás és a tanárság kutatása. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen. *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok* 11. 9–27.

Hercz Mária (szerk.) 2015b. *Pályakezdő óvodapedagógusok túlélőkészlete*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.

Horváth György 1998. *Pedagógiai pszichológia*. Veszprém: Egyetemi Kiadó.

Kálmán Orsolya 2013. A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In Kotschy, B. (szerk.): *Új utak a pedagóguskutatásban.* Eger: Líceum Kiadó.

Koltói, L. 2015. A pedagógusképzés hozzáadott értéke a hallgatói kompetenciák tükrében. In Pusztai Gabriella – Kovács Klára (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban? Felsőoktatás és Társadalom 1.* Nagyvárad – Budapest: Partium Könyvkiadó, Új Mandátum Könyvkiadó. 204–214.

Köcséné Szabó Ildikó 2009. *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei, és azok változása a képzés során és a pályára lépés első éveiben*. PhD dolgozat. Budapest: ELTE. http://ppk.elte.hu/2009/images/stories/_UPLOAD/DOKUMENTUMOK/Nevelestudomany_Phd/tervezett/dolgozat.pdf

McLuhan, M.–Fiore, Q.–Agel, J. 2010. *The medium is the massage: an inventory of effects. Michigani Egyetem: HardWired*, 1996 (Eredeti kiadás: 1967). Magyarul: McLuhan, M.,Fiore, Q.,Agel, J. 2012. *Médiamasszázs: Egy rakás hatás*. Budapest: Typotex Kiadó.

Mikonya György 2015. A tanítóképzés megújítása - a nemzet katalizátora modell. In Tóth Zoltán (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2014*. 257–266.

Mourshed, M. – Chijioke, C. – Barber, M. 2010. *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey Company. http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf

OOK 2014. Az OECD nemzetközi oktatási és tanulási felmérésének eredményei (Teaching and Learning International Survey, TALIS 2013). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Oktatásfejlesztési Observatory Központja http://observatory.org.hu/az-oecd-nemzetkozi-oktatasi-es-tanulasi-felmeresenek-eredmenyei-teaching-and-learning-international-survey-talis/

Rapos Nóra 2015. A pedagóguskutatások eredményei. In Rapos, N. – Knopp, E. (szerk.): *A tanárképzés megújítása 2015*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Szivák Judit 2002. *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Hercz Mária PhD a pedagógusképzés teljes vertikumában tapasztalattal rendelkező kutató és oktató (a Kecskeméti Főiskolán és az SZTE-n tanít) nemzetközi projekttapasztalattal. Kutatási témái: pedagógus gondolkodáskutatás, felsőoktatás-pedagógia, a nevelés gyakorlata. E-mail: hercz.maria@gmail.com

KOVÁCS ESZTER

Célzott motivációs áramlatok: Új irányvonal a nyelvtanulás motivációjának kutatásában

A célzott motivációs áramlat (Directed Motivational Current, DMC) egy felfokozott motivációs időszak, amely alatt korábban elképzelhetetlennek tűnő célokat tud a nyelvtanuló elérni. Dörnyei Zoltán 2013-ban alkotta meg a DMC modellt, amellyel egy új nézőpontot kínál a motivációkutatásban. A jelen tanulmányban kiemelkedően motivált nyelvtanulókkal készített mélyinterjúk elemzésével tekintem át a DMC létrejöttének kritériumait. A kutatás eredményei rámutatnak, hogy mindegyik interjúalany személyes cél felé indult, jól strukturált úton, pozitív érzelmekkel.

1. Bevezetés

A célzott motivációs áramlat (angolul: Directed Motivational Current, rövidítve: DMC) egy olyan felfokozott motivációs időszak, amely alatt a nyelvtanulók korábban elképzelhetetlennek tűnő célokat képesek elérni, motivációjuk az átlagos szint feletti, fokozott intenzitással teljesítenek, és hamarabb tudják céljaikat megvalósítani (Dörnyei et al. 2015). Amint kezdetét veszi egy motivációs áramlat, a nyelvtanuló nagy sebességgel halad célja felé, mintha egy óceáni áramlat sodorná (Dörnyei et al. 2015). A Dörnyei által megalkotott modell célja, hogy széles körben kutatott és bizonyított pszichológiai elméletek összefűzésével egy új nézőpontot kínáljon a motivációkutatáshoz, elsősorban a másodiknyelv-elsajátítás területén. A modell Csikszentmihályi (1988) flow-élményéhez hasonlítható, mégis számos fő jellemvonásban különbözik a kettő egymástól, legfőképpen abban, hogy a flow egyetlen tevékenységben való elmélyedés során tapasztalható meg, míg a DMC egy hosszabb időszak alatt, több tevékenységbe való belemerülés során alakul ki, mely tevékenységek elvégzése az adott személyt egy nagyra becsült végcél felé viszi (Dörnyei et al. 2015). Számos nyelvtanuló számára Dörnyei DMC modellje adta meg a választ, hogy miért megy néha gyorsan és örömtelien, néha pedig lassan az adott idegen nyelv elsajátítása. A nyelvtanulás során átélt érzelmek, valamint a hatásukra létrejövő sikerorientált teljesítési vágy a motivációra vezethetők vissza. Habár a DMC élmény nem túl gyakori jelenség, a legtöbb ember mégis be tud számolni olyan eseményről vagy a saját múltjából, vagy ismerősei életéből, amely során minden időt és energiát egy tisztán meghatározható cél elérése érdekében történő tevékenységek sorozatára szentelt. (Dörnyei et al. 2015).

Kutatásom során retrospektív interjúkat készítettem olyan nyelvtanulókkal, akik a tanulási folyamat során átéltek DMC-t, így a segítségükkel fel tudtam térképezni a DMC létrejöttének feltételeit és körülményeit, a DMC jelenség fő jellemzőit, valamint azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják a DMC hosszát és lezárulását.

2. Elméleti háttér

2.1 A DMC modell rövid bemutatása

A DMC modell 4 fő komponense (1) a kiváltó tényező, (2) a célorientáltság/ vizualizáció, (3) a cél elérését elősegítő struktúra és (4) a pozitív érzelmek (Dörnyei et al. 2015).

A kiváltó tényező
Egyértelmű és könnyen meghatározható a motiváció kiváltó oka, gyakran úgy érzi a nyelvtanuló, hogy csak a kirakó utolsó darabkája hiányzott neki ahhoz, hogy rendkívül nagy sebességgel kiemelkedő eredményeket érhessen el (Dörnyei et al. 2015). Pontosan emlékszik, hogy mi indította el az intenzív motivációs folyamatot, és talán nem is érti, hogy korábban miért nem indult el ezen az úton.

A célorientáltság/vizualizáció
A nyelvtanuló egy meghatározóan személyes célt tűz ki maga elé, amely összeegyeztethető az énképével (Dörnyei et al. 2014). A lehetséges énképek között szerepel a végcélját elérő nyelvtanuló képe, tehát a diák hisz benne, hogy képes elérni célját. A nyelvtanuló a célt reálisnak, elérhetőnek és megvalósíthatónak tartja, nem riad vissza tőle. Erős vizualizáció társul a célhoz (Muir–Dörnyei 2013), a tanuló gyakran elképzeli, hogy mi fog történni, hogyan fogja magát érezni, amikor megvalósítja álmát. Gyakran álmodik vagy álmodozik a vágyott célról. A vizualizáció segít neki abban, hogy célját élénk képekkel elképzelje, és motiválja abban, hogy a célja felé minél nagyobb lendülettel elinduljon.

A cél elérését elősegítő struktúra
A cél felé előre megtervezett és jól strukturált út vezet, vannak alcélok, melyek megerősítő visszajelzést biztosítanak a tanulási folyamatról (Dörnyei et al. 2015). A DMC sikere függ attól, hogy a cél egy megfelelően megtervezett útvonallal párosul-e, annak érdekében, hogy az egyén a siker felé egy tiszta utat láthasson (Dörnyei et al. 2015). Ismétlődő, visszatérő viselkedési mintázatok alakulnak ki, amelyek meghatározzák a nyelvtanuló hétköznapjait (Dörnyei et al. 2015). A nyelvtanuló sokszor észre sem veszi, hogy napi rutinja mekkora mértékben átalakult, számos esetben a környezete hívja fel rá a figyelmét, hogy idejének nagy részét a nyelvtanulással tölti, minden más hétköznapi teendőtől, barátoktól, egyéb feladatoktól pedig gyakorlatilag elszigetelődik.

A pozitív érzelmek
A felfokozott motivációs áramlat során a nyelvtanuló örömmel végzi a cél eléréséhez szükséges feladatokat. Az örömérzet nem feltétlen az adott tevékenységek végrehajtásából ered, hanem a cél felé vezető úton történő haladás okozza (Dörnyei et al. 2015). A DMC-hez kapcsolódó pozitív érzelmek az eudaimonikus jóléthez hasonlíthatóak, melynek fogalmát elsőként Arisztotelész mutatta be, az örömérzetet és a valódi boldogságérzetet különböztette meg vele (pl. Ryan–Deci 2001; Ryff

2013; Dörnyei et al. 2015). Arisztotelész az örömérzetet a fizikai élvezetek okozta derűs állapotként fogalmazta meg, míg az eudaimonikus boldogság érzés fő jellemzője, hogy az egyén saját személyes küldetésének teljesítéséhez, lehetőségeinek kiterjesztéséhez kapcsolódik (Dörnyei et al. 2015). A tanulási folyamat során a tanuló nem szorong határidők miatt, nem a kudarctól való félelem viszi előre. A célja felé boldogan megy, teljesen belefeledkezve a tanulási folyamatba, a külvilágról szinte teljesen megfeledkezve csak a cél lebeg a szeme előtt, és minden megtett lépés örömteli sikerélmény a számára.

2.2 A DMC mint új motivációs keretrendszer

A DMC jelenség fő komponensei között megtalálható több korábban már kutatott és bizonyított pszichológiai elmélet. Dörnyei és kollégái ezek közül négy elméletre támaszkodnak a 2015-ben megjelent cikkükben, amelyeket alább röviden összefoglalok.

Célkitűzés-elmélet
A célkitűzés folyamata (Latham–Locke 1990) szükséges eleme a DMC-nek, a DMC során pedig alcélok sorozatára van szükség (Latham–Seijts 1999) a megfelelő megerősítő visszajelzés érdekében (Dörnyei et al. 2015). Az elméleti megközelítés alapja, hogy az egyén képes célokat kitűzni, amelyek elérésére törekszik, és amelyek motiváló erővel bírnak, valamint cselekvési szándékot váltanak ki az emberből.

Flow-elmélet
A DMC-hez hasonlóan Csikszentmihályi (1988) flow élményének is a fő jellemzői közé tartozik a célzott összpontosítás, a teljes odaadás, a magas fokú érdeklődés, a tiszta visszajelzés, valamint a célorientáltság (Dörnyei et al. 2015). Abban mégis különbözik a két teória, hogy a flow általában csupán rövidebb idő alatt végzett egyetlen tevékenység végrehajtása során tapasztalható meg, a DMC pedig eltarthat hosszabb ideig (Dörnyei et al. 2015).

Jövőorientáció-elmélet
A hagyományos pszichológia jövő-orientáció elmélete (pl. Zimbardo–Boyd 1999) azt taglalja, hogy milyen az egyén általános hozzáállása és személyes értelmezése az idővel kapcsolatban (Dörnyei et al. 2015). A koncepció alapja az, hogy bizonyos emberek a múltra, a jelenre, vagy a jövőre fókuszálnak inkább, és közülük a jövőre fókuszáló emberek tűznek ki gyakrabban célokat, és mivel előre tekintenek a céljuk irányába, a jelen komplex befolyásoló tényezői kevésbé tántorítják el őket útjukról (Dörnyei et al. 2015).

Öndetermináció-elmélet
Deci és Ryan (1985) öndetermináció-elmélete alapján az ember minden tartalmas tevékenységben való elmélyülésének önszabályozottnak, önmaga által meghatározottnak és autonómnak kell lennie (Ryan–Deci 2000), amely kvalitások a DMC jelenség létrejöttéhez is elengedhetetlenek (Dörnyei et al. 2015).

3. A kutatás célja

Kutatásom során retrospektív interjúkat készítettem DMC-t megélt nyelvtanulókkal. Az interjúk adatainak elemzése segítségével a DMC jelenség részletes feltérképezése a célom, az áttekintett szakirodalom alapján a következő kutatási kérdéseket fogom megválaszolni:

1. Mi hozza létre a DMC-t?
2. Mik a DMC jelenség fő jellemzői?
3. Milyen tényezők befolyásolják a DMC hosszát és lezárulását?

4. A kutatás módszertana

Kutatásomhoz a kvalitatív paradigmát választottam, a DMC jelenség természetéből adódóan a jelenséget mélyinterjúk során lehet a legrészletesebben feltérképezni. A DMC előfordulása nem túl gyakori, így a DMC-t átélt nyelvtanulók személyes tapasztalatait kell megvizsgálni és összevetni annak érdekében, hogy többet megtudhassunk a célzott motivációs áramlatok természetéről.

4.1 Adatok gyűjtése és elemzése

Első lépésként DMC-t átélt nyelvtanulókat kerestem több fórumon, például interneten hirdettem, valamint tanáraim és kollégáim körleveleket küldtek diákjaiknak és ismerőseiknek, megfelelő interjúalanyokat keresve kutatásomhoz. 2014 második felében és 2015 elején kerestem intenzíven az interjúalanyokat, fél év alatt 20 nyelvtanuló jelentkezett, közülük 12-ről az előzetes beszélgetés és egyeztetés alapján kiderült, hogy nem DMC-t éltek át, bár motiváltak és sikerorientáltak voltak. 8 nyelvtanuló bizonyult megfelelő interjúalanynak, velük készítettem félig strukturált mélyinterjúkat. Az interjúkat diktafonnal rögzítettem, szövegüket gépelt formában többször átolvastam, és az esetleges hiányosságokat egy második interjú során feltett kérdésekkel pótoltam. Ezek után derült fény arra, hogy további 3 nyelvtanuló intenzív motivációja nem felel meg a DMC kritériumainak, így jelen tanulmányban az ő adataikat nem elemzem. Minden interjúalanyom tudott róla, hogy a nyelvtanulás során átélt motivációjáról fogom kérdezni, a DMC jellemzőibe viszont nem avattam be egyiküket sem, hogy ezzel ne irányítsam a beszélgetést, illetve a DMC élményükről úgy tudjanak beszélni, ahogy valójában megélték azt. Amennyiben az interjúalanyok nem tértek ki a kutatási kérdéseim szempontjából szükséges területekre, célirányos kérdéseket tettem fel az interjú közben illetve végén, vagy a második interjú során. A célirányos kérdések például a következők voltak: Valaha elképzelted-e azt, hogy külföldön tanítasz, jelent-e meg ilyen kép? (Klára, 2. oldal) Az egy hónap alatt lankadt-e a motiváció, és ha igen, akkor mi miatt? (Klára, 2. oldal) Volt-e külső nyomás? Tehát valakinek akartál bizonyítani, vagy csak saját magadnak? (Viktória, 2. oldal) Tudsz most olyan körülményt elképzelni, amitől akár megszűnt volna teljesen a motivációd? (Viktória, 2. oldal) Közben,

amikor tanultad a németet, hogy érezted magad? (Zsanett, 3. oldal) Mennyire érezted úgy, hogy a célod, hogy tudj magyarul beszélni, közel áll hozzád? (Hideyoshi, 4. oldal, saját fordítás)

Az interjúk legépelt szövegében a következő elemeket kerestem: (1) a DMC kiváltó oka, (2) a vizualizáció/képzelőerő szerepe, (3) a cél felé vezető jól strukturált út, (4) a pozitív érzelmek, valamint (5) a DMC időtartama és lezárulása.

4.2 Az interjúalanyok bemutatása

A jelen tanulmányban 5 felnőtt nyelvtanulóval készített interjúk adatait elemzem, interjúalanyaimnak a Klára, Viktória, Zsanett, Tamara és Hideyoshi nevet adtam, a négy nő magyar, Hideyoshi pedig japán férfi.

Klára 32 éves angoltanár, aki egy intenzív nyelvtanfolyamon vett részt külföldi állás reményében. Felfokozott motivációs időszaka a tanfolyam legelején elkezdődött, élvezte a tanulást és kimagasló eredményt ért el a záróvizsgán.

Viktória 40 éves főiskolai oktató, aki angolul tanult, hogy felvételt nyerhessen a doktori iskolába, valamint angolul is tarthasson kurzusokat. Az ő motivációját részben a szükség teremtette meg, de egyéniségéből fakadt, hogy ha már nekikezdett valaminek, azt teljes erőbedobással és örömmel végezte.

Zsanett 25 éves doktoranduszhallgató, német nyelvvizsgára volt szüksége a doktori iskola felvételi vizsgájához. Mivel a nyelvtanulásban már volt jártassága, csak jól meg kellett terveznie a tanulás menetét, arányosan beosztani a megtanulandó leckéket, és a sikerélmény máris nagy sebességgel vitte célja felé.

Tamara 34 éves angoltanár, aki 14 évesen tette le az angol nyelvű középfokú C-típusú nyelvvizsgát. Fiatal kora ellenére hitt abban, hogy sikerülni fog a vizsga, és vizualizációja segítségével nap mint nap átélte álmának beteljesülését, ami lökést adott a felmerülő akadályok leküzdésében.

Hideyoshi 25 éves Magyarországon tanuló japán orvostanhallgató, a magyar nyelv elsajátítása azért vált szükségessé számára, hogy még teljesebb életet élhessen Magyarországon, könnyebben tudjon integrálódni és a hétköznapokat gördülékennyé téve jobban tudjon koncentrálni orvostanhallgatói kötelezettségeire, mint például a vizsgákra, gyakorlatokra.

5. Eredmények

A retrospektív interjúk adatainak elemzésével és összevetésével a DMC jelenség számos jellemzője megmutatkozott, választ adva mindhárom kutatási kérdésemre.

5.1 Mi hozza létre a DMC-t?

Mind az öt interjúalanyomnak személyes és konkrét cél indította el a motivációs időszakát, Klárának külföldi munkavállalás, Viktóriának, Zsanettnek és Tamarának a nyelvvizsga, Hideyoshinak pedig a helyiekkel való kommunikáció vágya. A kiváltó okra mind az öt interjúalanyom tisztán emlékszik, hiszen egy olyan élmény

vette kezdetét, ami az egész további életükre nézve meghatározó. Hideyoshi személyes célját így fogalmazta meg:

> 2010-ben jöttem Magyarországra első éves orvostanhallgatóként, ez volt az első alkalom, hogy ilyen hosszú ideig külföldön éljek. Megrémített, ha arra gondoltam, nem tudok a helyi nyelven beszélni 5 évig [...] (Hideyoshi, 1. oldal, saját fordítás)

5.2 Mik a DMC jelenség fő jellemzői?

A képzelőerő

A képzelőerő az egyik központi eleme a DMC modellnek, ami hozzásegíti a nyelvtanulót, hogy lássa maga előtt a célt, ezáltal még erősebben higgyen abban, hogy el tudja érni azt (Dörnyei et al. 2014). Mindegyik interjúalanyom színes képekkel illusztrálta felfokozott motivációs időszakát, konkrét víziókról számoltak be, melyek erőt adtak céljaik eléréséhez.

Viktória a következőképp beszélt arról, hogyan képzelte el célját:

> […] elképzeltem, hogy akkor az angol hallgatóknak tudok órát tartani, és el tudom nekik magyarázni a dolgokat […] (Viktória, 2. oldal)

Zsanett is bízott sikerében, a célt látta maga előtt:

> […] arra fókuszáltam, hogy ez tuti, hogy sikerül, és sikerülnie kell! (Zsanett, 2. oldal)

Tamara a következő vízióról számolt be:

> […] elképzeltem, hogy meglesz a nyelvvizsga, és akkor mindenkinek eldicsekedhetek, és hogy tudtam, hogy én lennék az egyetlen a barátok közül, akik letették a nyelvvizsgát ilyen idősen. […] a szemeim előtt lebegett az is, hogy egyszer egy angol nyelvű területre eljutok, és ott boldogulok, tudok beszélgetni a kinti emberekkel. (Tamara, 2. oldal)

Jól strukturált út

Interjúalanyaim mind jól strukturált úton haladtak előre, a célokat, alcélokat előre jól megtervezték, és így az időbeosztás is hatékonyabbnak bizonyult. A nyelvtanulás kapcsán kitűzött célt azért érték el ilyen eredményesen, mert egy jól strukturált úton haladtak, ami elvezette őket a célig.

Zsanett példájából szembetűnik, hogy valóban precízen megtervezte a tananyagot, hogy ne fusson ki az időből a nyelvvizsga dátumáig:

> Beosztottam előre az időmet, hogy a 99 leckének a végére érjek, mire lesz a nyelvvizsga. (Zsanett, 1. oldal)

Tamara a nyelvtanára által meghatározott lépéseket követte:

> Hetedik osztályban megismertem egy tanárt, […] amit ő mondott, hogy mit csináljak, mit tanuljak, azonnal hozzákezdtem és tényleg erről szóltak a mindennapjaim. (Tamara, 1. oldal)

Pozitív érzelmek

A DMC élmény egyik meghatározó velejárója az eudaimonikus boldogság érzés, amely nem a fizikai élvezetek szintjén jelenik meg, hanem sokkal mélyebben; azt érzik a nyelvtanulók, hogy tevékenységük során kiteljesednek, megtalálják önmagukat a tanulásban, valamint a hasznosságérzés mellett a küldetéstudat is megjelenik (Dörnyei et al. 2015). A diákok valóban boldogok voltak, amikor a nyelvtanulással foglalkozhattak, hétköznapi tevékenységeik során is többször eszükbe jutott, mennyire élvezték a tanulást, a nyelvtani feladatok megoldását, valamint az idegen nyelven történő kommunikációt.

Mind az 5 interjúalanyom az intenzív motivációs időszaka alatt pozitív érzelmeket élt át. Tamara a következőképp jellemezte érzelmeit ebben az időszakban:

> […] amikor teszteket csináltunk […] az nekem egy olyan euforikus érzés volt! (Tamara, 1. oldal)

Zsanett a következőképp számolt be érzelmeiről:

> […] élveztem, hogy […] ezt már értem, meg hogy tudok élvezni egy könyvet, tudok élvezni egy filmet. (Zsanett, 3. oldal)

Viktória így fogalmazott:

> Ez benne volt a mindennapjaimban, hogy én most élvezem, és tényleg nem azért olvastam angolul, merthogy kell a nyelvvizsgához, hanem mert érdekes volt. (Viktória, 2. oldal)

Klára a következőképp élte meg a tanulási időszakot:

> […] szívesen csináltam […], és dicséretet kaptam érte, és érdekes is volt csinálni. Érdemes volt belemélyedni a dolgokba, mert így magamnak is jutalom volt. (Klára, 2. oldal)

5.3 Milyen tényezők befolyásolják a DMC hosszát és lezárulását?

A DMC hossza

Egy sikerrel végződő DMC hosszát a kiváltó ok és a végcél közötti időtartam határozza meg. Mind az 5 interjúalany egy-egy sikeresen lezáruló DMC-ről számolt be, melynek végén elérték a vágyott célt. A felfokozott motivációs időszak időtartama interjúalanyaimnál 1 hónap és 2 év közötti. Egy hónapnál rövidebb idő alatt ritkán sikerül nagy teljesítményt nyújtani, 2 évnél tovább pedig nehéz fenntartani a DMC élményt. Ha a cél eléréséhez több mint 2 év szükséges, megeshet, hogy az életkörülmények megváltoznak, és más cél felé kell elindulni. Klárának egy hónapig, Viktóriának 4-5 hónapig, Zsanettnek 2 és fél hónapig, Tamarának egy évig, Hideyoshinak pedig két évig tartott a felfokozott motivációs időszaka.

A DMC lezárulása

Az öt interjúalanynál a cél elérését követően a felfokozott motiváció lankadt, vagy akár meg is szűnt, de a nyoma megmaradt, legalább olyan formában, hogy a nyelvtanulóknak nőtt az önbizalmuk, jobban hittek önmagukban, és erősítette őket a

tudat, hogy egyszer már képesek voltak csodával határos módon, erejükön felül teljesíteni. Megismerték saját határaikat, így jelentős mértékű magabiztosságra tettek szert. Közvetlenül a cél megvalósítása után eltűnt a fókuszált és jól strukturált nyelvtanulási rutin, ekkor szembesültek vele, hogy eddig milyen intenzitással szívták magukba a tananyagot.

Klára egyfajta ürességről számolt be a cél elérése után, hiszen amíg a DMC élmény tartott, addig a hétköznapok minden perce megtelt a cél felé vezető tevékenységek végzésével, a cél elérése után viszont nem maradt meg ez a fajta elhivatottság, kevésbé maradt összehangolt az időbeosztása.

> Volt egyfajta üresség, hogy mit fogok kezdeni a napjaimmal, merthogy annyira be volt táblázva így egy hónapig minden, hogy utána nem is tudtam, hogy mihez kezdjek […] (Klára, 3. oldal)

Hideyoshi újabb cél felé indult:

> A célom az volt, hogy gördülékenyen tudjak beszélni mindennapi helyzetekben, és ez már ki lett pipálva. Ezért erre már nem vágytam többé, helyette inkább meg akartam tanulni a magyar orvosi szaknyelvet […] (Hideyoshi, 1. oldal, saját fordítás)

6. Összegzés

Kutatásom során a DMC jelenség fő komponenseit sikerült feltérképeznem, valamint létrejöttének és lezárulásának feltételei is kirajzolódtak az interjúk összevetése és elemzése során. A DMC létrejöttének feltétele mindegyik interjúalanyomnál egy személyes és konkrét cél meghatározása volt, amely felé mindannyian jól strukturált úton haladtak. A tanulási folyamat során mindegyik interjúalany többször elképzelte a célt, valamint pozitív érzelmekkel átitatva végezte a feladatokat. A DMC időtartama interjúalanyaimnál 1 hónap és 2 év között változott, 1 hónapnál rövidebb idő alatt ritkán lehet kimagasló teljesítményt elérni nyelvtanulás terén, 2 év után pedig nehéz fenntartani a felfokozott motivációt. A DMC lezárulását követően a felfokozott motiváció vagy lankadt, vagy megszűnt, de a nyoma minden esetben megmaradt, általában önbizalom formájában.

További kutatások szükségesek a DMC jelenség létezésének bizonyítására, annak érdekében, hogy minden paraméterét feltérképezhessük, meghatározhassuk az elindításához szükséges tényezőket, fenntartásához szükséges faktorokat, valamint azokat a lépéseket, amiket akkor kell tennünk, amikor a cél elérése előtt sérül a DMC jelenség, és csökken vagy akár meg is szűnik az intenzív motiváció. A DMC modellre irányuló kutatások távlati célja az, hogy a tanteremben, csoportos nyelvoktatás során is létrehozhassuk és sikerrel alkalmazhassuk a hatékony és élvezetes nyelvtanulás érdekében.

A jelen tanulmány gyenge pontja a kevés interjúalany, így célom további DMC-t megélt nyelvtanulókkal interjúkat készíteni, és a DMC élményeik közötti különbségeket és hasonlóságokat összevetni.

Hivatkozások

Csikszentmihalyi, M. 1988.Introduction. In Csikszentmihalyi, M. – Csikszentmihalyi, I. S. (eds.): *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness.* Cambridge: Cambridge University Press. 3–14.

Deci, E.L. – Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York: Plenum.

Dörnyei, Z. 2009. The L2 Motivational Self System. In Dörnyei Z. – Ushioda, E. (eds.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self.* Bristol: Multilingual Matters. 9–42.

Dörnyei, Z. – Muir C. – Ibrahim Z. 2014. Directed Motivational Currents: Energizing language learning through creating intense motivational pathways. In Lasagabaster, D. – Doiz, A. – Sierra, J. M. (eds.): *Motivation and Second Language Learning: From Theory to Practice*. Amsterdam: John Benjamins. 10–42.

Dörnyei, Z. – Ibrahim Z. – Muir C. 2015. 'Directed Motivational Currents': Regulating Complex Dynamic Systems through Motivational Surges. In Dörnyei, Z. – Ushioda E. (eds.): *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters. 95–105.

Latham, G. P. – Locke, E. A. 1991. Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes.* 50(2): 212–247.

Latham, G. P. – Seijts, G. H. 1999. The effects of proximal and distal goals on performance on a moderately complex task. *Journal of Organizational Behaviour*. 20(4): 421–429.

Muir, C.– Dörnyei, Z. 2013. Directed Motivational Currents: Using vision to create effective motivational pathways. *Studies in Second Language Learning and Teaching.* 3(3): 357–375.

Ryan, R. M. – Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist.* 55(1): 68–78.

Ryan, R. M. – Deci, E. L. 2001. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology.* 52(1): 141–166.

Ryff, C. D. 2013. Eudaimonic well-being and health: Mapping consequences of self-realization. In Waterman, A. S. (ed.): *The Best within us: Positive Psychology Perspectives on Eudaimonia.* Washington, DC: American Psychological Association. 77–89.

Zimbardo, P. G. – Boyd, J. N. 1999. Putting time in perspective: A valid, reliable, individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology.* 77(6): 1271–1288.

Kovács Eszter a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán az Angol-Amerikai Intézet Angol Alkalmazott Nyelvészeti posztgraduális programján doktoranduszhallgató. E-mail: kovacseszter@wtszeged.hu

KURTÁN ZSUZSA

Szaknyelvoktatási folyamatok nyelvpedagógiai alapjai

A tanulmány országos felmérés eredményei alapján azt vizsgálja, hogyan érvényesülnek a nyelvről (nyelvhasználatról) és a tanulásról (nyelvtanulásról) kialakult korszerű nyelvpedagógiai felfogások a szaknyelvi képzés jelenlegi kontextusában. Bár a helyzetkép alapvetően összhangban áll a nemzetközileg is elfogadott irányokkal, további erősítés szükséges a kutatási eredmények elfogadtatása és az oktatásba való beépítése, a tartalmi szintezés, a szemléletformálás, valamint az együttműködés terén.

1. Bevezetés

A szaknyelvoktatás és kutatása fontosságát több átfogó magyarországi igényfelmérés és szükségletelemzés hangsúlyozza, valamennyi összegzés és ajánlás rámutat a szaknyelvoktatás komplex összefüggéseire, a fejlesztendő területekre (Teemant et al. 1993, Abádi Nagy 1997, Kurtán–Silye 2006). A legfrissebb országos felmérés (Kurtán–Silye 2012) adatai lehetőséget kínálnak ahhoz, hogy – azokat is figyelembe véve – bemutassuk a magyarországi felsőoktatási intézményekben folyó szaknyelvoktatás jelenlegi helyzetét, eredményeit, röviden visszapillantva és előre tekintve azokra a főbb nyelvpedagógiai csomópontokra, irányzatokra és hatásokra, amelyek befolyásolják a szaknyelvoktatási folyamatok alakulását.

Ebben a tanulmányban azt vizsgálom, hogy (1) mi jellemzi a szaknyelvi képzés céljait, követelményeit, tartalmát, tevékenységeit; (2) hogyan érvényesülnek a nyelvről (nyelvhasználatról) és a tanulásról (nyelvtanulásról) kialakult korszerű nyelvpedagógiai felfogások a szaknyelvi képzés jelenlegi kontextusában, valamint (3) milyen területeken szükséges – az eredmények mellett – további erősítés a nemzetközi irányokkal összhangban.

2. Szaknyelvoktatás és nyelvpedagógia

A szaknyelvoktatás specifikusan meghatározott, sajátos szükségleteken alapuló nyelvtanítási/tanulási folyamat. Arra irányul, hogy segítse a tanulókat olyan kompetenciák kialakításában, amelyek lehetővé teszik, hogy a különböző szakmák, foglalkozások, idegen nyelven folytatott tanulmányok – az általános nyelvi képzéshez viszonyítva pontosabban meghatározott – tevékenységeit, feladatait végre tudják hajtani, illetve sajátos követelményeknek feleljenek meg.

A nyelvpedagógia tágabb összefüggéseiben – specifikumaiból eredően –, a szaknyelvoktatási folyamatokat is egyfelől a nyelvészeti, a nyelvhasználattal kapcsolatos elméletek, irányzatok, kutatási eredmények, másrészt pedig a pedagógiai, pszichológiai elméletek, irányzatok, a tanulással kapcsolatos kutatások, elméletek és felfogások befolyásolják.

A szaknyelvoktatást főleg a kontextus iránti érzékenység és a nagyfokú rugalmasság különbözteti meg az általános célú nyelvoktatástól. A szaknyelvoktatási folyama-

tok tervezéséhez, megvalósításához és értékeléséhez elengedhetetlen a szükséglet-elemzés, a dinamikusan változó társadalmi környezet jellemzőinek és igényeinek figyelembe vétele. Mindez alapvetően kiterjed a szakemberek által különféle beszéd-helyzetekben specifikus célokra használt nyelvváltozat, a képzési szakterületnek, a szakmai tevékenységeknek megfelelő nyelvhasználat, az adott regiszter főbb jellemzőinek számbavételére.

Döntő jelentősége van annak, hogy a szakmai képzés során a diákok nyelvhasználat által szocializálódnak leendő szakmájukba, így a szakmai ismeretek megszerzésétől és alkalmazásától elválaszthatatlan a nyelv. A használható nyelvtudással rendelkezők társadalmi sikeressége szempontjából – ennek megfelelően – jelentősége van annak, hogy a diákok szakmai és nyelvi ismereteinek együttes fejlesztésére kerüljön sor. Ehhez a szakmai és a nyelvi képzés – egymást értékesen kiegészítő –, szinergiát teremtő megvalósítására van szükség, ami a különböző színtereken különböző szintű döntéseket igényel.

A korszerű felfogások alapján a szaknyelvoktatás fókuszában a nyelvbe kötött tudás- és tapasztalatszerzés támogatása áll, annak segítése, hogy a tanulók minél több alkalmat kapjanak a specifikus beszédhelyzeteknek, tevékenységeknek megfelelő nyelvhasználatra, szakmai kommunikációs képességük használhatóságának megtapasztalására.

3. Az országos szaknyelvi szükségletelemzés háttere

A szaknyelvoktatás elemzéséhez, tervezéséhez és hatékony megvalósításához nemzetközileg is alapvetően fontosnak tartott oktatáspolitikai döntések, felmérések szükségesek. Ebből a célból országos felmérés készült az Emberi Erőforrások Minisztériumának Oktatási Nemzetközi Főosztálya (Idegennyelv-oktatás Fejlesztési Osztály), valamint az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet közreműködésével és megbízásával 2012. május–júniusában (Kurtán–Silye 2012). Az adatgyűjtés 23 magyarországi állami felsőoktatási intézményre (15 állami és 2 egyházi egyetem, valamint 6 főiskola) terjedt ki, és a következő területekre irányult: a szaknyelvoktatás szervezeti keretei; a (szak)nyelvi képzés személyi feltételei; a (szak)nyelvoktatás tartalmi jellemzői; külföldi hallgatók számára nyújtott idegen nyelvű kurzusok; a (szak)nyelvi képzésre vonatkozó intézményi vélemények, javaslatok. A kérdőíves adatgyűjtés mellett valamennyi intézménnyel személyes kapcsolatot alakítottunk ki és interjúkat készítettünk. Ezúton is köszönet illeti az intézményeket, hogy részt vettek az adatok megismertetésében és értelmezésük segítésében.

A továbbiakban az országos felmérés hátteréből a társszerző, Silye Magdolna hozzájárulásával emelem ki közös kutatási jelentésünk egyes adatait, továbbá saját interjúim és további kutatásaim alapján értékelem a szaknyelvoktatási folyamatokat a jelen tanulmány célkitűzéseinek megfelelően. A szaknyelvoktatás helyzetképét abból a kiindulópontból elemzem, hogy a felsőoktatási intézmények valamennyi képzési szintjén és színterén eddig még nem kellően kihasznált lehetőségek rejlenek

ahhoz, hogy a szakmai és a nyelvi/szaknyelvi képzés egymás hatékonyságát erősítő folyamattá válhasson.

4. A szaknyelvi képzés kontextusa

A kérdőívek, valamint a személyes látogatások és interjúk alapján gyűjtött adatok elemzésével nyert eredmények jól reprezentálják a magyarországi felsőoktatási intézmények (szak)nyelvi képzésének átfogó helyzetét. A válaszok alapján a következő 14 idegen nyelvet oktatják a felsőoktatási intézményekben, nagy változatosságot mutató szakterületeken és szinteken: angol, német, francia, latin, olasz, orosz, spanyol, portugál, kínai, arab, holland, lengyel, japán, koreai. Az oktatott nyelvek közül a megkérdezettek kiemelkedően magas számban említik a németet és az angolt. A többi nyelv oktatását részben a szakterületi képzés sajátosságai befolyásolják, részben pedig az intézmények döntik el a működési feltételek, anyagi forrásaik függvényében. Valamennyi vizsgált felsőoktatási intézményben folyik szaknyelvoktatás a képzési profilnak megfelelő területeken (műszaki, társadalomtudományi, orvosi, jogi, gazdasági, üzleti, kereskedelmi, agrár, pedagógiai, katonai, rendészeti szaknyelv). A szaknyelvek szakterületi megoszlásában erősen dominál az üzleti-gazdasági jelleg. Az intézmények az egyéb kategóriában egy-két említéssel megjelölték még a következő szaknyelveket: nemzetközi kapcsolatok, pénzügy-számvitel, közigazgatás, diplomácia, politika, sport, informatika, média, egyházi, teológia, zene. A szaknyelvoktatás gyakorlati megvalósulása azonban széles változatosságot mutat.

A szaknyelvoktatásban részesülő hallgatók aránya rendkívül alacsonynak ítélhető meg. Az értékelhető válaszok alapján becsült hallgatói létszámok arányában – az intézmények összhallgatói létszámához viszonyítva – az általános nyelvet tanulók aránya 32,62%, míg a szaknyelvet tanulók aránya 25,03%. A válaszok alapján a szaknyelvi képzés átlagos időtartama az alapképzésben 3–4 félév (3,85), a mesterképzésben ennél alacsonyabb mértékű (2,43 félévnyi). Az adatok azt mutatják, hogy a szaknyelvi képzés jelenleg nem a megfelelő súllyal és nem a megfelelő helyen szerepel. A megkérdezett szaknyelvtanárok általános véleménye szerint a felsőoktatás szakember képzésében a legerőteljesebb és a képzési profilhoz leginkább alkalmazkodó szaknyelvi képzésnek éppen a mester szinten kellene megvalósulnia.

Az intézményekben jelentős energiát fordítanak a hallgatók általános nyelvi hiányosságainak pótlására a kimeneti követelményekben előírt sikeres nyelvvizsga érdekében. Ugyanakkor az interjúkban a megkérdezettek többsége arról számolt be, hogy a már nyelvvizsgával a felsőoktatásba belépő hallgatóknál teljesítettnek tekintik a nyelvismereti követelményeket, így nagy arányban fordulhat elő, hogy ezeket a diákokat tanulmányaik során nem éri olyan hatás, kritérium, vagy a tanulmányaik végzéséhez szükséges szaknyelvi követelmény, amelynek alapján tudatosíthatnák a szakképzettségüknek megfelelő szakmai nyelvhasználati jellegzetességeket és az általános nyelvismereten túl a szaknyelv-tudásuk is fejlődhetne.

4.1 A szaknyelvoktatás céljai, követelményei

Az adott válaszok alapján a szaknyelvoktatás legfontosabb távlati célja a *sokoldalú, magas színvonalú szakmai tudás megszerzéséhez való hozzájárulás*. Ezt követi *a hazai munkaerőpiacon való elhelyezkedés elősegítése*. Mindebből az derül ki, hogy a szaknyelv tanárok a szaknyelvi képzést nem elkülönítve, hanem a szakmai képzés szerves részeként értelmezik.

A szaknyelvoktatás közvetlen céljainak megjelölésében az alapszakon és a mesterszakon egyaránt *a célnyelvi kommunikációs kompetenciák kialakítása* szerepel első helyen. A válaszadók a képzési szintek jellegéhez köthető különbségek és jelentős sorrendi eltérés nélkül tüntetik fel a következő közvetlen célokat is: *a különböző szakmai szövegtípusok és műfajok célnyelvi megismerése, előállítása; a célnyelven elérhető szakirodalom felhasználására való felkészítés; a képzési kimeneti feltételhez szükséges nyelvvizsgára való felkészítés* stb. A szintek között a mesterképzés felé történő eltolódás csak egy közvetlen cél esetében fordul elő: *célnyelvi forráskezelési és kritikai kompetenciák kialakítása*. Mindez arra mutat rá, hogy az eltérő képzési szinteknek megfelelően, nagyobb figyelmet szükséges fordítani a közvetlen célkitűzések árnyaltabb kidolgozására.

A szaknyelvoktatás követelményeit vizsgálva, az adatok azt mutatják, hogy az intézményekben túlnyomórészt az általános nyelvi ismeretekre vonatkozó követelményeket határoznak meg. Jellemző a képzési és kimeneti követelményekben előírt B2 szintű nyelvvizsga, az alap- és a mesterképzésben egyaránt. Kisebb arányban állítanak szaknyelvi követelményeket is – ritka esetben akár ennél magasabb (akár C1) szinten –, amelyek azonban gyakran kiválthatók az általános jellegű nyelvvizsga követelmények teljesítésével. A helyzetkép azt mutatja, hogy a követelmények rendszerszintű előírásában hiányzik a képzési szinteknek és tartalmaknak megfelelően érvényesített és árnyalt szaknyelvi követelményrendszer.

4.2 A szaknyelvoktatás tartalma

A szaknyelvoktatás tartalmának meghatározását és a tananyag kiválasztását az adott szak jellege befolyásolja. Jellemző a törekvés az adott szakma igényeinek megfelelő készségek fejlesztésére és a munkaerőpiac elvárásainak kielégítésére. Figyelemre méltó, hogy míg az alapképzésben figyelmet fordítanak a szaktanszékek elvárásaira, preferenciáira, a mesterképzésben ez már erősebben háttérbe szorul. Ugyanakkor itt előtérbe kerülnek az adott hallgatói csoport karrier tervei, ami a szaknyelvfejlesztés gyakorlati hasznosíthatóságát fontosnak tartó nyelvtanári attitűdre utal.

4.3 A szaknyelvi képzés tevékenységei

A szaknyelvi tudás és kompetenciák fejlesztésében alkalmazott módszerek között jellemző a *kommunikatív megközelítésű készségfejlesztés*, amit a *tartalom+nyelv integrált módszer (CLIL)* illetve a *feladat alapú ismeret és készség* fejlesztés követ.

Ez a rangsor a képzési szinttől függetlenül ugyanaz, a válaszokban nem figyelhető meg elvi és pedagógiai következetesség a módszerválasztás és a képzési szintek között. A hagyományos feladat és tevékenység típusok mutatkoznak a leginkább kedvelteknek: szakmai szövegek olvasása, fordítása, összefoglalása, terminusok megbeszélése, kommunikációs helyzetgyakorlatok, prezentálás. Ha az alkalmazott módszerekre és tevékenységekre vonatkozó adatokat összevetjük a nyelvoktatás közvetlen céljait bemutató adatokkal, megállapítható, hogy a megjelölt célok, valamint az alkalmazott feladat és tevékenység típusok között általában összhang van.

Túlnyomórészt jellemző, hogy a szaknyelvet oktatók egy-egy szakterület idegen nyelvű szakmai nyelvhasználatában igen komoly jártasságot szereznek, minthogy ez tevékenységük elengedhetetlen része. Mindez a nemzetközi és hazai szakmai fórumokon közreadott és elismert nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti, nyelvpedagógiai, terminológiai stb. publikációk, szakszótárak, tananyagok, államilag és külföldön is elismert szaknyelvi vizsgarendszerek, széleskörű szakfordítói és tolmácsolási tevékenységek alapján állapítható meg.

5. A szaknyelvoktatási helyzetkép értékelése

Nemzetközi összevetésben megállapíthatjuk, hogy a magyarországi szaknyelvoktatás célkitűzése és gyakorlati megvalósítása alapvetően harmonizál a korszerű nyelvészeti és pedagógiai felfogásokkal, az Európai Keretrendszer közösen kialakított nézeteivel, követelményeivel.

A szaknyelvoktatásra vonatkozó vizsgálatok eredményei ugyanakkor arra a lényeges tényre világítanak rá, hogy a felsőoktatási intézmények nyelvoktatási koncepciója jellemzően a kimeneti követelményekre korlátozódik, és a nyelvi felkészítés, valamint a szakterületi képzés két külön pályán halad.

Intézményi szinten a küldetési nyilatkozatok tipikusan olyan szakemberek képzését deklarálják a szakképzés egységesen megfogalmazott céljaként, akik „*képesek a szakmai tevékenységnek megfelelő korszerű ismeretek hazai és nemzetközi szintű alkalmazására”*. Minthogy a nyelv, vagyis az anyanyelv és az idegen nyelvek megfelelő használata mindettől elválaszthatatlan, ennek érdekében – a felsőoktatási intézménybe belépő és évekig ott tanuló diákokat érő hatások perspektívájából – a nyelvhasználati jellemzők tudatosításának és alkalmazásának hangsúlyosabban kellene jelen lennie a szakemberképzés tevékenységeinek megfelelően, így az intézmények oktatási, kutatási és társadalmi kapcsolatainak valamennyi színterén.

Ahol még további lépésekre van szükség a nemzetközi mezőnnyel való haladáshoz, az a szaknyelvkutatási és nyelvpedagógiai eredmények megfelelően árnyalt beépítése az oktatás gyakorlatába, továbbá a széleskörű szemléletformálás és pedagógiai módszerváltás az együttműködési lehetőségek kidolgozásával és alkalmazásával.

5.1 A szaknyelvkutatási és nyelvpedagógiai eredmények alkalmazása

A nemzetközi nyelvészeti és pedagógiai kutatások mellett, a hazai nyelvtanárok is komoly szükségletelemzéseket végeznek az intézmények többségében a szaknyelvoktatási folyamatok tervezéséhez, tartalmának kidolgozásához, valamint a szakterületi képzésnek megfelelő tananyagok létrehozásához és a vizsgáztatásokhoz. A szakterületek nyelvhasználatára irányuló kutatások középpontjában – a pragmatikai jellemzőkre is kitérve – a szakszövegek sokirányú, funkcionális-kognitív megközelítésű vizsgálata áll, és a terminológiai kutatások mellett jellemzőek a korpuszokon alapuló műfajkutatások, a szaknyelvi regiszterek rétegzettségének vizsgálatai, interakció-kutatások, valamint konverzáció-elemzések.

A szaknyelvet oktató nyelvtanárok a nyelv tanulására vonatkozó kutatásokat is végeznek, melyekre napjainkban jellemző a tanulás újraértelmezése: hogyan lehet és kell megszervezni a tanulást és milyen új tanulási környezeteket szükséges kialakítani. A digitális (IKT) technika robbanásszerű fejlődésével egyre elterjedtebb a lehetőségek alkalmazása a szaknyelvoktatás és a szaknyelvi vizsgák segítéséhez. Egyre nagyobb figyelem irányul arra is, hogyan lehet azokat a nyelvhasználati hatásokat bevonni az intézményes nyelvoktatásba, amelyek a diákokat a kontaktórákon kívül érik.

A szaknyelvoktatás helyzetképének vizsgálata azt mutatja, hogy az egyes képzési szintek idegen nyelvi követelményei között lényeges különbség nincsen. Ezért a szaknyelvkutatási és nyelvpedagógiai eredményekre építve, szükséges az egyes képzési szintekre – a nyelvhasználati tevékenységeknek megfelelően – differenciált követelmények kidolgozása és alkalmazása.

5.2 Szemléletformálás, pedagógiai módszerváltás

A szaknyelvoktatás helyzetére irányuló vizsgálatok során az interjúk válaszadói jelentős arányban olyan problémákat jelöltek meg elsősorban, amelyek a szaknyelvoktatásra vonatkozó általános szemlélettel, felfogásokkal kapcsolatosak.

- „A (szak)nyelvi képzés pozícióit és státuszát a felsőoktatási intézmé-nyeknek egyértelműen meg kellene határozniuk”.
- „Jellemzően gyakori az a (nem nyelvoktatói) felfogás, hogy a hallgatók még az általános nyelvet sem tudják kellő szinten, akkor miért kellene még a szaknyelv is”.
- „Pedagógiai módszerváltásra lenne szükség”.

A fenti kiragadott, de jellemző példák azt az igényt erősítik meg, hogy az intézmények (egyetemek, főiskolák) oktatási, kutatási és társadalmi kapcsolatainak színterein végzett tevékenységek nyelvhasználati jellemzőit tudatosítani kell. Szükség van továbbá arra, hogy a diákok szakmai képzésük teljes folyamatában megtapasztalják nyelvtudásuk használhatóságát, lehetőségeket kapjanak a

szükségesnek ítélt kommunikációs stratégiák kipróbálására, a tanulás eredményeinek alkalmazhatóságára minél többféle szituációban.

5.3 Együttműködés

Jelenleg a felsőoktatási intézményekben a szaktanszéki oktatók és a szaknyelvi képzést is ellátó nyelvtanárok közötti kapcsolat jellege igen erősen személy- és intézményfüggő. Az országos felmérésben az értékelhető válaszoknak csak mintegy fele utal arra, hogy van érdemi kapcsolat a szaknyelvtanárok és a szaktanszéki oktatók között (*alkalmanként konzultálnak egymással; segítik egymás tudományos tevékenységét; a nyelvtanárok nyelvi felkészítő tanfolyamokat tartanak a szakmai oktatóknak; egyeztetnek egymással a szaknyelvi tananyag kialakításakor*). Lényeges lenne, hogy a nyelvtanárok és a szaktanszéki oktatók együttműködve segítsék a hallgatókat a szaktudáshoz kötött nyelvhasználat kialakításában és fejlesztésében, az egyes képzési szinteken alkalmazott feladatokkal és tevékenységekkel.

Intézményileg szabályozott, kritérium-feltételekhez kötött feladat- és tevékenységsorok kialakítása értékes nyelvhasználati lehetőségeket adhatna a diákoknak, ami alapvetően összhangban áll a leendő szakképzettségüknek megfelelő ismeretek megszerzésével, és a szakmai képzés szerves részeként járulhatna hozzá a nemzetközi szakmai tevékenységekbe való bekapcsolódáshoz, közte a külföldi részképzéshez, ösztöndíjas tanulmányutakra való felkészüléshez, az ott szerzett tapasztalatok visszacsatolásához szakmai képzésük egyes állomásain. Például: szakirodalom, szakmai konvenciók számonkérése; hallgatók idegen nyelvű szakmai munkáinak értékelése; beszámoltatás külföldi/ösztöndíjas tanulmányutakról; diplomatéma összefoglaltatása idegen nyelven; diplomadolgozat megvédésének során idegen nyelvű összefoglalás; szakmai problémák megoldására irányuló idegen nyelvű (on-line) vitafórumok szervezése.

6. Összegzés

A fentiekben ismertetett országos szaknyelvoktatási helyzetfelmérés és az interjúk alapján készített szükségletelemzés eredményei azt mutatják, hogy a hazai szaknyelvoktatási helyzetkép alapvetően harmonizál a nemzetközileg is elfogadott korszerű nyelvhasználati és nyelvtanulási irányzatokkal. Bár a hazai intézmények szaknyelvet oktató nyelvtanárai által végzett kutatások az oktatás számára általánosan alkalmazható eredményeket hoznak, kívánatos ezek fokozottabb, és a képzési szintekhez erőteljesebben illeszkedő beépítése az oktatás gyakorlatába. Szükséges erősíteni azokat a szemléletformáló kutatásokat, amelyek arra irányítják a figyelmet, hogy a szaknyelv nem egy újabb elsajátítandó nyelv, hanem az ismeretek, a tudás konstruálásával szoros kölcsönhatásban működő specifikus nyelvhasználat, ami által a tanulók szocializálódnak leendő tudományos, szakmai közösségükbe. A feltárt adatok és vélemények, továbbá javaslatok a szaknyelvoktatás gyakorlati problémáinak megoldására irányuló további vizsgálatok szükségességét erősítik meg.

Hivatkozások

Abádi Nagy Z. 1997. Felmérés az idegen nyelvi lektorátusok helyzetéről. *Modern Nyelvoktatás*. 4: 47–69.

Kurtán Zs. – Silye M. 2006. *A szaknyelvi oktatás a magyar felsőoktatás rendszerében*. Budapest: Oktatási Minisztérium. (www.okm.gov.hu/main.php)

Kurtán Zs. – Silye M. 2012. *A felsőoktatásban folyó nyelvi és szaknyelvi képzések*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. (www.ofi.hu/tudastar/felsooktatas)

Teemant, A. – Varga Zs. – Heltai P. 1993. *Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationally-Oriented Foreign Language Learning: Student, Teacher and Business Community Perspectives.* Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium – Munkaügyi Minisztérium – United States Information Agency – Council of Europe.

A szerző habilitált egyetemi docens, a SZOKOE elnökségi tagja. Kutatási területei: nyelvpedagógia (az idegennyelv-oktatás tervezése és folyamatai, tanárképzés, idegen nyelvű oktatás) és alkalmazott nyelvészet (szaknyelvkutatás, regiszterelemzés). E-mail: kurtanzs@gmail.com

LADÁNYI MÁRIA

Nehézségek a jelnyelv tanulásában: Gesztusok és mimika[1]

Az alábbiakban egy a magyar jelnyelvet tanuló, halló diákok körében végzett kérdőíves felmérés eredményeit mutatom be, amelyben a jelnyelv tanulásával kapcsolatos nehézségek vizsgálatát tűztem ki célul. A magyar hangzó nyelv és a magyar jelnyelv között több szempontból (például szerkezetileg és a nyelvi eszköztár tekintetében is) számottevő különbségek vannak, így nyelvtanulási szempontból lényeges e nehézségek vizsgálata. Kiemelkedően fontos a mimika és a gesztusok szerepének elsajátításával kapcsolatos problémák feltárása, mivel ezek használatában különösen szembeötlő az eltérés a hangzó nyelv és a jelnyelv között.

1. Bevezetés

2009 novemberében a magyar parlament elfogadta a jelnyelvre vonatkozó törvényt, amelyben a siketség kulturális-antropológiai szemlélete érvényesül. Ez azt jelenti, hogy a törvény a siket közösséget kulturális és nyelvi kisebbségként fogadja el, illetve elismeri, hogy a siket közösségnek és a siket személyeknek természetes módon a magyar jelnyelv az anyanyelvük.

A jelnyelvi törvény elfogadása óta a magyar jelnyelv tanulása egyre népszerűbb nemcsak a nagyothallók, hanem a hallók körében is (A SINOSZ tanfolyamain jelnyelvet tanulók megoszlásáról lásd a 3.4 részt). Ez a hallók jelnyelvtanulásával kapcsolatos kérdéseket vet fel, mivel a magyar hangzó nyelv és a magyar jelnyelv között szerkezetileg és a nyelvi eszköztár tekintetében is jelentékeny különbségek vannak.

Kutatásom elsődleges célja a jelnyelv tanulásával kapcsolatos nehézségek és ezek lehetséges okainak vizsgálata volt, különös tekintettel a mimika és a gesztusok használatára (részletesebben lásd a 3. részben, a vizsgálat leírásánál). Az ilyen és hasonló vizsgálatok hozadéka olyan (további) tanulási segédanyagok összeállítása, illetve elkészítésének szorgalmazása lehet, amelyek a magyar hangzó nyelvet beszélő hallóknak komoly nehézségeket okozó jelnyelvi jelenségek megtanulását, illetve használatba vételét segítik.

2. A magyar jelnyelv sajátos jellemzői; nehézségek a hallók magyar jelnyelvi tanulásában

2.1 A magyar jelnyelv sajátos jellemzői

Az alábbiakban a magyar jelnyelv (és nem a jelelt vagy jelesített magyar nyelv) jellemzőiről lesz szó (az utóbbiak a tolmácsolásban használt kontaktkódok, vö.

[1]Ezúton is köszönetet mondok eddigi jelnyelvi tanáraimnak, a Siketek és Nagyothallók Szövetsége (SINOSZ) Képzési Irodájának, valamint a felmérésben részt vett jelnyelvi tanároknak és diákcsoportoknak.

Bokor 2013). A jelnyelvek, köztük a magyar jelnyelv is természetes nyelv (Hattyár 2004), amely nem az audio-vokális, hanem a vizuális csatornát használja, így fontos szerepet játszik benne a képiség. A vizualitásból adódó különbségeken túl nyelvszerkezeti, funkcionális és kulturális különbségek is vannak a magyar hangzó nyelv és a magyar jelnyelv között, amelyekre a továbbiakban – a jelnyelv tanulásával összefüggő nehézségek kapcsán – röviden kitérek. (A jelnyelv részletes jellemzését lásd Bartha Csilla és szerzőtársai 2006-os tanulmányában.)

2.2 Nehézségek a hallók magyar jelnyelvi tanulásában

A magyar hangzó nyelvet anyanyelvként beszélő hallók magyar jelnyelvi tanulásában különböző nehézségek merülhetnek fel. Ezek alapvető okai a következők: eltérő csatorna (a jelnyelv vizualitása); nyelvszerkezeti, tipológiai különbségek; funkcionális különbségek; kulturális különbségek.

Az eltérő csatornából adódó nehézségek főképpen a következő jelnyelvi jelenségekkel függnek össze:

- a különböző kézformák és kivitelezésük a jelelési térben;
- térindexálás (az első, második és harmadik személyek kijelölése a jelelési térben: az ún. 1-2-3-4 pontok);
- az ún. változó tövű igék megvalósítása a jelelési térben; pl. 1-ad-2 (’én adok neked’), 2-ad-1 (’te adsz nekem’), 3-ad-4 (’ő ad neki’);
- a helyettesítő elemek (osztályozók és proformok) használata; ezeknek mind alaki változatai (a személyek és tárgyak formái szerint), mind térbeli elhelyezésük, mind más jelekkel történő összeolvadásuk nehézségeket okozhat;
- siketes jelek, idiómák.

Szerkesztési és funkcionális nehézségek főként a mondatszerkesztés során adódnak, mivel a hangzó nyelvhez képest mind az egyszerű, mind az összetett mondatok esetében jellemzőek a szórendi különbségek, az egyes mondatrészek megformálási különbségei, valamint az egyes funkciók megvalósulási különbségei is. A különbségek e tekintetben is részben a vizualitásból adódnak, részben azonban tipológiai okaik is vannak: a magyar jelnyelv elsősorban izoláló és flektáló, míg a hangzó magyar nyelv elsősorban agglutináló nyelv. A következőkben, a gesztusok és a mimika kapcsán látni fogjuk, hogy a hangzó nyelv és a jelnyelv használatának különbségei a fentebb számba vettek okok mellett kulturális különbségekkel is összefüghetnek.

2.3 A gesztusok és a mimika a jelnyelvben; ezek tanulásának nehézségei

A hangzó nyelvekben a gesztusok és a mimika vagy szándék nélküli természetes és univerzális jelek (pl. emóciók: bánat, öröm, harag, undor kifejeződésekor), vagy konvencionális, másodlagos jelek. Utóbbi esetben nyelvi kifejezést kísérnek, ill.

helyettesítenek (pl. ’Győzelem!’ – középső ujjakkal V; ’Klassz!’ – jobbkéz hüvelykujja felemelve; köszönés biccentéssel).

A gesztusok és a mimika a jelnyelvben a fenti funkciókat is betölthetik, de emellett nyelvi jelek integráns részeként vagy módosítójaként, a nyelvi közlés szemantikai, grammatikai, pragmatikai funkcióinak eszközeiként is megjelenhetnek, tehát nem pusztán kísérőjelenségek vagy helyettesítők. Így a gesztusoknak és a mimikának szerepe van az egymással szembeállítható tulajdonságok érzékeltetésében (pl. GYÖNYÖRŰ – CSÚNYA); az intenzitás fokozatainak érzékeltetésében (CSÖPÖG/ESIK/ZUHOG AZ ESŐ); a dolgoknak, állapotoknak és cselekvéseknek létezési vagy lefolyási módjukkal együtt történő kifejezésében (pl. LASSAN MEGY – SIETVE MEGY); a modalitás kifejezésében (kérdés, tagadás vagy tiltás; a beszélőnek a mondandójához való viszonya).

Emellett a jelnyelv eszköztárába az arckifejezés részeként a mimika mellett beletartozik az ún. szemkifejezés és szájgesztikuláció (szájkép) is. A szájgesztikuláció „a mimikával rokonítható hangulatfestő artikulálás” (Mongyi–Szabó 2005: 46). Ez elsősorban az ún. siketes jeleket jellemzi. Ilyen hangulatfestő artikulálással együtt [hű] jelelik például a NAGYON jelet a NAGYON (tkp. VESZÉLYESEN) + DRÁGA, SZÉP stb. típusú kifejezésben. A MUSZÁJ jelentésű idióma jelét pedig [pf] artikulálással (az idiómákra általában is jellemző a szájgesztikuláció). A jelnyelv eszköztárába a testtartás részeként a gesztikuláció mellett a fej, a vállak, a felsőtest pozíciója is beletartozik (vö. Mongyi–Szabó 2005: 19).

A hallók számára a gesztusok és a mimika megfelelő kivitelezése és használata komoly nehézségeket okozhat. Ennek okai részben a fentebb kifejtettek: a jelnyelvben vannak a hangzó nyelvet használókéitól eltérő eszközök is, illetve a gesztusoknak és a mimikának a hangzó nyelvet használók által ismert funkcióitól eltérő funkciói is vannak. A jelnyelvben a gesztusok és a mimika megfelelő használata elengedhetetlen, hiszen ezek gyakran nem puszta kísérőjelenségek, hanem a jelnyelvi rendszer részét képezik.

A halló diákoknak azonban a fentieken túl valószínűleg az is gondot okozhat ezeknek a jelenségeknek az esetében, hogy a jelnyelvi gesztusok és a mimika a siket kultúrában a hallókéinál jóval erőteljesebben valósulnak meg. A többségi társadalomban, a hangzó nyelv használóinak körében ugyanakkor a beszédpartnerhez való udvarias viszonyulás követelménye előírja a természetes, érzelmileg átélt, őszinte viselkedés kontrollját, felülbírálását. Ezért elképzelhetőnek tartom, hogy hallók esetében a jelnyelv tanulása, illetve használata során a hangzó nyelv normatív használatát meghatározó udvariassági tényezők is gátolhatják a gesztusoknak és a mimikának a jelnyelvre, illetve a siket közösségre jellemző erőteljes használatát.

3. A vizsgálat

Kutatásom célja annak vizsgálata volt, hogy a magyar jelnyelv tanulása során a diákoknak legfőképpen milyen jelnyelvi jelenségek okoznak nehézségeket. Közülük a mimika és a gesztusok szerepének elsajátításával kapcsolatos nehézségek feltárása

állt a középpontban, mivel ezek használatában különösen szembeötlő az eltérés a magyar hangzó nyelv és a magyar jelnyelv között (lásd a 2.3 részt).

3.1 Előzetes vizsgálat

A vizsgálat előzménye és egyben kiindulása egy 2014 októberében végzett szűk körű előzetes kérdőíves felmérés volt a SINOSZ jelnyelvi tanfolyamaiban érintett 2 jelnyelvi tanár és 7 jelnyelvet tanuló diák körében, amelyben 16 jelnyelvi jelenséget kellett a felmérésben résztvevőknek pontozással értékelniük: a nehézségi fokot kellett megjelölniük minden jelenség esetében 1 pont (legkönnyebb) és 10 pont (legnehezebb) között (a jelnyelvi jelenségek listáját lásd a 3.3 pontban). E pilotvizsgálat eredményei és módszertani tanulságai alapján a pontosított kérdőívre épülő kutatást tágabb körre szélesítettem ki, további jelnyelvi tanárok és jelnyelvet tanuló diákok bevonásával (részletesebben lásd a 3.4 pontban).

3.2 Kutatási kérdések, hipotézisek

A vizsgálat kérdésfeltevése tehát az volt, hogy a jelnyelvet jellemző különböző jelenségeket – és ezek között kiemelten a mimikát és a gesztusokat – mennyire tartják nehéznek a jelnyelv tanulásában a tanárok, illetve a diákok különböző mutatók (pl. hallásállapot, nem, életkor, tanfolyami szint) szerinti csoportjai. A szűk körű előzetes vizsgálat alapján vizsgálati feltevéseim a következők voltak:

1) A tanulócsoportok összetétele miatt nem vizsgálhatók a hallásállapot szerinti, valamint a nemi megoszlás szerinti különbségek.
2) A tanárok nehezebbnek értékelik az egyes jelenségeket, mint a diákok.
3) A diákok részéről a következő tényezők játszhatnak szerepet a jelnyelvi jelenségek nehézségi fokának megítélésében: tanfolyami szint, életkor, végzettség, más idegen nyelv(ek) tanulása.

3.3 A kérdőív

A vizsgálatot kérdőíves felmérés segítségével végeztem el a SINOSZ tanfolyamain tanító tanárokkal és diákokkal. Az értékeltetésre kiválasztott jelenségek a jelnyelvnek a hangzó nyelvtől eltérő jellegzetes vonásait ragadják meg, amelyek kisebb-nagyobb mértékben nehézségeket okozhatnak a jelnyelvet tanulóknak. A kérdőívben vizsgált jelnyelvi jelenségek a következők voltak (a 16 kérdésből 8 a mimikát, illetve a gesztikulációt (is) érintő jelenségre vonatkozik, ezeket vastagítással jeleztem):

A) kézformák
B) jelek kivitelezése a jelelési térben
C) térindexálás
D) proformok
E) idiómák
F) tulajdonságok kifejezése mimikával

G) szájgesztikuláció (szájkép)
H) mondatszerkesztés: egyszerű mondat
I) mondatszerkesztés: összetett mondat
J) kérdés, tagadás, tiltás jelzése mimikával, gesztussal
K) jelekhez tartozó szemkifejezés, tekintet
L) a cselekvés módja az igébe olvasztva (mimikával, gesztussal)
M) beleélő elbeszélés, résztvevő stílus
N) meglepődés, szörnyülködés, gúny stb. jelzése mimikával
O) változó tövű igék (1-ad-2, 2-ad-1 stb.)
P) igék és tárgytípusok egybeépülése (dob-labdát, dob-rudat)

3.4 Az adatgyűjtés közege, adatközlők

A teljes vizsgálatot 2014 őszén és 2015 tavaszán végeztem el e-mailes, illetve papír-alapú kérdőív segítségével a SINOSZ tanfolyamain tanító néhány tanárral és az abban az időszakban a SINOSZ-ban tanuló összes csoport diákjaival. A kérdőíveket 11 jelnyelvi tanár, valamint 44 felnőtt diák töltötte ki. (A tanári kérdőíveket az eredmények kiértékelésekor referenciaeredményekként vettem számításba.)

A vizsgálatban résztvevő 44 diák megoszlása

a) hallásállapot szerint: 39 halló és 5 nagyothalló;

b) nemek szerint: 41 nő és 3 férfi;

c) életkor szerint: 30 év alatti 27 fő, 30 és 40 év közötti 6 fő, 40 év fölötti 11 fő

d) végzettség szerint: 25 felsőfokú és 19 középfokú végzettségű;

e) tanfolyami szint szerint: 20 fő A (kezdő) szinten, 24 fő B (haladó) szinten tanul (részletesebben: A2/1: 14 fő, A2/2: 6 fő; B1/2: 13 fő, B1/3: 5 fő, B2/1: 6 fő);

f) más idegen nyelv tanulása szerint – ez végül nem lett vizsgálati szempont, mert minden jelnyelvet tanuló diák tanult már korábban más idegen nyelve(ke)t is.

A fenti adatokból kitűnik, hogy a jelnyelvet tanulók csoportjainak bizonyos aránytalanságai miatt a hallásállapot szerinti, illetve a nemi különbségeket valóban nem lehetett vizsgálati szempontként kezelni. Hasonlóképpen az életkori megoszlás sem volt meggyőző módon vizsgálható, mivel a SINOSZ-ban jelnyelvet tanuló diákoknak több mint 60%-a 30 év alatti; azonban (a többi életkori csoportokhoz képest) a fiatalok csoportjára nézve a válaszok informatívak lehetnek.

3.5 Az adatelemzés módszere

A jelenségek nehézségi sorrendjét úgy állapítottam meg, hogy az egyes jelenségeket az adott kategóriában megkérdezettektől kapott összpontszámuk alapján rendeztem. Mivel a megkérdezett tanárok és diákok száma eltér egymástól (11, illetve 44 fő), az adatok összehasonlíthatósága érdekében az egyes nehézségi fokok esetében nem a kapott pontszámokat, hanem ezek százalékos értékét vettem tekintetbe, amelyet az adott kategóriában szerezhető maximális pontszámhoz képest (kategóriatagok x 10 pont=100%) számítottam ki. A 70% fölötti értékeket ’nagyon nehéz’, az 57–70% közötti értékeket ’viszonylag nehéz’, a 44-56% közötti értékeket ’közepesen nehéz’,

a 33–43% közötti értékeket ’viszonylag könnyű’, a 33% alatti értéket ’nagyon könnyű’ nehézségi szintként értékeltem. A nehézségi szintek kialakítását, a határok meghúzását a felmérésben kapott eredmények fényében végeztem el.

4. Eredmények

4.1 A jelnyelv jelenségeinek nehézségi foka a tanárok és a tanulók megítélése szerint

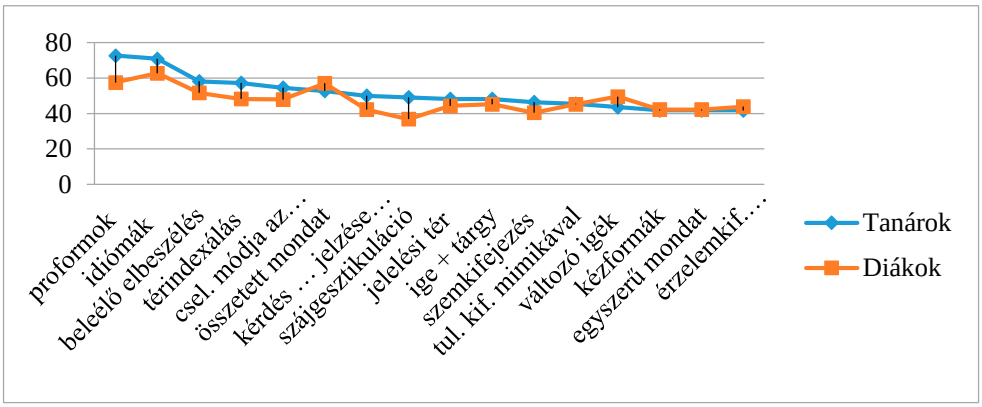
	Tanárok	Diákok
proformok	72,73	57,5
idiómák	70,91	62,73
beleélő elbeszélés	58,18	51,62
térindexálás	57,27	48,18
csel. módja az igében	54,54	47,95
összetett mondat	52,73	57,05
kérdés, tagadás, tiltás jelzése mimikával, gesztussal	50	42,27
Szájgesztikuláció	49,1	36,81
jelelési tér	48,18	44,32
ige + tárgy	48,18	45,23
szemkifejezés	46,36	40,45
tulajdonság kifejezése mimikával, gesztussal	45,45	45,23
változó tövű igék	43,63	49,55
kézformák	41,82	42,27
egyszerű mondat	41,82	42,27
érzelemkifejezés mimikával, gesztussal	41,82	43,86

1. táblázat. A jelnyelv jellegzetes vonásai nehézségi sorrendben a tanárok és a diákok megítélése szerint

Az 1. táblázat, illetve az 1. és 2. ábra a tanároktól és diákoktól kapott válaszokat hasonlítja össze számszerűsítve, a tanároknál kialakult nehézségi sorrendben. Az 1. táblázat és az 1. ábra az összes jelenségre vonatkozik, míg a 2. ábra ezek közül kiemeli a gesztusokat és mimikát (is) tartalmazó jelenségeket.

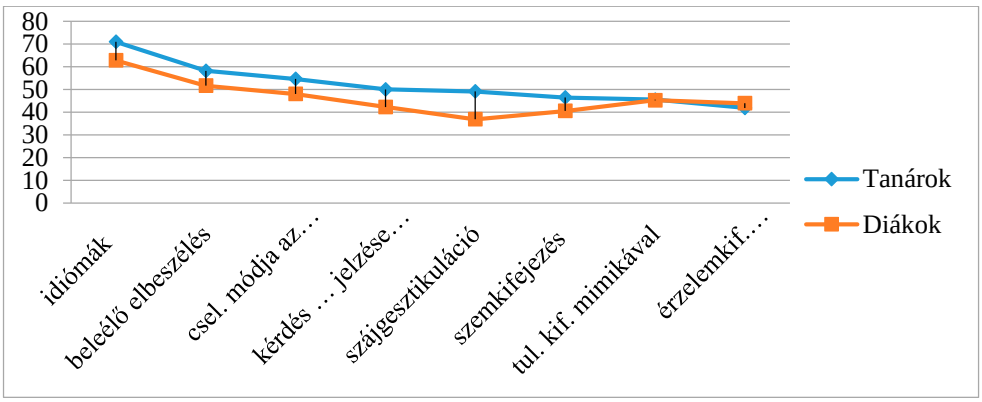
Az 1. táblázat, valamint az 1. és 2. ábra adatai azt mutatják, hogy a jelenségek egymáshoz viszonyított nehézségi fokának megítélése a tanárok és a diákok esetében (néhány eltéréssel) hasonló. A gesztusokkal, mimikával kapcsolatos jelenségekre különösen igaz ez.

Az összesített adatok alapján a jelnyelvi jelenségeket a tanárok többnyire valóban nehezebbnek tartják, mint a diákok. A tanárok a jelnyelvi jelenségeket 42–73% közötti, míg a diákok 37–63% közötti nehézségi szintekkel jellemezték, a legnehezebbnek tartott jelenségek között tehát 10%-nyi különbség van. Mindössze két olyan jelenség van, amelyet a diákok tartanak nehezebbnek: az összetett mondatok szerkesztése, valamint a változó tövű igék (előbbit 5, utóbbit 6%-kal nehezebb jelenségnek sorolták be a diákok, mint a tanárok).



1. ábra. Tanárok és diákok egymásra vetített adatai (összes jelenség)

A diákok úgy ítélik meg, hogy a jelnyelvben nincsenek nagyon nehéz vagy nagyon könnyű nyelvi jelenségek, hiszen a 0 és 100% közötti skála felső és alsó harmadába nem került semmi. A tanárok ettől eltérően két jelenséget, a proformokat és az idiómákat – 70% fölötti nehézségi szinten – a nagyon nehéz kategóriába soroltak. A diákok által viszonylag nehéznek tartott jelenségek: az idiómák (62,7%), a proformok (57,5%) és az összetett mondatok szerkesztése (57%). Ezek közül az idiómáknak van mimikai, gesztusbeli, ill. szájgesztikulációs komponense is.



2. ábra. Tanárok és diákok egymásra vetített adatai (gesztusokat, mimikát érintő jelenségek)

Ami a többi, gesztusokat és mimikát is érintő jelenséget illeti, a diákok a beleélő elbeszélést (51,62%), a cselekvés módjának beleolvasztását az igébe (47,95%), valamint a tulajdonságok, illetve érzelmek mimikával és gesztusokkal történő kifejezését (45,23%) a közepesen nehéznek tartott jelenségek (44–56%) közé sorolták. A kérdés, tagadás, tiltás mimikával és gesztusokkal történő kifejezése (42,27%), a közepesen nehéz és a viszonylag könnyű jelenségek határsávjába, a szemkifejezés (40,45%) és a szájgesztikuláció (36,81%) pedig a viszonylag könnyű jelenségek közé került.

4.2 További szempontok: képzési szintek, életkor, végzettség

4.2.1 Képzési szintek szerinti megoszlás

A képzési szintek szerinti megoszlás nagyon bonyolult képet mutat, nehéz az itt kapott adatokból következtetéseket levonni. Ez összefügg a csoportok (életkor és végzettség szerinti) összetételének vegyes mivoltával.

Némi rendet vihetünk az elsőre áttekinthetetlennek tűnő adathalmazba, ha összevetjük a hat legnehezebbnek ítélt jelnyelvi jelenséget a jelnyelvi tanárok és a jelnyelvet tanuló diákok megítélése szerint. A következő két táblázat ennek az összevetésnek az eredményét foglalja össze. A 2. táblázat a kezdő és a haladó szintű diákok véleményét, a 3. táblázat pedig az egyes tanulócsoportok véleményét tartalmazza a tanárok rangsorolásához képest. Dőlt betűkkel emeltem ki azokat a jelenségeket, amelyek a diákvéleményekhez képest a tanároknál vagy a tanárvéleményekhez képest a diákoknál nem kerültek be a legnehezebbnek tartott 6 jelenség közé. Vastagítással emeltem ki a legnehezebbnek tartott 6 jelenség között előforduló, a gesztusokkal és a mimikával összefüggő jelenségeket, és a táblázat alján számszerűleg is összegeztem őket. (Tehát a dőlt betűkkel és vastagítással is jelölt jelenségek a gesztusokkal és a mimikával függnek össze, és vagy a tanároknál, vagy valamelyik diákcsoportnál nem kerültek be a legnehezebbnek tartott 6 jelenség közé.)

	Tanárok	**A (kezdő) szintű diákok**	**B (haladó) szintű diákok**
1.	proformok	**idiómák**	**idiómák**
2.	**idiómák**	összetett mondat	proformok
3.	**beleélő elbeszélés**	proformok	összetett mondat
4.	*térindexálás* (nem jelenik meg az A szinten)	**beleélő elbeszélés**	térindexálás
5.	***cselekvés módja az igében*** (hiányzik a B szinten)	**cselekvés módja az igében**	**beleélő elbeszélés**
6.	összetett mondat	*változó igék*	*változó igék*
Gesztus, mimika összesen	3	3	2

2. táblázat. A hat legnehezebb jelenség: tanárok, A és B szintű diákok

A 3. táblázat alapján feltűnő, hogy a B1/2-es és a B1/3-as csoportban a hat legnehezebbnek ítélt jelenség közül csak egy, míg A2/2-es csoportban öt függ össze a gesztusokkal, illetve a mimikával. Ezekben az esetekben valószínűleg nem a tanfolyami szint lehet a döntő, hiszen a 2. táblázat szerint az A (kezdő) és a B (haladó) szint között e tekintetben nincs látványos különbség. Ugyanakkor feltűnő, hogy a B1/2-es csoportban a többi korosztályhoz képest dominálnak a fiatalok (8 fő 30 év alatti, 2 fő 30 és 40 közötti, 3 fő 40 fölötti), a B1/3-as csoport pedig csak fiatalokból áll. Utóbbi csoport eredményei általában is figyelemre méltóak az életkor

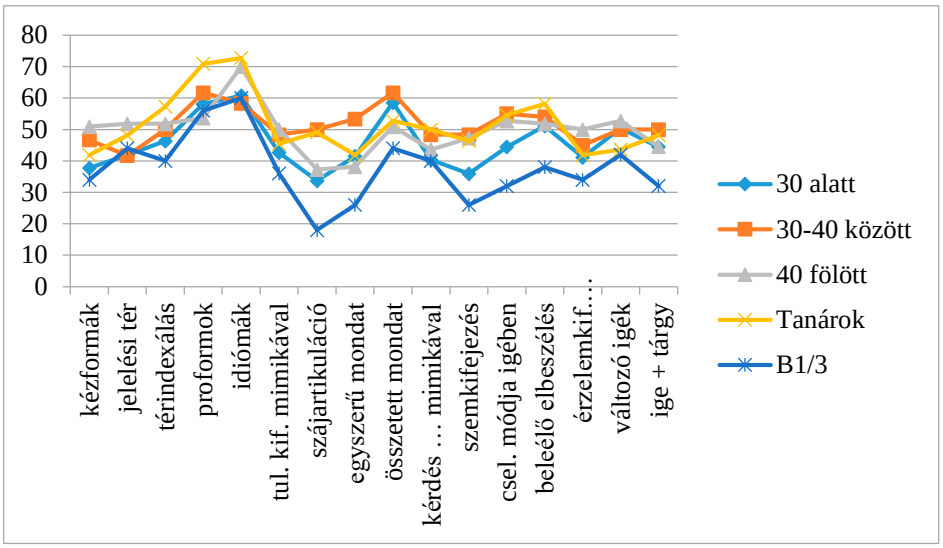
szerinti megoszlással összevetve (lásd a 4.2.2 pontban). Az A2/2-es csoport kiugró eredménye pedig valószínűleg nem független attól, hogy a csoport kétharmadát 40 év fölöttiek, illetve felsőfokú végzettségűek teszik ki. Ennek a csoportnak az eredményeit a felsőfokú végzettségűekre jellemző mintázattal érdemes összevetni (lásd a 4.2.3 pontban).

	Tanárok	**A2/1**	**A2/2**	**B1/2**	**B1/3**	**B2/1**
1.	proformok	összetett mondat	**idiómák**	**idiómák**	**idiómák**	**beleélő elbeszélés**
2.	**idiómák**	proformok	**cselekvés módja igében**	proformok	proformok	összetett mondat
3.	***beleélő elbeszélés (nincs: B1/2, B1/3)***	**idiómák**	proformok	térindexálás	**jelelési tér**	**idiómák**
4.	**térindexálás (nincs: A2/1,2, B1/2)**	**változó igék**	**beleélő elbeszélés**	összetett mondat	összetett mondat	**cselekvés módja igében**
5.	***cselekvés módja az igében (nincs: A2/1, B1/2,3)***	**beleélő elbeszélés**	***tulajdonság kifejezése mimikával***	**kézformák**	**változó igék**	**változó igék**
6.	összetett mondat (nincs: A2/1)	**egyszerű mondat**	***szemkifejezés***	**jelelési tér**	térindexálás	proformok
Gesztus, mimika összesen	3	2	5	1	1	3

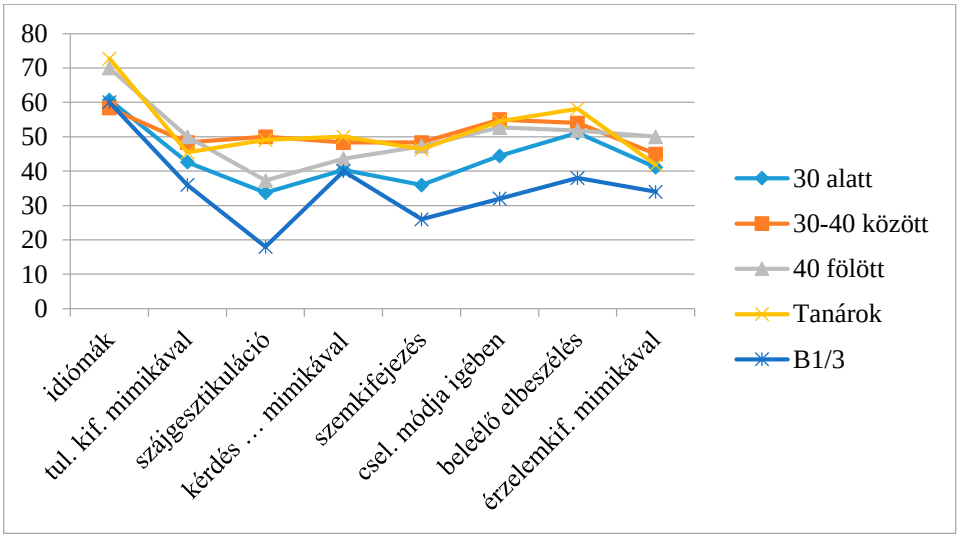
3. táblázat. A hat legnehezebb jelenség: tanárok, egyes tanfolyami szintek

4.2.2 Életkor szerinti megoszlás

A 3. és 4. ábra az adatok életkor szerinti megoszlását mutatja, a 3. ábra az összes jelenség esetében, a 4. ábra pedig a gesztusokat és a mimikát (is) tartalmazó jelenségek kiemelésével. A ábrákon ábrázolt százalékos adatok annyiban megtévesztőek lehetnek, hogy a 100% az egyes életkori csoportok esetében nagyon eltérő létszámokra vonatkozik: a fiatalok csoportja jóval nagyobb, mint a másik két csoport. (Emlékeztetőül ismét felidézem az életkori megoszlás adatait: a vizsgálatban 27 fő 30 év alatti, 6 fő 30 és 40 év közötti, 11 fő 40 év fölötti jelnyelvet tanuló felnőtt vett részt). Összehasonlításképpen mindkét ábrán külön feltüntetem a csak fiatalokból álló, ötfős B1/3-as csoport adatait is.



3. ábra. Diákok eredményei életkor szerint (összes jelenség)



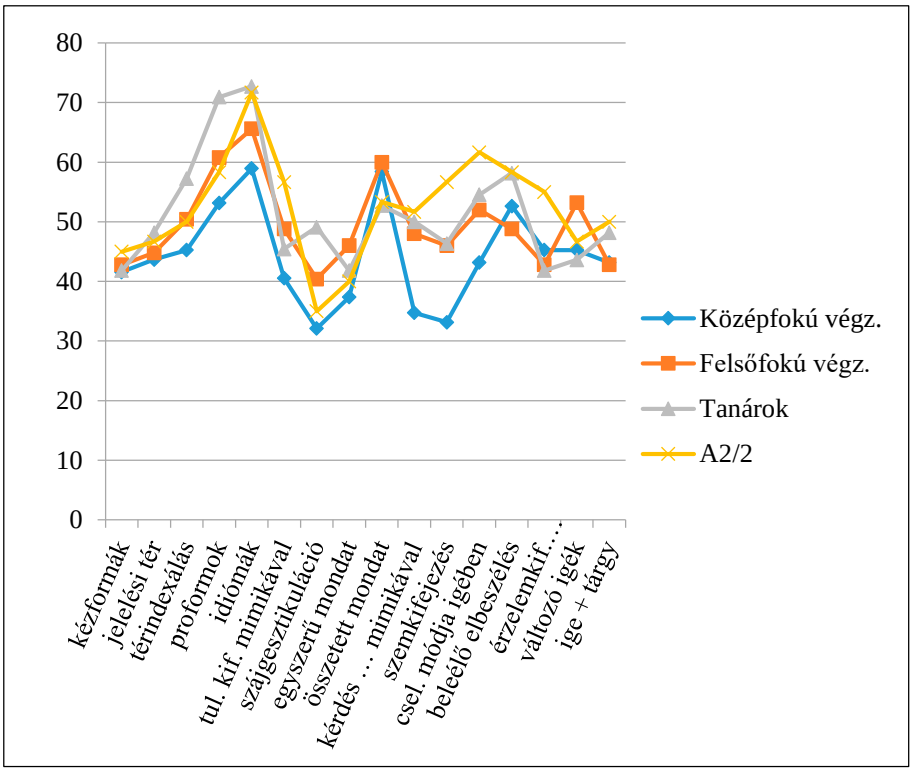
4. ábra. Diákok eredményei életkor szerint (gesztusokat, mimikát érintő jelenségek)

A vélemények életkor szerinti megoszlásáról az egyes életkori rétegek adatait tekintetbe véve határozottan nem állíthatunk semmit (már csak az életkori csoportok létszámának fentebb említett aránytalanságai miatt sem). Az 4. ábrából viszont jellegzetesen kirajzolódik, hogy a gesztusokkal és mimikával kapcsolatos jelenségek nehézségi szintjét a fiatalok mind más életkori rétegeknél, mind a tanároknál alacsonyabbra, időnként jóval alacsonyabbra értékelik. Különösen jellemzőek e tekintetben a csak fiatalokból álló, ötfős B1/3-as csoport adatai, amelyeket összehasonlításképpen mind a 3., mind a 4. ábrán feltüntettem.

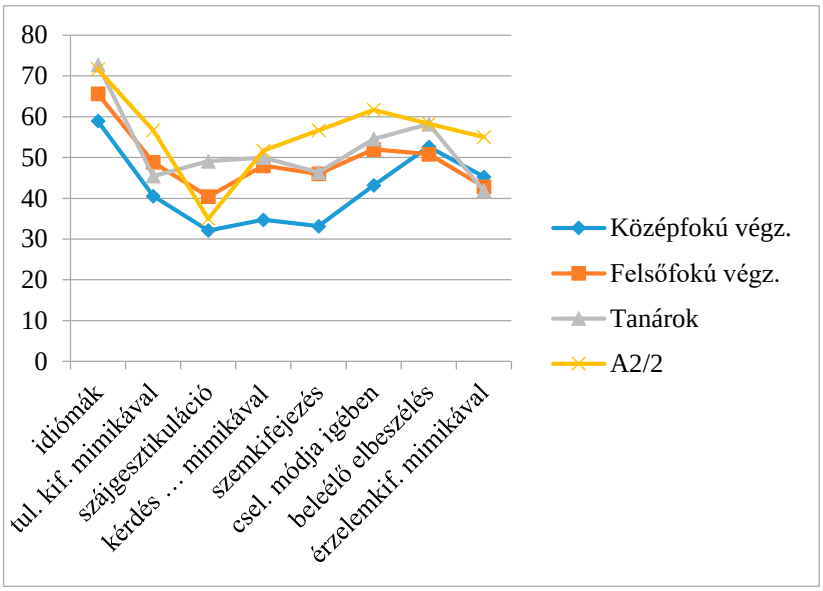
4.2.3 Végzettség szerinti megoszlás

Az 5. és a 6. ábra az adatok végzettség szerinti megoszlását mutatja, az 5. ábra az összes jelenség esetében, a 6. ábra pedig a gesztusokat és a mimikát (is) tartalmazó jelenségek kiemelésével. (Emlékeztetőül: a vizsgálatban 25 felsőfokú és 19 középfokú végzettségű jelnyelvet tanuló felnőtt vett részt.) Összehasonlításképpen mindkét ábrán külön feltüntetem a kétharmad részben felsőfokú végzettségűekből álló, hatfős A2/2-es csoport adatait is.

A végzettség szerinti különbség relevánsnak tűnik. A felsőfokú végzettségűek a legtöbb jelenséget nehezebbként sorolták be, mint a középfokú végzettségűek; bizonyos esetekben (mint a tulajdonságok kifejezése mimikával, az egyszerű és az összetett mondat szerkezete, illetve a változó igék) még a tanároknál is nehezebbnek. A beleélő elbeszélés és a mimikával történő érzelemkifejezés kivételével, amelyet a középfokú végzettségűek tartottak valamivel nehezebbnek, a gesztusokat és a mimikát érintő jelenségeket is a felsőfokú végzettségűek sorolták be nehezebbként. A kétharmad részben felsőfokú végzettségűekből álló, hatfős A2/2-es csoport adatai, amelyeket összehasonlításképpen mind az 5., mind a 6. ábrán feltüntettem, szintén nagyon jellemzőek ebben a tekintetben.



5. ábra. Diákok eredményei végzettség szerint (összes jelenség)



6. ábra. Diákok eredményei végzettség szerint, gesztusokat (mimikát) érintő jelenségek

5. Összegzés, következtetések

A vizsgálat alapján elmondható, hogy a magyar jelnyelv gesztusokkal és mimikával összefüggő jelenségei közül néhány (főként az idiómák, valamint részben a beleélő elbeszélés és a cselekvés módjának kifejezése az igében) valóban azok közé a jelenségek közé tartozik, amelyeket a jelnyelvet tanítók és tanulók a nehezebben elsajátítandó anyagok között tartanak számon. A jelnyelvi tanárokhoz képest a jelnyelvet tanuló diákok azonban (más jelenségek mellett) a gesztusokkal és a mimikával összefüggő jelnyelvi jelenségek nehézségi szintjét is hajlamosak alábecsülni (vö. a 4. ponttal).

Ami a nyelvtanulók egyes csoportjait illeti, a vizsgálat tanúsága szerint a tanfolyami szint a jelenségek nehézségi szintek szerinti besorolásával kapcsolatban kevésbé releváns, mint az életkor és a végzettség. A fiatalok az idősebbekhez képest általában könnyebbnek tartják (vö. a 4.2.2 ponttal), a felsőfokú végzettségűek viszont a középfokú végzettségűeknél általában nehezebbnek ítélik ezeket a jelenségeket (vö. 4.2.3 ponttal).

Felmerül a kérdés, hogy mi állhat a fentiek hátterében.

A 2.3 pontban utaltam arra: elképzelhető, hogy hallók esetében a gesztusok és a mimika erőteljes használatát a jelnyelv tanulása, illetve használata során a hangzó nyelv normatív használatát meghatározó udvariassági tényezők is gátolják. Feltételezve, hogy az életkor és a végzettség emelkedése együtt jár a konformitás növekedésével, beleértve az udvariassági szabályokhoz való alkalmazkodás nagyobb mértékét is, a vizsgálat eredményei megengedik azt a feltételes következtetést, hogy a többségi kultúra udvariassági szabályainak nagyobb mértékű

érvényesülése és a gesztusokkal, mimikával kapcsolatos jelenségek nehezebbként történő besorolása korrelálhat egymással. Ennek tisztázásához további vizsgálatok szükségesek.

Összefoglalóan elmondható, hogy a jelnyelv tanításában és tanulásában nagyon fontos a gesztusok és a mimika szerepének tudatosítása, valamint a siket közösség kulturális sajátosságainak bemutatása. Emellett azonban valószínűleg szükség van a többségi társadalom hangzó nyelvre vonatkozó udvariassági normáinak, illetve az ezekből fakadó gátlásoknak az oldására is.

Hivatkozások

Bartha Csilla – Hattyár Helga – Szabó Mária Helga 2006. A magyarországi siketek közössége és a magyarországi jelnyelv. In Kiefer Ferenc (főszerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 852–906.

Bokor Julianna 2013. A jelnyelvi tolmácsolás nyelvi és nem nyelvi szempontjai. Egy empirikus kutatás a magyarországi jelnyelvi tolmácsok körében. In Váradi Tamás (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2013.* A VII. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia kötete. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 26–35. http://www.nytud.hu/alknyelvdok13/proceedings13/proceedings13.pdf (Utolsó elérés: 2016. június 7.)

Hattyár Helga 2004. Jelnyelvek – Természetes emberi nyelvek eltérő modalitással. In Ladányi Mária – Dér Csilla – Hattyár Helga (szerk.): *„…még onnét is eljutni túlra…” Nyelvészeti és irodalmi tanulmányok Horváth Katalin tiszteletére*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 342–346.

Mongyi Péter – Szabó Mária Helga 2005. *A jelnyelv nyelvészeti megközelítései*. Kiadja a Fogyatékosok Esélye Közalapítvány. 2. kiadás. Budapest: Magyar Jelnyelvi Programiroda.

Ladányi Mária az ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének tanszékvezető egyetemi tanára. Fő kutatási területei a morfológia (főleg a szóképzési szemantika) és az igeszemantika. Néhány éve tanulja és kutatja a magyar jelnyelvet, illetve a jelnyelvvel kapcsolatos kérdéseket. E-mail: ladanyi.maria@btk.elte.hu

LOIS MÁRTA

Középiskolai nyelvtanárok nézetei a nyelvek egyenlő(tlen)ségéről és a nyelvérzék szerepéről

Dolgozatomban nyelvtanulásról szóló tanári nézeteket (teacher beliefs) mutatok be. Tíz félig strukturált interjú kvalitatív elemzése után azt bizonyítom be, hogy a tanárok diskurzusában a „szakmai hang" mellett olyan nézetek is tettenérhetőek, melyek ellentmondásban vannak azzal. Két témára fókuszálok: egyrészt, hogy a nyelvek egyenrangúságának nézetével szemben hogyan konstruálódik meg a magyar nyelv *kiemelkedően értékes* volta és például az angol nyelv *egyszerűsége*, másrészt bemutatom a nyelvérzékről szóló nézeteket is.

1. Bevezetés

A nyelvről szóló laikus és nem-laikus vélekedések leírása régóta fontos témája a szociolingvisztikának. A tanári nézetekről szóló kutatások egy része is érinti ezt a kérdést. Vizsgálataikból tudjuk, hogy néhány laikus ismeret (nézet) nagyon szilárdnak mutatkozik: a szakmai képzés és a szaktudás sem írja ezeket felül (például Peacock 2001, kifejezetten nyelvészeti témában például McKinney–Swann 2001). Ebbe a kontextusba illeszkedik dolgozatom, melyben középiskolai nyelvtanárok nyelvtanulással kapcsolatos nézeteit mutatom be.

A hazai idegennyelv-oktatás és -tanulás megkerülhetetlen kérdése, hogy mérsékelt sikerességéhez (Einhorn 2012: 24–25, Eurobarometer 2012: 5) milyen tényezők járulnak hozzá, milyen okai vannak. Dolgozatom egy lehetséges kutatási irányt vet fel, melyben annak vizsgálatát ajánlom, hogy a közoktatásban résztvevő magyartanárok és idegennyelvtanárok – mint a nyelvekkel kapcsolatos tudás legfőbb birtokosai – milyen szemléletmódot, milyen nézeteket vallanak: mit gondolnak a nyelvekről, a nyelvtanulásról. Az eredmények igen fontosak abból a szempontból, hogy a tanári nézetek befolyásolhatják a tanórai gyakorlatot és megjelenhetnek benne (Borg 2003), és a tanulók nézeteire is hatással lehetnek (Horwitz 1988; Riley 2009, idézi Bacsa 2012: 171), melyek viszont a nyelvtanulás sikerességével is összefüggésben vannak (Bacsa 2012: 172).

A téma jelentőségéhez az is hozzátartozik, melyre Borg (2009: 4) figyelmeztet: hogy a nem anyanyelvű idegennyelv-tanárok tudásának leírása, különösen általános- és középiskolákban, ahol nagyobb csoportok dolgoznak együtt, még kevéssé körüljárt kutatási terület.

2. Előzmények

A tanári gondolkodás kutatása igen kiterjedt nemzetközi és hazai viszonylatban (Hercz 2005: 154–156); és kifejezetten a nyelvtanárok nézeteivel (lásd például Borg szakirodalmi áttekintését 1970-től 2002-ig, Borg 2003) és a nyelvtanulók nézeteivel is többen foglalkoznak (Horwitz 1988, Cotterall 1995, Dörnyei 2005, Sheorey 2007). Kulcsfogalmuk, a *belief*, a magyar szakirodalomban többféle fordításban

megtalálható (*nézet, hit, hiedelem, meggyőződés).* Dolgozatomban a nyelvtanároknak a nyelvekről és a nyelvtanulásról szóló gondolatait Falus Iván (2001) alapján, aki a hazai kutatások egyik fő vonalát képviseli, *nézeteknek* nevezem.

A nyelvtanári nézeteknek a tanítási gyakorlatra való hatása az 1990-es évektől került a kutatások középpontjába (Borg 2009). Kiemelt téma például a nyelvtantanításhoz kapcsolódó nézetek és ezek megjelenése a tanítás folyamatában, de többféle másszempontú nyelvideológiai kutatás is fontos adalékokat szolgáltat az oktatói oldalról (például Martínez et al. 2015). Tágabb perspektívából nézve fontos előzménynek tekinthetőek a legáltalánosabban elterjedt idegennyelv-tanulással kapcsolatos laikus nézetek számbavétele (például Horwitz 1988), és a magyar nyelvhasználói közösség hiteinek leírása és értelmezése (például Lanstyák 2007a, Kálmán 2011, Sándor 2001). Keveset tudunk azonban az idegennyelv-órákon megmutatkozó nézetekről. A nyelvórákon gyakran megjelenő konzervatív oktatási módszerek használatára viszon többen figyelmeztetnek (pl. Nikolov–Ottó 2006), és a grammatikaközpontú oktatás – mely még mindig széles körben elterjedt – mélyen rögzült, elavult nyelvszemléletet tükröz (Kálmán 2011).

3. Adatgyűjtés és elemzési módszer

2014 májusában tíz középiskolai magyar és idegennyelv-tanárral készítettem interjút a nyelvtanulás magyarországi helyzetével kapcsolatban. A beszélgetésekben a tanárok saját nyelvtanulási tapasztalataira, az angol nyelvvel és térhódításával kapcsolatos attitűdjeire, tanulói csoportjaik jellemzésére, tanulóik nyelvtanulási motivációira kérdeztem rá, illetve néhány közismert nyelvről szóló állításról is kértem a véleményüket (lásd Függelék; az állításokat Horwitz 1988, Lanstyák 2007a, Szabó 2012, Kontra 2009: 37 alapján állítottam össze: ezek egy – a későbbiekben fejlesztendő – kérdőív alapját képezik).

A félig strukturált interjúkról digitális hangfelvétel készült, melybe az adatközlők írásban beleegyeztek. A beszélgetések átlagosan 68 percig tartottak, a szószerinti átírással egy közel kilencvenezer szavas korpusz gyűlt össze. Az adatközlők, hogy anonimitásukat biztosítsam, az átiratokban megmásított néven szerepelnek. A dolgozatban a nyelvi példáknál az adatközlőknek ez a megmásított neve áll, illetve jelzem, hogy hányas beszédlépésben hangzott el az idézett nézet – a visszakereshetőség érdekében (pl. Enikő, 50).

A tanárok elérésére az előzetesen tervezett hólabda módszer, (melynek lényege, hogy az adatközlők ajánlanak további adatközlőket), csak korlátozottan volt alkalmas. Mindig csak az adott iskolai munkaközösségen belül tudtam további interjúalanyokat szerezni, egyébként ismerősökön keresztül jutottam el a többi nyelvtanárhoz. A tíz adatközlő négy különböző középiskola tanáraiból tevődik össze. Az adatközlők közül nyolcan angoltanárok (négy egyszakos, három angol–orosz szakos, egy angol–matematika szakos), egy német–magyar szakos és egy magyar–történelem szakos.

A tematikájában igen gazdag korpusz elemzése a megalapozott elmélet módszerével történt (Gelencsér 2003), és jelen dolgozat a nyelvek

egyenrangúságával és tanulhatóságával kapcsolatos diskurzusokat, valamint a nyelvérzékkel kapcsolatos diskurzusokat mutatja be.

4. Eredmények

4.1 A nyelvek egyenrangúsága a tanári diskurzusokban

A modern nyelvészet alapvetése, hogy a nyelvek egyenrangúak és nyelvészeti szempontok alapján nincs mód a nyelvek minősítésére (vö. Crystal 2003: 17–18; Kálmán–Trón 2007: 10, 23; Fromkin et al. 2011: 295, 315.) Ez a nézet megjelenik a diskurzusokban, a tanárok gyakran megfogalmazzák, hogy az idegennyelv-tanároknak és a magyartanároknak közös feladatuk, hogy a nyelveket megszerettessék a diákokkal, hiszen „*a nyelv az nyelv*" (Enikő, 50), a nyelvek szeretetét kell átadni a magyar nyelv tanításakor és idegennyelv-órán is. A nyelvek egyenlősége többször oktatáspolitikai kérdésként is felmerül, vagyis a tanárok támogatnák, hogy az angol mellett több más nyelv tanulására is lehetőségük legyen a diákoknak, mintegy az angoltanulás mellé emelnének egyéb nyelveket, ahogy Enikő (224) fogalmaz: „*Nagyon nagy baj, hogy eltűntek az iskolákból a másik nyelvek (...) nem színesebb lenne a világunk attól? Portugál, kínai, amire csak lehetőségünk van!*"

A nyelvek egyenrangúsága azonban gyakran mégis megkérdőjeleződik két téma kapcsán. Egyrészt szókincsbeli gazdagságukat és kifejezőerejüket említik a tanárok különbözőnek, másrészt megtanulhatóságuk nehézsége alapján állítják rangsorba a nyelveket. Korpuszomban ezek markánsan megjelenő témák, csak három tanár képviseli következetesen a nyelvek egyenrangúságának (ma a nyelvészetben elfogadott) nézetét. A következő alfejezetben az előbbi témát mutatom be.

4.1.1 „Gazdagabb", „kifejezőbb" nyelvek

A nyelvtanárok egy-egy nyelvet gyakran értékesebbként jelenítenek meg a többinél például szókincsbeli gazdagságuk vagy nagy kifejezőerejük okán.

Detti (152), Enikő (110, 126) és Otília (106, 126) például a magyar nyelvet *szinonímákban különösen gazdag, rendkívüli kifejezőerővel bíró nyelvként* konstruálja meg, Ilona pedig *bonyolult logikai felépítése miatt* emeli ki a többi nyelv közül (Ilona, 223). E nézetek jellegzetes vonása egy értékelő motívum, mellyel a magyar nyelv másoknál szebbként, jobbként, értékesebbként konstruálódik meg.

Itt érdemes megjegyezni, hogy korpuszomban ritkán egyedi egy-egy nézet, a tanárok nagyon hasonló tudásból építkeznek, például három adatközlőnél erőteljes a magyar nyelv ősiségének hangsúlyozása (a magyar nyelv különösen értékes voltának újabb indokaként, lásd például alább, 1. sz. idézet).

A diskurzusok másik jellemzője az igen összetett nézetek megfogalmazása, például válaszul arra a kérdésre, hogy különleges nyelv-e a magyar, Enikő így érvel:

(1) 110, Enikő: Drasztikus, én azt mondom inkább. Olyan, mint a legősibb nyelvek, mondjuk a szanszkrit. Olyan drasztikusan, egyértelműen fejezi ki, ami. Én azt gondolom, hogy igen.
111, Lois: Egyébként ilyen szempontból érez különbséget az angolhoz is?
112, Enikő: Igen.
113, Lois: Az angolhoz képest?
114, Enikő: Igen. Az már egy másodnyelv, ezért nincs meg az a mágikus hatása, mint a magyar nyelvnek van. „Tüzes valaki." Magáért beszél a magyar nyelv, csak hát sajnos keveset tudunk ebből az ősi magyar nyelvből, az inkább olyan volt, hogy azt fejezi ki, ami a tartalma. A tartalma meg formája nem tér el.
115, Lois: És ezáltal egyértelmű.
116, Enikő: Igen, és szerintem az ősi nyelvekből nagyon kevés van, és az ilyen, és ettől nagyon értékes.

Az idézetben egymásba fonódva konstruálódik meg a magyar nyelv ősisége, kifejezőerejének különlegessége, mágikus hatása, minőségének szám szerinti kiemelése (tui. ilyen *kevés van*, 116), és a nyelvi forma és a tartalom azonosságáról szóló nézet: mind nyelvünk különlegesen értékes voltának indokaként.

A 114. beszédlépésben az angol *másodnyelvként* jelenik meg, és itt más értelmet kap a szakkifejezés, (erre rákérdeztem később az interjúban): nem azt jelenti, hogy „második nyelv", „idegen nyelv", hanem értékítéletet jelent, ahogy Enikő kifejti: jelentése ez: *nem mágikus, kevésbé kifejező*.

Ezek a nézetek nyelvészetileg értelmezhetetlen kategóriák, például egy nyelv ősisége értelmezhetetlen fogalom, mert a mai természetes nyelvek mind fokozatos és lassú fejlődés során érték el mai, szinkrón állapotukat; ugyanígy értelmezhetetlen a 114. beszédlépésben megkonstruált nézet, miszerint *a nyelv tartalma és formája megegyezik*, hiszen a nyelvi jelek bár motiváltak lehetnek, de a jelölő és a jelölt kapcsolata leginkább önkényes, konvencionális.

Egyrészt tehát a magyar nyelv különlegességének kiemelése jellemző a tanári diskurzusokra, másrészt néhány további nyelv egymáshoz képesti rangsorolása is jellemző. Emese például az angol és a francia nyelvet hasonlítja össze, és az interjúvezető (Lois) hiába próbál ellentmondani (lásd alább, 2. idézet, 167. beszédlépés), és igyekszik visszatérni a nyelvészeti alapvetéshez, az interjúalany mégsem módosít álláspontján, és a nyelvek egyenrangúságával szemben érvel:

(2) 166, Emese: Itt jön be az, hogy a franciák és az angolok között is van az az állandó rivalizálás ugye, hogy az angol, azt mondják, hogy eszköznyelv, akkor gyakorlatilag ilyen nagyon puritán módon fejezi ki magát.
167, Lois: Is. Tehát lehet úgy is.
168, Emese: Hát nem, inkább az, tehát nem szereti az ilyen körmondatokat, meg az ilyen művészi dolgokat, annyira szépen nem tudja kifejezni tényleg, mint a francia.

Vagyis az interjúvezető a 167. beszédlépésben hiába utal arra, hogy a nyelvek között nincs különbség abban, hogy bármilyen regiszterben el tudják látni funkciójukat, úgy tűnik, hogy Emese elfogad egy „laikus" nyelvi nézetet, és

szakértői helyzetben (angoltanárként, iskolai környezetben, interjúhelyzetben) a 168. beszédlépésében mégis újra kiemeli a francia nyelvet az angollal szemben.

A nyelvek egyenlőségének nézetét csak három tanár képviseli következetesen. Anikó például úgy utasítja el az általam felajánlott diskurzust, melyben rákérdeztem arra, hogy a magyar nyelvnek különlegesen gazdag-e a szókincse, hogy: *nem, ezt nem gondolom, (...) hát akármelyik nyelv is különleges, bármelyiket behelyettesíthetem*" (Anikó, 220). Iván továbbá következetesen külön is választja, és külön szemléletmódként említi, ha valamit „laikusként" vagy „szakemberként" szemlél. Így beszél a diákok nyelvhasználatáról:

(3) Például az olyan remek belső lelemények, mint a „szupcsi", „meglepi", „böri" a börtön helyett, meg ilyen ehhez hasonló szomorú, „szomi", engem sokkal jobban idegesít. Ez az, aminek nyelvi magyarázatát nem tudom adni, ez egy zsigeri dolog. (Iván, 96)

Vagyis Iván metaszinten reflektál saját vélekedésére, és azt *zsigerinek* minősíti: kilépve ezzel szakmai tudásának keretéből. Ugyanígy beszél máshol (Iván, 178) az anyanyelvével kapcsolatos érzéseiről, kifejtve azt, hogy magyar anyanyelvűként különlegesnek érzi a magyar nyelvet, de itt is reflektál a „szakmai" (Iván szavaival: „*nyelvészeti"*) és a „laikus" nézőpont („*nem nyelvi álláspont"*, Iván, 150) különállására. Korpuszomban ez a fajta reflektivitás nem jellemzi a többi tanárt, akik – témánkhoz visszatérve – újra és újra-konstruálják a nyelvek értékbeli különbözőségét:

(4) Hát a magyar nyelv az csodálatos, nincs hozzáfogható a világon szerintem. Olyan árnyalatok vannak egy-egy témakörben, szócsoportban, igéknél, amik más nyelvekben egyáltalán nincsenek meg. Azt, hogy nevetni, mosolyogni, magyarul hány szinonímát fel tudnánk rá sorolni! Németben egy szó van rá. (Otília, 106)

A nyelvek egyenrangú(tlan)ságával kapcsolatban másik kifejtett témaként jelentkezik a korpuszban a *nehéz/egyszerű* vagy *nehezen/könnyen tanulható nyelvek* megkülönböztetése, melyet a következő alfejezetben mutatok be.

4.1.2 „Könnyű" és „nehéz" nyelvek

A nyelvek tanulhatósága több tudományterületnek is fontos vizsgálati tárgya, és a nyelvek nehézségi fokuk szerinti besorolása is régóta foglalkoztatja a kutatókat és a legszélesebb közvéleményt is. A probléma összetettsége ellenére (vö. Crystal 2003: 461) egy-egy nyelv *egyszerű* vagy *nehéz* voltának abszolutizálása mégis gyakran megjelenik a tanároknál.

A diskurzusokban gyakran megfogalmazódik, hogy a magyar *nehéz nyelv*, és vele szemben például az angol *egyszerű, könnyen tanulható nyelvként* jelenik meg. Például Kinga (172) az angolról így beszél:

(5) A világ legkönnyebb nyelve, csak tedd egymás mellé a szavakat.

Máshol Otília (24) a franciát, az angolt és a spanyolt veti össze:

(6) Franciát is tanultam a gimnáziumban, de azt úgy utáltam, hogy az eszembe se jutott volna, de szerettem az angolt. Jó, sokkal könnyebb a nyelvezete, mint bármely más tanulható nyelveknek. Nem úgy, mint mondjuk a spanyolban. Úristen, azt is elkezdtem tanulni, hát az valami borzasztó.

Vagyis a nyelvtanárok könnyen tanulható nyelvként írják le az angolt, és erre indokként egyszerű morfológiájára (5-7. idézet) vagy szintaxisára (7. idézet, 238. beszédlépés) utalnak. Ez a nézet a grammatikaközpontú oktatás örökségének tűnik, ami mindmáig erősen áthatja a nyelvtanítást.

E nézetek értékelő, szubjektív jellege itt is markáns, például a magyar nyelvtudás – *nehezen tanulhatósága* miatt – gyakran egyfajta büszkeségérzéssel társul:

(7) 236, Kinga: Én örülök neki, hogy ilyen különleges nyelven beszélek. Mert ugye hallom a médiában, hogy milyen nehéz ezt megtanulni. Tehát ez hatással van rám, hogy mindenki azt mondja, hogy a magyart milyen nehéz megtanulni, és örülök neki, hogy ilyen különleges nyelvet én az anyatejjel megtanultam. Úgy hogy nekem ez pipa.
237, Lois: De miért? Az angol az könnyebb egyébként?
238, Kinga: Szerintem igen. Igen, szerintem bugyutább. Igen. Hát a magyar nyelv sokkal nehezebb, mint egy izoláló, igen. Úgy érzem, hogy egyszerűbb képességű emberek is könnyen elsajátították. Ezért nem értem, hogy miért nem megy nekik, mert ez nem egy olyan nehéz nyelv. Egy németet már nehezebbnek tartok, mint egy angolt. És nem csak a ragozások miatt, hanem a szóképzések miatt is. És szórendje miatt is. Tehát ott én sokkal nehezebbnek. Az angolt szerintem könnyű.

Tehát azt, hogy a *magyar nyelv nehéz*, axiómaként kezelik a tanárok, s emellett közkeletű vélekedés az is, hogy *a német sokkal nehezebb, mint az angol*. E példában érdekes még az angol értékbeli lefokozása („*bugyutább”*; hasonló nézet előfordul még Enikőnél és Emesénél), mert ennek az ellenkezője is feltűnik a korpuszban, hiszen az angol – *egyszerűsége* okán – máshol szerethető, hamar *sikerélményt nyújtó* nyelvként jelenik meg (Detti, Ilona, Otília).

Visszatérve ahhoz a nézethez, hogy „*bugyutább nyelv, ezért egyszerűbb képességű emberek is megtanulhatják”*, megjegyzem, hogy a nyelv és a képességek összekapcsolása ismert, igen elterjedt nézet a laikus nyelvhasználók között (vö. Kontra 2009: 38). Itt olyan szempontból érdekes felbukkanása, hogy egyértelműen szakmai kontextusban kerül elő, mert az oktatás során tapasztaltakkal helyezi összefüggésbe a nyelvtanár („*nem értem, hogy miért nem megy nekik*”). Vagyis úgy tűnik, hogy általában a két perspektíva (a laikus hiedelmek és a szakmai nézetek) zavartalanul élnek egymás mellett, sőt, ebben az esetben a laikus nézetet (*az angol bugyuta nyelv*) sem a szaktudás, sem az oktatási tapasztalat (mellyel ráadásul diszharmóniában van, tui. *mégsem megy nekik*) nem írta felül.

Az értelmezés más szintjén érdemes megjegyezni, hogy a tanári reflektivitást fontos lenne segíteni, hiszen a „*nem értem, hogy miért nem megy nekik*” kérdés kulcsfontosságú a nyelvtanításban. A reflektivitás támogatása azért is merült fel bennem többször az elemzés során, mert adatközlőim gyakran zárták úgy a

beszélgetést, hogy nagyon örültek az interjúnak, mert ennyit még nem beszéltek a nyelvekről, és korábban nem gondolkodtak még több itt felvetett témán.

A korpuszban – mint már írtam – három tanár viszont következetesen tartotta magát a nyelvek egyenrangúságának tételéhez. Anikó például így beszél saját nyelvtanulási tapasztalatairól:

> (8) Tanultam németül is. Szerintem nekem az is a könnyebben tanulhatók közé tartozott. És azt korábban abbahagytam, azért nem tudok messze olyan szinten németül, mint angolul. Tehát én úgy gondolom, hogy ha azt legalább annyi ideig tanultam volna, meg olyan intenzitással, akkor mind a kettőről, angolról, németről egyformán mondanám, hogy könnyen tanulható. (Anikó, 292)

Anikó tehát nem konstruálja meg az angol egyszerűségét, következetesen *könnyen tanulhatónak* nevezi a nyelveket, nem *egyszerűnek/bonyolultnak* vagy *könnyűnek/nehéznek*, és nem a nyelvek minősítését hangsúlyozza, hanem azt az erőfeszítést, amennyit ő maga a tanulásába fektetett. Ráadásul kijelentését nem abszolutizálja, csak magára vonatkozóan beszél (tui. *neki* könnyen tanulható).

Összefoglalva tehát: a tanári diskurzusokban többször megtörténik egy-egy nyelv értékbeli kiemelése például megtanulhatóságának nehézsége alapján, a szókincs gazdagsága és a nyelv kifejezőereje alapján, s ezek az ideológiák legitim, interjúhelyzetben megjeleníthető, megkonstruálható diskurzusokként mutatkoznak be. Ezt értelmezve kijelenthető, hogy korpuszomban a tanári tudás olyan rétegei vannak jelen, melyeket az adatközlők nyelvészeti szaktudása nem írt felül, érintetlenül hagyott. Ugyanezt tapasztaltam jelen dolgozat másik, itt következő témájában, a tanároknak a nyelvérzékkel kapcsolatos nézeteiben is.

4.2 A nyelvérzékre, motivációra vonatkozó nézetek

Az idegennyelv-tanulásról szóló kutatásokban ma szakmai konszenzus van a tekintetben, hogy bár létezik nyelvérzék, mely adottság (és mérhető, lásd Ottó–Nikolov 2003), a nyelvtanulási motiváció (és hozzá kapcsolódva egyéb attitűdök, motívumok) a döntő tényezők a nyelvtanulás sikerességében (Csizér 2007); ahogy a tanárok mondják, a nyelvtanulás motorja valójában az érdeklődés, és a nyelvtanulással töltött idő. Enikő (198) például így fogalmaz:

> (9) Azt szoktuk mondani, hogy a nyelvtanulásnál, az angol nyelv tanulásánál nem általában tehetség, hanem szorgalom, kitartás kérdése. (Enikő, 198)

Bár természetesen minden tanár beszámol egy-egy rendkívüli nyelvérzékkel megáldott diákról, teljesen elfogadott, hogy a nyelvérzék „*pótolható*” (Ilona, 265), és inkább általában a tanuláshoz, és kifejezetten a nyelvtanuláshoz kapcsolódó pozitív attitűdök, a motiváltság és a céltudatosság az, ami hozzájárul a nyelvtanulás eredményességéhez. Egyik adatközlőm el is utasítja az általam felkínált diskurzust, amikor a nyelvtanuláshoz szükséges képességekről kérdezem:

(10) Lois, 45: És milyen képességek kellenek a nyelvtanuláshoz?
Anikó, 46: Sok szorgalom leginkább. Én azt hiszem. Szorgalom, mint minden más iránt.

Tehát Anikó egyértelműen a szorgalmat jelöli meg a nyelvtanulás előfeltételének, illetve azt a tanulói magatartást, melyet gyakran említ a többi tanár is, amikor a tanulók más tantárgyakból is jól teljesítenek, vagyis általában motivált tanulói viselkedést mutatnak.

Viszont ezzel ellentétes nézetek is megjelennek a diskurzusokban, és gyakran felbukkan az a hiedelem, hogy vannak olyan tanulók, akik a középfokú nyelvvizsgáig sem tudnak eljutni, és – a tanárok szerint – képességeik nem is teszik majd ezt később sem lehetővé. Márpedig az adottság szerepének az abszolutizálása nem felel meg a szakmai konszenzusnak, főleg nem a középfokú (B2) nyelvvizsga szintjéig történő nyelvtanulásban. Példa erre a korpuszból:

(11) ő elvileg azért nem kapott diplomát, mert nem volt nyelvérzéke (Hanga, 224)

Egyértelmű utalás történik a középfokú nyelvvizsgára, hiszen az szükséges a diplomához, és a nyelvvizsga-szerzés kudarcában kizárólagos okként jeleníti meg a tanár a nyelvérzék hiányát, alacsony fokát. Gréta és Otília ugyanezt így fogalmazza meg:

(12) 92, Gréta: Van, akire ráragad szinte. És van, aki meg halálra izzadja magát, és nem történik semmi. És ez az, ami miatt nekünk meg arról alakult ki parázs vita valamelyik nap, hogy az mennyire, mennyire jogos, hogy valakinek a diplomáját csak akkor adják oda, hogy ha van nyelvvizsgája. Hogyha valaki egy jó szakember, de soha életében nem fog megtanulni angolul, vagy nem tudom, valamilyen nyelven, hogy akkor miért tartjuk vissza az ő diplomáját. Mikor nyilvánvaló, hogy nem fogja soha megtanulni.
93, Lois: Van olyan, akinek annyira nem megy?
94, Gréta: Hát van olyan, akit jóindulatból át lehet engedni, de nem lesz soha normális. Vagy nem tudom.

(13) Otília, 200: Van például olyan, aki meg megreked egy szinten, és azon a szinten sosem tud továbblépni. (...) Itt mindig eljut egy szintre, egy nagyon alap szintre, de onnan nem képes továbblépni, mert összekever mindent, és egyébként teljesen fölösleges is az agyát terhelni, mert nincs értelme. Ezt egyébként rögtön lehet látni a gyerekeken, teljesen.

Tehát tartja magát az a hiedelem, hogy vannak, akiknek a középfokú nyelvvizsgához szükséges nyelvtudás elérhetetlen, és e nézethez kapcsolódik az a vélekedés is, miszerint ilyen esetben a tanár is, és a diák is tehetetlen: a 12. idézetben a tanuló képességének fejleszthetetlensége jelenik meg („*nem lesz soha normális*”), a 13. idézetben pedig erre vonatkozóan a tanár tehetetlensége még erősebben megfogalmazódik (*nincs értelme terhelni*). A tanulók fejleszthetőségébe vetett hit márpedig fontos szakmai alapvetése a pedagógiának, mely – ahogy az alfejezet elején említettem – természetesen ugyancsak megjelenik a diskurzusokban. Ahogy

például Detti mondja: „*Mindenkiben megvan a képesség arra, hogy megtanuljon egy nyelvet" (Detti, 12).*

E két nézet interpretálása között azonban van egy érdekes különbség. A „szakmai nézet" kifejtése mindig sokkal rövidebb, nem részletező, míg a „laikus" hiedelmek általában hosszabban formálódnak meg a tanári diskurzusokban. Ennek az lehet az oka, hogy a szakmai vélekedésekre – mint közös tudásra – elég hivatkozni, mert az elfogadott, mindenki által ismert közös alap; míg a „laikus hiedelmek" épp sajátos jellegüknél fogva érdemelnek több szót. A nyelvekkel kapcsolatos vélekedések lényege ugyanis az, hogy racionalizálnak, megokolnak ítéleteket, meggyőződéseket (vö. Lanstyák 2007b: 166–167), és ez az ok-adás, ok-keresés mutatkozik meg e diskurzusrészek hosszúságában, (vö. 9., 10., velük szemben 12., 13. idézet hosszának különbségét).

Összefoglalóan tehát kijelenthetjük, hogy a tanári diskurzusokban megjelenik a nyelvérzék szerepének felnagyítása, s ez párhuzamosan él, megfér amellett a szakmai vélekedés mellett, mely a motiváció (és egyéb attitűdök) szerepét hangsúlyozzák.

5. Összefoglalás

Dolgozatomban nyelvtanárok nyelvről szóló nézeteit mutattam be két témát érintve, egyrészt hogy miként konstruálják meg a nyelvek egyenlőségéről, illetve egyenlőtlenségéről szóló nézeteket (kifejezőerejük és tanulhatóságuk alapján), másrészt hogy milyen szerepet tulajdonítanak a nyelvérzéknek az idegennyelv-tanulás folyamatában.

Bemutattam, hogy a tanári tudás elemei ellentmondásban lehetnek egymással, a különböző nézetek egymás mellett élhetnek, és hogy a szakmai konszenzus által elfogadott ismeretek nem írják felül a laikus nézetek egy részét. Utaltam a diskurzusok formálódásának egy-egy szerkezeti sajátosságára is.

Korpuszomban különösen a nyelvérzékkel kapcsolatos tanári nézetek figyelmeztetnek hasonló témájú kutatások tanításmódszertanban is jelen lévő fontosságára, hiszen alkalmazott pszichológiai kutatásokból tudjuk, hogy ha a tanulók és a tanárok túl nagy szerepet tulajdonítanak egy adott tantárgy tanulási sikerességében az adottságoknak, az demotiváló tanulási környezetet eredményezhet (Rattan et al. 2012). A nyelvérzék szerepének a túlhangsúlyozásakor tehát felvethető, hogy ez a hiedelem fontos szerepet tölthet be a tanórai hangulat kialakulásában, hatást gyakorolhat a tanítási- és (mivel a diákok körében is elterjedt) a tanulási gyakorlatra.

A hiedelmek, nézetek vagy meggyőződések értékelésétől mégis tartózkodnék, hiszen az értékelés is csak egyfajta ideológia mentén történne meg (vö. McKinney–Swann 2001). Sokkal érdekesebb megvizsgálni a nézetek együttjárását, és ezt tekintem további feladatomnak korpuszom elemzésében. Ugyanakkor a tanárokat fontos lenne hozzásegíteni ahhoz, hogy reflektívebben tudjanak az anyanyelvről szóló tudásukhoz, a nyelvekről szóló és a tanítással kapcsolatos tudásokhoz, és természetesen a tantárgyuk tárgyához viszonyulni.

Hivatkozások

Bacsa Éva 2012. Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében. *Magyar Pedagógia*. 112/3: 167–193.

Borg, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*. 36: 81–109.

Borg, S. 2009. Introducing language teacher cognition. http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/borg/Introducing-language-teacher-cognition.pdf

Cotterall, S. 1995. Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23: 195–205.

Crystal, D. 2003. *A nyelv enciklopédiája*. Budapest. Osiris Kiadó.

Csizér Kata 2007. A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. Angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00114/2007-06-ta-Csizer-Nyelvtanulasi.html

Dörnyei Zoltán 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Einhorn Ágnes 2012. Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükörben. *Modern Nyelvoktatás*. 18/3: 22–34.

Eurobarometer 2012. Europeans and their languages. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

Falus Iván 2001. Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00046/pdf/Iskolakultura_EPA00011_2001_02_021-028.pdf

Fromkin, V. – Rodman, R. – Hyams, N. 2011. *An Introduction to Language*. 9th edition. Wadsworth: Cengage Learning.

Gelencsér Katalin 2003. Grounded Theory. www.szociologia.hu/dynamic/0301gelencser.pdf

Hercz Mária 2005. Pedagógusok szakember- és gyermekképe (gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben). *Magyar Pedagógia*. 105/2: 153–184.

Horwitz, E.K. 1988. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*. 72: 283–294.

Kálmán László – Trón Viktor 2007. *Bevezetés a nyelvtudományba*. Budapest. Tinta.

Kálmán László 2011. Angolul tanuljunk-e először? *Nyelv és Tudomány*. http://www.nyest.hu/hirek/angolul-tanuljunk-e-eloszor

Kontra Miklós 2009. Mivel korrelálnak a nyelvi előítéletek Budapesten? In Borbély Anna – Vančoné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga. *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi Konferencia. Párkány (Szlovákia), 2008. szeptember 4–6*. Budapest–Dunaszerdahely–Nyitra: Tinta Könyvkiadó. 37–51.

Lanstyák István 2007a. Általános nyelvi mítoszok. In Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely – Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó. 174–212.

Lanstyák István 2007b. A nyelvi tévhitekről. In Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.) *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely – Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó. 154–173.

Martínez, R.A. – Hikida, M. – Durán, L. 2015. Unpacking ideologies of linguistic purism: How dual language teachers make sense of everyday translanguaging. *International Multilingual Research Journal*. 9: 26–42.

McKinney, C. – Swann, J. 2001. Developing a sociolinguistic voice? Students and linguistic descriptivism. *Journal of Sociolinguistics*. 5: 576–590.

Nikolov Marianne – Ottó István 2006. A nyelvi előkészítő évfolyam. Az első tanév eredményei angol és német nyelvből. *Iskolakultúra*. 5: 49–67.

Ottó István – Nikolov Marianne 2003. Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvérzéke. A Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Teszt. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00072/pdf/iskolakultura_EPA00011_2003_06_07_034-044.pdf

Peacock, M. 2001. Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System*. 29: 177–195.

Rattan, A. – Good, C. – Dweck, C. S. 2012. ”It's ok – Not everyone can be good at math”: Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*. 48: 731–737.

Sándor Klára 2001. „A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája”: az emberek nyelvhasználata. http://web.unideb.hu/~tkis/bastya.htm

Sheorey, R. 2007. Hungarian EFL students’ beliefs about English language learning. In Sheorey, R. – Kiss-Gulyás Judit (szerk.) *Studies in Applied and Theoretical Linguistics*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 131–153.

Szabó Tamás Péter 2012. *„Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos.” A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Dunaszerdahely: Gramma.

A szerző a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájának doktorandusza. E-mail: loismarta@yahoo.com

Függelék.

A. A magyartanárokkal felvett interjú menete

1. Általános kérdések:

Mióta tanít? Van másik szakja? Milyen szak(ok)? Az(oka)t a tárgy(ak)at is tanítja/tanította?

2.Általános nyelvi nézetek:

A diákok szeretik a nyelvtant? Mit gondol, miért?

Ön szerint mi(k) a nyelvtanóra legfontosabb felada(i)? Melyik anyagrészre kell a legnagyobb figyelmet fordítani? Miért? Szokott nyelvtanórát tartani? Mennyit?

Mit gondol a diákok nyelvhasználatáról? Vannak olyan szavak vagy kifejezések, amiket nem szeret a diákok szájából hallani? Miért? Jelzi nemtetszését a diákok felé? Hogyan? Ők ezt hogyan fogadják?

Vannak olyan jelenségek a mai nyelvhasználati szokásokból, amik gyakran előkerülnek az órán? Ön mit szokott megemlíteni? És a gyerekek milyen jelenségekre figyelnek fel?

3. Kérdések az idegen szavakról:

Az idegen szavak témája elő szokott kerülni? Mit gondol az idegen szavakról? Milyen összefüggésben tanulnak róla? Használják a jövevényszó vs. idegen szó megkülönböztetést?

Milyen gyakorlati feladatokban kerülnek elő az idegen szavak? Ön szerint más tantárgyaknál is előkerül a probléma?

4. Tantárgyközi kapcsolatok:

Mi a tapasztalatala: más tanórákon van szó nyelvi kérdésekről? Az iskolában mi formálja (még) a gyerekek anyanyelvről szóló ismereteit?

Tanárokkal (a tanáriban) szokott nyelvi kérdésekről beszélgetni? Vannak olyan tanárok, akiket érdekelnek nyelvi kérdések?

Önnek van valamilyen sajátos érdeklődési területe, amit be tud építeni a nyelvtanórákba?

Mit gondol, milyen tantárgyközi kapcsolatok építhetők be az anyanyelvi nevelésbe? Hogyan?

5. Az anyanyelv és az idegennyelv-tanulás kapcsolata:

Mi a tapasztalata: szívesen tanulnak angolul a gyerekek?

Ön beszél idegen nyelve(ke)n? Mit gondol az angol nyelv térhódításáról? Ön szerint szükség van idegennyelv-tudásra?

Ön szerint milyen szerepe van a idegennyelv-tanulásban a nyelvtanóráknak?

Találkozott olyan gondolatokkal, amik előreviszik vagy hátráltatják a tanulókat idegennyelv-tanuláskor? Ami gátló lehet, vagy éppen segíti őket? (Például sokan azt gondolják, hogy legjobban anyanyelvi tanártól lehet megtanulni egy idegen nyelvet.) Ilyenekkel találkozott már?

Ön szerint milyen képességek játszanak szerepet a nyelvtanulásban?

Miért ilyen alacsony Magyarországon (európai összehasonlításban) a legalább egy idegen nyelvet beszélő emberek száma?

B. Az angoltanárokkal felvett interjú menete

1. Általános kérdések:

Mióta tanít?

Van másik szakja? Milyen szak(ok)? Az(oka)t a tárgy(ak)at is tanítja/tanította?

2. Nyelvi nézetek, nyelvtanulásról szóló nézetek:

Ön hogy kezdett el angolul/németül/oroszul tanulni? Miért ezt a nyelvet választotta?

Mit gondol az angol nyelv térhódításáról? Ön szerint szükség van Magyarországon idegennyelv-tudásra? Miért?

Miért ilyen alacsony Magyarországon (európai összehasonlításban) a legalább egy idegen nyelvet beszélő emberek száma?

Mi a tapasztalata: szívesen tanulnak angolul a gyerekek?

Ön szerint milyen képességek játszanak szerepet a nyelvtanulásban?

A nyelvtanulás folyamatáról van tudásuk a gyerekeknek? Hogy ez hogy működik és hogy kéne csinálni?

Van-e olyan érzése, hogy néha bizonyos képességek, ismeretek hiányoznak a nyelvtanuláshoz? Mit tud ellene tenni?
Gátlásosak a gyerekek? Nehezen bírja rá őket, hogy angolul beszéljenek?
Találkozott olyan gondolatokkal, amik előreviszik vagy hátráltatják őket idegennyelv-tanuláskor? Ami gátló lehet, vagy éppen segíti őket? (Például sokan azt gondolják, hogy legjobban a célországban lehet megtanulni egy idegen nyelvet.) Melyek a leggyakoribb vélekedések?

3. Kérdések az idegen szavakról és a magyar nyelv helyzetéről:

Beszéltünk az angol térhódításáról. Mit gondol, eközben mi történik a magyar nyelvvel?
Mit gondol a magyarban megjelenő idegen szavakról?
Az idegen szavak témája elő szokott órán kerülni?
Vannak olyan további jelenségek a mai (magyar) nyelvhasználati szokásokból, amik előkerülnek az órán? Ön mit szokott megemlíteni? És a gyerekek milyen jelenségekre figyelnek fel?
Mit gondol a diákok nyelvhasználatáról? Vannak olyan szavak vagy kifejezések, amiket nem szeret a diákok szájából hallani? Miért? Jelzi nemtetszését a diákok felé? Hogyan? Ők ezt hogyan fogadják?
Írásban milyenek a tanulók? Hogyan fordítanak?

4. Tantárgyközi kapcsolatok; az anyanyelv és az idegennyelv-tanulás kapcsolata:

Ön szerint milyen szerepe van a idegennyelv-tanulásban a (magyar- és) nyelvtanóráknak?
Ön szerint tudják mozgósítani a tanulók a magyar nyelvtani ismereteiket az idegennyelv tanulásakor?
Ön szerint melyik anyagrészre kell(ene) a legnagyobb figyelmet fordítani a magyar nyelvtanban? Mit kéne tudniuk magyarból? Miért?
A diákok szeretik a nyelvtanórákat? Mit gondol, miért?
(**Sajátos eset, ha valaki idegennyelv szakos és magyar szakos egyben:** Miben látja a legfontosabb kapcsolódási pontokat, a legnagyobb nehézségeket? Milyen módszereket ajánl?)

Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal? (Angoltanároknak és magyartanároknak egyaránt)

1. Minden ember az anyanyelvén tud a legjobban gondolkodni, fogalmazni, ismereteket elsajátítani.
2. A magyar nyelv különleges, mert más nyelvektől sok tekintetben eltérő, egyedi logikájú, és szókincse különösen gazdag.
3. Aki választékosabban beszél magyarul, és jobban tudja a nyelvtani szabályokat, az könnyebben tanul meg idegen nyelvet is.
4. Az idegen nyelvek hatására keletkezett szerkezetek, szóösszetételek magyartalanok, ezért kerülni kell őket.
5. Írásban és beszédben is figyelni kell a nyelvhelyességre.
6. Nagyon veszélyezteti a magyar nyelvet, ha sok idegen szó honosodik meg benne.
7. Régi íróink, költőink nyelve szebb volt a mainál.

8. Könnyebb annak megtanulnia angolul, aki már tud egy másik nyelvet.
9. Az egymással váltakozó nyelvi formák közül az egyik nem egy esetben fölösleges, mert a másikkal minden további nélkül helyettesíthető.
10. Némely embernek különleges képessége van az idegen nyelv tanulásához.
11. A nyelvhelyesség tanítása az iskola fontos feladata.
12. Vannak könnyebben és nehezebben tanulható nyelvek.
13. A magyarok tehetségesek a nyelvtanulásban.
14. A magyar nyelv megóvása minden magyar kötelessége.
15. A mai fiatalok gondatlanul, oda nem figyelve beszélnek a mindennapokban.
16. Sok logikátlanság van az emberek nyelvhasználatban, ezeket javítani kell.
17. Az angol nyelv egyszerű nyelvnek számít.
18. A magyarok szerint fontos az idegennyelvtudás.
19. A magyar nyelv védelemre, ápolásra szorul.
20. Az idegen nyelvek tanulása más, mint a többi iskolai tantárgy tanulása.
21. A magyar nyelv nincs nagyobb válságban, mint bámikor korábban.
22. Anyanyelvi környezetben lehet megtanulni legjobban egy nyelvet, azt a szintet itthon sosem lehet elérni.
23. A magyarokat bosszantja, hogy megnőtt az idegennyelvtudás szükségessége.
24. A magyar nyelv saját maga oldja meg átmeneti nehézségeit.
25. A magyar nyelv szegényedik; a beszélők nemtörődömsége, nyelvi műveletlensége miatt egyszerűsödik a nyelvhasználat, kifejezések, stílusok, műfajok, kommunikációs technikák tűnnek el a nyelvből.
26. A nyelvünkben megjelenő idegen szavak gyakran feleslegesek, mert magyar megfelelővel jól helyettesíthetők.
27. A gyerekeknek könnyebb megtanulni egy idegen nyelvet, mint a felnőtteknek.
28. Addig nem érdemes megszólalni angolul, amíg nem tudjuk helyesen kifejezni magunkat.
29. Az írott nyelv jobb, értékesebb, mint a beszélt nyelv.
30. A magyar nyelv veszélyben van, mert az azt beszélők száma egyre kevesebb.
31. A fiatalok nyelvhasználatával sok gond van, az emberek beszédében sok a javítanivaló.
32. A magyar más nyelvcsalád tagja, mint az angol, a német, a francia, ezért nekünk sokkal nehezebb ezeket a nyelveket megtanulni.
33. Amikor Ön bekapcsolja a rádiót és egy ismeretlen embert hall beszélni, kb. 2 perc után meg tudja-e ítélni, hogy az illető mennyire okos vagy intelligens?
34. ...és hogy az illető mennyire megbízható vagy becsületes?

ORTUTAY KATALIN

Egy kisebbségi nyelvoktatási esettanulmány a 21. században: A baszk nyelv oktatása a franciaországi baszk tartományokban

A baszk nyelv, vagy *euskara*, Európa legrégebbi nyelve, önálló nyelvi szigetet képez. A Baszkföld hét történelmi tartományból áll, három található Franciaországban, négy Spanyolországban. A baszk nyelv az identitástudat kifejezése, még akkor is, ha beszélői már többnyire nem anyanyelvi beszélők, hanem az iskolában tanulják meg a nyelvet. A baszk nyelv oktatása többféle pedagógiai modell keretében történhet. Jelen tanulmányban a franciaországi baszk kisebbségi nyelv helyzetét, oktatásának körülményeit és módszereit mutatjuk be, egy Biarritz-ban található *ikastola* és egy paritásos módszerrel oktató iskolai osztály működésének rövid ismertetésével.

1. Bevezetés

A 25. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus központi témájához kapcsolódva a tanulmány egy alig ismert kisebbségi nyelv iskolai keretek közötti oktatásával, a baszk nyelv franciaországi oktatásának módszereivel, ezek hatékonyságának vizsgálatával foglalkozik illetve ehhez kapcsolódóan egy nagyon fontos kérdésre keresi a választ: milyen mértékben járul hozzá a kisebbségi nyelvoktatás a nyelvi és kulturális identitás megőrzéséhez, valóban hatékonyak-e ezek a módszerek a baszk nyelv és kultúra fennmaradásának szempontjából. Hangsúlyozni kell ugyanakkor, hogy sajnálatos módon, Franciaország területén az anyanyelvi beszélők száma mára már jelentős mértékben csökkent, a gyermekek anyanyelve többségében a francia , és ma már sok családban még a szülők sem beszélik a baszk nyelvet, legfeljebb a nagyszülők generációja. Éppen ezek a körülmények teszik indokolttá és egyben tanulságossá is annak vizsgálatát, vajon képes-e az iskolai keretek között történő nyelvoktatás és kultúraközvetítés megfelelni annak a feladatnak, ami még ötven évvel ezelőtt a család és a közvetlen környezet kihívása volt: a kisebbségi nyelv, kultúra és identitás megőrzése és továbbadása a generációk között.

2. A Baszkföld és lakói

A Baszkföld hét történelmi tartományból áll, ebből három található Franciaországban, négy pedig Spanyolországban. Három millió lakosa van, ebből a kisebbik hányad, mintegy 230 ezer fő él Franciaországban. Maga a Baszkföld elmaradott, iparilag fejletlen vidék, lakossága rohamosan elöregszik, nagy az elvándorlás. A baszk nyelvnek három változatát beszélik, ugyanakkor megállapítható, hogy a dialektusok és a standardizált egységesített változat, az *euskara batua*, amelyet a Baszk Nyelvi Akadémia 1960-ban fogadott el, együtt léteznek mind a mai napig. (Walter 1994) A baszk nyelv szociolingvisztikai felmérések tárgyát képezi, amelyeket a spanyolországi Baszkföld Autonóm Közösség finanszíroz, nem a francia állam.

1. ábra. Euskadi – Baszkföld

A két szomszédos ország határa mentén elterülő területen a baszk nyelv helyzete egymástól lényegesen különböző. Franciaországban a nyelv isebbségben lévő regionális nyelv, a nyelvpolitikai tipológia szempontjából pedig fenyegetett nyelvnek számít. Ugyanez nem igaz a teljes nyelvi területre, mert összességében, spanyolországi helyzetének köszönhetően, beszélőinek száma inkább emelkedik. A spanyolországi Baszkföld Autonóm Közösség komoly erőfeszítéseket tesz és jelentős anyagi áldozatot hoz a nyelv jövőjének biztosításáért.

1991	529.000 fő	22,3%
2001	665.800 fő	25,7%

1. táblázat. A baszk nyelv beszélőinek aránya a teljes Baszkföldön

A dominancia vizsgálatok szerint az arány a franciaországi Baszkföldön a tizenöt éves periódusban vizsgált nyelvi kompetencia tükrében így alakul:

Észak-Baszkföld	**1996**	**2001**	**2006**	**2011**
baszk nyelvi dominanciájú kétnyelvűek aránya	34%	27%	25%	23%
kiegyensúlyozott baszk-francia kétnyelvűek	32%	37%	51%	43%
francia nyelvi dominanciájú kétnyelvűek aránya	34%	41%	24%	34%

2. táblázat. Nyelvi kompetencia a négy felmérés alapján (OPLB 2011)

2.1 A baszk nyelv, mint az identitás eleme

A baszk nép tagjai magukat *euskaldun*-nak nevezik, azaz az *euskara* (baszk nyelv) és a *dun* birtokos rag összeolvadásával a szó jelentése: a baszk olyan ember, aki birtokolja a baszk nyelvet. Önazonosságuk, identitásuk tehát szoros összefüggésben áll a nyelvvel, hiszen általa definiálják önmagukat, az identitásuk első, lényeges és elválaszthatatlan része. A baszk nyelv eredetileg az egyszerű, vidéki élet, a hegyi

pásztorok nyelve volt, szókincse az agráriummal: a földműveléssel, az állattenyésztéssel, a paraszti élet mindennapjaival kapcsolatos kifejezések gazdag tárháza. Írott formája viszonylag későn, 1545-ben jelent meg először. Természetesen az évszázadok során szókészlete kelta, latin, okszitán, majd később francia és spanyol kifejezésekkel gazdagodott. Mivel nem volt hivatalos írott nyelv, szóbelisége dominált, ami számos nyelvváltozat, dialektus kialakulását eredményezte.(http://ha32org/spip/IMG/pdf/Haritschelarwebpdf)

A spanyol és a francia Baszkföld lakóinak identitástudata annyiból mindenképpen különbözik, hogy a spanyolországi baszkok, mivel a Franco-diktatúra idején a baszk betiltott és üldözött nyelv volt, nyelvük használatában a diktatúra elleni szembenállás fontos eszközét látták, egy olyan kisebbségben élő csoporthoz való tartozás lényeges elemeként, amely ezzel önálló létezését kívánta demonstrálni. Franciaországban ez az „öntudatra ébredés" később következett be, a II. világháborút követő időben, amikor 1946-ban létrejött a Baszk nyelv barátainak köre (*Euskaltzaleen Biltzarra*). A franciaországi baszkok nyelvi és kulturális identitásának megőrzése ugyanakkor kevésbé erőteljes és a többséggel szemben a kisebbségi létet nem annyira markánsan hangsúlyozó jellegű a spanyolországi beszélőkhöz viszonyítva. A francia nyelvpolitika asszimilációs törekvései finomabb módszerekkel próbáltak célt érni, nem is kevés sikerrel. Ehhez a francia nyelvtörvények szolgáltatták a megfelelő jogi hátteret. Míg a spanyolországi baszkok a Baszkföld Autonóm Közösség nevű területen autonómia státuszt szereztek és a baszk nyelv, az *Euskadi*, Baszkföld hivatalos nyelve lett a spanyol mellett a spanyol Alkotmány 3. cikke értelmében, addig a Franciaországban élő baszkok ehhez hasonló státuszról nem is álmodhatnak. A túlélés egyetlen esélye a francia Baszkföldön a nyelvoktatás-politika, amely nagyon csekély mértékű, de valamiféle fennmaradási lehetőséget mégiscsak juttat a kisebbségi nyelvek beszélőinek.

2.2 A baszk nyelvre vonatkozó jogok a francia nyelvpolitikában

Az első pozitív rendelkezés a regionális vagy kisebbségi nyelvek közoktatási keretek között történő oktatása terén az úgynevezett Deixonne-törvény (1951. január 11-i 46-51. számú törvény) volt, amely 1951-ben lépett hatályba és lehetővé tette a nyelvek és kultúrák fakultatív, tanórán kívüli oktatását, heti egy órában. A törvény négy nyelvet nevez meg, amelyekre a rendelkezés alkalmazható, ezek a breton, a baszk, a katalán és az okszitán. Ez a törvény láthatóan csupán a támogatás látszatát kelti, nem is volt sok eredménye, alig választották ezt az oktatási lehetőséget. (Ortutay 2011) Ma már a törvényt hatályon kívül helyezték és egy 2000-ben elfogadott, módosított formájában létezik.

Az igazi áttörésre, azaz a hatékony, kétnyelvű — francia és regionális nyelv — oktatási lehetőség megjelenésére államilag finanszírozott keretek között sokáig kellett várni. Alain Savary, aki a nyolcvanas évek elején volt a kormány közoktatási minisztere, valóban szívügyének tekintette a regionális nyelvek és kultúrák támogatását. Folyamatos tárgyalásokat folytatott az érintett nyelvek képviselőivel, egyesületeikkel, szakszervezetekkel. Célja a kisebbségi nyelvoktatás kérdésének tartós és

mindenki számára megfelelő megoldása volt. Az 1982-ben kiadott körlevélben három fő alapelvet említett, amelyeknek mentén az oktatási programok megvalósítása megszervezhető:

> „ Az állam vállalja a regionális nyelvek és kultúrák oktatásának megszervezését. A regionális nyelvek és kultúrák oktatása a nemzeti közoktatás része. Az oktatás a tanulók és tanítók önkéntességén alapul, a közoktatás koherenciájának tiszteletben tartásával." (Ortutay 2011: 50)

A regionális nyelv oktatása az óvodától a felsőoktatásig biztosított és a Savary-rendelkezések lehetővé teszik a kétnyelvű oktatási programok kidolgozását is. Az óvodákban és az általános iskola alsó tagozatán lehetővé válik a regionális nyelv oktatása bevezető nyelvóra vagy két tannyelvű oktatás keretében. A két tannyelvű oktatás a szülők kérésére szervezhető meg akkor, ha van olyan önkéntes tanító, aki megfelelő végzettséggel rendelkezik az oktatás biztosításához. A felső tagozaton (*collège*) két variációs lehetőség is létezik, a heti egy órától a kétnyelvű oktatásig. A gimnáziumokban választható tárgy a regionális nyelv és érettségi tárgyként is felvehető. Természetesen megfelelően képzett oktatókról is gondoskodni kellett, ezért az egyes régiók Tanárképző Intézeteiben (*IUFM*) lehetőség van ilyen jellegű képzésre: Rennes-ben a breton, Corte-ban a korzikai, Montpellier-ben és Toulouse-ban az okszitán, Bordeaux-ban pedig a baszk nyelv tanulására nyílik mód.

Alain Savary minisztersége alatt történt tehát az a regionális nyelvek sorsát hosszú távon is meghatározó pozitív fordulat, amelynek következtében ezek a nyelvek, köztük a baszk, még egyáltalán léteznek. Savary ugyanis hosszas tárgyalások után megállapodott az úgynevezett asszociatív vagy egyesületi iskolákat létrehozó és fenntartó szervezetekkel, hogy a francia állam költségvetési támogatást biztosít ezeknek a magánszervezeteknek és olyan iskolákat működtessenek, ahol a régió regionális nyelve a tanítási nyelv. A *SEASKA*, ami magyarul bölcsőt jelent, 1982-ben kapott először költségvetési támogatást az *ikastola* (jelentése iskola baszk nyelven) működtetéséhez, amely tehát magániskola költségvetési támogatással. 1983-ban már három évre kötötték a megállapodásokat a kisebbségi nyelveket támogató szervezetekkel, és előirányozták a költségvetési támogatás összegét erre az időszakra. Mindezek a törvények és rendeletek alapvetően meghatározzák és szabályozzák a kisebbségi nyelvek oktatásának helyzetét, megteremtve a jogi alapot ezeknek a nyelveknek a közoktatásban és a magánoktatásban történő megjelenéséhez.

3. A baszk nyelv az iskolában

A baszk nyelv megőrzésében, miután a családi nyelvhasználat a francia presztízsének növekedésével visszaszorult, az oktatás vette át a fő szerepet. Már a 17. században léteztek világi iskolák számos településen, ezek voltak az *ororen eskolak* (mindenki iskolái). Egészen az 1789-es forradalomig tanították itt írni-olvasni a gyerekeket az anyanyelvükön. A katekizmust viszont még a 20. század elejéig is baszk nyelven tanították, mivel ez a nyelv volt a katolikus vallás nyelve ezen a vidéken. Ezzel

egyébként jelentősen hozzájárultak a nyelv fennmaradásához a forradalom kisebbségi nyelvek ellen folytatott háborúját követően.

A Québecben élő többségi angol anyanyelvűek francia kisebbségi nyelvre történő oktatásának ismert és Európában is elterjedt módszere, az immerziós (belemerítéses) módszer szolgált mintául a SEASKA egyesület számára az *ikastola* létrehozásához. (Bartha 1999) Az első ilyen típusú iskola néhány szülő kezdeményezésére jött létre 1964-ben *Arcangues*-ban, összesen öt tanulóval. Az egyesület célja a kiegyensúlyozott kétnyelvűség elérése volt.

1983-tól már a közoktatásban is lehetővé vált a kétnyelvű baszk-francia oktatás, ezt nevezik egyenlő óraszámban történő (paritásos) kétnyelvű (francia-baszk) modellnek. Nem csupán a közoktatásban, hanem magániskolákban (ezek általában a katolikus egyház által fenntartott iskolák) is elérhető a paritásos alapon működő kisebbségi nyelvoktatás. Ebben a modellben egyenlő arányban oszlik meg a tanórák nyelve a két nyelv között.

3.1 A Baszk Nyelvi Hivatal szerepe a nyelvoktatásban

A baszk nyelvvel kapcsolatos nyelvpolitika alakítója az *Office Public de la Langue Basque* (OPLB), azaz a Baszk Nyelvi Hivatal 2004-ben jött létre közhasznú szervezetként, és legfőbb célkitűzése a baszk nyelven folyó oktatás és a baszk nyelv oktatásának fejlesztése, támogatása. Ez a hivatal koordinálja és irányítja azoknak a támogatásoknak, állami szubvencióknak az elosztását, amelyeknek célja a nyelvoktatás fejlesztése. Ez tehát a franciaországi Baszkföld nyelvpolitikájának regionális szintű gyakorlati megjelenési formája.

A Hivatal költségvetéséhez egyenlő arányban járul hozzá az állam, a régió és a megye, valamint a községeket tömörítő szervezet és a képviselők tanácsa. Létrehoztak egy Tanácsadó Bizottságot is, amelynek kettős funkciója az egyeztetés és ajánlás, illetve a szakvéleményezés. A prioritások között nemcsak a nyelvoktatást találjuk, hanem a társadalmi életben történő nyelvhasználat szorgalmazását és a baszkföldi nyelvpolitika hosszabb periódusra történő kidolgozását is. (Forrás: http://www.mintzaira.fr/fr/oplb.html)

A nyelv revitalizációja szempontjából nem csupán az oktatás szerepének növelése és a tanulói létszám folyamatos emelése a cél, a hivatal nyelvpolitikája, amely hosszabb ciklusokban (pl. hatéves tervben) gondolkodik, a nyelv mindennapi életben való használatának ösztönzését is rendkívül fontosnak tartja.

> „A nyelvismeret fejlesztése szükséges, de nem elégséges (…), egy nyelvpolitika csak akkor hatékony, ha a nyelvátadást és a nyelvhasználatot is elősegíti.” (OPLB 2009:12, a szerző saját fordítása)

Mindennek fontosságát hangsúlyozva az OPLB terve kiemeli, hogy a fiatal nyelvtanuló, felnőttként és szülőként, akár nyelvátadóvá is válhat, hiszen a családban használt nyelvvé teheti a baszk nyelvet saját gyermekei számára, vagy – ezt a statisztikai adatok is bizonyítják –, gyermekét is ilyen iskolába íratja majd.

A nyelvpolitikusok kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a nyelvtervezés folyamatában a nyelvelsajátítás, nyelvoktatás folyamatának. Robert L. Cooper például a nyelvtervezés területének tekinti a nyelvelsajátítás területét (*acquisition planning*) is, a státusztervezés és a korpusztervezés mellett. Ennek célja a nyelvi funkciók kiterjesztése az iskolán kívüli világban is. Így ír erről:

> „A státusz és korpusz tervezésének a folyamata során előidézett nyelvi funkció- és formaváltozások a nyelv használóinak számával szoros összefüggésben vannak. Hiszen minél több funkcióban használható egy nyelv, annál több beszélőt vonz. […] A nem anyanyelvi beszélők a nyelvi funkciók számát is befolyásolhatják: mind a héber, mind a szuahéli mára már egy modern nyelv összes lehetséges funkciójával bír. A funkció, forma és az elsajátítás tehát olyan szoros kapcsolatban áll, hogy egy nyelvtervező sem hagyhatja figyelmen kívül ezt a tényt.” (Cooper 1999: 98–99)

4. A baszk nyelvoktatás Biarritzban

A 2. pontban ismertetett nyelvpolitikai és nyelvi jogi szabályozás alapján több évtizedes múltra tekint vissza a baszk nyelv iskolai körülmények között történő oktatása. A két említett nyelvpedagógiai módszer alapján történő nyelvoktatás gyakorlatáról bárki képet kaphat a Baszk Nyelvi Hivatal (OPLB) honlapján található, mintegy tizenöt perces film segítségével. A film a Biarritzban található intézményekbe kalauzolja a nézőt, láthatjuk az óvodától az 5. osztályig tartó, baszk nyelven folyó tanítási órákat és egyéb iskolai tevékenységeket, interjúkat hallhatunk a tanárokkal, vagyis meggyőződhetünk arról, hogyan is működik a gyakorlatban mindaz, amit a pedagógiai programok tartalmaznak és célul tűznek ki. A film a következő címet viseli és az alábbi webhelyen található: Mit tanul a gyermekem a két tanítási nyelvű osztályban? (Forrás: *Qu'apprend mon enfant en classe bilingue ?* http://www.mintzaira.fr/fr/la-langue-basque/lenseignement-bilingue.html)

Biarritzban öt kétnyelvű óvoda és egy *collège*, azaz felső tagozat van, ahol a közoktatás által szabályozott, paritásos alapon történő kétnyelvű baszk-francia oktatásban részesülhetnek a gyermekek. A filmben két intézmény, a Reptou és a Sainte-Marie kerül bemutatásra. A filmben szereplő harmadik intézmény az ikastola, tehát a belemerítéses módszerrel működő asszociatív magániskola, a SEASKA hálózatának a tagja.

A filmet a Baszk Nyelvi Hivatal és Biarritz város önkormányzata közösen készíttette 2010-ben.

4.1 A baszk nyelvoktatás az ikastolában

A filmben bemutatott iskolába a film készítésének idején, 2010-ben 116 gyerek járt, 59 óvodás és 57 alsó tagozatos gyermek. A francia közoktatás rendszerében az óvodai nevelés nem különül el az általános iskolai oktatástól, általában az óvoda egy épületben, egy helyen van az iskolával, és az óvodai nevelők képesítésük szerint az alsó tagozatos oktatásban is részt vehetnek, mivel az óvónők és az alsó tagozatos

tanítók a pedagógusképzésben egy közös modell alapján vesznek részt. Sokkal szorosabb tehát a kapcsolat a két intézmény és a tanárok között, mint Magyarországon. A *collège*-ről, azaz a felső tagozatról viszont azt kell tudni, hogy ez általában külön intézménynek számít, nincs olyan szoros kapcsolat az alsó tagozat (*école primaire*) és a felső tagozat között, mint nálunk. Sok szülő más intézménybe íratja be felső tagozatos gyermekét, de számos helyen mindhárom intézmény együtt, egy helyen működik és a gyermekek csak a gimnázium vagy egyéb középiskolai tanulmányok megkezdésekor kerülnek teljesen új oktatási intézménybe.

Az *ikastola* tehát baszk tanítási nyelvű iskola, ahova két és fél éves kortól 11 éves korig járnak a gyermekek. Bár a legtöbb gyermek egyáltalán nem tud baszk nyelven, amikor idekerül, hiszen a családi nyelvátadás egyre ritkább, inkább csak a nagyszülőktől hallhat pár szót a gyermek, a belemerítéses módszerrel nagyon gyors tempóban képes fejlődni. A szünetekben, ebéd közben is, folyamatosan baszk nyelven szólnak hozzá, és az óvoda végére gyakorlatilag megértik, ha baszkul beszélnek velük, rengeteg szót, verset, éneket tanulnak, és egyszerűbb módon ki is tudják fejezni magukat. A következő táblázat bemutatja a modell jellegzetességét, ez minden intézményben hasonlóan épül fel.

Óvoda és 1. osztály (CP)	**2. osztály (CE1)**	**3. osztály (CE2)**	**4. osztály (CM1)**	**5. osztály (CM2)**
kizárólag baszk nyelvű	heti 3 óra francia, a többi tanítási óra nyelve a baszk	heti 5 óra francia, a többi tanítási óra nyelve a baszk	heti 8 óra francia, a többi tanítási óra nyelve a baszk	heti 8 óra francia, a többi tanítási óra nyelve a baszk

3. táblázat. Az immerziós modell az iskolában

Az óvoda után az iskolában is minden tevékenység baszk nyelven zajlik, még az olyan iskolán kívüli programok esetében is igyekeznek baszk-francia kétnyelvű tanárt, oktatót foglalkoztatni, mint az úszásoktatás, zenei nevelés, táncóra. A gyerekek baszk színházi előadásokat is látogatnak. A korábban említett filmen jól látható, hogy a gyermekek kifejezetten élvezik ezt az oktatási modellt, nincs semmiféle gátlásuk, szégyenérzetük, ha valamit még nem tudnak, esetleg nem jól ejtik ki a szavakat stb. A tankönyveik színesek, érdekesek és rengeteg oktatási segédeszközt használnak. A film például azt is bemutatja, hogy egy rendőr éppen a közlekedési táblákat magyarázza a gyermekeknek, tehát valóban az élet minden területén jelen van a baszk nyelv, természetes közegként. Ezek a gyermekek baszk nyelven élnek az iskolában: ez természetes számukra. A tanáraik szerint különleges figyelem és magabiztosság jellemző az itt tanuló gyermekekre, és nagyon könnyen tanulnak más tárgyakat is. A nyelvhez való erős kötődés egyértelműen kialakul és megerősödik bennük az 5. osztály végére, ugyanakkor a francia nyelvi készségeik is gyorsan és könnyen fejlődnek. A pedagógiai cél a kiegyenlített kétnyelvűség elérése szóban és írásban egyaránt.

4.2 A paritásos baszk-francia nyelvoktatás a kétnyelvű osztályokban

A Reptou és a Sainte-Marie óvodában és iskolában a gyermekek a kétnyelvű osztályokban fele-fele arányú, paritásos oktatásban részesülnek: az óvodában két délelőtt és két délután folynak a foglalkozások a két nyelven. Egyik nap délelőtt, másik nap délután van baszk, illetve francia nyelvű foglalkozás, más-más teremben. A gyermekek hamar megszokják, hogy melyik teremben melyik nyelven beszélnek, gyorsan különbséget tudnak tenni, és a nyelvek közötti váltás is könnyedén megy. A kétféle nyelven zajló foglalkozások között szünet van. Az óvodában és az alsó tagozatos osztályokban összesen négy tanító foglalkozik a gyerekekkel.

A gyermekek egy számukra új világba csöppennek, először a baszk nyelvvel ismerkednek, hiszen az anyanyelvük francia vagy más nyelv. Különböző tevékenységeket végeznek baszk nyelven és közben elsajátítják a nyelvet. Első osztályban (CP) már mindent értenek, és ki tudják fejezni magukat egyszerűbb módon. Ez a tudás mélyül el aztán fokozatosan a tantárgyak tanulása során. Mindent baszkul tanulnak: matematikát, földrajzot, történelmet, természettudományos tárgyakat. Kizárólag a francia nyelvi órán beszélnek és írnak, olvasnak franciául. Mivel hamar megszokják a nyelvek közötti különbségeket, az eltérő dallamot, intonációt, ezért a pedagógusok egyöntetűen állítják, hogy az ilyen osztályokban tanuló gyermekek a harmadik nyelv, az angol tanulásakor kiemelkedően jól teljesítenek, gyorsabban és könnyebben tanulnak, mint a normál osztályba járók. Kiejtési problémáik szinte egyáltalán nincsenek. Összességében is kiemelkedő a teljesítményük más tárgyakból is. A pedagógusok egyhangú véleménye alapján sikeres ez a nyelvoktatási modell is, a gyerekek 11 éves korukra kiegyensúlyozott kétnyelvű beszélőkké válnak, és a harmadik nyelvből is jól teljesítenek.

5. A nyelvoktatás hatásai a francia Baszkföldön

A bevezetőben felvetett kérdésre, azaz képes-e az iskolai keretek között történő kisebbségi nyelvoktatás a baszk nyelv és kultúra továbbadására és az identitás megőrzésére, összességében pozitív választ adhatunk. Az évtizedes múltra visszatekintő oktatási modellek eredményeit és hatását statisztikai adatok bizonyítják. Bármely oktatási modellt nézzük is, a baszk nyelv iskolai keretek között történő oktatása pozitív következményekkel jár a fiatal beszélők egyéni kétnyelvű kompetenciájának szempontjából. Az OPLB 2011-es szociolingvisztikai felmérésének adatai szerint a kiegyensúlyozott kétnyelvűek aránya összességében domináns a népesség összességét tekintve.

Korcsoport	Francia Baszk-föld	65 év +	50-64 év	35-49 év	25-34 év	16-24 év
baszk domináns kétnyelvű	23%	32%	23%	15%	17%	12%
kiegyensúlyozott kétnyelvű	43%	42%	42%	47%	43%	38%
francia domináns kétnyelvű	34%	26%	35%	38%	40%	50%

4. táblázat. Nyelvi kompetencia és nyelvhasználati dominancia korcsoportok szerint (Forrás: A szociolingvisztikai felmérés adatai az OPLB honlapján OPLB 2011)

Nagyon fontos, ugyanakkor kevésbé ismert hatása a baszk nyelv oktatásának a gazdaságélénkítő hatás. A nyelvoktatással összefüggésben szükségessé vált új tanári állások meghirdetése, baszk nyelvű tananyagokat kell fejleszteni, de az oktatási és nevelési munkát segítő egyéb álláshelyeket is létre kellett hozni, óvodai dajkákat kellett alkalmazni, akik a gyermekekkel baszk nyelven tudtak kommunikálni. A tanulói létszám növekedése új osztályok indítását eredményezte, ez pedig folyamatos bővüléssel járt.

2000 óta nem csupán a tananyagfejlesztés, de a francia tankönyvek baszk nyelvre történő fordítása is megélénkült. Az *Ikas* nevű pedagógiai központ a felelőse ennek a tevékenységnek. Ezzel szemben a tanórán kívüli könyvkiadás területén nem volt tapasztalható piaci élénkülés. A másik közvetlen hatás a szülőket érintette. Számos szülő iratkozott be az *AEK* (felnőttképzési egyesület) baszk nyelvtanfolyamaira, hogy a kétnyelvű oktatásban résztvevő gyermekével együtt tudjon tanulni, és segíteni tudja a nyelvelsajátításban. Ezen túlmenően a baszk egy olyan nyelvvé vált a köztudatban, amelyen különböző tantárgyakat is lehet tanítani, van helyesírása, nyelvtana, fejleszthető szókincse. Ezáltal eltűnhetett az az ősrégi előítélet, hogy ez a nyelv csak egy dialektus (!), amely alacsonyabb rendű a franciánál és alkalmatlan a magasabb szintű, akár egyetemi szintű ismeretek kifejezésére.

6. Összegzés – A baszk nyelv jövője és az identitástudat

A szociolingvisztikai felmérések, így a 2011-es felmérés is, az identitástudat kérdését is felvetik, amely a baszk nyelv esetében igen érdekes eredményt hozott. Arra a kérdésre, hogy baszknak érzi-e magát és ha igen mennyire, a megkérdezettek 53%-a igennel válaszolt. Mégpedig úgy, hogy az adatok szerint ez a szám jóval magasabb, mint a baszkul tudó vagy értő populáció aránya, amely csupán 30,5%. A nyelv ismerete tehát nem feltétlenül eleme az identitástudatnak. Ugyanakkor a nyelvoktatást tekintve, a megkérdezettek 34%-a mindkét nyelv, a baszk és a francia oktatását is szeretné iskolai keretek között biztosítani gyermeke számára, és még a baszkul nem beszélők esetében is 31% volt ez az arány. A nyelv és kultúra jövője tehát még azoknak is fontos, akik maguk nem beszélik a nyelvet és nem baszk származásúak. A közvélemény szemében a kétnyelvű oktatás egyértelmű előnyt jelent a gyermekek számára. Ami a jövőt illeti, a megkérdezettek 94%-ának az a véleménye, hogy a

baszk és a francia együttesen legyenek a Baszkföld nyelvei. Még egy érdekes adat a felmérésből: a francia Baszkföld lakosainak 35%-a beszél spanyolul, 25%-a angolul és 10%-a más idegen nyelven. Ez az arány magasabb a többi francia régióban tapasztalt aránynál. (OPLB 2011).

A baszk nyelv tehát jelenleg jó esélyekkel rendelkezik ahhoz, hogy a társadalomban is elfoglalja az elismerésnek és tekintélynek örvendő helyét, és ehhez az út a kétnyelvűséget támogató nyelvoktatáson keresztül vezethet.

Hivatkozások

Az 5. Szociolingvisztikai Felmérés, 2011. Készíttette: A Baszk Kormány (Spanyolország) és a Baszk Nyelvi Hivatal (OPLB, Franciaország). Eredeti cím: 5ème enquête sociolinguistique, 2011. *Le Gouvernement Basque et l'Office public de la langue basque.* Réflexions sur le Pays Basque Nord : espoir pour la langue basque. http://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Aktualitateak/096_PEN_REFLEXIONS_3_OK.pdf

Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Cooper, R. L. 1999. Nyelvtervezés és társadalmi változás. A nyelvtervezés 12 + 1 definíciója. In Szépe György – Derényi András (szerk.): *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások.* Budapest: Corvina. 94–110.

Haritschelar, J.2002.*L'identité basque*. http://ha32org/spip/IMG/pdf/Haritschelar-web.pdf

OPLB 2011. Office Public de la Langue Basque Baszk Nyelvi Hivatal felmérése. http://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Aktualitateak/096_PEN_REFLEXIONS_3_OK.pdf

Office Public de la Langue Basque (OPLB) Baszk Nyelvi Hivatal. http://www.mintzaira.fr/fr/oplb.html

OPLB 2009. Office Public de la Langue Basque Nyelvpolitikai keretterv. Előzetes terv a 2010-2016 közötti időszakra. http://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Aktualitateak/EEP-OPLB_Avant-projet_de_Cadre_operationnel_2010-2016_20091126.pdf

Office Public de la Langue Basque: A kétnyelvű oktatás. http://www.mintzaira.fr/fr/la-langue-basque/lenseignement-bilingue.html

Ortutay Katalin 2011. *A franciaországi kisebbségi nyelvek a hatalom árnyékában*. Budapest: Gondolat Kiadó

Walter, H. 1994. *L'aventure des langues en Occident*. Paris: Robert Laffont

Ortutay Katalin a veszprémi Pannon Egyetem Germanisztikai és Fordítástudományi Intézetének habilitált egyetemi docense. A kilencvenes évek végétől kezdve foglalkozik nyelvpolitikával, fő kutatási területe Franciaország nyelvpolitikája. Ebben a témakörben számos tanulmánya és két monográfiája, egy francia és egy magyar nyelvű kötete jelent meg. E-mail: ortutayk@gmail.com

PIUKOVICS ÁGNES

The changing role of the IPA in the EFL classroom

This paper[1] discusses the changing role of the IPA in ELT by presenting the results of a small-scale research project conducted in a Hungarian secondary school. The study involves two groups of students who have been taught the IPA in two different ways, and examines how students relate to learning pronunciation with the IPA and how effectively they are able to interpret IPA transcriptions. The research has concluded that learners of EFL have remarkably negative attitudes towards learning about and working with IPA symbols and would prefer to be taught pronunciation in ways which do not require familiarity with the IPA. The study has also shown that two of the most popular ways of teaching the IPA do not seem to work, as the learners exposed to either method experience major difficulties when they have to identify IPA symbols and read transcriptions.

1. Introduction

Technological development in the last few decades has brought about fundamental changes in teaching and learning English pronunciation. Since the spread of electronic dictionaries made the International Phonetic Alphabet (IPA) lose its earlier significant role in English Language teaching (ELT), the question whether IPA symbols should still be used in the English as a foreign language (EFL) classroom has become highly controversial.

While some teachers of English still stick to teaching the IPA symbols to their students, more and more of them make up their mind to discontinue working with the IPA and completely disregard it in their lessons. The factors that most frequently lead teachers to make this decision are their belief that the IPA has lost its significance, or their experiences of numerous unsuccessful attempts at teaching the IPA, which are often coupled with students' marked reluctance or even hostility towards learning the symbols (Piukovics 2014).

The present paper sets out to investigate this phenomenon from the learners' perspective and gain a deeper understanding of their beliefs about the issue and the reasons behind their attitudes. In so doing, the paper aims to find answers to the following two research questions:

- How do students relate to learning English pronunciation with the IPA?
- How effectively can students use the IPA?

2. The IPA in ELT

The role of the IPA in ELT has not always been as controversial as it is today. Students learning English before the modern era of electronic dictionaries are not

[1] This paper is an abridged version of the author's unpublished MA thesis of the same title (Piukovics 2015).

likely to have questioned the usefulness or necessity of the IPA, as there were no other ways to find out how to pronounce English words than checking the transcriptions in paper dictionaries.

Piukovics (2014) has found that during that era it was a popular method used by many teachers in Hungary to start teaching English to any group of students by devoting the first lesson to going through all the IPA symbols at once and practising the sounds of English. From then on, when encountering a new word, the teacher put the word as well as its transcription (in full) on the blackboard, which the learners diligently copied into their vocabulary notebooks. Teachers' recollections of those times described in Piukovics's (2014) study imply that there were no obvious problems with the method, as it seemed to work and there were no signs of the reluctance and hostility on the part of the learners that teachers today tend to experience more and more frequently.

What is different today is that since electronic dictionaries are able to replace the IPA as a tool for checking the pronunciation of words, it is not vital to learn the notation in order to be able to use dictionaries. Teachers can therefore choose to completely ignore the IPA, as learners who have never dealt with an IPA symbol are no longer at a disadvantage.

Nevertheless, to aid teachers who still wish to incorporate the IPA into their teaching, several alternative, more learner-friendly methods for teaching the notation have started to appear. The new methods follow the principles of what is known as integrated pronunciation teaching (Kenworthy 1987) and promote teaching the symbols gradually and selectively (Harmer 2007; Kelly 2000; Marks–Bowen 2012). One popular coursebook family following this principle is *New English File* (*NEF*), which is widely known for its set of mnemonic drawings associated with each sound symbol. The way this coursebook deals with pronunciation and IPA symbols is that it integrates pronunciation exercises into work on other areas of language and makes sure the learners do not have to practise more than a few symbols at a time. In this way, learners are expected to acquire the competence necessary for reading transcriptions in dictionaries autonomously by the time they finish *NEF Intermediate* (Oxenden et al. 2006: 8).

The freedom teachers are given today in how to deal with the IPA in ELT (that is, whether to work with it at all, and if so, how) has opened up a number of areas which have only recently become particularly relevant and justified to talk about. Such areas include the advantages and disadvantages of using the IPA, teachers' and learners' beliefs about the issue, and the effectiveness of different ways of teaching the IPA.

Until recently, considering the pros and cons of using the IPA was not significant, as one argument for using it overshadowed all the other possible advantages of the notation. That one argument (henceforth referred to as the "learner autonomy argument") was the fact that being familiar with the IPA was necessary for learners to be able to use dictionaries independently, and thus it was an indispensable part of becoming an autonomous language learner (Newton 1999; Stanton 2002). However, as a result of the appearance of sound recordings in electronic dictionaries, this

ceased to be a powerful argument (or even an argument at all) for teaching IPA symbols in EFL lessons.

This is where the debates concerning the use of the IPA are likely to have started out from: since the learner autonomy argument became outdated, studies have started paying increased attention to the question by discussing the advantages and disadvantages of using the IPA and listing numerous other arguments for and against using it in class (e.g. Newton 1999). Some of the most significant advantages of the IPA that started to be highlighted are the facts that it provides the most exact representation of the pronunciation of words (Atkielski 2005; Stanton 2002), that it serves as a visual aid (Szpyra-Kozłowska 2015), and that it increases learners' awareness of the sounds of the foreign language (Harmer 2007) and thus it is also able to facilitate their pronunciation (Lintunen 2005; Lu 2002).

The majority of studies dealing with the role of IPA in EFL discuss the pros and cons of using the IPA and practical considerations to be borne in mind by teachers to increase efficiency and reduce learners' anxiety (e.g. Lu 2002; Mompean 2005; Nádasdy 2006). There is limited research available in the fields of teachers' and learners' beliefs and the effectiveness of the teaching methods. The present study aims to fill this gap by setting out to examine learners' beliefs about working with the IPA in the EFL classroom and the effectiveness of teaching the IPA as reflected in the learners' competence in identifying IPA symbols and reading and interpreting transcriptions.

3. Research design

3.1 Participants

The research was carried out in autumn 2014 in one of the top secondary schools in the south of Hungary. The participants of the study were two teachers of English and a group of students belonging to each (31 altogether).

The teacher participants have strikingly different approaches to teaching the IPA: the first teacher (Teacher 1, or T1) follows the coursebook *NEF*'s guidelines (cf. Section 2), while the other teacher (T2) uses the traditional method of teaching the symbols in one go, and skips the pronunciation exercises in the book (see details in Section 3.4).

The student participants were fourteen 11th-formers taught by T1 (henceforth Group 1, or G1; average age: 17), and seventeen 10th-formers (G2; average age: 16) taught by T2. Both groups had been using the *NEF* coursebook family since they had started attending the school, and at the time of the research they were at intermediate level (finishing *NEF Intermediate* and starting *NEF Upper-Intermediate*).

3.2 Instruments and procedures

The data to be analysed in the study were collected through three data collection instruments:

- a questionnaire for the learners;
- interviews with the teachers; and
- a pronunciation test taken by the learners.

The questionnaire consisted of open questions inquiring about the learners' attitudes towards learning English pronunciation, especially with the IPA[2]. The learners' answer sheets were coded to letters and numbers to protect their anonymity; the letters (A and B) indicate which group the participants belong to so that they can be compared in the analysis (A is G1, B is G2), while the numbers (A1-A14, B1-B17) denote individual students.

The interviews with the teachers served two main purposes: gaining a deeper insight into the teachers' attitudes in order to see how those could have affected the students' beliefs, and supplement the conclusions drawn from the students' writings and ask for further clarifications and explanations where necessary.

Finally, the efficiency of the two different approaches to working with the IPA was tested with the help of a short written pronunciation test taken by the students, which comprised three types of exercises: students had to circle words which have given sounds, recognise words on the basis of their transcription, and interpret transcriptions of words with counterintuitive pronunciation.

3.3 Methods of data analysis

The analysis of the data collected in the questionnaires and the interviews followed Creswell's (2003) guidelines on qualitative data analysis. First, the students' answers were read through to have a general idea about the answers. Also during the first reading, notes were taken of the issues to be asked the teachers in the interviews. Second, the answers were typed in, with all the different answers given by the students gathered under the same question. In the database that was created in this way, several topics to be discussed in the analysis were identified. Then, within each topic, I identified issues that emerged in more than one student's writing, and organised the answers according to the various issues identified. As a last step, the most peculiar answers which were worth quoting verbatim were highlighted. The scores of the pronunciation test were entered in spreadsheets and were analysed using Microsoft Excel.

3.4 Results and discussion

G1 and G2 were exposed to two completely different ways of learning the IPA symbols, and how they used them later on also differs crucially. T1's and her

[2] The questions touched upon a variety of topics, many of which will not be discussed here due to length constraints. For the present purpose, let these general descriptions suffice. The same applies to the interviews and the pronunciation test – for a detailed description of the data collection instruments (with rationales, and the full questionnaires and tests plus the interview transcripts included in appendices), see Piukovics 2015.

students' reports reveal that T1 precisely follows the coursebook's way of introducing IPA symbols and working with them, and that she also regularly puts transcriptions of problematic new words on the board.

T2, on the other hand, believes that pronunciation is the least important area of the language to develop, so she does not do any specific work on pronunciation in her lessons. She even consistently skips the pronunciation exercises in the book, and makes the students practise pronunciation only through occasional repetition drills. However, after having taught a group for one or two years, she usually devotes a couple of consecutive lessons to teaching the students the IPA symbols; not relying on the coursebook's Sound Bank, though – her students learn the symbols without the mnemonic drawings.

In spite of the differences between the two teachers' attitudes towards teaching pronunciation and the methods they use, they share similar views in one point: neither of them sets tests of any type not only on the IPA, but on pronunciation in general.

Interestingly, the teachers' different views were not reflected in how the students related to the issue. Regarding learning pronunciation, all the participants in both groups (without any exception) agreed that dealing with pronunciation in EFL lessons is important, but the majority expressed either moderate or intense hatred towards IPA symbols, describing them as useless, pointless and frustrating, and claiming they just make things even more complicated. They said they would prefer to practise pronunciation without the symbols: through listening and speaking activities, repetition drills and reading aloud.

The learners' competence in reading IPA symbols reflected in the results of pronunciation test shows that regardless of the group they belonged to (i.e. the method they had been exposed to), all of them had very serious difficulties in interpreting IPA symbols – even G1, who, by following *NEF*'s guidelines, were supposed to have mastered this competence by that time (cf. Section 2). The test turned out to be so great a challenge that the learners' scores were close to zero in all tasks[3]. Typical problems with their answers include failing to notice silent letters or the lack of geminates, and generally a heavy reliance on spelling and their (almost always mistaken) intuitions. The poor results suggest that both methods of teaching the IPA must have problems which make them ineffective: problems with the learners' aptitude or diligence are out of the question in this case as the participants were all exceptionally talented students going to a selective school (see in 3.1).

Identifying the reasons behind these problems is no easy task, and providing solutions is even less so. Nevertheless, I will discuss some of the possible factors that might have had a role in the disappointing results.

Perhaps the most significant factor that explains the learners' attitudes and the lack of success (and which affected both groups to the same extent) is that the

[3] For this reason, it is not possible to summarise the results using figures in a way that also highlights the most problematic areas. A detailed analysis of the students' typical mistakes can be found in Piukovics (2015).

learners failed to see where the usefulness of the IPA lies as a result of the teachers' placing all the emphasis on the learner autonomy argument (cf. Section 2) when introducing the notation to the students. It is clear from the teachers' as well as the students' accounts that both teachers think of the IPA as a tool for checking the pronunciation of words in dictionaries only, and this is the only "advantage" (or use) of the notation that they communicate to their students.

> They often complain and ask me why they need to know these. [...] What I do is highlight many times that I also check the pronunciation of words in dictionaries when I am not sure how to pronounce certain words, even after so many years. (T1)
>
> Usually at the end of form eight, or form nine in the case of students in the four-year programme, I teach them the phonetic symbols so that they can use dictionaries. [...] They kept asking me what these were good for, and then I said, they are necessary because if you check a new word in a dictionary, you also need to know how to pronounce it. (T2)

Both teachers could feel that the students were not convinced by these arguments, and suspected that this has got something to do with the fact that students might not use paper dictionaries that often. However, this realisation only made T2 start reconsidering the issue; T1 said that in spite of the struggles she "does not give up".

The teachers' assumptions that students today no longer use paper dictionaries were confirmed by the questionnaire, in which the learners were asked about their habits of using dictionaries. Although because of the small number of respondents the figures here are not in the least representative, they are able to show that the suspicions are in fact correct: 18 out of the 29 students (62%) who filled in the questionnaire claimed that they never or almost never use paper dictionaries. However, the learners' accounts also cast light on the fact that even if a student does use paper dictionaries, it does not mean that they care about checking the pronunciation of words: among the 25 learners who use (or have ever used) paper dictionaries at all, 18 (72%) said that they never read the transcription of the headwords. The majority of the respondents specified at least one of the following three reasons for not reading transcriptions:

- they are not able to read the symbols (10)
- they are convinced that they know how to pronounce words without help, even ones they have never encountered before, and therefore they regard reading transcriptions as "a waste of time" (6)
- pronunciation is not necessary for the purpose they looked up the word for, as in most of the cases they use dictionaries when doing reading comprehension exercises or writing tasks, and in those cases it is only the meaning or the spelling of the words that matters (3)

In sum, it seems that students today really do not tend to use paper dictionaries, but even if they do, they do not usually read the transcription of headwords. Teaching them the IPA for this purpose is therefore really a waste of time and effort. However, the second argument for their not reading transcriptions is worth greater attention as it is giving cause for concern. The students' claim that the reason why they do not

need transcriptions is that they are able to guess the pronunciation of words on their own means that it is not only transcription in itself that they find unnecessary, but checking the pronunciation of words in any way. This is why they do not even listen to how to pronounce words in electronic dictionaries either; a lot of them pointed out that they are convinced that during the years they have developed the ability to guess the pronunciation of English words from instinct, and therefore after so many years of learning they believe it is unnecessary to check it in dictionaries.

It follows from all this that there is no chance that the learners can see the usefulness of the IPA under these circumstances. Taking all this into consideration, it can be understood why they were not aware of what the whole idea is about and why they even tended to call the symbols "letters" ("We don't really learn about these strange letters at school" – #A6; "we didn't learn these phonetic letters" – #B13). Therefore, starting to teach students the IPA before making sure that they are aware of the unpredictability of English pronunciation and that they understand how transcription works is doomed to failure.

There is another highly significant factor behind the problems, which mainly affects G1, but some students in G2 have also made comments which lead to the same conclusion: something is wrong with the pronunciation exercises in *NEF*. Even the remarks made by T2's students (who skipped the pronunciation exercises in the book and thus had no experience in doing those) suggest that the exercises may not fully achieve their purpose. When asked about whether they would like to deal with those in class, some students in G2 directed strong criticism at the exercises. Their criticism mainly concerned the level of relative difficulty of the tasks: several students pointed out that they would not prefer to deal with these in the lessons, as the exercises are "(too) easy" (e.g. #B3, #B6, #B16) or even "obvious" (#B5) and just "spoon-feed" the learners (#B2), and are therefore "boring" (#B5, #B8), providing no challenge at all. For these reasons the students felt that spending time on these exercises would just be "a waste of time" (#B16, #B17). Students from T1's group, who regularly did the pronunciation exercises in both the book and the workbook expressed similar opinions, as they also felt that the exercises are not challenging enough. There were some learners in the group who did not seem to mind this, claiming they enjoy these pronunciation activities because they are really "simple" (#A4) and "relaxing" (#A1), but in most of the students this aroused hostility towards the exercises, which they described as "useless" (#A8, #A9), "irritating" (#A8) and "childish" (#A3, #A4), in addition to the properties (boring, a waste of time, etc.) mentioned by the other group too.

Students' descriptions of the exercises being "childish" party referred to the use of the mnemonic drawings, and partly the tasks to be done. Nevertheless, even those students who regarded the drawings as childish admitted that without the help of the pictures they would never know what a given symbol means. Others pointed out that when doing the exercises, they do not usually pay attention to the IPA symbols because they are able to do the exercises without them. This is why the exercises do not cause difficulties to students who claim that they are not at all familiar with the symbols.

It can be concluded therefore that the coursebook cannot fulfil its purpose of teaching the symbols (let alone teaching the students to read transcriptions) through the exercises – since the symbols with the associated drawings are not necessary in order to do most exercise types (such as "find the word with a different sound") and as the mnemonics provide the learners with too much help, the learners will not pay attention to the symbols in the book, but even if they do, they will not be able to recognise the symbols without the pictures.

Finally, there is at least one more factor that underlies the numerous problems identified: the fact that not only the IPA but pronunciation in general is not usually tested at language examinations (or even if it is, the number of points it is worth is insignificant), and this is one of the reasons why teachers tend to place little emphasis on pronunciation work. In this case, although one of the teacher participants (T1) believes that pronunciation work is important, even she never sets tests of any type on pronunciation. This makes students' potential for acquiring the symbols much smaller, as what is not tested they will not take seriously and will not learn ("I never really understood what [these symbols] are good for, and as we never took tests on them, I never learnt them" – #A2).

This particular factor does not specifically concern teaching pronunciation, but it is rather a general methodological consideration. The phenomenon is what is known in methodology as the "backwash effect" of testing (Prodromou 1995), and it affected both groups in this case.

Apart from the factors that have been discussed in certain detail, there are certainly several others that may also have contributed to the students' poor performance in the test. However, instead of aiming to identify and describe all, the present discussion has put emphasis on factors affecting both of the groups examined in the study, mostly due to the fact that there were no significant differences between the groups in terms of the results they achieved. Identifying more factors to consider is therefore open to further discussions.

4. Conclusion

The present paper has confirmed what has been experienced by many teachers of EFL: learners of EFL have remarkably negative attitudes towards learning about and working with IPA symbols and would prefer to be taught pronunciation in ways which do not require familiarity with the IPA. Apart from presenting 31 learners' beliefs on the issue, the research has shown that two of the most popular ways of teaching the IPA do not seem to work, as the learners exposed to either method experienced major difficulties when they had to interpret IPA transcriptions.

The discussion of the possible factors that might have had a role in the lack of efficiency of the two methods allow for the consideration of some pedagogical implications. Most importantly of all, it seems that teachers would need to be discouraged from teaching the IPA symbols and working with them in EFL lessons if their sole purpose with it is to provide the learners with a means for reading transcriptions in dictionaries. It needs to be accepted that there are alternative, more

modern methods for checking the pronunciation of words, so spending time teaching the IPA for this purpose *only* is not worth the effort. It has been proved that neither by going through the symbols and practising them in a series of lessons, nor by following *NEF*'s exercises will the learners be able to develop the competence that is necessary for reading transcriptions confidently. In order for them to develop this skill, much more time and much more intensive work should be devoted to this – which might not even be worthwhile at the general (i.e. non-English-specialised) secondary (let alone primary) school level.

It follows from this that it would be crucial to understand that the role of IPA transcription in teaching EFL has completely changed, and those who still wish to work with it in EFL lessons should adjust themselves to this changed role. Contrary to what many people (teachers and students alike) seem to believe (cf. Piukovics 2014, and the remarks made by the learners participating in this study), the fact that the pronunciation of words can now be checked in electronic dictionaries does not automatically mean that the IPA has become useless. What happened is just that it no longer serves one particular purpose, which happens to be the one that made it really useful for many years and also made all the other purposes seem to be of secondary importance. By today it has become perfectly possible to manage as an autonomous language learner without the IPA, but it should not be forgotten that transcription still serves most of the other purposes it is good for (cf. Section 2). Therefore, those who insist on working with IPA symbols in ELT even today should be encouraged to discontinue highlighting the learner autonomy argument, focus on the other functions the notation serves, and adjust the methods for introducing the symbols and the exercises set to practise them to those functions.

Acknowledgements

I am indebted to my supervisor Katalin Balogné Bérces for all the help and support she gave me in this research project. I am also deeply grateful for the insightful comments on my manuscript provided by an anonymous reviewer. All the remaining errors are mine. Finally, I would like to thank the 31 students and the two teachers for participating in my study.

References

Atkielski, A. 2005. Using phonetic transcription in class. Retrieved November 10, 2014 from http://www.atkielski.com/ESLPublic/Phonetics%20-%20Using%20Phonetic%20Transcription%20in%20Class.pdf

Creswell, J. W. 2003. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Harmer, J. 2007. *The practice of English language teaching* (4th ed.). Harlow: Pearson.

Kelly, G. 2000. *How to teach pronunciation*. Harlow: Pearson.

Kenworthy, J. 1987. *Teaching English pronunciation*. Harlow & New York: Longman.

Lintunen, P. 2005. Phonemic transcription and its effect on learning. PTLC 2005: Phonetics Teaching and Learning Conference. London: University College London.

Lu, D. 2002. Phonetic symbols: A necessary stepping stone for ESL learners. *English Teaching Forum*. 40/4: 35–39.

Marks, J. – Bowen, T. 2012. *The book of pronunciation: Proposals for a practical pedagogy*. Guildford: Delta Publishing.

Mompean, J. A. 2005. Taking advantage of phonetic symbols in the foreign language classroom. PTLC 2005: Phonetics Teaching and Learning Conference. London: University College London.

Nádasdy, Á. 2006. *Background to English pronunciation*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Newton, C. 1999. Phonemic script: The pros and cons. *English Teaching Professional*. 12: 33–35.

Oxenden, C. – Latham-Koenig, C. – Brennan, B. 2006. *New English file: Intermediate Teacher's book*. Oxford: Oxford University Press.

Piukovics, Á. 2014. *Invaluable, pointless or absurd? Teachers' beliefs about using IPA symbols in the EFL classroom* (Unpublished master's thesis). University of Pécs, Pécs.

Piukovics, Á. 2015. *The changing role of the IPA in the EFL classroom*. (Unpublished master's thesis). Pázmány Péter Catholic University, Piliscsaba.

Prodromou, L. 1995. The backwash effect: from testing to teaching. *ELT Journal*. 49/1: 13–25.

Stanton, A. 2002, March 5. Teaching pronunciation with phonemic symbols. BBC TeachingEnglish. Retrieved November 10, 2014 from http://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-pronunciation-phonemic-symbols

Szpyra-Kozłowska, J. 2015. *Pronunciation in EFL instruction: A research-based approach*. Bristol: Multilingual Matters.

Piukovics Ágnes 2014-ben végzett a PTE BTK anglisztika MA szakán, 2015-ben pedig a PPKE BTK-n szerzett angoltanári MA diplomát. Jelenleg a PPKE Nyelvtudományi Doktori Iskolájának hallgatója. PhD tanulmányai mellett a PPKE-n és a KRE-n is oktat nyelvfejlesztés, angol kiejtés, valamint fonetika és fonológia tantárgyakat. E-mail: piukovics.agnes@hallgato.ppke.hu

SZABÓ T. ANNAMÁRIA ULLA

Kompetenciafejlesztés és kultúraközvetítés

A magyar mint idegen nyelv oktatása során is kiemelt szerepet kell kapnia a beszédértés fejlesztésének. Ez a koncentrált kompetenciafejlesztést célzó tevékenység kiváló lehetőséget teremt arra, hogy ne csak pedagogizált segédanyagokkal, hanem autentikus audiovizuális tartalmakkal is dolgozzon a tanár. A kompetenciafejlesztés mellett kiemelten fontos a kulturális és a szociokulturális tartalmak bemutatása. Milyen anyagokat tanácsos választani erre a célra? Melyik nyelvi szinttől érdemes autentikus anyagokat bevinni a tanórára? Hogyan lehet nyelvi szintek szerint alakítani ugyanannak az anyagnak a feldolgozását? A tanulmány néhány esettanulmányon keresztül ad választ a fenti kérdésekre.

1. Bevezetés

Módszertani jellegű dolgozatomban a hallás utáni értés magyar mint idegen nyelv órán történő fejlesztésének bemutatása mellett a kultúraközvetítés lehetőségeiről is szólni fogok. 2007 és 2013 között huszonnégy csoportban tanítottam az ELTE BTK-ra érkező külföldi részképzős, ösztöndíjas diákoknak a Beszédértés tantárgyat, s ezalatt számos csoport- és szintspecifikus feladatot készítettem, illetve egy-egy jól bevált feladatot alakítottam, finomítottam a tanítási tapasztalatok és a hallgatói visszajelzések tükrében. Időközben a beszédértés órákon tanítási gyakorlatot teljesítő magyar anyanyelvű hallgatók is bekapcsolódtak a feladatok előkészítésébe, illetve útmutatásom alapján maguk is készítettek és bemutattak önálló feladatokat, tanítottak az órákon. A külföldi diákok általában B1 szinttől C1 szintig lettek csoportba sorolva, de volt olyan félév is, amikor már A szinten is tanítottam a tárgyat. A hallás utáni értés fejlesztésének összetettségével akkor szembesültem igazán, amikor nagyon eltérő nyelvi hátterű, nyelvi előképzettséggel és ismeretanyaggal rendelkező hallgatók kerültek egy csoportba. Voltak hallgatók, akik a hallás utáni értési kompetenciájuk tekintetében annyira eltérő nyelvi szinten álltak a csoport többi tagjától, hogy habár a grammatika órán egy csoportba jártak, a beszédértés órákon (gyakran saját kérésükre) egy nyelvi szinttel lejjebb soroltuk be őket. Mivel ennek a nyelvi kompetenciának a fejlesztése még ma is inkább megtűrt „mostohagyermeknek" tekinthető a nyelvórákon, nem sok előre elkészített anyag állt rendelkezésemre. Ugyan ma már számos tankönyv mellé készül hangzó anyag is, de ez sok esetben csak a tankönyvi olvasmányok hangosított változata, külön fejlesztő feladatok nélkül. Mivel nehézséget jelentett a nyelvoktatásra alkalmassá tett segédanyagok kis mennyisége, kérdéses volt, hogy melyik nyelvi szinttől érdemes autentikus anyagokat bevinni a tanórára. Egyáltalán milyen anyagokat tanácsos választani, amelyek mind a kompetenciafejlesztés, mind a kultúraközvetítés szempontjából megfelelnek, hiszen ez utóbbi is célom volt. Mire fontos odafigyelni a válogatás során? Fontos kutatási kérdés volt továbbá számomra, hogy hogyan lehet nyelvi szintek szerint alakítani ugyanannak az anyagnak a feldolgozását? A dolgozatomban alább bemutatandó esettanulmányok, mintafeladatok saját kutatási

eredményeimnek, a tanítás során szerzett személyes tapasztalataimnak és a hallgatók visszajelzései alapján gyakorlatba átültetett, többször is átalakított és újraírt feladatsoroknak a megvalósulásai. (Terjedelmi okok miatt azonban nem tudom közzétenni a konkrét feladatok teljes szövegét, csak feladatmegoldási sémákat és ehhez kapcsolódó példákat adok meg.)

2. Szimplex és komplex kompetenciák

Alapvetésként szükséges tisztázni, hogy voltaképpen mit is kívánunk fejleszteni és hogyan? Hogyan csoportosíthatjuk a nyelvtanuláshoz szükséges kompetenciákat? Bárdos Jenő (2000) felosztásában az értés – közlés – közvetítés hármas egységében szerepelnek a szimplex és komplex készségek, kompetenciák: az auditív szimplex készségek mint a hallás és a beszéd, illetve a komplex tolmácsolás; a vizuális szimplex olvasás és írás, valamint a komplex fordítás egymást feltételező, egymást kiegészítő készségek. Tulajdonképpen ezek bármelyikének célzott fejlesztésére irányuló feladattal, megfelelő előkészítés után, a többit is fejleszteni tudjuk.

A hallás utáni értés készségének fejlesztését célzó feladatokat az egyszerűség kedvéért beszédértés-fejlesztésnek is nevezhetnénk, de a terminológiai pontosság megkívánja, hogy a hallás utáni értés kifejezést használjuk, mivel a beszédértés „a társalgásban valóban részt vevő, interaktív szerepet játszó beszélő értési folyamataira utal, és így nem öleli fel a hallás utáni értés összes fontosabb műfaját" (Bárdos 2000: 108), melyekkel alább foglalkozni kívánok.

A hallás utáni értés fejlesztésének időigényes feladataira általában kevesebb lehetőség jut egy átlagos, és nem célzott kompetenciafejlesztésre irányuló nyelvórán, pedig „nyelvi képességeink fejlesztésében, nyelvtudásunk kialakításában a megértésre való törekvés központi szerepet játszik" (Bárdos 2000: 108). Éppen ezért a magyar mint idegen nyelv oktatása során is kiemelt szerepet kell kapnia a hallás utáni értés fejlesztésének. Különösen fontos ez a nyelvi előképezettséggel ugyan már rendelkező, de olyan nyelvterületről érkező hallgatók esetében (pl. távol-keletiek), ahol a nyelvoktatási módszerek másodlagosnak tekintik a szóbeli alapkészségek (beszéd és hallás utáni értés) fejlesztését.

A szakirodalomban általánosan elfogadott háromszintű hallásértési modell kétféle irányból is értelmezhető, s a gyakorlott nyelvtanuló hol az egyik, hol a másik irányból közelíti meg a kérdéses nyelvi szituációt, hol az egyik, hol a másik irányt hozza „kognitív működésbe": hol felülről lefelé (top-down approach), a makroismeretek szintjétől a nyelvi jelenségek mikrovilágáig, hol lentről felfelé (bottom-up approach) építkezik.

Az említett modell a következőképpen épül fel: 1. szint: a háttérismeret szintje (schematic knowledge), mely a sémákat, forgatókönyveket hozza működésbe. 2. szint: a szituáció szintje (contextual knowledge), a szöveg szintje. 3. szint: a nyelvi jelenségek ismeretének szintje (systemic knowledge), a fonológiai szinttől a szintaktikai szintig átfog mindent. E „kétféle megközelítés az induktív és deduktív kognitív párhuzamára emlékeztet" (Bárdos 2000: 113).

3. Kultúraközvetítés a hallás utáni értés fejlesztésén keresztül

3.1 (Tan)anyagok

Milyen anyagokat érdemes válogatni, hogyan érdemes a hallás utáni értés fejlesztésébe fogni úgy, hogy nem titkolt célunk a kultúraközvetítés is? Az a hátrány, hogy meglehetősen kevés a rendelkezésre álló, kész segédanyag és gyakorlatsor, illetve ezek változó minőségűek és dramatizáltsági fokúak vagy elavultak, végül is az oktatás előnyére válhat (Szili 1993). A beszédértés-fejlesztés, mint koncentrált kompetenciafejlesztést célzó tevékenység, kiváló lehetőséget teremt arra, hogy ne csak pedagogizált segédanyagokkal, hanem autentikus audiovizuális tartalmakkal is dolgozzon a tanár. Hiszen gondosan kiválasztott, érdekes, kreatív anyagokat, fejlesztő és egyúttal ismeretbővítő feladatokat kell készíteni. Egy-egy jól megválasztott autentikus anyaggal szelektív hallásértési gyakorlatokat is el lehet végezni.

Autentikus anyagok lehetnek az okostévé visszajátszható adásai, internetes tartalmak, CD-k, DVD-k anyaga, on-line rádióműsorok, vagyis dalok, hírműsorok, sorozatok, szórakoztató műsorok, vetélkedők, játék-, ismeretterjesztő-, dokumentumfilmek stb.

Mely szempontok alapján érdemes megválasztani az autentikus anyagokat? Minél közelebb álljon a beszélt nyelvhez, de nagyon fontos az érthetőség! Legyenek érdekesek a témák! Fontos a motiválás, a figyelemfelkeltés, hogy életközeli(bb) helyzeteket mutassunk be, de legyen benne hasznos szókincs is. Ehhez mindenképpen szükséges a gondos tanári előkészítés: a nyelvi szintnek megfelelő célzott feladatokat kell készíteni (n+1 nehézségűt). Előzetesen mozgósítani kell a háttérismeretek, sémák, forgatókönyvek szintjét is. A szókincs kb. 70%-a legyen ismert, előzetesen a kulcsszavak, a feldolgozás során pedig az új lexikai elemek megadása is szükséges (Szili 1993).

A kompetenciafejlesztés mellett kiemelten fontos a kulturális és a szociokulturális tartalmak, hagyományok, szokások, ünnepek bemutatása (Kramsch 1998, Szili 2006). Hiszen „a nemzeti identitás én-rendszerünknek az az összetevője, amely a nemzeti-etnikai csoporthoz (kategóriához) tartozás tudatából, élményéből származik” (Pataki 1997: 177). A nemzeti identitástudat számos összetevőből állhat. Abban azonban egyetértenek a kutatók, hogy a kulturális hagyományok, a kulturális kötődés a nemzeti identitás részét képezi, s olyan eset is van, amikor csak ezen (nyelvi és kulturális) dimenzió mentén érhető tetten: számos esetben „kifejezetten kulturális mintákhoz, hagyományokhoz való kötődés formájában manifesztálódik” (Gereben 1999: 78).

A kultúraközvetítésre szánt anyagok válogatásakor érdemes figyelembe venni Szőnyi György Endre (2006) szempontrendszerét, aki hat pontban összegzi a magyar mint idegen nyelv tanítás szempontjából jelentős magyar kulturális súlypontokat: 1. magyar folklór 2. magyar zene 3. magyar irodalom 4. magyar művészet 5. magyar filmművészet 6. magyar tudósok.

A hallás utáni értés fejlesztéséhez kézenfekvő a magyar filmművészet

kiemelkedő alkotásainak segítségül hívása. Dávid Mária (2011: 388–395) szerint „a filmművészet pótolhatatlan segítséget nyújt a kultúratanításban, hisz alkotásai úgy közvetítenek nyelvi tartalmakat, hogy azok rögtön jelentésüket „magyarázó" élethelyzetekben jelennek meg, ugyanakkor a képi, zenei háttér lehetséges hangulatukat, használati körüket és közegüket is értelmezi." Mint arra Durst Péter (2006: 124) is rámutat, „a hanganyag képes olyan nyelvi összetevők közvetítésére is, amelyek az írott szövegen nem érzékelhetők, ilyen például a magyar nyelvben az eldöntendő és a kiegészítendő kérdések intonációja."

A fentiek alapján, az autentikus anyagok közül a következő témakörök szerint válogattam egy hallás utáni értés fejlesztését célzó magyar mint idegen nyelv órára:

1. Ünnepek egy tanév során: nemzeti szimbólumok és ünnepek (okt. 6., okt. 23., márc. 15., aug. 20.); egyházi és családi ünnepekhez kapcsolódó népszokások (mikulás; karácsony: betlehemezés; farsang: busójárás; húsvét: tojásfestés, locsolás; pünkösd: pünkösdi király-/királynéválasztás; tanév vége, vakáció: ballagás, szerenád).
2. Hungarikumok: ételek, italok, növények, állatok, magyar találmányok stb.
3. Folklór, zene, irodalom, művészet, filmművészet, híres magyarok (Szőnyi 2006)
4. Utazások a Kárpát-medencében: természeti értékek és történelmi emlékek, események; tájak, városok.

3.2 Feladattípusok

Milyen típusú feladatokkal dolgozunk a fenti témakörökben? Készíthetünk intenzív vagy globális hallásértési gyakorlatokat. Lehet szelektív, figyelemirányító hallásértési gyakorlatot adni: tömörítés-jellegű skimming típusút vagy scanning típusút. Hasznosak az információtranszferre épülő feladatok is, ahol hallásértésen alapuló feladatmegoldást kérünk (pl.: térképek, ábrák kitöltése stb.), így rögtön ellenőrizhető a megértés szintje, mivel a feladatmegoldás azonnali visszacsatolást ad (Anderson–Lynch 1997, Bárdos 2000).

Néhány általam alkalmazott alapfeladat-típus:

1. kérés – válasz: mikró és makró / szelektív és globális is lehet
2. szövegkiegészítés: szó szerinti / tartalmi
3. igaz – hamis – nincs információ (3 lehetőséggel nehezebb)
4. aláhúzni, bekarikázni, kiválasztani a jót / kezdőknél: az elhangzottat
5. kihúzni a rosszat
6. előre megadott szavak beírása a szövegbe
7. párosítás: szöveg – kép / szöveg – szöveg / kép – kép
8. párbeszéd / narratíva sorrendje (számozással, szétvágott szöveg stb.)
9. táblázat/ adatlap / térkép / ábra kitöltése
10. párbeszédnél: Ki mondta?

+1 kezdőknek: Bármelyik szót, amit felismert / ismer: Írja le!

Ezek a feladatok a hallás utáni értés mellett mind az írás-, mind a beszéd-, mind az olvasási készséget fejlesztik az írásban megadott válaszokkal, ezek

visszaolvasásával, majd megvitatásával, körbeszélgetéssel, véleménynyilvánítással, továbbmeséléssel stb. A kreatív írás fejlesztésének további lehetősége is adott, házi feladat formájában.

3.3 A feldolgozás menete

A hallás utáni értés fejlesztésére irányuló tanórai feladatok feldolgozásának három jelentősebb szakaszát különböztethetjük meg: bevezető, törzs- és összefoglaló szakasz.

A bevezető szakasz lényege a figyelemfelkeltés és motiválás (pl. körbeszélgetéssel kulturális különbségek keresése).

A leghosszabb szakaszon, a törzsszakaszon belül további három rész különíthető el: 1. A hallásértési feladat közvetlen előkészítése: sémamegadás, alapvető szavak, szókincs tisztázása stb. 2. Tényleges hallgatási feladat többszöri ismétléssel, melynek során extenzív – intenzív – extenzív hallásértési szakaszok váltják egymást (Bárdos 2000). 3 . Visszacsatolás, ellenőrzés.

Az összefoglalás során továbbvezető feladatokat oldunk meg, a tanultak adaptálása szerepel, és ekkor zajlik a komplex kompetenciafejlesztés is.

Kiadható otthoni feladatokkal tovább ösztönözhetjük a hallgatókat, fenntarthatjuk a téma iránti érdeklődésüket. Így biztathatjuk őket például internetes kutatásra (pl. újrahallgatás/nézés, háttér-információk vagy fordítás keresése/készítése, a teljes mű megtekintése, ugyanattól az alkotótól más mű megnézése stb.).

4. Esettanulmányok

Milyen anyagokat tanácsos választani a fent megfogalmazott célok megvalósulása érdekében? Mire fontos odafigyelni a hangzó anyagok válogatása során? Mint már említettem, fontos az érthetőség (akusztikailag, szókincsben stb.), de az autentikusság is. Az ideális állapot az, ha a kiválasztott anyag és a hozzá kapcsolódó feladatok nehézségi foka a csoport nyelvi szintjéhez képest „n+1” szint körül mozog, így fejleszt és nem untat, de nem is állít elkeserítően megoldhatatlan feladatot a hallgatók elé, hanem egyúttal sikerélményt és hasznos új ismereteket is szerezhetnek. A hallgatók kíváncsiságának, érdeklődésének felkeltése a motiválás szempontjából fontos, hiszen az új ismeretek mellett kultúraközvetítés is zajlik a tanórán. Ugyanakkor megfelelően elő kell készíteni minden új anyagot, hogy legyen mihez kötni az új információkat, ezért az újdonság mellett legyen ismert, a korábban tanultakhoz visszacsatolható tartalom is.

4.1 Daloló grammatika

Ha dalt viszünk be a hallásértést fejlesztő órára, azzal amellett, hogy színesítjük az órát és a diákok így kipihenhetik az óra nagyobb részét kitöltő, erőteljesebb koncentrációt igénylő feladatok (pl. egy nehezebb híradórészlet vagy

dokumentumfilm feldolgozása) utáni fáradtságot, a dalokhoz kapcsolódó feladatsorok számos más gyakorlati haszonnal is szolgálhatnak. Többek között a dalok kiváló kultúraközvetítők, akár népdalt (pl. *Tavaszi szél)*, akár megzenésített verset (pl. Kaláka-dalok, Lovasi András megzenésítette Lackfi-versek, Misztrál-dalok stb.), akár egy-egy történelmi korszak könnyűzenei kultuszdalát (pl. betétdalok az *István a király* című rockoperából) visszük be az órára. De vihetünk dalt alkalmakra (születésnap, karácsony stb.) vagy grammatikai gyakorlatok kiegészítéseként, akár bevezetésnek, akár összefoglalásként (pl. a múlt idő tanításához Halász Judit: *Tatoktatok* című dalát, a felszólító módhoz a Republic *Szállj el, kismadár!* című számát stb.)

Ez utóbbira, a grammatikai gyakorlatok kiegészítéseként szolgáló dalhallgatásra, szeretnék alább egy rövid mintafeladatot bemutatni. A dalt, melyet Halász Judit énekel, Fodo zenésítette meg Szabó T. Anna verséből. A *Tatoktatok* című dal az *Apa figyelj rám!* CD-n szerepel, illetve a Youtube audiovizuális tartalommegosztó portálról is elérhető: https://www.youtube.com/watch?v=fxt72HLEWRQ.

Mely szinten, hol helyezhető el ez a dal a haladási menetben? A2 szinten, a múlt idő tanítását követően, gyakorlásképpen, illetve összefoglaló óra után, levezetésképpen. A dalhoz kapcsolódó feladatok legnagyobb haszna a fokozott, de játékos figyelemfelkeltés a magyar múlt idő hosszúságára (főleg T/2 esetén). Ez az összetettebb morfémabokrok felismerésének, leírásának, kiejtésének gyakorlata, mely a hangrend és illeszkedés kérdésének gyakoroltatását is magába foglalja.

A dal feldolgozásának menete a következőképpen zajlik:

1. Bevezető feladat:
A vers és a dal címe is *Tatoktatok*, mely már önmagában sejtelmesen hangzik, így érdemes rögtön ezzel kapcsolatban feltenni az első rávezető, ráhangoló kérdést, hiszen már maga a cím egy múltidejű morfémabokrot rejt. Mivel a haladási menetben szorosan a múlt időhöz kapcsolódik a dal meghallgatása, ekkorra már mindig van legalább egy olyan hallgató, aki különösen fogékony nyelvünk grammatikájának komplex, szintetizáló megoldásaira, s az általam feltett kérdésre örömmel találgatja majd, hogy vajon milyen játékosan megduplázott toldalékot rejt a cím.

Ezt követheti a bevezető feladat: a grammatikai anyag ismétléseként a jelen időben megadott kifejezésekből tíz múlt idejű igealak megalkotása, melyek közül vannak, amik szerepelnek majd a dalban is, vannak, amik nem. (A harmadik oszlop jelen idő E/3-as alakjának létrehozását azért érdemes kérni a diákoktól, mert ez segítséget nyújthat nekik a múlt idejű igealakok megalkotásában.)
Például: *könyvet olvastok* → *könyvet olvastatok* ← *könyvet olvas*

2. Törzsszakasz: A dal meghallgatása (háromszor fogjuk). Ekkor még nincs konkrét feladat.

2.1 Rákérdezni az összbenyomásra: Vajon ki kinek énekelheti ezt a dalt? Mi a

refrénje? Miért? Milyen kétféle múlt idejű rag jelenik meg benne? Mitől függ, hogy *-tatok* vagy *-tetek? (*Ezzel a hangrendi, illeszkedési szabályokat is átismételjük.)
2.2 Másodszori és harmadszori hallgatás szövegkiegészítéssel, melyhez lyukas szöveget adunk meg fénymásolt feladatlapon.
2.3 Ellenőrzés hangos olvasással: fontos kimondatni a hosszú szavakat! Megbeszéljük az ismeretlen szavak jelentését (pl.: *jóllakik*). Mivel a dal szókincse nem A2 szintű szavakat is tartalmaz, érdemes néhány külön feladattal is készülni a lexikát érintő kérdésekre, hogy ne csak egyszerű fordítási feladat legyen a megbeszélés, még azonos forrásnyelvű, homogén csoportban sem.

A szómagyarázathoz is fontos a sémamegadás, a kontextusba helyezés. A „kirándulás" forgatókönyv köré csoportosított tevékenységekkel (pl. *eszik, játszik* stb.) számos új szó tanítható meg. Kiinduló feladat lehet az ismert szavakra támaszkodó szókeresés (pl. *Milyen ételnevek fordulnak elő a dalban?)* Ezen a szinten hálás feladat a képes szinonima-vadászat is és a vidám hangutánzó szavak tanítása (pl. *kattog, pattog*), melyekhez érdemes néhány további gyakori főnevet, hasznos kifejezést is megtanítani. Végezetül a *jóllakik* és a *torkig töltekezik* kifejezés külön csemege a lelkesebb „grammatikusoknak", a kevésbé vájt fülűeknek pedig állandósult kifejezésként tanítható meg.

3. Összefoglalás: Újrahallgatás, adaptálás (pl. Tegyük át a dalszöveget T/3-ba!)
4. Továbbvezető feladat: Nézzenek utána a költőnek, az énekesnőnek! Hallgassák meg otthon (interneten) a „Boldog születésnapot!" című dalt! Keressenek ebben is múlt idejű igealakokat!

4.2 Hungarikum haladóknak

„Tíz magyarrá vált ember, tíz elgondolkodtató történet" (www.hungarikumfilm.hu). Egyik tanárjelölt hallgatóm, Hunyadi Kata, hívta fel a figyelmemet a Hungarikumfilm nevű európai uniós projektre, melynek stábjai 2011-ben tíz kisfilmet forgattak. A rövidfilmekben Magyarországon letelepedett külföldiek mutatják be kedvenc hungarikumukat. Például mongol lányok gulyást főznek, egy kínai fiú a pesti kávéházakat, egy japán asszony a Kodály-módszert dicséri. Az orosz Danila filmje a Rubik-kockát állítja a középpontba. A filmek a következő honlapon tekinthetők meg: www.hungarikumfilm.hu. Rubik-kockáról szóló film a Youtube-on is fent van: https://www.youtube.com/watchv=m0PmjR0EsUI

Ez a kisfilm azért is jó választás, mert nemcsak a figyelemfelkeltő érdekesség és autentikusság, hanem az érthetőség elvének is megfelel: a főszereplő akcentus nélkül beszél magyarul. (Ez utóbbi nem mind a tíz kisfilmről mondható el, s ennyire nehéz anyagot nem célszerű hallásértés órára bevinni, bármilyen érdekes is egyébként tartalmilag. Érdekességképpen használható, más órán, más célokra, de nem a magyar mint idegen nyelven tanulók hallásértésének fejlesztésére.)

A kisfilm feldolgozása B2 szinttől ajánlott, a következőképpen zajlik:

1. Bevezető szakasz:
1.1 Körbeszélgetésben rákérdezünk arra, hogy mit nevezünk hungarikumnak? Milyen hungarikumokat ismernek/szeretnek a diákjaink?
1.2 Rövid ismertetés a Hungarikumfilm-projektről
1.3 Alapszókincs, speciális fogalmak tisztázása (pl. *szabadalmaztat valamit, tárgyanimáció stb.)*
2. Törzsszakasz:
2.1 A kisfilm teljes megtekintése, utána beszélgetés a benyomásokról, Rubik Ernőről és a Rubik-kockáról. Ki ismeri, ki játszott már vele?
2.2 Újranézés, három szakaszban. Ehhez három különböző feladatot kapnak a diákok fénymásolt feladatlapokon: 1. Danila adatlapja, önállóan kitöltendő feladat. 2. Tíz állításból meg kell állapítani, hogy igazak-e, hamisak-e, vagy nincs róluk információ a filmben. 3. Lyukas szöveg: a záró képsor mondatainak kiegészítése.
3. Összefoglalás:
A megoldások ellenőrzése után továbbvezető feladatokkal dolgozhatunk: tömörítés, riportkészítés stb. Otthoni megtekintésre ajánlhatunk más hungarikumfilmet, kérjük meg a hallgatókat, hogy írjanak ismertetőt más hungarikumokról stb.

4.3 Egy reklám, több szint

Az egyik legnagyobb kihívást jelentő feladat mindig az, amikor ugyanazt az autentikus anyagot szeretnénk több szintre is bevinni azért, mert olyan érdekes az anyag, hogy szívesen megmutatnánk már kezdő szinten is, vagy azért, mert – valamilyen oknál fogva – különböző szinten lévő hallgatóknak kell közös órát tartanunk. Kérdés tehát, hogyan lehet nyelvi szintek szerint alakítani ugyanannak az anyagnak a feldolgozását. Dolgoztam már ki ilyen feladatot dalokkal, ételreceptekkel és reklámokkal kapcsolatosan is. Ez utóbbiból mutatok be egy mintafeladatot. A szóban forgó (tévés) sörreklámot Dorkota Dóra kolléganőm ajánlotta a figyelmembe. Időtartama kevesebb, mint egy perc, a címe: *Magyarország, én így szeretlek!* Internetes lelőhelye – többek között – szintén a youtube: https://www.youtube.com/watch?v=SmGkwOqmU78.

4.3.1 A1–A2 szint
A legnehezebb kérdés talán az, hogy milyen feladatot tudunk kínálni, tudunk-e egyáltalán feladatot készíteni a kezdő (A1–A2) szinten? A reklám ezen a szinten is hálás műfaj, hiszen ismert forgatókönyvvel dolgozik, és kulturális üzenetet is hordoz (Sas 2008). Előnyös, hogy audiovizuális anyagról van szó, a hangzóanyag megértését, befogadását képi stimulus is segíti. Fontos, hogy ezen a szinten célzott, rövid feladatokat készítsünk, mert a cél egyúttal eszköz is (pl. Milyen szavakat ismer fel? Milyen számokat hall?).

Hogy épül fel a kezdők feladata? A1–A2 szinten alkalmazható a szófelismerés bekarikázással–feladat. Ez még íráskészséget sem kíván, és a képek is segítenek.

1. Bevezető szakasz: A reklám a hungarikumokról szól. Miket ismernek?

2. Törzsszakasz:
2.1 Egy szófelhő kiosztása, majd megbeszéljük az ismeretlen szavakat, a nehezebbeket képek segítségével. (A szófelhő szavai: *Európa, Magyarország, Budapest, tokaji aszú, családnevem, gulyásleves, mákos guba, kék busz, Puskás Ferenc, sárga villamos.)*
2.2 A reklám többszöri megtekintése, feladatmegoldás.
2.3 Ellenőrzés, visszacsatolás
3. Összefoglalás és a *szeretlek* szó grammatikai és szemantikai tulajdonságainak átismétlése.
4. Továbbvezető, otthoni feladat: Nézzenek utána, hogy kik ők? *Mátyás király, Semmelweis, Rodolfo, Papp Laci.* Hol van Budapesten tér, utca, templom róluk elnevezve?

A további nyelvi szinteken már könnyebb dolgunk van. Íme, néhány javaslat a további a szintek szerinti feladattípusokra:

4.3.2 B1–B2 szint
B1: Könnyebb szövegkiegészítés, előre megadott szavak alapján.
B2: Nehezebb szövegkiegészítés lyukas szöveggel, ahol nincsenek előre megadott szavak vagy kérdés –válasz megadása.

Fontos odafigyelni arra, hogy mindig jól érhető szavakat kérjünk számon a diákoktól!

4.3.3 C1–C2 szint
Ezen a nyelvi szinten egy ilyen reklám globális megértése már nem jelenthet nehézséget. Így ezen a szinten nagyobb hangsúlyt kaphat a reklám kulturális üzenete és az adaptálási lehetőségek. Rövid hallásértési feladatként, a teljes reklámszöveg, mint autentikus anyag, megértése elvárható a hallgatóktól, és mintegy kiinduló stimulusként szolgálhat további feladatok megoldásához. Gyorsfeladatként konkrét kulturális összefüggésekre kérdezhetünk rá, például egy bölcsész csoportban meg lehet tudakolni, hogy kivel kapcsolatban hallottak az „*Anyám tyúkjáról*”? Megkérhetjük a hallgatókat, hogy soroljanak fel híres magyarokat, akiknek a neve elhangzik a reklámban. Mit tudnak róluk? Mi jellemző a magyar nevekre? Milyen állítások hangzanak el a reklámszövegben? Érveket ütköztethetünk, vitát indíthatunk ezekkel kapcsolatosan. Továbbvezető feladat lehet a tömörített reklámszöveg kibővítése, továbbírása, saját országra adaptálása stb.

5. Összefoglalás

Mint fentebb láthattuk, „nyelvi képességeink fejlesztésében, nyelvtudásunk kialakításában a megértésre való törekvés (azaz a hallás utáni értés fejlesztése) központi szerepet játszik: a nyelv elsajátításának mintegy mozgatórugója, motorja, legfőbb meghajtó ereje. Állandó jelenléte a hatékony kommunikáció előfeltétele,

szerves része" (Bárdos 2000: 108). A gondosan kiválasztott, érdekes, kreatív anyagok, fejlesztő és egyúttal ismeretbővítő feladatok pedig a kompetenciafejlesztés mellett fontos kulturális tartalmakat közvetítenek, hagyományokat, szokásokat, ünnepeket hoznak közelebb a hallgatókhoz (Kramsch 1998, Szili 2006).

Hivatkozások

Anderson, A. – Lynch, T. 1988. *Listening*. Oxford: Oxford University Press.

Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Dávid Mária 2011. A filmek szerepe a kultúrák közötti párbeszéd tanításában. In Boda István Károly – Mónos Katalin (szerk.): *Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció.* Debrecen: MANYE – Debreceni Egyetem. 388–395.

Durst Péter 2006. A videó szerepe a MID oktatásában. *THL2*. 2/ 1-2: 121–127.

Gereben Ferenc 1999. *Identitás, kultúra, kisebbség*. Budapest: Osiris–MTA Kisebbségkutató Műhely.

Kramsch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford University Press.

Pataki Ferenc 1997. Nemzetkarakterológia? *Magyar Tudomány.* 2: 169–179.

Sas István 2008. *Reklám és pszichológia*. Budapest: Kommunikációs Akadémia.

Szili Katalin 1993. A beszédmegértésről avagy egy hangos anyag szükséges voltáról. *Hungarológia.* 1: 91–103.

Szili Katalin 2006. A magyar mint idegen nyelv tanítása az ezredfordulón. In Hegedűs Rita–Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – Hungarológiai alapismeretek.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 145–160.

Szőnyi György Endre 2006. In Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – Hungarológiai alapismeretek.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 176–190.

Szabó T. Annamária Ulla 2006 óta végez szociolingvisztikai kutatásokat. Doktori disszertációját (2013) franciaországi magyarok körében végzett szociolingvisztikai vizsgálataiból írta. 2007 óta az ELTE BTK, 2008 óta a Balassi Intézet magyar mint idegen nyelv tanára. E-mail: ulla.szabot@gmail.com

SZŰCS TIBOR

Kognitív szemlélet a magyar mint idegen nyelv megközelítéseiben

A hungarológia nyelvpedagógiájában már a kognitív szemlélet igénye felé mutat a kontrasztív nyelvészetben és a fordítástudományban egyaránt megjelenő funkcionális szemlélet. A fordításstilisztikai elemzés példáján a téri orientáció kognitív szemantikai értelmezése körvonalazódik, kontrasztív nyelvészeti tanulságai átvezetnek a magyar igekötők nyelvpedagógiai bemutatásához. Mindebből kirajzolódhat, hogy a funkcionális szemlélet közös alapjából kiindulva mind a nyelvoktatás, mind a fordításkritika számára ígéretes lehet a kognitív szemlélet.

1. Bevezető gondolatok

A címben foglalt „megközelítések” többesszámával arra kívántam utalni, hogy a magyar mint idegen nyelv leírásában és kontrasztív vizsgálatában, valamint gyakorlati szinten a nyelvtanítás törekvéseiben és a fordítás folyamatának megragadásában újabban egyaránt terjedőben van a kognitív szemlélet. Ezúttal inkább ez utóbbi, gyakorlatiasan szövegközpontú alkalmazott nyelvészeti szinten kívánom szembesíteni a kontrasztív nyelvészet és a fordításkritika eme fejleményeit.

Kiindulásul már a közelmúlt hungarológiai nyelvpedagógiájában is fölfedezhetjük a kognitív szemlélet felé mutató mozzanatokat: a kontrasztív nyelvészet „előszobájának” tartható hibaelemzésben újabban már nem az L1 és L2 viszonylatában feltárható ún. transzfer- és interferencia-jelenségek csupán két szélső pólust ismerő mechanikus modelljében gondolkodunk, hanem a *köztes nyelv* (*interlanguage*) (Selinker 1972) fogalmát hasznosítjuk operatív kategóriaként az ilyen jelenségek pszicholingvisztikai leírásában, s ezáltal nem is afféle átviteli mechanizmusok működését látjuk csupán, hanem így plasztikusabban, a maga differenciáltságában és dinamikusan vázolható a tanulói nyelvváltozatok skálája, az L1 és az L2 végpontjai között húzódó folytonos tartomány. Ebben a koncepcióban a kreatív szükségszerűséggel elkövetett nyelvi hiba így nem afféle bocsánatos bűnnek, hanem kifejezetten hasznos tévedésnek, logikus állomásnak minősül egy fejlődési-tanulási folyamat menetében (Katsikas 1995).

2. A funkcionális szemlélet közössége

Elöljáróban másrészt fontos látnunk, hogy a funkcionális szemlélet egyaránt tetten érhető a kontrasztív nyelvészet *tertium comparationis* kategóriájában, a fordítástudomány *ekvivalencia*-kritériumában és a kognitív nyelvészet *konceptuális* kategóriáiban:

(a) kontrasztív nyelvészetben: *tertium comparationis* az interlingvális egybevetéshez
(b) fordítástudományban: az *ekvivalencia* kritériuma szövegekben
(c) kognitív nyelvészetben: *konceptuális kategóriák* egyszerű és komplex formákban

A funkcionalitás elvei között pedig éppúgy szerepel a pragmatikai-szemantikai meghatározottságú megközelítés és a holisztikus szemléletmód, mint eredendően a

kommunikatív funkció domináns érvényesülése, amelynek jegyében a funkció felől haladunk a formák felé (Hegedűs 2006; Ladányi–Tolcsvai Nagy 2008; Péter 1978). A kommunikatív funkcióban megvalósuló pragmatika és holizmus ekként egyértelműen kognitív irányba mutat.

A funkcionalitás elvei:

(a) pragmatikai-szemantikai meghatározottságú megközelítés
(b) holisztikus szemléletmód
(c) a kommunikatív funkció dominanciája (a funkciótól a formához)

A funkcionális szemlélet fokozódó igénye ily módon eleve közelíti egymáshoz napjaink kontrasztív szövegnyelvészetét és fordításstilisztikáját. A kontrasztivitás „közös nevezőjéhez" nélkülözhetetlen *tertium comparationis* által – adekvát kérdésfeltevéssel és szempontkövetéssel – a maguk szintaktikai, szemantikai vagy pragmatikai funkcionalitásának homogenizált metanyelvi keretében megragadhatóvá válnak a vizsgált nyelvek egységeinek és szerkezeteinek egyébként heterogén ekvivalencia- és kongruencia-viszonyai. E megfelelési viszonyok a nulla fokútól a részlegesen át a teljes mértékűig terjedhetnek, és a skála beosztását a különféle formális és funkcionális kritériumok többoldalúsága finomítja.

A magyar mint idegen nyelv külső leírásában a kontrasztivitásnak ezzel a funkcionális-kognitív szemléletével kompatibilis a dinamikus tipológia is, amely számol az ún. komplex típus és a szintváltás tényeivel (vö. Dezső 1978). Ebből kiindulva a lexikalizálódás–grammatikalizálódás: nemcsak az intralingvális diakróniában, hanem az interlingvális szinkróniában is megnyilvánul, amint a fordítói átváltási műveletekben észrevehetjük.

Az irodalmi fordítással kapcsolatban szinte mindig is élt a fordíthatatlanság mítosza. Az inkább többnyire a maga szélsőségeiben (el)ismert fordítható–fordíthatatlan tartománynak valójában inkább különféle fokozatai vannak. Emellett – s itt egyben emlékeztetünk a kontrasztív nyelvészet és a fordításstudomány viszonyát érintő kérdéskörre is – a fordíthatatlanság szélsősége a *langue*, a fordíthatóságé a *parole* természetére vezethető vissza (Albert 2003: 46).

A fordításban érzékeltetett összhatás a fentiek fényében is fölveti a művészi szövegben szervesen egyesült tartalmi-formai mozzanatok egyenértékűségének a kérdését. Az egész és a részek megfeleltetésében eltérő észrevételekhez juthatunk, hiszen a formaközpontú szövegtípus mindig különleges fordítási igényeket támaszt, de a nyelvsajátos, illetve a kultúrától függő eredeti megoldások fordítása során elkerülhetetlen veszteségek ellensúlyozására az adekvát műfordítás élni tud az ún. *globális kompenzáció* lehetőségével, amellyel – némi eltolódással, más helyen és más eszközökkel – az eredetit megközelítő művészi hatás váltható ki (Klaudy 1994: 281).

A kontrasztív nyelvészeti szempontból adott nyelvi eltérések (különösen a zenei hangzás, a képi jelentéssík és a szerkezeti jellemzők tekintetében) az esetek döntő többségében alapvetően meghatározzák, illetve befolyásolják a fordítói megoldásokat. Az adott szöveghelyeken lehetőségeket korlátozó érvényük azonban a teljes szöveg szintjén – legalábbis a sikeres fordításokban – rendszerint többé-kevésbé szerencsésen kiegyenlítődik. Lényeges, hogy mindezt valóban a szövegegész szempont-

jából értékeljük, mégpedig természetesen a művészi szöveg stílushatása, illetve esztétikai mércéje szerint, vagyis a tartalom–forma egység (re)motivációjának minősítésével. Az eddigiek értelmében ennek viszonyítási alapja *két pólus között feszülő tartományon belül* mozog: a forrásnyelvi eredetitől a célnyelvi helyreállítás felé tart, s ez az alaphelyzet némileg emlékeztet is a nyelvtanulói köztes nyelv skálájára. Így tehát az adottságok kényszerű körülményeit és a rendelkezésre álló lehetőségek megvalósítását mérlegelő-értékelő fordításkritikának is tekintettel kell lennie mindkét pólusra, vagyis a minősítés nem merülhet ki az eredeti szöveg egyes részletértékeinek egyoldalú számonkérésében, hanem láttatnia kell a célnyelvi változat teljes szövegének – a saját nyelvi-kulturális kontextusában meghatározható – művészi értékeit is.

3. Fordítás és kontrasztivitás

A hazai fordítástudományi szakirodalomban Klaudy Kinga által bevezetett „dinamikus kontrasztok" megragadásának jelentőségét ő a következőkben látja:

> A fordításközpontú egybevetés pedig két szempontból is dinamikus. Először azért, mert olyan különbségeket vizsgál, amelyek nincsenek előre leírva, listázva és rendszerezve, csak a konkrét fordítási folyamatban kelnek életre. Másodszor azért, mert azt vizsgálja, milyen műveleteket végeznek a fordítók, hogy a fordítás folyamatában találkozó nyelvek dinamikus kontrasztjaiból fakadó nehézségeket leküzdjék (Klaudy 2007: 12).
> […] azt vizsgálja, hogy a két nyelv találkozása a fordítás folyamatában hogyan hozza mozgásba a nyelvi és nyelvhasználati különbségeket (ezt nevezem „a nyelvek fordítási viselkedésének"), valamint azt, hogy a fordítók milyen műveleteket végeznek, milyen stratégiákat alkalmaznak a fenti nehézségek leküzdésére. Ebben a két értelemben beszélek dinamikus megközelítésről, és a fordítás folyamatában életre kelő különbségeket nevezem „dinamikus kontrasztok"-nak (uo.: 189).

Az eddig felvillantott összefüggések áttekintésére álljon itt az 1. táblázat, amelynek párhuzamai talán kellőképpen érzékeltetik a két érintett szakterület itt kiélezett elhatárolását és kölcsönösségét – nyelvek és szövegek kétféle szembesítésében (Szűcs 2009; vö. Klaudy 2007: 198):

Kontrasztív szövegnyelvészet	**Fordításkritika**
alkalmazott nyelvtipológia	alkalmazott fordítástudomány
egymástól független szövegek	egymásnak megfelelő szövegek
tertium comparationis	ekvivalencia / dinamikus kontraszt
köztes nyelv	globális kompenzáció
nyelv	nyelv-kultúra
interlingvális	interkulturális
„fordíthatatlanság"	„fordíthatóság"

1. táblázat. A kontrasztív szövegnyelvészet és a fordításkritika jellemzőinek összehasonlítása

4. Kognitív szemlélet a fordításelemzésben

A továbbiakban lássuk konkrét, szemléletes irodalmi és fordítási szövegpéldán, milyen jelentős, igazán kiemelt, sőt kiemelő szerepet kaphat akár az igekötő egy versvilág érzékletes megjelenítésében és egyben elvontan térszerű kompozíciójának szervezésében! Tanulságos ilyen szempontból megfigyelni és értelmezni az igekötők irányjelölő, kognitív, perfektiváló és lexikalizációs funkcióit Nagy László *Ki viszi át a Szerelmet* c. versében (lásd Függelék). Mint majd kiderül, igazi fordítói kihívás, hiszen itt mindegyik igekötő (összetett) szerepének értelmezése és dinamikus kontrasztként történő megragadása rendkívül összetett.

A vers igekötős igéi a következők: *lemerült, feszül föl, (megeredt,) lemerült* [ismételten *le*-], *viszi át.* Végül is három igekötővel kifejezett elvont térbeli irányulás emelkedik ki a vers képi világában: *LE – FÖL – ÁT*. Jelentőségük az adott szöveghelyen is, továbbá az egész vers kompozíciós terében is kifejezetten hangsúlyos.

A vers szervező elve az ismétlődő ellentétre épít, s ez főként éppen mozgásában ragadható meg: a dominánsan függőleges irányú (*le–föl*) mozgás az elmúlással lemerülve végül vízszintes *át*keléssel oldódik fel a képi világ folytonos villódzásának lezárásaként. Ezáltal dinamikus kereszt-alakzat rajzolódik ki a versben. Ennek összhatását erősítve nyelvünk lehetővé teszi a költőnek az ismétlődő kérdő névmás változatos szórendi elhelyezését is: sorjában szinte felváltva – mintegy mozgó chiazmusként – hol a tagmondatok élén, hol beljebb, vagyis a szerves építkezés jegyében kibontakozva, hiszen a kompozíció egészét meghatározó kereszt-alakzat így a részletekben, kicsiben többször is megismétlődik.

A rendkívüli tömörségre jellemző, hogy soronként vagy sorpáronként teljesedik ki egy-egy ellentétes kép két pólusa, s ezek rendre építkezve követik egymást. A szimbolikus tömörség felsőfokát jeleníti meg a fent említett kereszt-alakzatot képileg is felidéző kulcssor, amelyben a teljes Biblia két fő szövetségi jelképe, az ótestamentumi szivárvány és az újszövetségi feszület sűrűsödik össze az egybevillantásban. Ez az igen telített és dinamikus kép: *Ki feszül föl a szivárványra?*

A nyitókép *le*merülését ellentételező *föl*emelésben egyesülő két biblikus szimbólum – a versvilág szerves építkezésének jegyében – kicsiben tartalmazza a nagy egész kereszteződő kompozícióját.

Ez a magyarban tehát igen telített és mozgalmas kép a fordításokban elhalványul. Az olaszban azért, mert a fordításban eleve hiányzik a „lemerülés” és a „fölfeszülés” képi ellentéte (helyette a ’kialszik / kihuny’ elmúlása és az ugyancsak szelíd ’elhelyezkedés’ lassúsága inkább párhuzamot eredményez), s az idézett kulcssorban teljesen el is vész a keresztáldozat újtestamentumi mozzanata. A német változat sem emeli ki a függőleges mozgásban támadó ellentétet. A „*tot*” (’halott’) először is nem képi síkon, hanem túlságosan közvetlenül utal az elmúlás lemerülésére (’untertauchen, absinken’), s csak a kép másodszori visszatérésekor igazodik az eredetihez („*sink ich einst hinab*”), a „*sich spannen*” (’feszül’) pedig dinamikus képzetei ellenére sem rendelkezik az itt szükséges keresztény asszociációval (nem utal a feszületre, a megfeszítésre), s mellette háttérbe szorul a fölfelé irányulás is.

A német és az olasz ekvivalencia találó megragadása e konkrét fordítási példákon mint dinamikuskontraszt-jelenségekben határozottan nehézségekbe ütközik, s megvalósításuk nem is ilyen kiemelő igekötők révén oldódik meg: az olaszban nincsenek is a magyarhoz hasonló igekötők, a németben ugyan a nyelvi rendszer kínálhat ilyeneket, ám a fordító ez esetben nem él ezzel a lehetőséggel. A kognitív térben mindazonáltal érzékeltetik az adott irányulásokat (lexikálisan, illetve főként prepozíciókkal): Nem mellesleg egészükben is a *lemerül* és a *fölfeszül* igék – mint általában is a magyar igék – eleve igen intenzíven szintetikus (jelentéssűrítő és -specializáló) tömörséget képviselnek (vö. Klaudy 1994: 224–231; Klaudy 2007: 81–91).

A fordítónak – az egész verset tekintve – nem kisebb kihívásnak kell megfelelnie, mint a költői képsort átfogó kompozíció mozgásélményét érzékeltetve annak hű tükröztetésének, ahogyan a stilizáltan egyszerűvé csiszolt lírai tömörség sűrített jelképrendszere mögött fölsejlő végső létértelmezés a szöveg szerkezetében, a képek építkezésében kibontakozva megnyilvánul. A költemény világa az ellentétes részekből teljességet teremt; zárt nyugalmú, kiegyensúlyozott szerkezetét szimmetrikusan zárt keretbe foglalja a lemerülés képéhez kapcsolódó kérdéssor kezdő és záró szakasza, s végül transzcendensen nyitottá alakítja a zárókép sorpárjának áthajlása, a „lemerülésnek” távlatot adó „túlsó part” végső talánya:

S ki viszi át fogában tartva / a Szerelmet a túlsó partra!

A végül vízszintes dimenzióban távolodó mozgást kifejező igekötős ige (*átvisz*) mint igekötős ige megfelelőjét persze hiába keressük a fordításokban, viszont jelentése áttételesen kifejeződik (*die Liebe in die Zähne nimmt, / mit ihr ans andre Ufer schwimmt; E sull'altra sponda del fiume / chi lo porta l'amore*). Figyelemre méltó, hogy a képszerűség veszteségeit a zárképben végül mindkét fordítás igyekszik valamiképpen – a maga módján – kompenzálni: a „*túlsó part*” olasz megjelenítése a ’folyó’, német képe pedig az ’úszás’ részletmozzanatának láttatásával próbál érzékletes képfelbontással élni. A német fordítás hű még a „*fogában tartva*” képszerű megjelenítésében is, amely érzékelteti az ősi anyai ösztön gyengéden gondoskodó, ragaszkodó természetének, az elemien spontán szeretetnek a megnyilvánulását az élet értékei, minden szépség és jóság, a költészet végső átmentésének képében (vö. Szűcs 2007: 186–189).

5. Kognitív szemlélet a nyelvpedagógiában

Kétségtelen, hogy a holisztikus kognitív szemlélet még kihasználatlan lehetőségeket és ígéretes távlatot kínál a magyar mint idegen nyelv újszerű megközelítése számára. A kontrasztív nyelvészet megújulásához máris jelentős mértékben hozzájárultak a szöveg szintjén a fordítástudományi megközelítés impulzusai és a beszédhelyzet kereteiben megkerülhetetlen téri orientáció kognitív szemantikai értelmezései. Manapság szinte kívánkozik mindezek kiterjesztése a többi nyelvi szint funkcionális leírására, a szókészlet rendszerezett szemantizálására, illetve a grammatika és lexika együttes építkezésére (vö. Gecső 2001; Kiefer 1999; Petőfi–Szikszainé 2003; Tolcsvai Nagy 2013; Tolcsvai Nagy–Tátrai 2012).

Érdemes megjegyezni, hogy gyakorta a diakrón és szinkrón szemlélet metszetében, vagyis etimológiai-nyelvtörténeti alapozással, de egyben kognitív levezetéssel érzékletessé tehetjük bizonyos nyelvtani elemek konkrétságból konceptualizált mibenlétét, jelesül a TÉR, illetve az EMBERI TEST viszonyítási pontokból történő kiindulásukkal. Az igekötők közül ilyen a perfektiváló *meg-* összefüggése a *mögött (mögé, mögül)* térorientációs névutócsaláddal. (Hasonlóan kognitív tanulságú példákat persze nemcsak az igekötők, hanem egyéb szófajok, illetve morfémák esetében is bőven találunk: *mellett, felett* névutónkhoz, *-ben, -nek* esetragunkhoz, *ság* képzőnkhöz stb.) Nem mellékes az sem, hogy éppen ősi igekötőink eredeti és máig elsődleges funkciója az irányjelölés térbeli orientációja.

A már említett, a részrendszereken átívelő egészleges szemléletmódhoz meglehetősen átfogó lehetőséget kínál például a magyar igekötők bemutatása és az igekötős igék tanítása is. Igekötőink elsődleges irányjelölő, másodlagos aspektuális szerepköre mellett nem elhanyagolható egyrészt a használatukat továbbgazdagító kognitív leképezés megragadása a levezethető absztrahálásban, illetve értéktulajdonításban, másrészt a (rendszerint nem közvetlenül levezethető) teljes jelentésváltozás a lexikalizálódás sajátos eseteként.

A fordítás fenti példájának három igekötőjénél maradva rendkívül termékeny lehet a *LE – FÖL – ÁT* tanítása is külföldiek számára. Először is, egyben természetesen sorrendileg is elsődlegesen alapvetőnek bizonyul egyértelműen kiemelt irányjelölésük fontossága már a konkrét térbeli tájékozódás kifejezésében is: *lemegy – felmegy, lejön – feljön, átmegy/ átjön* stb. Átvitt értelmű használatban világot gyújt a kognitív levezethetőség és a mögüle kisejlő értékjelentés: *lenéz vkit – felnéz vkire; átlát vmit / vkin* stb. Ugyancsak megkönnyíti a nyelvtanulást, hogy még lexikalizálódott kötődéseikben is motiváltan transzparensek*: lemond, felvilágosít, átad* stb. Végül ne feledjük, hogy szintén hamar kiderülő perfektív jellegük is domináns: *leír, felébred, átúszik* stb.

Mindebből ezúttal is kitűnik, hogy az igekötő tanítása a grammatika és a lexika összehangolt építkezését is megkívánja. A magyar morfológia összetettsége miatt persze továbbra is szükséges kellő arányban összeegyeztetést, összhangot biztosítani a nyelvtanulás kontrasztív és kommunikatív igényei között, ám bizonyára éppen a kognitív szemlélet funkcionalitása lesz a 21. század magyar nyelvpedagógiájának az a meghatározó tényezője, amely ezt megkönnyítheti.

6. Összefoglalás

Mint látható, a funkcionális megfeleltetés igénye eleve következik – természeténél fogva – mind a fordítástudomány, mind a kontrasztív nyelvészet egy-egy operatív kulcskategóriájából: az *ekvivalencia*, illetve a *tertium comparationis* kritériumából.

Mindenesetre a szövegvizsgálat igényével is kiegészülve megújult kontrasztív nyelvészet két vagy több nyelv viszonylatában egyre inkább már nem egy adott rendszerbeli állapot hasonló és eltérő vonásait, hanem a köztük megtehető utat láttatja. A korábbi digitális formalizmusra hajlamos modellt felváltó analógiás modell jegyében

a funkcionalitást garantáló kognitív szemlélet ezt már elméleti, konkrétan például szemantikai tipológiai szinten érvényesíti. Az alkalmazás szintjein megjelenő folyamatközpontúság a nyelvtanulás esetében a köztes nyelvben, a fordítás esetében pedig a dinamikus kontrasztokban érhető tetten. Vagyis ezúttal metanyelvileg éppen az egyik leguniverzálisabb kognitív metaforával élve: az ÚTon.

Források

Nagy László 1975. Vérugató tündér (1956–1965). In: *Versek és versfordítások* I. Budapest: Magvető.

Bostroem, Annemarie 1971. In: Engl, Géza – Kerékgyártó, István (Hrsg.): *Wie könnte ich dich nennen?* Budapest: Corvina, 1971 / In: Blaschtik, Éva (Hrsg.): *Durst.* Budapest: Corvina, 2002.

Preszler, Ágnes 2005. In: Poesie classiche ungheresi tradotte in italiano. Letteratura classica ungherese. Le mie traduzioni: http://digilander.libero.it/pagnes/indice.html

Hivatkozások

Albert Sándor 2003. *Fordítás és filozófia. A fordításelméletek tudományfilozófiai problémái & Filozófiai szövegek fordítási kérdései*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Dezső László 1978. Elmélet és törvényszerűségek a tipológiában. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok.* XII: 29–59.

Gecső Tamás (szerk.) 2001. *Kontrasztív szemantikai kutatások*. Budapest: Tinta Kiadó.

Hegedűs Rita 2005. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Kiadó.

Hegedűs Rita 2006. A magyar nyelv funkcionális megközelítésből. In: Hegedűs Rita–Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 112–125.

Katsikas, S. 1995. Fehler im Fremdspracherwerb: Vorschläge für eine Typologie von Fehlerursachen. *Moderne Sprachen* (Salzburg). 39/1–2: 19–34.

Kiefer Ferenc 1999. *Jelentéselmélet*. Budapest: Corvina.

Klaudy Kinga 1994. *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.

Klaudy Kinga 2007. Dinamikus kontrasztok. In: *Nyelv és fordítás*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 189–200.

Ladányi Mária – Tolcsvai Nagy Gábor 2008. Funkcionális nyelvészet. In: Tolcsvai Nagy Gábor – Ladányi Mária (szerk.): Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok.* XXII: 17–58.

Péter Mihály 1978. Jegyzetek a funkcionális nyelvhasonlításról. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok.* XII: 221–231.

Petőfi S. János – Szikszainé Nagy Irma (szerk.) 2003. *A kontrasztív szövegnyelvészet aspektusai* (Officina Textologica 9.). Debrecen: DE KEK.

Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*. 10: 209–231.

Szűcs Tibor 2007. *A magyar vers kettős nyelvi tükörben: német és olasz fordításokban.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Szűcs Tibor 2009. A kontrasztív nyelvészet és a fordításkritika viszonyáról. *Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények* (Kolozsvár). LIII/1: 61–70.

Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris.
Tolcsvai Nagy Gábor – Tátrai Szilárd (szerk.) 2012. *Konstrukció és jelentés. Tanulmányok a magyar nyelv funkcionális kognitív leírására*. Budapest: ELTE.

Szűcs Tibor PhD, habilitált egyetemi docens, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Hungarológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Szeminárium, Pécs. Szakterülete: magyar–német/olasz kontrasztív nyelvészet, fordításkritika, magyar mint idegen nyelv / hungarológia, szemantika. E-mail: szucs.tibor@pte.hu

Függelék

Nagy László: Ki viszi át a Szerelmet

Létem ha végleg lemerűlt
ki imád tücsök-hegedűt?
Lángot ki lehel deres ágra?
Ki feszül föl a szivárványra?
Lágy hantú mezővé a szikla-
csípőket ki öleli sírva?
Ki becéz falba megeredt
hajakat, verőereket?
S dúlt hiteknek kicsoda állít
káromkodásból katedrálist?
Létem ha végleg lemerűlt,
ki rettenti a keselyűt!
S ki viszi át fogában tartva
a Szerelmet a túlsó partra!

Chi porta l'amore

Se si spegne la mia esistenza,
il violino del grillo chi l'adora?
Sul ramo ghiacciato la fiamma chi la spira?
Sull'arcobaleno chi si adagia?
Chi rende morbido campo la roccia,
piangendo, mentre l'abbraccia?
Le crepe nella mura chi l'accarezza?
E da bestemmie chi alza cattedrale
per fedi sconvolte?
Se si spegne la mia esistenza,
l'avvoltoio chi lo scaccia via?
E sull'altra sponda del fiume
chi lo porta l'amore?
(Preszler Ágnes)

Wer bringt die Liebe hinüber?

Bin ich einst tot, wer betet dann
für mich die Grillenfiedel an,
wärmt Zweige, rauhreifüberzogen?
Wer spannt sich auf den Regenbogen,
wer drückt ans Herz die Felsenriesen
und glättet sie zu sanften Wiesen?
Und wer liebkost die Mauerfugen,
wo Haare, Adern Wurzeln schlugen?
Wer wird zerstörten Glaubens Grauen
aus Flüchen einen Dom erbauen?
Wer ist’s, der, sink ich einst hinab,
statt meiner schreckt die Geier ab,
die Liebe in die Zähne nimmt,
mit ihr ans andre Ufer schwimmt?
(Annemarie Bostroem)

SZVATH DÓRY

Looking for presenters in the classroom
Exploring teaching techniques for developing speaking and oral presentation skills

This exploratory study is aimed at gathering information about teaching techniques used for developing speaking and oral presentation skills (OPS). The research questions focus on the characteristics of speaking tasks used in English as a foreign language (EFL) student books and the extent to which they encourage monologues as a preparation for giving oral presentations. By analyzing student books, I established 6 criteria and 22 categories characterizing tasks.

1. Introduction

As a novice teacher in my first year in the profession at a grammar school in Pécs, Hungary, I had many conversations with my colleagues. I often asked them about their views on the development of speaking and oral presentation skills in EFL classrooms. One of my main concerns was the time or stage of their students' improvement when they start giving presentations. Some of my colleagues told me that they expected their students to be able to talk in English in front of an audience when they are at the intermediate level of proficiency in the English language. This idea inspired me to investigate the means that coursebooks offer for speaking skills development and to analyze tasks which required students to use spoken English. For the analysis 6 criteria were set up and based on them 22 categories were established to characterize speaking tasks and to analyze the extent to which they contribute to the development of students' OPS.

By analyzing the student books, my aim was to answer the following research questions:

1. How can speaking tasks be characterized and categorized?
2. To what extent do speaking tasks encourage public speaking?

2. Communicative competence

For people who wish to become presenters effective communication is essential. They not only need to be aware of the syntax, morphology, phonology and the vocabulary of the language in which they give their talk, but they also need to know what, when and how to say to their audience. They need to have an appropriate level of communicative competence.

The term *communicative competence* was coined by Hymes (1972) as a reaction to Chomsky's division of *competence* and *performance* (Johnson–Johnson 1999: 26). According to this idea, a person "acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where and in what manner"

besides being able to produce and understand all grammatical sentences of a language (Hymes 1972: 277). With this competence, people become able to accomplish, evaluate and take part in speech acts. Whether a person is successful in managing speech acts is influenced by various factors: his attitudes toward the language, his values, motivation and social experience. Based on these individual variables everyone develops a general theory of speaking that they perceive as appropriate in their community, and so, it helps them in interpreting social life and the relations between its participants (Hymes 1972).

According to the *Common European Framework of Reference* (CEFR), all human communication depends on a shared knowledge of the world, but it is not restricted to language and culture. Linguistic competence is one of the three components of communicative competence. It comprises the phonological, syntactic, morphological and lexical knowledge of the language system (Council of Europe 2001). It is similar to what Chomsky (1965) named as competence, the ability of producing and understanding sentences. This component does not take into account the sociolinguistic value of the utterances or their pragmatic functions, but the cognitive organization and accessibility of linguistic knowledge which shows a personal variation.

When a person makes use of his *linguistic competence* and produces understandable utterances for others, he also practices his *sociolinguistic competence*, although he may not be conscious about it. His cultural knowledge can be traced by the social conventions which are represented in his utterances, e.g., the rules of politeness, norms between generations, gender, social strata, and the "linguistic codification of (…) fundamental rituals in the functioning of a community" (Council of Europe 2001: 13). It also involves *schemata* which are assumptions about how the world is organized. They help the individual to observe and "make sense out of a complex environment" (Axelrod 1973: 1248–1251). The schemata include previously interpreted experiences of the individual's social life like scripts which he can rely on.

During speech acts, people exploit their linguistic resources and draw on the scripts or schemata of exchanges. *Pragmatic competence* is concerned with these two elements beside "the mastery of discourse, cohesion and coherence," and also "the identification of text types and forms, irony and parody" (Council of Europe 2001: 13). Due to the fact that such abilities are constructed as a result of interactions in a social environment, they are heavily affected by culture. This shows that the presenter not only addresses his audience, but also the members of a cultural community regardless of the fact whether he gives his talk in his first-, second- or foreign language, and he also mediates his own culture through his language use.

Based on the elements of communicative competence, a presenter has to face a great challenge when he enters the stage. The audience judge him by the way he looks, behaves, talks, by the content of what he is talking about, how he puts his ideas into words (Luoma 2004). By developing communicative competence and raising awareness to its components speakers can accomplish the mission of holding a presentation in a more conscious way.

3 Research design

3.1 Materials

The present study focused on the first two modules of four upper-intermediate coursebooks from different series. As a novice teacher at a grammar school I encountered all of them in use: Opportunities (2002) was used by me and some of my colleagues in private teaching, New Headway (2005) was a popular book in language schools, while New Cutting Edge (2005) and New English File (2008) were utilized in the grammar school where I was teaching. I analyzed those copies of New English File (NEF) and New Cutting Edge (NCE) which were actually used in the school, and in the case of New Headway (NHW) and Opportunities (OPP) the latest available editions were investigated, all of them published after 2000.

3.2 Procedures

While selecting the tasks, I focused on those requiring the students to use spoken English, taking into account only the productive element of speaking skills development. First, I counted the total number of exercises in the first two chapters of each book besides the number of speaking tasks. Then the percentage of them in the chapters was calculated. After counting the exercises, they were categorized based on six criteria which are detailed in the results section for easier comprehension.

4 Results and discussion

After the speaking tasks in the first two modules of the four coursebooks were counted, the percentage of them in the chapters was calculated. These numbers are illustrated in Table 1 below.

	NHW	**NCE**	**NEF**	**OPP**
Total number of tasks in chapter 1 and 2	86	92	184	97
Number of speaking tasks	25	22	41	21
Percentage of speaking tasks	29%	24%	22%	22%

Table 1. The number of speaking tasks compared to the total number of tasks in the analyzed student books

In all books about one-fourth of the exercises (between 22% and 29%) required spoken interaction from the students. The highest percentage of speaking tasks was observed in NHW, where 25 out of the 86 exercises focused on oral output. NEF included almost two times more speaking tasks (41) than NHW, the book with the

second highest number (25). In terms of the total number of exercises, NEF involved 184, while the second highest number in this category was 97 in OPP. Although the number of exercises greatly differed in these books, the percentage of speaking tasks was the same (22%), meaning that even if the number of occurrences was almost double, the ratio was constant.

After counting the exercises, they were categorized based on six criteria: work form, type of audience, purpose of the task, stimulus, type of text produced, and the style of the produced text. The first two were concerned with the number of people involved in the situation. The work form in the preparation stage reflected whether the student was required to prepare for speaking alone (*individual work*), with a partner (*pair work*) or with more than one person (*group work*). The data concerning this aspect can be seen in Table 2.

Work form	**NHW**	**NCE**	**NEF**	**OPP**
Pair work	12	7	21	12
Group work	5	3	4	–
Individual work	9	12	16	9

Table 2. The applied work form in the preparation stage of the tasks

As it was observed, in the case of NHW, NEF, and OPP, the students worked on the speaking tasks usually in pairs from the outset, while in NCE this was done mostly individually. Pair work and individual work were common in all books, but group work was not favored in the first two chapters of OPP. In the other three books it was also applied less frequently; this work form produced the lowest number of instances in all cases.

After preparing for the task, the category of the type of audience reported on the conditions of the talk, whether the speaker had to perform a face-to-face interaction with one person (a *partner*) or with more people (a *group*).

Type of audience	**NHW**	**NCE**	**NEF**	**OPP**
Partner	13	11	28	13
Group	11	9	5	5

Table 3. Type of audience

In the case of NHW, the students were required to talk in front of a group of people in almost as many occasions (11) as with their partner (13) and the same ratio was observed in NCE where students needed to talk in pairs in 11 instances and they performed in front of a group in 9 occasions. As for the other two coursebooks, this ratio was not kept. In OPP about half of the tasks were designed to be performed in front of a group (5 compared to 13) while in NEF only about one-sixth of them (5 compared to 28).

Giving students opportunities to talk to a group can be an effective technique of dealing with performance anxiety. According to research, students should begin presenting in front of a small audience, that is, not more than three people (Elkins

1996; Schullery–Gibson 2001). This can reduce their stage fright and make them get used to presenting. Besides that, the feedback which students can get individually from their fellow group members can facilitate their performance (Archer-Kath et al. 1994).

The third criterion dealt with the purpose of the task. According to Hughes "when the spoken language is the focus of classroom activity there are often other aims which the teacher might have," meaning that enabling the learner to speak the target language is usually not the only focus of a speaking task (2011: 6). Accepting this idea, six categories were set up, the first three of which were taken from Hughes (2011). *Raising awareness of grammar* was applied when students were expected to produce or discuss a certain, newly learnt grammatical element, for instance when they had to discuss in pairs the function of auxiliary verbs in sample sentences (Oxenden–Latham-Koenig 2008). The next category, *raising awareness of pragmatic issues* represented the use of language in speech acts, as in the case of practicing how to tell jokes in pairs (Mower–Sikorzyńska 2002). The third category taken from Hughes (2011) was *practicing correct pronunciation*, the target of which was to habituate acceptable utterance, like in the task in which students had to listen to nouns with schwa sounds on a recording and repeat them after listening (Cunningham–Moor 2005).

The other three categories were set by myself. One of them focused on *expressing opinion*, like in a task in NHW, where the learners were required to work in groups and discuss positive and negative aspects of living abroad (Soars–Soars 2005). The other one was the *negotiation of content* which applied to those cases where speakers were expected to talk about a given topic with the help of questions based on a written or oral text (Oxenden–Latham-Koenig 2008). Those tasks were included in the last category concerning their purpose, which required the students to *practice newly learnt vocabulary*, for example, when they were asked to write sentences which showed the meaning of five previously defined expressions and compare their sentences with the examples written by the members of another group (Cunningham–Moor 2005). The number of tasks in each category is reported below.

Based on the analysis, most of the exercises in all books were targeted at the negotiation of the content of a text and the practice of expressing opinion about a topic. Making students aware of certain grammatical features was not a target in speaking tasks in NCE, and in NHW none of the exercises were aimed at practicing vocabulary. This contradicts with the view that "approaches to teaching (…) speaking skills generally revolve around awareness-raising activities based on phonemic distinctions and practice focusing on models of correct pronunciation" (Hughes 2011: 61). This attitude discussed by Hughes (2011) is a characteristic of the audio-lingual method, where students are "imitators of the teacher's model or the tapes she supplies of model speakers" (Larsen-Freeman 2000: 45). Based on the majoring number of tasks aiming at the negotiation of content and the expression of opinion it can be concluded that the approach taken by the analyzed student books is a communicative one emphasizing interaction.

Purpose of the task	NHW	NCE	NEF	OPP
Raising awareness of grammar	1	–	3	1
Raising awareness of pragmatic issues	5	5	6	3
Practicing correct pronunciation	4	3	9	3
Expressing opinion	8	7	8	7
Negotiation of content	9	4	14	5
Practicing vocabulary	–	4	1	2

Table 4. The number of tasks categorized based on purpose

The tasks varied in terms of the *type of stimuli* as well. From this aspect, I differentiated exercises which were prompted by *written text*, that is, questions or a reading which served as a basis of students' interaction. When they had to listen to a recording and talk about it with their peer(s) the task was categorized as one prompted by an *oral text*. In some cases, students were also required to have a conversation based on *pictures*. The frequencies of tasks categorized according to stimulus are listed in Table 5.

Stimulus	NHW	NCE	NEF	OPP
Written text	25	21	41	15
Oral text	2	7	8	4
Picture(s)	1	–	1	4

Table 5. Type of stimuli used in speaking tasks

In some instances, one task involved more types of stimuli; for example, the talk was supported by a written text and pictures or a recording besides an extract from an article. Due to this the numbers in this table can be higher than the number of tasks altogether. In each analyzed book the majority of speaking tasks were stimulated by a written text. In OPP 65% of the stimuli was written, which was the lowest ratio, while in the case of NHW almost all tasks involved a reading element, actually 89% of them. NCE and NEF were between these extremities (75% and 82%).

Although there were many illustrations in each book –altogether only 13 pages were found on which there were no pictures– they were rarely used as prompts for speaking, actually four times in OPP, once in NEF and NHW, and never in NCE. According to Dörnyei, students have different cognitive styles; they differ in their "preferred and habitual modes of perceiving, remembering, organizing, processing, and representing information" and they have various learning styles, preferences in connection with absorbing, processing and retaining new information (2005: 121–124). By utilizing more pictures and oral texts as stimuli coursebooks can appeal to learners with different preferences, for instance visual learners, who prefer illustrations or auditory learners, who depend more on what they can listen to (Gallo 2010).

The next criterion was concerned with the *type of text produced* as a result of task completion. Six categories were set, four of them were taken from Hughes (2003). In this case, *presentation* is a *monologue* told by the student about a certain topic. The category of *discussion* included cases when a topic was dealt with deeply, while when students needed only to manage their work during the task, for instance comparing their answers to a gap filling task, the interaction was categorized as a *conversation*. From the categories mentioned by Hughes (2003), the *interview* was used for those tasks where students were expected to interview each other. One of my two extra categories was *role play*, where students acted out a speech act in which they had predefined roles and *drill* which described a "repetitive oral work" usually aimed at habituating correct pronunciation (Hughes 2011: 145). The numbers concerning this criterion are shown below.

Type of text	**NHW**	**NCE**	**NEF**	**OPP**
Presentation (monologue)	2	1	2	5
Discussion	9	9	16	4
Conversation	7	4	13	8
Interview	1	1	1	–
Role play	1	2	–	1
Drill	5	5	8	3

Table 6. Type of text produced by the students as a result of task completion

Most of the produced texts were discussions and conversations in all books, while there were 1–5 tasks in each book which required a monologue. OPP reached the highest number from this aspect (5). This was the only book where the term *presentation* was found in the instruction of the task (Mower–Sikorzyńska 2002: 13). Opposing my assumption that students who have a command of English higher than the intermediate level are required to give presentations in class, the number of tasks showed that training for this purpose is rarely an aim in coursebooks, even at the upper-intermediate level.

The last criterion focused on the *style of text produced* during task completion. Only two categories were set based on whether the students talked in *formal* or *informal* style while performing the task. The ratio of these instances can be seen in Table 7.

Style of text	**NWH**	**NCE**	**NEF**	**OPP**
Formal	–	–	–	–
Informal	20	17	33	18

Table 7. The style of text produced by the students as a result of task completion

During the analysis of speech style in the tasks, drills were not taken into account due to their repetitive nature which was not meant for communication but practicing pronunciation. As it was observed in the other tasks, students needed to use informal English in all of them, even in role plays. The dominance of informal style could be

due to the fact that the use of academic and formal language in speech is not emphasized at the upper-intermediate level which equals level B2 in the CEFR (Council of Europe 2001). Still, role plays and presentations can open the gate for practicing formal style.

5. Conclusions

As I was writing this study, I gained a better understanding of speaking tasks in student books, namely New Cutting Edge, New English File, New Headway, and Opportunities. By categorizing the tasks, a quantitative analysis of them was made based on various criteria, such as the form of work required during the task, the purpose of the task, the type of stimuli applied in the exercise, the types of listeners (whether the student needed to talk in front of a group or just to his partner), and the types and the style of the produced text. As a result of this work it was found that learners usually use informal language in tasks, which in most of the cases is applied in a conversation or discussion usually with the partner, not with a group of people. Most exercises were targeted at the negotiation of content and expressing opinion based on instructions or questions about a theme.

Based on the analysis of student's books, the conclusion can be drawn that these tools are useful for developing speaking skills and communicative competence in general. They raise awareness of grammatical and pragmatic issues, make students practice correct pronunciation and vocabulary, and they encourage learners to develop skills for expressing opinion and negotiation. They mainly focus on face-to-face interaction with a partner aided by written text. They can be effective, but the teacher who uses them in her practice needs to be creative to supplement the tasks with various stimuli in order to appeal to all kinds of learners and compensate for the lack of practice of certain functions, like presenting or using formal language.

Like every study, the present one also has its limitations. In terms of the analysis of speaking tasks, subjectivity may have affected the results due to the condition that the research was carried out by one person. The level of objectivity can be increased by repeating the process of categorization in collaboration with another researcher.

The results of the present and further studies could be exploited in syllabus design for OPS courses or trainings directed at presentations skills. Such coaching can be utilized by anyone who needs to talk in front of an audience for instance teachers, university students, or businessmen. By helping them to develop their presentation skills learners who consider themselves not "that performing kind of persons" – as my mother said once about herself – can get a chance to shine and enjoy talking to an audience.

References

Archer-Kath, J. – Johnson, D. W. – Johnson, R. T. 1994. Individual versus group feedback in cooperative groups. *The Journal of Social Psychology*. 134(5): 681–694.

Axelrod, R. 1973. Schema theory: an information processing model of perception and cognition. *The American Political Science Review*. 67(4): 1248–1266.

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax.* Cambridge: The M.I.T. Press.

Council of Europe. 2001. *Common European framework of reference for languages.* New York: Cambridge University Press.

Cunningham, S. – Moor, P. 2005. *New cutting edge: Upper intermediate student's book.* Harlow: Longman.

Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Elkins, M. R. 1996. I will fear no audience: General semantics applied to a communication apprehensive public speaking. *A Review of General Semantics.* 53: 69–84.

Gallo, C. 2010. *The presentation secrets of Steve Jobs*. New York: McGraw–Hill Companies.

Hughes, A. 2003. *Testing for language teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hughes, R. 2011. *Teaching and researching speaking*. Harlow: Longman.

Hymes, D. H. 1972. On communicative competence. In Pride, J. B.–Holmes, J. (eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd. 269–293.

Johnson, K. – Johnson, H. 1999. *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Larsen-Freeman, D. 2000. *Techniques and principles in language teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Luoma, S. 2004. *Assessing speaking.* Cambridge: Cambridge University Press.

Mower, D. – Sikorzyńska, A. 2002. *Opportunities: Upper intermediate student's book.* Harlow: Longman.

Oxenden, C. – Latham-Koenig, C. 2008. *New English file: Upper-intermediate student's book.* Oxford: Oxford University Press.

Schullery, N. M. – Gibson, M. K. 2001. Working in groups: Identification and treatment of students' perceived weaknesses. *Business Communication Quarterly*. 64(2): 9–30.

Soars, L. – Soars, J. 2005. *New headway: Upper-intermediate student's book.* Oxford: Oxford University Press.

Szvath Dóry is a PhD student participating in the Doctoral Programme of English Applied Linguistics and TEFL/TESOL at the University of Pécs, Hungary, and she is also a teacher of English as a foreign language at a grammar school in the same city. Her main research area is oral presentation skills, and she is a tutor of an Oral Presentation Skills course at the University of Pécs. E-mail address: szvath.dory@gmail.com

TANABE JULIA

Japanese students' study abroad experiences and attitudes towards English in a Hungarian context

The study unfolds the impact of the Hungarian sojourn on degree-seeking Japanese students' English and medical studies. First, 34 Japanese students answered a questionnaire concerning attitudes and perception. Further, a follow-up interview was conducted with a teacher to analyze participants' sojourn experiences. As for triangulation, a content analysis of students' writings was carried out. The data analysis developed the issue of linguistic and cultural boundaries underlying speaking difficulties.

1. Introduction

Dealing with attitudes towards English is an increasingly important issue all over the world, resulting from the fact that English has become the global lingua franca. Not only has it become the common language of business, but it has also prevailed in the medical field. Several studies have focused on the attitudes of medical students and medical professionals towards English. However, no attention has been paid to the attitudes of Japanese medical students in a Hungarian context. Therefore, I have decided to focus on this particular group in my research.

Glantz (2014) claims that a growing number of Japanese students are heading to Hungary to study at a medical university. About eight years ago, a significant rise was identified in Japanese student mobility towards Hungary in order to attend medical school (Glantz 2014). The Hungarian government is very supportive of international students because they boost the economy. Recently, a new scholarship programme was launched to attract Asian students, according to Glantz (2014). Hungarian medical universities are well aware of the advantages of teaching international students, as this way Hungarian medical education gains an ideal position within the European landscape as well as leading to financial gains for the university (Kollai, cited in Glantz, 2014).

However, following the lectures in English poses a great challenge, also indicated by the fact that one third of 59 Japanese students had to give up their studies in Hungary (Glantz, 2014). For this reason, I believe that their English language proficiency and English language needs are worth considering. In order to achieve success in the medical field, and communicate effectively with their mentor doctor at the hospital, English language skills are essential. In my small-scale research, I intended to reveal Japanese medical students' attitudes towards English and their thoughts in connection with their present studies, future career and English instruction in their pre-medical studies. In order to shed light on these issues students' study abroad experiences were explored.

2. Theoretical background

2.1 Study abroad experiences

The current small-scale research is embedded in a sociocultural, poststructuralist framework. According to the poststructuralist approach, the language and identities of the speaker are negotiated and re-negotiated depending on the actual circumstances (Norton 2006). This is also true in a study abroad context where students aim to be competent users of L2 and where they are often confronted with unfamiliar social and cultural structures. During studying abroad one meets new people, new identities may be co-constructed with already existing ones and new attitudes may be formed (Norton 2000; Coleman 2015).

Study abroad is a temporary sojourn "undertaken for educational purposes" (Coleman 2013: 22). The purpose of study abroad research is to reveal the experiences and changes individuals go through during their residence abroad. There is a need for in depth understanding of the operation processes within study abroad from various aspects, especially in our globalized and mobile world, because it might support students' employability (Coleman 2015), may result in linguistic gains (Freed 1998; Regan 1998; Talbert – Stewart 1999; Walsh 1994) and facilitate intercultural sensitivity (Kormos – Csizér 2014). Bhawuk and Brislin's (1992) definition of intercultural sensitivity means to be sensitive enough to recognize cultural differences and be ready to change behaviour in order to show respect for others. Greater intercultural sensitivity is related to greater potential for improving intercultural competence, "the ability to think and act in interculturally appropriate ways" (Hammer et al. 2003: 422).

2.2 Attitudes

Attitudes need to be explored because these may have significant impact on language acquisition during residence abroad. Baker (1992: 10) suggests that, "attitude is a hypothetical construct used to explain the direction and persistence of human behaviour." Attitude is individually rooted in shared behaviour but may change due to personal experience. As for language attitudes, one can distinguish two approaches: the behaviourist and the mentalist approach (Fasold 1984: 147-148). According to the behaviourist approach, attitudes are forms of reactions people have to social situations, whereas the mentalist approach perceives attitudes as a mental state, which may develop particular behaviour patterns (Fasold 1984: 147-148).

Concerning Japanese people's attitudes towards English, Hinenoya and Gatbonton (2000) found in addition that the acceptance of certain cultural values and traits affected English language learning. High scores for shyness and inwardness and the value of silence resulted in lower proficiency scores in English. The depth of attitudes such as "ethnospecificity" matters a great deal in English language learning, as identified by their research.

2.3 Needs

Hutchinson and Waters (1987: 55-56) offer a learning-centred approach to identify needs. As they put it, *target needs* are what a learner needs to take care of in the target situation, whereas *learning needs* refer to necessities for learning itself. Within target needs they distinguish necessities, lacks and wants. Necessities embody things a learner needs to be conscious of in order to succeed in the target situation. Lacks represent what the learner knows already to reveal the lacks. Lacks can be revealed with the awareness of the learners' previous knowledge. The attitudes of the learners towards the learning situation are called wants.

Two recent questionnaire studies were carried out in Taiwan in connection with medical students' English language needs. Chia et al. (1999) reported that English was perceived as essential for academic studies in reference to future work. Basic English, listening and speaking skills were the most important for freshmen to improve. The second survey study by Hwang and Lin (2010) revealed that English was used by less than 50 per cent of the medical students and needs analysis pointed out the importance of English for students in current studies and for future career. Writing and speaking skills were suggested for further improvement. My focus has been directed towards target needs as well as identifying Japanese medical students' attitudes and needs.

3. Research context

The context of research was a pre-medical school in Hungary, on which my participants reflected retrospectively. The name of the participants and school are not specified due to research ethics, as the participants wished their personal identity not to be revealed. The pre-medical program is a possible choice for every international student who wishes to attend a medical university in Hungary. The language of instruction is English and students can study subjects such as: Biology, Chemistry, Physics, Medical English and English Communication. These subjects prepare students for the entrance examination for medical university. My assumption was that the pre-medical program is a very important stage in their medical studies because here they get the basic knowledge on which they can build further.

4. Research questions

This study seeks to address the following research questions:

1. What are Japanese medical students' attitudes towards English in Hungary?
2. What are their English language needs?
3. What are their attitudes towards English language instruction at the pre-medical stage?
4. To what extent does this instruction correspond with their present studies?

5. Participants

The participants were Japanese medical students who are currently studying in Hungary at medical universities. Approximately 90 Japanese medical students study in Hungary and 34 of them took part in my research, 20 males and 14 females. Their age ranged between 19 and 32. As an additional stakeholder, an English teacher was also interviewed, who was familiar with the student participants.

6. Data collection instruments and analysis

For this study, questions were adopted from Chia et al.'s (1999) questionnaire, modified according to my context. New items were added to be more applicable in the research context. First, students were asked to fill out an online questionnaire, which consisted of 30 questions, both closed and open-ended. The questionnaire was piloted with three Japanese students, and based on the results four items were modified. Considering the small amount of participants, I intended to gain deeper insights into their perceptions with open-ended questions. Nine Japanese medical students in Pécs were individually approached and asked to take part in the study by filling out the online questionnaire. The participants completed the survey in their own time and they were informed about the anonymity and confidentiality of data handling. Japanese students forwarded the questionnaire to other students in Pécs, Budapest, Szeged and Debrecen; therefore, snowball sampling took place (following the specifics of the methodology in Dörnyei 2005).

The items were divided into three sections: attitudes towards English, attitudes towards the pre-medical instruction and biographic questions. The first section targeted students' attitudes towards English and their self-assessment of their own English language skills as well as the necessary English skills in connection with their studies. These questions focused also on the need for medicine related English in the preparatory course. The second section, covering the perceptions about pre-medical education, centred on the attitudes towards the university courses and personal reflections about the instruction and its future relevance. With the last part, I gathered biographic data such as the participants' gender, age, self-assessment of English language proficiency. All questions were optional.

The results of the questionnaire triggered further investigation of the issue. A follow-up, semi-structured interview was conducted with the instructor of the English course. The teacher's account facilitated the analysis of the Japanese participants' sojourn experiences in Hungary and validated previous data. The teacher reflected on my participants' study abroad in Hungary and on the English classes as well in which the students participated. In order to achieve triangulation, content analysis of the yearbook was carried out. The yearbook of Japanese participants contains writings by Japanese students, tasks of the English classes, negotiated topics of the course, and many more. The questionnaire data were analyzed based on frequencies; statistical analysis was not applied due to the small number of participants. Instead, further qualitative data collection took place, on which content analysis was

carried out. This included establishing categories and links to reveal students' study abroad experiences, attitudes, needs and identity construction. The qualitative analysis focused on recurring patterns and salient themes as well (following the specifics of the methodology in Duff 2008).

7. Findings and discussion

7.1 Research question 1: Attitudes towards English

Concerning the first research question, more than two-third of the participants, 25 students (73%) regarded English as very important for their studies (See Question 1, Appendix). In addition, more than half of them said that English was very important for their future career (See Question 2, Appendix). These attitudes correspond with attitudes expressed by medical students in other research by Hwang and Lin (2010), Chia et al. (1999). The finding is also consistent with studies by Gibson (2013) and Keresztes (2013).

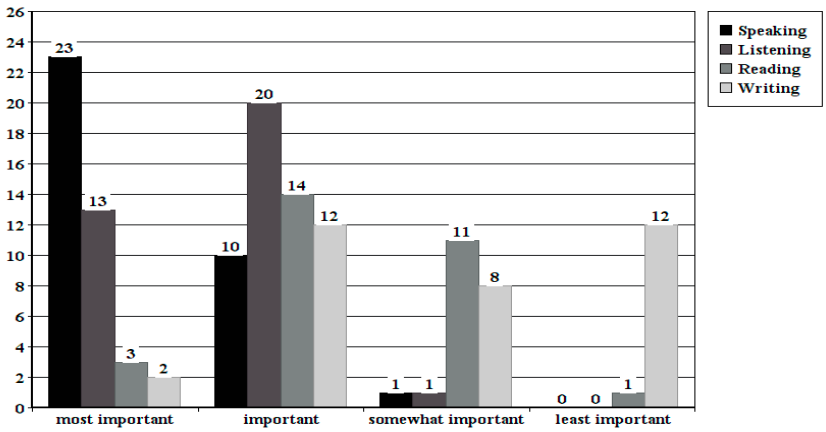


Figure 1. Importance of English skills for freshmen to improve

In the case of English language skills, the majority voted for speaking as the most important for freshmen to improve at pre-medical school (See Figure 1 &Question 3, Appendix). This result confirmed the studies conducted with Taiwanese medical students by Hwang and Lin (2010) and Chia et al. (1999). The reading skill on the third place is a surprising outcome. In comparison, students stated that receptive skills were the most important for their present studies; however, English speaking skill is used more frequently during medical practice, around the fifth and sixth year but the majority of respondents belonged to the 1st-3rd year. A probable explanation could be that students have mainly oral exams and communication between peers, and gaining access to the information flow between international students is essential for exam preparation. Even though the perceived relevance of improving English

speaking skills is high, as well as its perceived frequency, the Japanese attitude towards speaking English in class remains more reserved. This indicates an inconsistency between students' perceptions and their actual classroom behaviour.

7.2 Research question 2: English language needs

Turning to my second research question, English language needs, it is apparent in Figure 2. that most students were having difficulty with speaking (See Question 8, Appendix). This result compared to the previous one indicates that speaking was the most problematic area for the Japanese and appeared in the qualitative data as well. The current finding supports Hidasi's (2005) study in the Japanese context. She explained this phenomenon by the inconsistency between the different expectations and different communication strategies applied by the students and the teacher in Japan.

Reading comprehension, grammar and writing were less problematic areas, which can be explained with English language education in Japan, where grammar, reading and writing are strongly emphasized. There are attempts by the Japanese government (MEXT 2003) to focus on productive skills and communicative language teaching in English language education; however, significantly successful implementation has not been reported yet. In addition, the majority selected reading (to understand English textbooks) as the most important to succeed in their medical studies, as demonstrated in Figure 3 (See Question 9, Appendix). This outcome is followed by another receptive skill, listening, in order to understand class lectures. This finding differs slightly from the previous one, and confirms my assumption that receptive skills are a prerequisite for medical studies. Besides oral communication skills, these needs should be emphasized as well in the pre-medical instruction to achieve success at medical university.

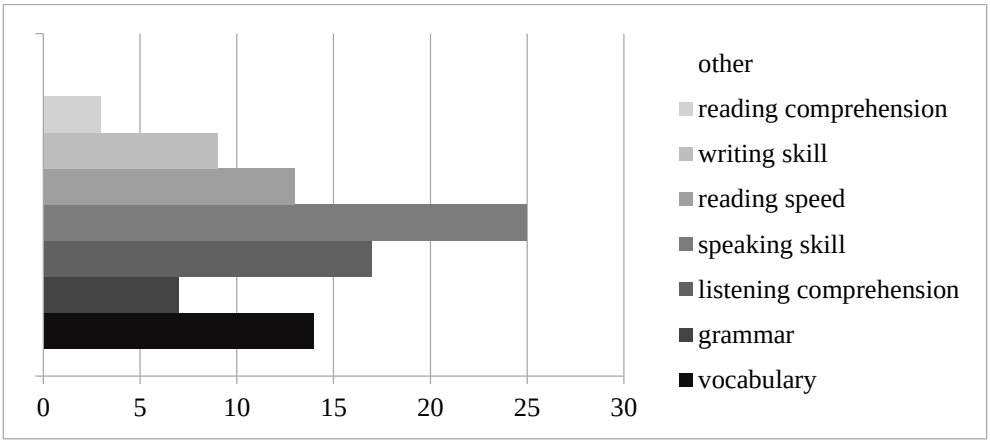


Figure 2. Difficulties with English language areas

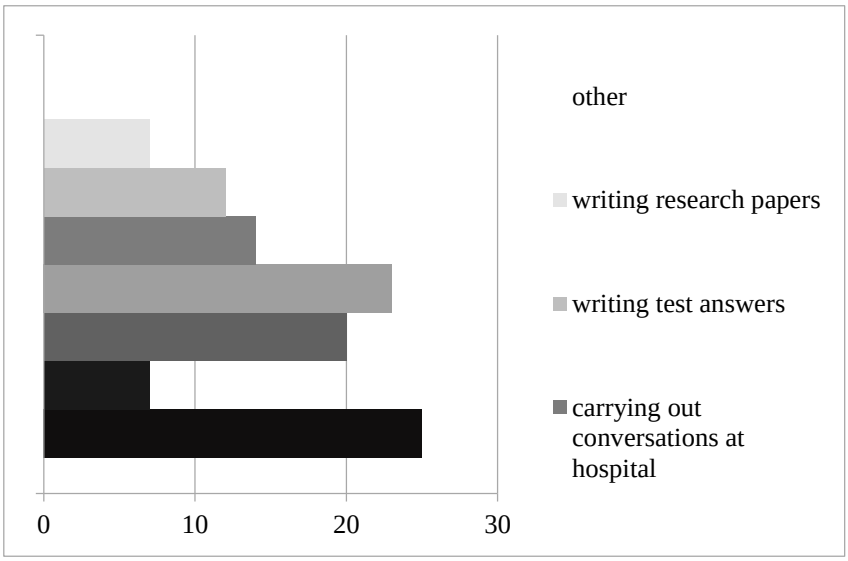


Figure 3. English skills important for success in medical studies

7.3 Research question 3: Attitudes towards English language instruction

In response to my third research question, their attitudes towards English language instruction at the pre-medical stage, fourteen students (41%) felt that the pre-medical programme was useful and nine participants (26%) stated that it was somewhat useful (See Question 15, Appendix). To investigate this issue further, I gained qualitative data about the courses they liked the most, the least and the reasons behind their perceptions. Twelve respondents liked Biology the most, followed by Medical English and English Communication.

The majority felt that Biology was useful because it is related to medicine and is an essential requirement for the entrance examination of medical university. Another recurring response revealed that students did not study this subject at high school because Biology was an optional subject. Only students majoring in Biology had studied this subject previously. Respondents who favoured the English courses could improve their vocabulary, learn to make themselves understood in English, express their opinion in English and had good instruction. The least favoured subjects included Physics, due to its inconsistency with the medical field.

Only five students (14%) did not find English Communication useful because their English did not turn out sufficient. Taking into consideration the cultural background of Japanese people; such as inwardness, shyness, groupism; communication in English may be very challenging for them. Hinenoya and Gatbonton (2000) reported that the acceptance of certain cultural values and traits affected English language learning, which seems to be consistent with my findings.

The often stereotyped, inward character of Japanese people presupposes that they feel uncomfortable to speak English, a language being too distant and foreign for

them. Also, their culture is considered group-oriented and homogenous, which underpins their cultural nationalism as clarified in "Nihonjinron" (Kubota 1998: 300). Nihonjinron is the ideology of cherishing the Japanese national language and values. Based on this ideology, i.e., caring deeply about the Japanese language and culture, rules out embracing other foreign cultures and languages. The sensitivity of this issue in Japan is evident, as previous research results reported it as well, in connection with Japanese people's willingness to communicate (WTC) (Matsuoka–Evans 2005, McCroskey et al. 1985, Yashima 2002).

On the other hand, the majority of the participants reflected positively on the English courses at pre-medical school: they favoured the structure of the course, gained self-confidence in speaking and in self-expression. Five students mentioned in connection with their future career that they were able to gain English communication skills, which enabled them to function better in the medical community.

7.4 Research question 4: Correspondence between pre-medical school and present studies

My fourth research question investigated the extent their instruction corresponded with their present studies. The participants stated that they obtained basic knowledge for their current studies. In addition, they acquired the appropriate way to study at a Hungarian university and adjusted to Hungarian culture as well. This data shows that not only does cultural conflict play a major role in Japanese medical students' life in Hungary, but the educational difference is also relevant to mention. Students have to learn how to prepare for the courses and exams at a Hungarian university because oral tests are more preferred at medical universities in Hungary than in Japan. Students could manage the adjustment to this new study environment more easily, which proves another useful aspect of the pre-medical instruction.

7.5 Secondary results and additional findings: Attitudes, identity construction and intercultural socialization

Interview results yielded similar insights, concerning attitudes. English seems to be crucial for medical university entrance, especially speaking. However, because of the cultural indoctrination of being polite, students prefer to be silent in class. Thus, this cultural issue produces anxiety. 40 per cent of the Japanese students in Hungary do not overcome this constraint, according to their teacher. Some of them cannot manage to adjust to the new learning environment. Researchers (Hidasi 2005; McCroskey et al. 1985; Yashima et al. 2004) reported this issue about Japanese students' WTC in English, and referred to the different educational background, different communication strategies and notions, such as collectivistic behaviour, indirectness, circumscribing, face saving, which characterizes the majority of Japanese students. According to Hidasi (2005), Japanese students' different cultural mental programming exhibits in their communicative behaviour.

One suggestion would be a change in the way students are divided into groups and classes. Conscious mixing of nationalities in the case of Japanese would be highly relevant because in a new environment, completely surrounded by international peers, Japanese traditional norms could cease to dominate. Students could speak up in English more freely in front of their international peers, in an anxiety free environment, free from the Japanese peer pressure. This suggestion was actually supported by one case in this study, as the interview excerpt shows (See Excerpt 1). A student requested to be in an international group instead of a homogenous Japanese one. This way she managed to enhance her English speaking skills and passed the entrance exam for medical university. This example demonstrates success and could be suggested for other students to follow.

Excerpt 1.

…she was still struggling with international culture and she told me at the end of the year, after the summer course she decided, she didn't want to be in a group with any single Japanese. She wanted to make international friends so she didn't want another Japanese to be with her and she had seven Spanish students and eight Arab speakers, three Iranians, she was very happy in her group and she was the one who had really close friends.

Another major finding was students' personal development and the way they co-constructed their identities in light of their study abroad experiences. Japanese participants underwent relevant changes within one year. The Hungarian sojourn contributed to their maturation, students developed a more open personality. On the other hand, they were still cherishing group-oriented traditions, which strengthened group cohesion. Due to peer support and intercultural socialization, international friendships were formed between members of the host country and Japanese students, as well as between international students (See Excerpt 2). The majority of the participants managed to cope with cross-cultural issues; thus, enhanced results in speaking English and medical studies with the help of teacher support, which is apparent from the fact that these students passed the oral examination.

Excerpt 2.

…it's all in the last month of school that again they discover each other and they stick to each other and its cross cultural. There was a lovely Japanese girl, who made friends with a Libyan girl. And in the ski trip they were in one room and because the Libyan couldn't party and couldn't drink, she (Japanese girl) decided not to do the same thing…

The yearbook analysis shed light on positive attitudes towards English, and their needs were also demonstrated by the chosen course topics, as students aimed *"to be able to speak English well*" and were interested in "*differences between Hungarian and Japanese*" intercultural issues. Strong group cohesion was present in the qualitative data, as students claimed that they prepared for the oral exam together, they applied learning strategies to support each other in succeeding. In addition, participants seem to be aware of the importance of experiencing their study abroad in a

meaningful way. In order to achieve this, a conscious effort is indispensable because it is a key for success in their English and medical studies. This finding was apparent from the message for future students in the yearbook excerpt, written by the participants of this study:

Excerpt 3.
open your mind
make a lot of friends
try to speak more English
it is important to talk
keep talking to students
mix nationalities

However, even though the students are aware of the above mentioned "survival strategies", not everyone managed to put them into actual practice. Sojourners also need to recognize the chances a study abroad experience can provide them and live with those opportunities. Unless these beliefs about study abroad are internalized, the situation will not change. For that reason, intercultural preparation for sojourn would be highly recommended such as simulation of intercultural contacts and communication breakdowns, even before embarking abroad.

8. Conclusion

This study has shown that 34 Japanese medical students studying in Hungary acknowledged the importance of English in connection with their studies and future career. The second major finding revealed that the speaking skill was the most important for the participants. This is the skill most students have difficulties with, but the English courses were favoured by most participants, after Biology. The other important skill was reading to understand medical textbooks, and this also confirmed that the preparatory course was beneficial to develop reading skills ("it gave the basic knowledge of science," as one participant said), and helped them to adjust to the Hungarian educational environment. However, with a small sample size, caution must be applied, as the findings are not transferable to all Japanese medical students studying abroad.

Secondary data analysis confirmed previous findings and developed the issue of linguistic and cultural boundaries underlying speaking difficulties. Moreover, it was found that the Hungarian sojourn contributed to the students' personal development and group cohesion. Due to peer support and intercultural socialization, most participants coped with cross-cultural issues, thus they enhanced results in speaking English and medical studies. Based on these findings, it would be useful to support students in the preparation phase for sojourn and also to make them aware of the importance of self-reflection on their study abroad, in order to make sense of their own experience. Further solutions may include a modified organization of student groups and mixing nationalities in them. Future research could focus on student interviews

and classroom observations to explore how students achieve success in their English and medical studies and how less successful students' willingness to communicate in English could be enhanced.

References

Baker, C. 1992. *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bhawuk, D. P. S. – Brislin, R. 1992. The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*. 16/4: 413–436.

Chia, H. U. – Johnson, R. – Chia, H. L. – Olive, F. 1999. English for college students in Taiwan: A study of perceptions of English needs in a medical context. *English for Specific Purposes.* 18/ 2: 107–119.

Coleman, J. A. 2013. Researching whole people and whole lives. In Kinginger, C. (ed.): *Social and cultural aspects of language learning in study abroad: Language Learning & Language Teaching* (37, pp. 17–46). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Coleman, J. A. 2015. Social circles during residence abroad: what students do, and who with. In Mitchell, R. - Tracy-Ventura, N. – McManus, K. (eds.): *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*. Eurosla. 33–52. Retrieved from http://www.eurosla.org/monographs/EM04/EM04tot.pdf

Dörnyei Zoltán 2007. *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies.* Oxford: Oxford University Press.

Duff, P. A. 2008. *Case study research in applied linguistic*. New York, NY: Taylor & Francis Group.

Fasold, R. 1984. *The sociolinguistics of society*. Oxford: Basil Blackwell.

Freed, B. F. 1998. An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 4: 31–60.

Gibson, F. 2013. English for medical purposes. In Paltridge, B. – Starfield, S. (eds.): *The handbook of English for specific purposes*. John Wiley & Sons, Inc. 243–261.

Glanz, K. 2014. Heading to Hungary. Retrieved January 09, 2015, from the NHK database: http://www3.nhk.or.jp/nhkworld/english/news/worldupdate/20141105.html

Hammer, M. R. – Bennet, M. J. – Wiseman, R. 2003. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations.* 27: 421–443.

Hidasi Judit 2005. The impact of culture on second language acquisition. *Annals of the International Business* School, 74–81.

Hinenoya, K. – Gatbonton, E. 2000. Ethnocentrism, cultural traits, beliefs, and English proficiency: A Japanese sample. *The Modern Language Journal*. 84/2: 225–240.

Hutchinson, T. – Waters, A. 1987. *English for specific purposes: A learning-centered approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hwang, Y. – Lin, S. 2010, Spring. A study of medical students' linguistic needs in Taiwan. *The Asian ESP Journal*. 35–52.

Keresztes Csilla 2013. *English language contact-induced features in the language of medicine: An investigation of Hungarian cardiology discharge reports and language attitudes of physicians and patients.* Berlin: Peter Lang International Academic Publishers.

Kormos Judit – Csizér Kata 2014. Longitudinal changes in the interaction of motivation and intercultural contact in a study-abroad context. In Horváth József - Medgyes Péter (eds.): *Studies in honour of Marianne Nikolov*. Pécs: Lingua Franca Csoport. 9–22.

Kubota, R. 1998. Ideologies of English in Japan. *World Englishes.* 17/3: 295–306.

Matsuoka, R. – Evans, D. R. 2005. Willingness to communicate in the second language. *J Nurs Studies N C N J.* 4/1: 3–12.

McCroskey, J. C. – Gudykunst, W.B. – Nishida, T. 1985. Communication apprehension among Japanese students in native and second language. *Communication Research Reports.* 2: 11–15.

MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology), Japan. 2003. *Regarding the establishment of an action plan to cultivate "Japanese with English abilities"*. Retrieved September 07, 2015, from http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286794/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033101/001.pdf

Norton, B. 2000. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change.* Harlow: Pearson Education.

Norton, B. 2006. Identity as a sociocultural construct in second language research. In Cadman, K. – O'Regan, K. (eds.): *TESOL in Context* [Special Issue]. 22–33.

Regan, V. 1998. Sociolinguistics and language learning in a study abroad context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad.* 4: 61–91.

Talbert, S. – Stewart, M. A. 1999. What's the subject of study abroad?: Race, gender, and 'living culture'. *The Modern Language Journal.* 83/2: 163–175.

Walsh, R. 1994. The year abroad: A linguistic challenge. *Teanga.* 14: 48–58.

Yashima, T. – Zenuk, L. – Shimizu, K. 2004. The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*. 54/1: 119–152.

Yashima, T. 2002. Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal.* 86: 54–66.

Yearbook 2008. *Yearbook for 2007-2008.* Manuscript, limited distribution. Budapest: Pre-medical College. 1–23.

The author holds an MA in English TEFL and a Japanese language certificate. She is currently a PhD student in applied linguistics TEFL, at the University of Pécs. Her main fields of interest are identity, intercultural communication and study abroad research. E-mail: juliasmith88@gmail.com

TAR ILDIKÓ – SPICZÉNÉ BUKOVSZKI EDIT

Memóriatechnikák ismerete és használata a Debreceni Egyetem hallgatóinak körében

Korábbi kutatásainkhoz kapcsolódóan a cikk a memóriatechnikák ismeretét és használatát vizsgálja a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar hallgatói körében, a szaknyelvi képzés keretein belül. E célból speciális, e technikák feltérképezésére szolgáló kérdőív kérdéseire adott hallgatói válaszok értékelésére és elemzésemére került sor az Evasys statisztikai módszer segítségével. A kapott eredmények megerősítették azt az előfeltevést, hogy hallgatóink jelentős része nem rendelkezik megfelelő memóriatechnikai ismeretekkel, és a szaknyelvtanulás során alig alkalmazza azokat a technikákat, melyekkel ezt a munkát jelentősen könnyebbé tehetné.

1. Bevezetés

Előző felméréseink a Debreceni Egyetemen folytatott két különböző – Rebecca Oxford taxonómiáján alapuló –, a hallgatók tanulási stratégiáira vonatkozó vizsgálatra irányultak, melyben azt vizsgáltuk, használnak-e a hallgatók tanulási stratégiákat, és ha igen, melyeket. Az egyik vizsgálatot a Debreceni Egyetem Orvos- és Egészségtudományi Centrum, a másikat pedig a Debreceni Egyetem Agrártudományi Központ hallgatóin végeztük, és összevetettük a hallgatók válaszai alapján kapott helyzetképet. E szerint a hallgatók kifejezetten kevés tanulást könnyítő stratégiát használnak, sőt, a szótanulásra szinte alig használnak direkt stratégiákat.

2. Irodalmi áttekintés

Jelenlegi vizsgálatunk alapját a fentiekkel megegyezően Oxford (1992/1993) tanulási stratégiákra vonatkozó rendszere alkotja. Oxford taxonómiája a memóriatechnikákat a tanulók által használt közvetlen tanulási stratégiák közé sorolja. A memóriatechnikák funkciója az információ tárolásának, előhívásának megkönnyítése, és Oxford szerint ez a következőket foglalja magába: mentális kötések, kapcsolatok kialakítása; képek és hangok rögzítése; az adott információ alapos áttekintése; valamint különböző cselekvések útján történő rögzítése. Cohen (1998) ekképp fogalmazza meg a tanulási stratégiákat: „Az idegen nyelv tanulási stratégiái magukba foglalják az idegen nyelv tanulását és az annak használatára vonatkozó stratégiákat. Összességében ezek tudatosan választott lépések vagy cselekvések, melyeket a nyelvtanuló választ, hogy javítsa idegen nyelvi tudását, idegen nyelv használatát, vagy mindkettőt” (Cohen 1998: 5).

Eisler Olga (2002) szerint a feledékenység minden embert érint: „részben azért felejtünk, hogy emlékezhessünk arra, ami igazán fontos” (Eisler 2002: 8). Ezzel szemben, rövid vagy hosszú távú memóriánkat arra próbáljuk rábírni, hogy minden egyes nap bennünket szolgáljon…

A jelen vizsgálat többek között három fontos kérdésre keresett választ:

1. Rendelkeznek-e a hallgatók tudatos memóriatechnikákkal?
2. Kitől és mikor vártak volna/várnak erről információkat?
3. Alkalmasnak tartják-e a hallgatók a nyelvórát a tanulási, ezen belül a memóriatechnikák megismerésére?

A szaknyelvoktatásban különösképpen nagy szerepe van a szótanulásnak, és jellemző módon egy adott szó mást jelent a köznyelvben és mást a szaknyelvben. A szaknyelvet tanuló hallgatók helyzetét még tovább nehezíti a megtanulandó szavak rendszeres, hatalmas mennyisége. Hallgatóink sokszor panaszkodnak arra, hogy nem bírnak (akarnak, tudnak) magolni, más módszereket pedig nemigen ismernek. Memóriatechnikákat csak elvétve tanítanak az iskolákban, s tapasztalatunk szerint az egyetemi oktatásban sem késő hosszabb vagy rövidebb anyagok megtanulását oktatni – lehetőleg többfélét –, hogy mindenki a saját információ-beviteli preferenciájának megfelelő technikát tudjon választani magának.

3. Kutatási módszer

Az adatok gyűjtésére külön kérdőívet állítottunk össze, melyben az alábbiakra kerestünk válaszokat:

- találkoztak-e hallgatóink korábbi tanulmányaik során a memóriatechnikákkal (iskolában, otthon, esetleg saját erőfeszítésből adódóan);
- kitől várták/várják a memóriatechnikák tanítását (szülő, tanár, általános vagy középiskola, egyetem);
- szükségesnek találják-e a memóriatechnikák ismeretét;
- alkalmasnak tartják-e a nyelvórákat ezek megismerésére;
- kit kérdeznének meg, ha ezekkel kapcsolatban kérdéseik lennének;
- tudják-e, milyen tanulási típusba tartoznak és melyek az ezekhez kapcsolódó tanulási stratégiák és memóriatechnikák;
- érdekelné-e őket egy fakultatív kurzus ezekkel kapcsolatosan;
- hallottak-e arról, hogy a memória működését még az étkezés módja, illetve az elfogyasztott élelmiszer minősége és típusa is befolyásolja.

A válaszadásra felkért hallgatók a Debreceni Egyetem korábbi két karának, a Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar és a Közgazdaság- és Gazdaságtudományi Kar integrációjával 2014. augusztus 1-jével létrejött Gazdaságtudományi Kar MSc képzésében résztvevő, már végzett BSc hallgatók voltak (a lányok 72,5%-ban, míg a fiúk 27,3%-ban). A kérdőív a szerzők saját fejlesztése, összesen harminchárom – többségében eldöntendő, valamint néhány feleletválasztó – kérdést tartalmaz. A kérdések megadott témák szerint csoportosíthatók: tanulási stratégiák – köztük a memóriatémák ismerete, használata; kitől várja ezek megismertetését; a nyelvórák alkalmassága e technikák megismerésére; a hallgatók fogadókészsége a témával foglalkozó kurzus iránt; saját tanulási stílus ismerete; a tanulási folyamat tervezésével, szervezésével kapcsolatos

időrabló/hatékonyságot növelő tényezők alkalmazása; tanulást segítő számítógépes alkalmazások (különös tekintettel a szavak és adatok tanulására); a memória működése; a memóriára kedvező hatást gyakoroló élelmiszerek fogyasztása; a stresszoldás módszerei.

4. Eredmények és értékelés

A válaszok értékeléséből kitűnik, hogy a hallgatók 61,3%-a soha nem hallott még a memóriatechnikákról, azaz sem az általános, sem a középiskolában nem ismerkedtek meg az egyetemi szintű tanulási folyamathoz elengedhetetlenül fontos tanulástechnikai módszerekkel. A hallgatók leginkább a tanároktól (85,2%) várják ezek megismertetését, nem pedig szüleiktől vagy diáktársaiktól; és 78,2% gondolja azt, hogy erre mindenképpen szükség van; mi több, 47% véli úgy, hogy már az általános iskolában érdemes lenne erre az ismeretre szert tenni, míg csaknem hasonló arány, 44% szerint ez a középiskolában időszerű, és csupán 8,2% gondolja, hogy az egyetemi évek alatt kellene elsajátítani.

A nyelvórák tekintetében kiemelkedő, hogy hallgatóink jelentős többsége (88,4%) tartja alkalmasnak a nyelvórákat – leginkább a kisebb csoportlétszám és az állandóan ismétlődő szótanulás (mint egyik leggyakrabban gondot okozó feladat) miatt – efféle ismeretek szerzésére. Az eredmények szerint a hallgatók fogadókészsége ugyancsak igen magas, 85,6% egy ilyen témájú kurzus tekintetében.

Tanulási típus szempontjából kedvezőnek tekinthető arányban (77,5%) azt kaptuk, hogy a hallgatók tisztában vannak jellegzetes információ-beviteli (audio, vizuális, kinetikus) irányultságukkal, és ugyan az előbbiek szerint szervezetten nem tanultak, de mégis használnak a memorizálást megkönnyítő „fogásokat" (szótanulásra és hosszabb szövegek megtanulására egyaránt). Azt, hogy ezek pontosan melyek, e kérdőív nem vizsgálta, az egy későbbi felmérés tárgyát képezi.

A tanulás folyamatának szervezése, tervezése tudatosnak tűnik: 83,7% hallott már a gyorsolvasásról; a megtanulandók redukálása és az azt követő tananyag-rendszerezés előkészítéséről; és 80,3% vélekedik úgy, hogy tudatosan teszi meg mindezeket. Az ún. „időrablók megfékezéséről" viszont csupán 30,8% hallott, miközben jól tudható, hogy a huszonévesek körében a koncentráció hiánya, a pótcselekvések (számítógépes játékok, chatelés stb.) tanulás helyett igen jellemző.

A tanulást segítő számítógépes programokról és alkalmazásokról, így például a Quizletről (melynek segítségével saját szólisták készíthetők, azokból a rendszer ötféle feladatot generál – audio, vizuális és kinetikus feladatokat egyaránt –, és ha ezeket valaki „végigjátssza", már memorizálta is, amit kellett) csak 27,5% hallott.

A memória működéséről – azaz, hogy kellő számú ismétlés nélkül a tanult anyag 80%-át egy vagy két napon belül elfelejtjük, és ez különösen a szótanulásban fontos – 76,4%-nak volt előzetes információja; arról viszont, hogy mit jelent pontosan a kellő számú ismétlés, saját tanári tapasztalataink szerint szinte senkinek nincs pontos, tárgyszerű ismerete.

A kérdőív eredményei alapján hallgatóink meglehetősen jól tájékozottak (legalábbis elméletben) a tanulást segítő, illetve gátló táplálkozási szokásokkal

kapcsolatosan. Többségében tisztában vannak a gyümölcsök, zöldségek, magvak memóriaműködést segítő hatásairól (64,5%), az energiaitalok valós koffeintartalmáról azonban csak 45,8% állította, hogy tudomása van.

A stressz leküzdésének technikáiról 54,7% hallott, ami a mindennapi tanári tapasztalat fényében igen kevés, hiszen látjuk, halljuk az elrettentő példákat a vizsgaidőszak közeledtével (nyugtató szedése, kábítószer-használat, alkoholfogyasztás), de sokszor egy egyszerű prezentáció megtartása is komoly stresszt okoz. A válaszokból egyértelmű, hogy ezeket is érdemes lenne egy-egy kurzus vagy óra keretében átadni a hallgatóknak, hiszen 81,7% szívesen hallana róla.

A továbbiakban a kutatás fő kérdéseire a kérdőíves felmérés eredményei alapján következtethető válaszokat ismertetjük. Az első kérdésre, hogy rendelkeznek-e a hallgatók tudatos memóriatechnikákkal, az állapítható meg, hogy ugyan a hallgatók kb. 40%-a hallott a memóriatechnikákról eddigi tanulmányai során, bár csupán 3,5% említette, hogy szervezett keretek között tanították számukra, és ugyan 53,1% használ „módszereket" hosszabb szövegek, például könyvek, jegyzet tanulására, összességében elmondható, hogy a tudatos memóriatechnika használat jelentősen elmarad a kívánt szinttől. A szervezés, a tananyag redukálása, rendszerezése tanulás előtt ugyan kedvező képet mutat (80,3%), de ez a tevékenység az indirekt stratégiák csoportjába tartozó metakognitív technika, és bár rendkívül fontos, nem kifejezetten a memorizálást segíti elő (bár természetesen például a redukálás azt is megkönnyíti).

Kitől és mikor vártak volna/várnak a memóriatechnikákról információkat hallgatóink? A kapott válaszok alapján egyértelműen és döntő többségében tanáraiktól, elsősorban a középiskolában, másodsorban az egyetemen. Abban, hogy ez messze elmarad a kívánatos szinttől, valószínűleg szerepet játszik a tanárképzés hiányossága is: a jelenlegi tanárképzésben – többek között – a tanulási stratégiák oktatása nem, vagy csak igen kevéssé szerepel, sem a hallgató számára közvetlenül, egyetemi/főiskolai tanulását megkönnyítendő, sem pedig a tanár szakos hallgatók számára későbbi diákjaik számára átadandó ismeretként. „…a pedagógusok döntő százaléka nem tud olyan ismeretanyagot felidézni egyetemi vagy főiskolai tanulmányaiból, amelyet konkrétan használ a nevelési gyakorlatban" (Bugán–Oláh 1997). Elsősorban ezen lenne érdemes változtatni, mivel aki maga is hatékonyan és könnyen sajátít el tudásanyagot, az ezzel járó sikerélményt szívesen megosztja a később rá bízott diákokkal/hallgatókkal.

Alkalmasnak tartják-e a hallgatók a nyelvórát a tanulási, ezen belül a memóriatechnikák megismerésére? Mivel a válaszokból az derül ki, hogy a nyelvórát alkalmasnak vélik – valószínűleg a viszonylag kisebb csoportlétszám és a bensőségesebb tanár-diák viszony tekintetében – a memóriatechnikák megismerésére, hangsúlyozni kívánjuk a nyelvtanárok potenciálisan fontos szerepét ebben a folyamatban. A 21. század nyelvtanításának, s ezen belül a szaknyelvoktatásnak alkalmazkodnia kell a technológiai forradalom gyorsuló üteméhez, a folyamatosan megújuló és piacra dobott elektronikus eszközökhöz, új szoftverekhez. Mindezt úgy, hogy egyfajta iránymutatást is nyújtson: ezek az eszközök nagyon hasznosak lehetnek, ha megfelelő célokra, például a memóriatechnikák tudatos használatára – és nem csak játékra vagy beszélgetésre –

alkalmazzuk őket. Érdemes megnézni többek között a *Quizlet* nyelvtanulást segítő internetes portált (http://quizlet.com/subject/angol-magyar/); a *Mindtools* angol nyelvű cikkét a nyelvtanulás alapvető és praktikus kérdéseiről, és Kőrösi Bálint *Öt év – öt nyelv* című internetes blogját, de a példák száma szerencsére végtelen.

5. Összefoglalás

A Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karának BSc hallgatói között 2015 márciusában végzett, a szerzők által kifejlesztett és az *Evasys* statisztikai rendszerrel értékelt kérdőíves felmérés alapján végzett kutatás eredményei szerint döntő többségük nem rendelkezik tudatos memóriatechnikákkal a tanulást elősegítő stratégiák közül. A hallgatók elsősorban középiskolai, másodsorban egyetemi oktatóiktól várják a kognitív és metakognitív stratégiákra vonatkozó tudás átadását, és a (szak)nyelvoktatást ebből a szempontból megfelelő közegnek vélik a hiányzó ismeretek pótlására. Tánczos Judit (2011) könyve útmutatóul szolgálhat gyakorló tanárnak és hallgatónak egyaránt.

Hivatkozások

Bugán Antal – Oláh Attila (szerk.) 1997. *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből.* Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

Cohen, A. D. – Bachman, L. F. (eds.) 1998. Strategies and processes in test-taking and SLA – Interfaces between second language acquisition and language testing research. Cambridge University Press. 90–111. http://www.cambridge.org/us/catalogue/catalogue.asp?isbn=9780521649636

Eisler Olga 2002. *Mindennapi memóriánk.* Budapest: Saxum Kiadó.

Kőrösi Bálint. Öt év – öt nyelv. https://otevotnyelv.com/

Mindtools. http://www.mindtools.com/pages/article/newTIM_10.htm

Oxford, R. 1992/1993. Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*. 2/2: 18–22.

Quizlet. http://quizlet.com/subject/angol-magyar/

Tánczos Judit 2011. *Eredményes tanulási technikák* (PD-327). Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.

Tar Ildikó Éva: A Debreceni Egyetem Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Intézetének oktatója, az angol-magyar gazdaságtudományi szakfordító képzés vezetője. Kutatási területei: nyelvtanulási stratégiák alkalmazása a nyelvtanulással összefüggő szorongás leküzdésére, memóriatechnikák a nyelvoktatásban, jogi szaknyelv oktatása. E-mail: ildikotar@econ.unideb.hu

Spiczéné Bukovszki Edit a Miskolci Egyetem Idegennyelvi Oktatási Központjában angol általános és szaknyelvi kurzusokon oktat. Kutatási területei: szaknyelvoktatás, az autonóm nyelvtanulás elősegítésének lehetőségei, innovatív módszerek a felsőoktatásban és a szaknyelvek oktatásában. iokspedi@uni-miskolc.hu

VÁLÓCZI MARIANNA

Üzleti szaknyelvet tanuló egyetemi hallgatók önmotivációs nyelvtanulási stratégiái

A nyelvtanulási motiváció önszabályozásának elmélete azt feltételezi, hogy azok a nyelvtanulók, akik rendelkeznek és használnak önmotiváló technikákat, amellyel a nyelvtanulás és az idegen nyelv használata közben motivációjukat erősítik és tartósan fenntartják, illetve autonóm módon felelősséget vállalnak a saját nyelvtanulási folyamatukért, sikeresebbek lesznek a nyelvtanulásban. A tanulmány az elméleti háttér áttekintése után beszámol egy a Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Karán végzett empirikus kutatásról, amely üzleti szaknyelvet tanuló egyetemi hallgatók által alkalmazott önmotivációs stratégiákat és azok eredményességének nyelvtanulói megítélését szándékozik felmérni. Az eredmények bemutatják az egyetemista korosztály viszonyulását az egyes önszabályozó/önmotiváló technikákhoz és utalnak néhány eltérésre a megkérdezettek neme szerint és az alapján, hogy mennyire tartják magukat sikeres nyelvtanulóknak.

1. Bevezetés

A nyelvtanulás eredményességének egyik legmeghatározóbb aspektusa a motiváció. A nyelvtanulási motiváció, modern értelmezésében, állandóan változó, szabályozható és ön-szabályozható folyamat. Ez a szemlélet harmóniában áll a nyelvtanulás tanuló általi tudatos folyamatként való megközelítésével, amely feltételezi, hogy a nyelvtanulók autonóm módon, a nyelvtanulási stratégiák tudatos használatával, nyelvtanulási folyamatukba történő mélyebb bevonódással élik meg egy új nyelv elsajátításának élményét (Dörnyei 2000, 2009). Kulcsfontosságú, hogy a nyelvórán alkalmazott ösztönzők, a motivált és motiváló nyelvtanári viselkedés hatásán túlmenően, a nyelvtanulók, saját maguk tartósan képesek legyenek a kitűzött célokért az energiáikat mozgósítani, a tanulási folyamat hatékonyságát és élményszerűségét maguknak biztosítani. A nyelvtanulásra több szinten jellemző az igen nagy individuális különbségek megléte, így egyénileg eltérő az is, hogy a nyelvtanulók hogyan tudják saját érdeklődésüket tartósan fenntartani. Az önmotiváló stratégiák használata azért is nagyon lényeges, mert várhatóan az ilyen technikákat eredményesen alkalmazó nyelvtanulók elmélyültebb nyelvtudásra tesznek szert és sikeresebbek lesznek.

Kutatásunkban arra kerestünk választ, hogy milyen nyelvtanulási önszabályozó/önmotiváló stratégiákat használ az egyetemista korosztály és vannak-e eltérések a hallgatók neme alapján illetve aszerint, hogy sikeres vagy kevésbé sikeres nyelvtanulónak tartják magukat?

2. A kutatás háttere: A nyelvtanulási motiváció önszabályozása

A közel 70 éves nyelvtanulási motivációkutatás fejlődésében Dörnyei Zoltán (2005) három fő szakaszt határozott meg. Az első, szociálpszichológiai vonulat időszakában

a kutatók, elsősorban Gardner és Lambert (1972) meghatározó alapelvei alapján a nyelvtanulók tanult nyelvvel és a célnyelvi kultúrával kapcsolatos attitűdjeit és motivációs beállítódásait vizsgálták. A 90-es években a kutatások rendszerbe helyezték a motivált nyelvtanulói viselkedés együtthatóit, és a kognitív pszichológia eredményeit felhasználva, számos új dimenzió és tényező hatásának vizsgálatát bevonva (pl. kauzális attribúció, nyelvi önbizalom, feladat irányultság, célkitűzés elméletek) a nyelvtanulási motiváció soktényezős modelljét alkották meg, amelyben már fontos szerepet kapnak a nyelvtanulási szituáció összetevői is (kognitív – nyelvtanulási szituáció orientált szakasz). A 2000-es évektől a kutatók a motivációt dinamikus, állandóan változó, szabályozható és önszabályozható folyamatként értelmezték (folyamatorientált szakasz) és szisztematikusan kezdték vizsgálni a lehetséges motivációs stratégiákat és a motivált viselkedés összefüggéseit.

A fenti megközelítés értelemszerűen a nyelvtanuló nyelvtanulási folyamatba történő nagyobb mértékű bevonódását, monitorozó, önszabályozó folyamatok működését feltételezi és igyekszik alátámasztani. Dörnyei Zoltán a nyelvtanulási motiváció általa felvázolt folyamatszemléletű modelljében (Dörnyei 2000) már központi szerepet tulajdonít a célkitűzés, az önszabályozás és az autonómia fogalmainak.

Az önszabályozó tanulás, – hogy a tanulók, miként szabályozzák gondolataikat, érzelmeiket és viselkedésüket és milyen stratégiákat használnak ahhoz, hogy a tanulással kapcsolatos céljaikat elérjék –, sokat kutatott területe a szociálpszichológiának. Az önszabályozó tanulással kapcsolatos szakirodalom számos motivációs komponensre illetve énelméletekre irányuló vizsgálatot ölel fel. Az első, gyakran idézett alapvetés Heckhausen és Kuhl kontrollelmélete (Heckhausen–Kuhl 1985; Kuhl–Beckmann 1994), amelyet követően a tanulmányok igyekeztek minél pontosabban definiálni az önszabályozás fogalmát és összetevőit (Pintrich–De Groot 1990; Zimmerman–Schunk 2008) és – elsősorban a 2000-es évektől kezdve – igyekeztek az önszabályozó motivációs stratégiákat kategorizálni. A kutatók elsőként a figyelemkontroll, az érzelmi kontroll, a relevancia értékelése, a konkrét visszacsatolás, a környezeti kontroll és kogníciókontroll stratégiáit különböztették meg (pl. Kuhl–Beckmann 1994). A további munkákban a korábbi stratégiák alkalmazásának empirikus igazolásán túl további stratégiák használatát igyekezték bizonyítani a kutatók, úgymint az énbeszéd (pl. Pintrich 2000) vagy az elkötelezettség illetve az unalom elűzésére szolgáló kontrollstratégiák (Tseng et al. 2006). A selffel kapcsolatos motivációs elméletek, mint például az énhatékonyság (Bandura 1994), a nyelvi önbizalom (Clément et al. 1994), a második nyelvi identitás illetve az ideális idegen nyelvi énkép (Dörnyei 2009) azért nagyon lényegesek az önmotiváció kérdéskörével kapcsolatban, mert mind a nyelvtanuló saját, belső erőforrásai kiaknázásának erejét, a nyelvtanuló nyelvtanulási folyamatba történő mélyebb, tudatosabb bevonódásának lehetőségét vetik fel.

A nyelvtanulási motiváció önszabályozásának elmélete azt feltételezi, hogy azok a nyelvtanulók, akik rendelkeznek és használnak önmotiváló technikákat, amellyel a nyelvtanulás és az idegen nyelv használata közben motivációjukat erősítik és

tartósan fenntartják, illetve autonóm módon felelősséget vállalnak a saját nyelvtanulási folyamatukért, sikeresebbek lesznek a nyelvtanulásban.

A nyelvtanulás önszabályozási folyamatának számos összetevője van: a tudatos stratégia használaton túl a pontos célkitűzés, célirányos viselkedés és stratégiai tervezés, metakognició és monitoring, időmenedzsment, önmotivációs elképzelések, önhatékonyság, önértékelés, elvárások, siker - kudarc attribúciók, tanulási környezet szabályozása, feedback értelmezés, érzelmi intelligenciával kapcsolatos összetevők (Dörnyei 2009). A jelen tanulmányban ismertetett kutatásban elsősorban a tanulási környezet, a figyelem fókuszálása, a célok pontosítása és a célok iránti elkötelezettség, az autonóm nyelvtanulói magatartás illetve a jövőbeli ideális idegen nyelvi énkép erősítése stratégiáknak a fiatal felnőtt nyelvtanulók általi használatát igyekeztük vizsgálni.

3. A kutatás módszerei

Kutatásunkban arra kerestünk választ, hogy az adott nyelvtanulói csoport – esetünkben az üzleti nyelvet tanuló egyetemista hallgatók – nyelvtanulási önszabályozó-önmotiváló stratégiái miképpen írhatók le, és vannak-e eltérések a hallgatók neme alapján illetve aszerint, hogy sikeres vagy nem sikeres nyelvtanulónak tartják magukat.

A kutatás eszköze egy összesen 40 kérdést tartalmazó kérdőív volt. A kérdőív 32 hat fokozatú Likert skálát és egy nyitott kérdést tartalmazott. A fennmaradó hét kérdés személyes jellegű volt (például kor, nem, szak, tanult nyelvek, nyelvtanulási sikerek megítélése).

Az eszköz a Tseng, Dörnyei és Schmitt (2006) által a nyelvtanulók szókincstanulásban alkalmazott önszabályozó képességének mérésére kifejlesztett kérdőív alapján került kidolgozásra, kiegészítve a Csizér Kata és Kormos Judit (2012) által, az autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálatát célzó, nagymintás kutatásban használt eszköz egyes, elsősorban a motiváció önszabályozására vonatkozó skáláival. A két eszközt adaptáltuk a konkrét célcsoport jellegzetességeit figyelembe véve. A validálást az eszköz kiscsoporton (16 fő) történő kipróbálásával végeztük, amely során néhány állítást töröltünk a kérdőívből és egyes állítások nyelvezetét átfogalmaztuk. Az adatokat SPSS rendszerben, leíró statisztikai módszerrel, a nyitott kérdés esetében tartalomelemzéssel elemeztük.

Jelen kutatásban a kérdőív skálái a következők voltak:

(1) A megfelelő, kellemes tanulási környezet és a konkrét megerősítés fontosságának megítélése (négy állítás). Példák: *(a) Nyelvtanulás közben igyekszem minden külső zavaró tényezőt kiiktatni. (b) Nyelvtanulás közben/után jutalmazom magam (csoki, a nyelvtanulási feladatok elvégzéséhez, mint feltételhez kötött kellemes élmény stb.)*

(2) Metakognitív szabályozás, célok eléréséért vállalt elkötelezettség – figyelem fókuszálása – unalom elűzése (öt állítás). Példák: *(a) Nem halogatom a nyelvtanulással kapcsolatos feladataimat. (b) Ha unom a nyelvtanulást, megvannak*

a módszereim, hogy feldobjam magam, saját magam számára érdekessé tegyem a nyelvtanulást és folytassam.

(3) Érzelmi szabályozás – interakció (affektív - szociális ösztönzők). Mennyire tudják a nyelvtanulók a szorongásukat leküzdeni, mennyire törekednek idegen nyelvű interakcióra illetve mennyire érzik motiválónak, ha személyesen releváns módon használhatják a nyelvet? (hét állítás) Példák: *(a) Ha stresszessé válok, mert a nyelvtanulás nehezen megy, akkor inkább félbehagyom. (b) Minden alkalmat megragadok, hogy külföldiekkel használjam a tanult nyelvet, mert sikerélményt okoz. (c) Motiválónak érzem, ha a gondolataimat, személyes élményeimet mesélhetem el idegen nyelven.*

(4) Idegen nyelvi identitás – ideális idegen nyelvi én (öt állítás)
Példák: *(a) El szoktam képzelni magam a jövőben, amikor már a tanult nyelven kiemelkedően jól kommunikálok: ez erősíti a céljaim elérését. (b) Szeretnék hasonlítani a tanult nyelvet beszélő célcsoporthoz.*

(5) Autonómia I.: célok kitűzése – elkötelezettség – időmenedzsment (kognitív ösztönzők) Mennyire képesek a nyelvtanulók az önálló tanulásra, a célok kitűzésére, a tanulásra szánt idő beosztására? (hét állítás)

Példák: *(a) Egy adott időszakra (szemeszter) konkrét, nyelvtanulással kapcsolatos célokat tűzök ki és igyekszem azokat megvalósítani. (b) Folyamatosan beosztom a tanórán kívül hetente a nyelvtanulásra szánt időt. (3) A nyelvtanulással töltött idő alatt először a nehezebb, több időt igénylő feladatokat végzem el, mert motivál, hogy ezeken előbb „túl vagyok”.*

(6) Autonómia II.: technológiai alapú tanulás (négy állítás)
Példa: *Használok digitális nyelvtanuló alkalmazásokat a mobiltelefonomon, hogy élvezetesebbé tegyem a nyelvtanulást.*

4. A minta

A felmérést 2014 őszén végeztük a BGE Külkereskedelmi Karán. A kutatásban 101-en vettek részt, 83 nő, 18 férfi. Az átlagéletkor 22.7 év. A kutatás időpontjában mindannyian üzleti nyelvi kurzust hallgattak a Külkereskedelmi Karon. Tanult üzleti nyelv: angol: 41 fő, német: 18 fő, orosz:12 fő, spanyol: 9 fő, olasz: 8 fő, francia: 6 fő, japán: 6 fő, kínai: 1 fő.

Látogatott szak: Nemzetközi Gazdálkodás BA Szak: 76 fő, Kereskedelem és Marketing BA Szak: 14, Nemzetközi Tanulmányok BA Szak: 2 fő, Kommunikáció és Média BA Szak: 1 fő, Nemzetközi Tanulmányok Mester Szak: 7 fő és Marketing Mester Szak: 1 fő.

A megkérdezettek nagy része (81%-uk) sikeres nyelvtanulónak tartja magát, 9% ítélte közepesen sikeresnek magát a nyelvtanulásban, 10%-uk tartja kudarcosnak nyelvtanulási tapasztalatait. Egy hallgató nyilatkozott úgy, hogy a nyelvtanulási tapasztalatainak sikeressége eltérő a tanult nyelvtől függően.

Összességében elmondható, hogy a minta főképp pozitív nyelvtanulási tapasztalatokkal rendelkező, több nyelvet beszélő és tanuló alanyokból állt össze.

A válaszadók több mint a fele a vizsgálat időpontjában a BGE-n tanult üzleti nyelven kívül legalább további egy nyelvet beszél B1-C1 közötti szinten, további közel 48%-uk pedig 3-5 nyelvet sajátított el.

Mindössze 2 fő nyilatkozott úgy, hogy a tanult nyelv az egyetlen általa beszélt idegen nyelv.

A kérdőívet az összes nappali tagozatos, üzleti nyelvi kurzust látogató hallgató megkapta (2648 hallgató). A kitöltés anonim és önkéntes alapon történt. A válaszadási ráta relatíve alacsony volt (kb. 4 %). A fentiek alapján feltételezhető, hogy jellemzően a nyelvtanulás iránt érdeklődő, sikeresebb nyelvtanulók töltötték ki nagyobb arányban.

5. A kutatás eredményei

Az eredmények alapján, az első kutatási kérdésre visszautalva, a következőekben megfogalmazottak szerint tudjuk leírni az egyetemista korosztályból származó minta fontosabbnak ítélt önszabályozó nyelvtanulási motivációs stratégiáit. A válaszok alapján a legerősebben ható stratégiák (1) az ideális jövőbeli idegen nyelvi énkép erősítése, (2) a kellemes tanulási környezet megteremtése, (3) a személyesen releváns nyelvhasználatra és külföldiekkel történő interakcióra törekvés illetve (4) az önálló tanulás, a technológia adta nyelvgyakorlási lehetőségek kihasználása.

A második és a harmadik kutatási kérdésre, miszerint vannak-e nemek szerinti eltérések, illetve változnak-e az eredmények aszerint, hogy a megkérdezettek sikeres vagy sikertelen nyelvtanulónak tartják-e magukat a minta véletlenszerű összetétele miatt nem tudtunk érdemi választ adni. A válaszadók túlnyomó többsége (82%) nő és a nagy többség sikeres nyelvtanulónak tartja magát (81%).

Az adatok elemzésénél említést teszünk a nemek és a sikeres/sikertelen nyelvtanulói önkép szerinti különbségekre, azonban a fentiekben leírtak miatt ezekből a jellegzetességekből nem lehet releváns következtetéseket levonni.

A vizsgált önmotivációs stratégiák közül a legmagasabb értékeket az ideális jövőbeli idegen nyelvi énre vonatkozó itemek kapták. Az öt állításra adott értékek átlaga együttesen 4,92, a szórás 1,42. Ebben a kérdéskörben minden item esetében hozzávetőleg a válaszadók 70 %-a 5-ös vagy 6-os értéket adott. Az eredmények alapján elmondható, hogy az egyetemista nyelvtanulókat erősen motiválja jövőbeli ideális idegen nyelvi énjük elképzelése, önmaguk megjelenítése, mint idegen nyelve(ke)n kiemelkedően jól kommunikáló és a nyelvtudása segítségével az üzleti életben szakmai sikereket elérő, illetve a célnyelvi kultúrában magabiztosan mozgó felnőtt. Az ideális jövőbeli idegen nyelvi én vizualizálása a nyílt kérdésben a 3. leggyakrabban említett stratégia. A sikertelen nyelvtanulók esetében az átlag valamivel alacsonyabb, mint az önmagukat sikeresnek tanuló nyelvtanulóknál, de tekintettel a nagy szórásra (1,8), ez nem szignifikáns. Az adatokat vizsgálva mindenesetre elmondhatjuk, hogy csak az önmagát sikertelennek tartó nyelvtanuló (összesen három) nyilatkozott úgy, hogy nem rendelkezik ideális jövőbeli második nyelvi énképpel.

A kérdéskör minden iteme esetében a nők adtak magasabb értékeket. (Az átlagok eltérése minden vonatkozó állítást egybevéve 0,45 a nők javára). Feltételezhetően a nők jobban képesek vizualizálni a jövőbeli énjüket, illetve könnyebben tudják az akár távoli jövőbeli siker képét motiváló erőként felhasználni.

A megfelelő, kellemes tanulási környezet megteremtését, a zavaró külső tényezők kiiktatását szintén egyértelműen fontos önszabályozó stratégiának ítélték a megkérdezettek (4,91 és 5,11 közötti átlagértékek mind a négy item esetében, relatíve kis szórás 0,69). A mintát vizsgálva megállapítható, hogy a nők (n=83) számára nagyobb jelentősége van annak, hogy milyen környezetben tanulnak (átlagok eltérése a női megkérdezettek javára 0,3 – 0,4).

A személyesen releváns nyelvhasználat és a külföldiekkel történő interakció a zárt állításokra adott értékekben és a nyitott kérdésekben történő spontán említések alapján is fontosnak tartott és használt önmotiváló stratégia (a zárt kérdésekben az itemek átlagai 4,58 – 4,93 között). Az idegen nyelvhasználat során a saját gondolatok megosztásának, a személyiség megmutatkozásának ösztönző ereje egyértelműen a nők esetében erősebb (átlagok eltérése a nők javára: 0,3). A sikeres és sikertelen nyelvtanulók eredményei közötti eltérés ebben a kérdéskörben nem releváns.

A megkérdezett hallgatók fontosnak tartják a tanórán kívüli, önálló tanulást, motiválónak tartják a technológia adta lehetőségeket és élnek is velük a nyelvtanulásuk fejlesztése érdekében (több item esetében 5 feletti átlag). Elsősorban az idegen nyelvű filmek nézésével igyekeznek a motivációjukat fenntartani (átlag 5,11), ez volt a nyílt kérdésben a leggyakrabban említett önmotiváló stratégia. Ugyanakkor a vártnál kevesebben használnak digitális mobil alkalmazásokat nyelvtanulási célra (átlag 3,65).

Kevésbé releváns önszabályozó stratégiáknak bizonyultak (1) a nyelvtanulásra szánt idő beosztása, (2) a célok kitűzése és megvalósítása, (3) a célok eléréséért vállalt elkötelezettség szabályozása, (4) a figyelem fókuszálása és fenntartása, az unalom elűzése, (5) a szorongás kezelése.

Az adatok alapján a válaszadóknak nehézségeik vannak a nyelvtanulással kapcsolatos célok kitűzésével, a nyelvtanulásra szánt idő beosztásával. A megkérdezettek 51%-a nem osztja be hetente a tanulásra szánt időt (átlag 2,81). Hasonlóan alacsony értékeket találtunk a nyelvtanulásra szánt idő tudatos felosztására vonatkozóan (mivel, mennyi időt terveznek foglakozni, pl. nyelvtan, szókincs stb.). A célok kitűzése és megvalósítása esetében az értékek átlaga alacsony (3, 78). Érdemes megemlíteni, hogy a férfiak (n=18) és a nők (n=83) közötti különbség szembetűnő. A nők több konkrét nyelvtanulással kapcsolatos célt tűznek ki, amit igyekeznek megvalósítani (az átlagok eltérése a kérdéscsoportban 0,8).

A nyelvtanulók nehezen tudnak elkötelezettséget vállalni a céljaik eléréséért, problémát okoz a figyelmük fókuszálása és fenntartása és az unalom érzésének leküzdése. Mind az öt, az előbbiekre vonatkozó állítás esetében viszonylag alacsony (3,58 – 4,06) átlagértékeket kaptunk. Az elkötelezettség szabályozására vonatkozó egyik megállapítás („*Nem halogatom a nyelvtanulással kapcsolatos feladataimat”*) például a kérdőív kérdéseit tekintve a négy legalacsonyabb értéket kapott item egyike (n=101, átlag 3,58, szórás: 1,37) Mindössze a válaszadók 9%-a nyilatkozott

egyértelműen úgy (6-os értéket adott), hogy nem halogatja a nyelvtanulással kapcsolatos feladatait. A megkérdezettek 37,5%-a kifejezetten alacsony (1-3 közötti) értékeket adott. Az önmagukat sikertelen nyelvtanulónak tartók átlaga 2,88 (n=10). Bár 10 nyelvtanuló átlagából nem lehet következtetéseket levonni, de nem meglepő, hogy a sikertelen nyelvtanulók a „halogatók" köréből kerülnek ki. Magas (5 – 6 pont) értékeket 98%-ban a kiemelkedően sikeres nyelvtanulók adták (a legalább három nyelvet beszélők csoportját tekintettük annak, n=48).

A szorongással és a szorongás kezelésével kapcsolatos kérdésekre adott válaszok alapján elmondható, hogy a megkérdezett nyelvtanulók érzelmileg igen különbözően élik meg a nyelvtanulási helyzetet és kezelik szorongásukat (átlag 2,97 és 3,73 közötti értékek a különböző itemekben, relatíve nagy szórás: 1,37– 1,65). A megkérdezettek 22%-a stresszessé válik és félbehagyja a nyelvtanulást, amikor nagyobb nehézségekbe ütközik. Ugyanezek a nyelvtanulók jellemzően nem rendelkeznek technikákkal a stressz csökkentésére (az előbbi 22%-nak a 90%-a). Összesen 33% (5-6 közötti érték) nyilatkozott úgy, hogy nyelvtanulási nehézség esetén nem tudja, hogy hogyan csökkentse a stresszt. A nemek szerinti különbségek tekintetében, minden szorongással kapcsolatos item esetében a nők adtak magasabb értékeket (az átlagok közötti eltérés: 0,3– 1,1).

Az utolsó, nyitott kérdés esetében, – amely további, egyedi, beváltnak ítélt önmotiváló stratégiákra vonatkozott – a megkérdezettek nagy része (84%) tesz említést számára egyénileg hatékony önmotiváló technikákról. A válaszadók összesen több mint 130 alkalommal említettek alkalmazott technikákat
A leggyakrabban, spontán említett önmotiváló stratégiák (n=101):

- Filmnézés és zenehallgatás idegen nyelven (21 említés)

„Ha fáradtnak érzem magam, de úgy érzem nem töltöttem aznap elég időt a nyelvtanulással, mindig megnézek egy anyanyelvi filmet."

- Egyéni célok kitűzése (15 említés)

„Tudatosan megtervezem az elérendő célokat és a hozzájuk kapcsolódó feladatok rendszerét."

- Jövőbeli ideális idegen nyelvi én (12 említés)

„Próbálom elképzelni magam a jövőben, ahogy anyanyelvűekkel folyékonyan kommunikálok."

- Beszélgetés vagy chatelés külföldiekkel (9 említés)

„Sokat chatelek külföldiekkel, főleg internetes játékok keretében."

- Maga a nyelvtanulás, mint örömforrás (8 említés)

„Mániás módon tanulok, vannak időszakaim, amikor más nem jár a fejemben, csak a nyelv… egy új nyelv elsajátítása már önmagában motiváló."

- Változatos módszerek (6 említés)

„Ha elfáradok tanulás közben az egyik módszerrel és úgy érzem, hogy nem megy tovább, áttérek egy másikra."

- Elmélyülés az idegen kultúrában (6 említés)

„Nemcsak a nyelvet, a kultúrát is tanulom. Mivel érdekel a kultúra, motiváltabb vagyok.

A résztvevők által említett további önmotivációs stratégiák (gyakoriság szerinti sorrendben, minimum három, maximum öt említés): kellemes tanulási környezet biztosítása, a tanulásra szánt idő beosztása, szakmai anyagok olvasása, szörfölés az interneten, internetes és telefonos nyelvtanuló alkalmazások, érzelmi töltés *(„Arra gondolok, hogy a családom büszke rám”*), külföldi utazás.

6. Összegzés

A tanulmány célja az önmotivációs stratégiák vizsgálatára vonatkozó szakirodalom áttekintése után egy empirikus kutatás bemutatása volt, amelyet a BGE Külkereskedelmi Karán üzleti nyelvet tanuló egyetemi hallgatók között végeztünk. A vizsgálat a minta alanyai által alkalmazott nyelvtanulási önmotivációs stratégiák első leírására vállalkozott.

Az eredmények bemutatták az egyetemista korosztály viszonyulását az egyes önszabályozó/önmotiváló technikákhoz. Rámutattak, hogy az ideális jövőbeli idegen nyelvi énkép erősítése, a kellemes tanulási környezet megteremtése, a személyesen releváns nyelvhasználat, a külföldiekkel történő interakcióra törekvés illetve az önálló tanulás, és a technológia adta nyelvgyakorlási lehetőségek kihasználása a korosztály által leghatékonyabbnak tartott önmotiváló nyelvtanulási stratégiák. Kiderült, hogy a megkérdezett nyelvtanulóknak nehézségeik vannak a nyelvtanulással kapcsolatos célok kitűzésével, a nyelvtanulásra szánt idő beosztásával, a nyelvtanulási folyamatuk iránti elköteleződéssel és figyelmük fókuszálásával. Az elemzés során utaltunk néhány eltérésre a megkérdezettek neme szerint és az alapján, hogy mennyire tartják magukat sikeres vagy sikertelen nyelvtanulóknak. Erre vonatkozóan azonban nem tudtunk releváns válaszokat adni a minta ilyen tekintetben aránytalan összetétele miatt.

További kutatás témája lehet a fentiekben leírt egyes skálák korrelációinak, illetve az önmotivációs stratégiák és a különféle nyelvtanulási stílusok összefüggéseinek vizsgálata. A felsőoktatásban, a kontaktnyelvórák számának csökkenése, ugyanakkor a nyelvi követelmények változatlanul magas mivolta miatt kulcsfontosságú a nyelvtanulási folyamat hatékonyságának növelése, ezen belül is a tanulói autonómia, a folyamatos önálló tanulás ösztönzése, amelyhez nélkülözhetetlen az önmotivációs stratégiák használata. Hosszú távon mindenképpen az a nyelvtanuló lesz sikeresebb, aki hatékonyan és tartósan képes önmagát motiválni.

Hivatkozások

Bandura, A. 1994. Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (ed.): *Encyclopedia of human behavior*. 4: 71–81. New York: Academic Press.

Clément, R. – Dörnyei, Z. – Noels, K. A. 1994. Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*. 44: 417–448.

Csizér Kata – Kormos Judit 2012. A nyelvtanulási autónomia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia.* 112/1: 3–17.

Dörnyei Zoltán 2000. Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology.* 70:519–538.

Dörnyei Zoltán 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.* Lawrence Erlbaum, Mahwah. NJ.

Dörnyei Zoltán 2009. The L2 Motivational self system. In Dörnyei Zoltán – Ushioda, E. (eds.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self.* Bristol: Multilingual Matters. 9–42.

Gardner, R. C. – Lambert, W. E. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House.

Heckhausen, H. – Kuhl, J. 1985. From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. In M. Frese – J. Sabini (eds): *Goaldirected behavior: The concept of action in psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 134–160.

Kuhl, J. – Beckmann, J. (eds.) 1994. *Volition and personality: Action versus state orientation*. Seattle, WA: Hogrefe and Huber.

Pintrich, P. R. – De Groot, E. V. 1990. Motivation and self-regulated learning components of academic performance. *Journal of Educational Psychology.* 82: 33–40.

Pintrich, P. R. 2000: The role of orientation in self regulating learning. In Boekaerts, M. – Pintrich, P.R. – Zeidner, M. (eds): *Handbook of self regulation*. San Diego. CA: Elsevier Academic Press. 451–452.

Riding, R. – S. G. Rayner 1998. *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behaviour.* London: David Fulton.

Tseng, W.T. – Dörnyei Zoltán – Schmitt, N. 2006. A New approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics. 27*/1: 78–102..

Weinstein, C. E. – Husman, J. – Dierking, D.R. 2000. Self regulation interventions with a focus on learning strategies. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (eds): *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B. J. – Schunk, D. H. 2008: Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In Schunk, D. H. – Zimmerman, B. J. (eds): *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications.* New York: Lawrence Erlbaum. 1–30.

Dr. Válóczi Marianna PhD. a BGE Külkereskedelmi Kar nemzetközi és tudományos dékánhelyettese, a Nemzetközi Gazdálkodás Szaknyelvi Tanszék tanszékvezető egyetemi docense. Olasz üzleti nyelv, tolmácsolás elmélet és gyakorlat olasz nyelven tantárgyakat oktat. Kutatási területe: nyelvtanulási motiváció és nyelvórai motiválás a felsőoktatásban. E-mail: valoczi.marianna@kkk.bgf.hu

NYELVTECHNOLÓGIA

PRÓSZÉKY GÁBOR

Alkalmazott nyelvészet és nyelvtechnológia

1. Bevezetés

A nyelvtechnológia fogalma magyarázatra szorul, ám mivel ennek az újnak mondható szakterületnek a növekvő szerepéről lesz szó az alkalmazott nyelvészetben, először definiáljuk az alkalmazott nyelvészet fogalmát! Sokan úgy gondolják, hogy ez pusztán csak gyakorlati iránya a nyelvészetnek, pedig valójában azért folyik oly sok kutatás az elméleti nyelvészet keretein belül, hogy az eredményeit alkalmazni is tudjuk. Crystal (1998: 512) szerint az alkalmazott nyelvészet „a nyelvészeti elméletek, módszerek és eredmények alkalmazása gyakorlati problémák megoldásához." Siptár (1980: 2) definíciója szerint pedig az alkalmazott nyelvészet „azoknak a kutatási tevékenységeknek és technológiai eljárásoknak az összefoglaló neve, amelyek célja a nyelvtudomány eredményeinek hasznosítása a közvetlen társadalmi gyakorlatban, illetőleg más, a nyelvészettel érintkező elméleti tudományokban." Ez utóbbiak közül megpróbálok minél többet sorra venni az alábbiakban.

Előbb azonban térjünk vissza a nyelvtechnológiához: a nyelvtechnológia kicsit más, mint a számítógépes nyelvészet, bár sokszor egymás szinonimájaként használjuk ezeket a terminusokat. Míg a nyelvtechnológia alapvetően informatikai terület, a számítógépes nyelvészet a nyelvészet egy ága, ahol a nyelvész a számítógép segítségével old meg egy nyelvészeti problémát. A nyelvtechnológia viszont nyelvészeti kutatásokon alapuló eredményeket épít be – olykor akár ipari méretekben is – a különfélébb számítógépes rendszerekbe. Mindezt a célból teszi, hogy a felhasználóknak a géppel való kommunikációjuk során a számítógép – illetve az a program, amelyikbe beépítették – a nyelvet jól használó emberéhez hasonló támogatást adhasson.

A kérdés mostantól tehát az, hogy milyen jellegű támogatást adhat a nyelvtechnológia az alkalmazott nyelvészet egyes területeinek: ez az, amit a teljesség igénye nélkül igyekszünk körüljárunk a következőkben. Bemutatjuk tehát azokat az – elsősorban hazai – kutatásokat, ahol a nyelvtechnológia találkozik a szótártudománnyal, a fordítástudománnyal, a beszédkutatással, az orvosbiológiával, a pszicholingvisztikával, a nyelvoktatással, a nyelvtörténettel vagy akár a szociolingvisztikával.

2. Szótártudomány és nyelvtechnológia

A huszadik század vége óta a szótártudomány az egyik olyan nyelvtudományi terület, ahol a számítógép megjelenik, hiszen segít rendszerezni és keresni. A lexikográfiai munkákban valójában mindig is kellett volna egy ilyen eszköz, de értelemszerűen csak az utóbbi évtizedekben jelent meg intenzíven a szótártudósok közelében.

A számítógépes lexikográfia azonban még napjainkban is elsősorban csak arról szól, hogy hatékonyabbá teszi az amúgy félig-meddig kézzel végzett lexikográfiai munkát. Azok a kutatások még gyerekcipőben járnak, ahol magát a szótárat is a gép

segít létrehozni. Ezért néhány olyan úttörő hazai alkalmazást hozok példának, amelyek maguknak a létrehozandó szótáraknak a kialakítására is komoly hatással vannak.

Sass (2007) kutatásai már a kétezres évek második felében, például a *Mazsola* vonzatkeresővel ebbe az irányba indultak el. Ez a program a *Magyar Nemzeti Szövegtár* (MNSz; Váradi 2002) anyagán dolgozik, és megpróbálja azokat a különböző vonzatpozíciókban levő szavakat kigyűjteni, amelyek rendkívül gyakoriak egy adott ige mellett. Olyannyira, hogy kollokáció vagy adott esetben idióma alakul ki belőlük, amit egy korábban készült szótárban az akkori nyelvállapot leírói még talán nem láttak ennyire egyértelműen.

Ráadásul ezek a szókapcsolatok még szövegtípusonként is különbözhetnek, például ha az *ad* ige tárgyának lexikális kitöltésére kérdezünk rá az MNSz 187,5 millió szóból álló adatbázisában, akkor azt látjuk, hogy az *ad* igét tartalmazó mondatoknak a tárgya meglepő módon néhány alapvető lexikális egységre szűkül le: a *hangot ad* a leggyakoribb, majd a *lehetőséget ad, választ ad, otthont ad, tájékoztatást ad, hírt ad, okot ad valamire* vagy *áldást ad valamire, lendületet ad, helyt ad bizonyos dolgoknak*, és így tovább. Ezek egyike sem konkrét, kézzelfogható tárgy, ezek absztrakt főnevek. Tehát amikor leírjuk egy szótárban, hogy az *ad* tárgyas ige, akkor tulajdonképpen arra kellene gondolnunk, hogy ez csak akkor áll, ha valaki egy konkrét tárgyat *ad*. Ám például amikor valaki *hangot ad valaminek*, amikor *lehetőséget ad valamire*, vagy *választ ad valamire*, akkor ezek az *ad*-nak már nem „igazi" tárgyai. Ezek olyanfajta együtt-előfordulások, ahol az *ad* egy viszonylag egyszerű szemantikájú igei rész, a *hangot adás*, a *lehetőséget adás,* a *választ adás* viszont egy egységként „komplex ige," ami eddig nem feltétlenül szerepelt önállóan a szótárban.

Ráadásul ha ezt a szókapcsolat-lehetőséget megnézzük az *Index* anyagából épített alkorpuszon és például a *Magyar Nemzet Online*-on, akkor más sorrendben jelentkeznek a komplex konstrukciók: az *ad* az utóbbi portálon az *igazat ad, választ ad, tanácsot ad, hangot ad, tippet ad* sorrendet adja. Ha megnézzük az *Index* portálon, az *igazat ad* kifejezés lényegesen kevesebbszer szerepel. Tehát a források jellege azt befolyásolhatja, hogy melyik „absztrakt tárgyas főnév + ige" szerkezet mennyire gyakori, de az biztos, hogy az *igazat ad* vagy a *tippet ad* ugyanúgy nem „igazi" tárgyas szerkezet, mint ahogy a *hangot ad* vagy *otthont ad* sem.

A *Mazsola* vonzatkereső gondolatát továbbépítve Sass (2011) bemutatott egy olyan algoritmikus eljárást, melyek eredményeképpen készült el a *Magyar igei szerkezetek gyakorisági szótára* (Sass et al. 2011). Ez egy egynyelvű szótár, amely az MNSz-ben szereplő igevonzatkeret-összevetésekből megmutatja, hogy melyek igen gyakoriak a maguk literális formájában. Ezek a kifejezések azok, melyeknek a következő időszak magyar nyelvű szótáraiba való beemelése elkerülhetetlen.

A szótártudományt tehát a technológiai eszközök, a korpusznyelvészeti eszközök, a korpusz morfológiailag elemzett változatán immár az esetragokat is megkeresni képes program és az ezekből készített statisztikák segíthetik. Tehát nem a szótárak kiadásában alkalmazzuk a számítógépet, hanem a szótárak létrehozásában.

A technikai létrehozásnál hadd említsek más, szintén magyarországi szoftvereszközöket. Ilyen a *Lexicographer's Workbench* (LWB), a MorphoLogic cég technológiai terméke, melyet bizonyos szótárkiadók a napi gyakorlatban is használnak. A

hatékonyan felépíthető szótár ugyanis nem szövegszerkesztőben készül, hanem egy olyan internetes felületen, ahol a szótár tartalma – amit akár az előbb említett, Sass-féle algoritmusokkal is létrehozhatnak – úgy kerül be egy-egy szerkezeti egységbe, hogy azok végső formázását már maga a technológia végzi. A kész szócikk előállítása tehát anélkül készül, hogy ahhoz bármiféle formázási információt közvetlenül a szótárszerkesztő adna meg.

Természetesen léteznek a piacon más hasonló programrendszerek is, de ezek meglehetősen drágák. Általában az a hátrányuk, hogy nem az internetes használatot preferálják, mert amikor kialakították őket, az akkori internet lehetőségeinek lexikográfiában való felhasználása még nem látszott célszerűnek. A régebben készült és ezáltal ismertebb programok viszont komoly átalakításokat igényelnének ahhoz, hogy „internetkészek" legyenek, mint a már eleve így készült eszközök, például az LWB.

Természetesen a szótárak számítógépes megjelenítésére is készültek olyan megoldások, melyek komolyan igénybe veszik a nyelvtechnológia eredményeit. Ilyen eszköz például az ingyenesen is elérhető *MorphoMouse*[1] program. Ahhoz ugyanis, hogy egy szöveg tetszőleges szaváról el tudjuk dönteni, hogy az benne van-e egy szótárban, már nem lehet pusztán csak egy szótári lekérdezést indítani a kívánt szóalakra, hiszen az esetek túlnyomó többségében a szó nem szótári alakjában szerepel a szövegben. Ezért szükségünk van egy szótövesítő program működtetésére is. Ezt a feladatot a MorphoMouse esetében a Humor szóalaktani rendszer tövesítő modulja szolgáltatja[2] (Prószéky–Kis 1998). Ráadásul az is előfordulhat, hogy az aktuális szó töve alapalakban nincs is benne a szótárban, csak a szónak egy másik toldalékolt alakja. A többszavas kifejezésekben sokszor ugyanis ragozottan jelennek meg egyes szavak. Például a *fabatka* nem szótári alak, hiszen az mindig csak tárgyesetben szerepel a szótárban: kizárólag abban a kifejezésben, hogy *fabatkát sem ér*.

Mint említettük, a többszavas kifejezéseknek az is igen problémás tulajdonságuk, hogy a kifejezésben megjelenő különböző szavak nem egyforma súllyal szerepelnek az adott kifejezésben. A szótárak viszont eddig mindig embereknek (és nem számítógépeknek) készültek, akik számára nem jelent problémát megállapítani, hogy mely szavak nem „kötelezőek" a szerkezetben. Például a szótárak gyakorlatilag soha nem jelzik, hogy mely szavak azok, amelyek egy-egy többszavas kifejezésnek elengedhetetlen részét képezik, tehát melyek a kulcsszavak, és melyek azok, amelyek csak a szerkezetnek példamondattá formálása miatt kerültek a szócikkbe. Mivel ezt a felületen nem jelöljük, így a számítógép számára minden szó egyformán fontosnak látszik. Tehát, ha a kifejezés például *the passage of the law through Congress* ('a törvény útja a Kongresszuson át'), akkor az ember érti, hogy sokféle úton mehet egy törvény, nemcsak a 'Kongresszuson' át. Nyilvánvalóan ez a kifejezés arra nézve minta, hogy 'a törvény útja valamin át,' de ha esetleg a *Congress* helyett más szó áll,

[1] Letölthető, kipróbálható: http://morphomouse.com/hu/

[2] Humor rendszerű szóalaktani rendszer készült a magyar mellett több európai nyelvre is: angol, cseh, francia, holland, lengyel, német, olasz, orosz, román, spanyol; valamint kis uráli nyelvekre: komi, manysi, udmurt.

a kifejezés értelmes marad. Ezt tehát valahogy úgy kellene jelölni, hogy *the passage of the law through* X. Ám ez nincs jelölve a legtöbb szótárban.

A döntéshez természetesen a számítógépnek tudnia kell felismerni, hogy milyen nyelven van a szöveg, hiszen szótárt csak ez után érdemes választani. Igaz, például a *tag* szó lehet magyar, lehet angol, sőt – nagybetűvel – német is, ám a környezete egyértelműen meg fogja mondani, hogy melyik: *tagok, tags* vagy éppen *Tage*.

3. Fordítástudomány és nyelvtechnológia

Ennél sokkal komplexebb terület a következő témánk, a fordítástudomány, ahol nem puszta szótárazásról van szó, hanem arról, hogy különféle szövegekben kell a megfelelő ismérvek alapján számítógéppel keresgélni. Az utóbbi évtizedekben kialakuló fordítástudomány területén mostanában kezdenek el megjelenni a számítógépes nyelvészet vagy az előbb emlegetett nyelvtechnológia legújabb eredményei.

Ilyen például egy lexikai kohéziót vizsgáló magyar kutatás. Seidl-Péch (2011) autentikus magyar szövegek és fordítások eredményeként létrejött magyar szövegek lexikai kohéziós mintázatainak összehasonlító elemzését végezte el gépi segédlettel. A számítógépes támogatással végzett megfigyelések arra irányultak, hogy például egyes szavak adott szövegben való többszöri előfordulása során hányszor és mikor fordulnak elő eredeti alakjukban, hányszor valamely szinonimájuk jelenik meg, továbbá hányszor vannak valamilyen, alá- vagy fölérendelt, esetleg rész–egész relációban valamivel, és hogy hogyan ismétlődik ez? Mikor és miket ismételünk? Egy éttermi leírásban például először csak az a szó jelenik meg, hogy *étterem*, de aztán *konyhá*ról beszélnek, később esetleg *szószok*ról is szó van szó, vagy *vacsorá*ról. Persze az *étel* is néha megjelenik, vagy *fogások, kacsa, menü.*

Ezek a kifejezések tartalmukban összefüggenek, de meg lehet vizsgálni, hogy ezek a kifejezések mi módon jelennek meg eredetileg magyarul írt szövegekben, és mi módon a fordításokban. Az anyanyelvi és a fordított szövegek szerveződési szabályairól sokat tud a fordítástudomány, de ahhoz, hogy ezt kvantitatív módon ki lehessen mutatni, a fentihez hasonló kapcsolati rendszerben levő szavakat kell kibányászni a szövegből. Ez igen kemény kézi munka, így eddig csak kis számú példán tudták a fordítástudósok elvégezni méréseiket. Seidl-Péch fent említett kutatásában számítógépes programmal segítettük ezt a munkát (Orosz 2015). Így sokkal hatékonyabban és nagyobb számú mintával tudott dolgozni, és ebből következően az eredményei is szélesebb körben alkalmazhatók.

Egy másik fordítási terület a korábban csak egynyelvű problémaként kezelt plágiumot kombinálja a többnyelvűséggel. A plágium ugyanis az utóbbi időkben „népszerű” problémát jelent a gépi szövegkutatók számára, hiszen jó volna minél több szövegről tudni, hogy nem azonos-e egy másikkal. A plágium persze javarészt jogi kérdés, mert az fontos kritérium, hogy a szerző ne tüntesse fel szövege forrását. Ám azt számítógépes eszközökkel is meg lehet állapítani, hogy a szöveg jelentős részben hasonlít-e egy másikra.

De mi van akkor, ha az eredeti szöveg nem azon a nyelven készült, és mi csak a fordítást olvassuk? Ha például angol nyelven publikáltak valamit, aztán valaki ezt

lefordította, akkor az utóbbi szöveg betűhíven már nem található meg. Ezen segít annak a kutatásnak az eredménye, mely egy többnyelvű plágiumfelismerő algoritmus alapjait fektette le (Pataki 2012). Természetesen nem arról van szó, hogy biztosan el tudja találni a program, hogy egy szöveg más nyelvű eredetije hogy néz ki, hanem felhívja a figyelmet arra, hogy talált olyan szöveget, amelyben igen jelentősen koncentrálódnak azok az idegen nyelvi kifejezések, amelyeknek a magyar nyelvi ekvivalensei olvashatók a bemenetül kapott szövegben. Az efféle, nyelveken keresztüli azonosításra számítógépes megoldás hiányában meglehetősen kicsi lenne az esély, hiszen kézzel reménytelen megtalálni az internet hatalmas szénakazlában egy ilyen kicsi és más nyelvű dokumentum-tűt.

4. Beszédkutatás és nyelvtechnológia

A beszédkutatásnak a nyelvtechnológiához rendkívül sok köze van, hiszen maga is a nyelvtechnológiának egy ága. A *speech*, azaz az emberi beszéd nyelvfogalmunk része, mégis nagyon sokszor *speech and language*-nek nevezik a beszélt és írott nyelvek feldolgozását egyaránt lefedő kutatási területet. Nyilván a *text* volna a megfelelő terminus a *language* helyett, de a számítógépes világban – kissé pontatlanul – nyelvként sokszor az írott szövegeket azonosítják.

Azokat a szövegeket, amiket leírunk, az erre szolgáló számítógépes programok jó ideje meglehetősen jó minőségben képesek felolvasni (Olaszy-Némethy 2010). Ezeket nevezzük beszédkeltő rendszereknek, angolul *text-to-speech* (TTS) rendszereknek. Magyarországon régóta elérhető magyar nyelvű gépi beszéd előállítására alkalmas technológia: a *MultiVox* (2002 óta ingyen), a *HungaroVox*, vagy a később megjelent *ProfiVox* egyaránt a BME kutatóinak fejlesztései. A vakok és gyengénlátók számára a *Jaws for Windows* képernyőolvasó 2000 óta elérhető. Ennek a kutatási területnek egyik fontos iránya a beszédprodukciót érintő traumák utáni kommunikáció segítése is: már 1995 óta van hordozható, számítógépen alapuló segítő technológia, a *VoxAid/MonddKi* rendszer.

Az emberi beszéd megértése jelenti a beszédfeldolgozás területén a legnagyobb kihívást. Ez a terület az automatikus beszédfelismerés, az *automatic speech recognition* (ASR). Ma már a beszédfelismerő rendszerek képesek az internetről vagy a televízióból a híradók hangzó szövegéből írott szöveget produkálni, vagy ebben az írott szövegben keresni (Mihajlik 2011). Nyilván a beszédkeresők pontossága nem vethető közvetlenül össze az írott szövegekben keresőkével, hiszen néha félrehallanak a számítógépek is. Ám ahhoz képest, hogy milyen sebességgel tudnak ezek a szoftverek átírni hangzó szövegeket, és ez mennyibe kerül, egyértelműen megtérül egy ilyen fejlesztés. Arról nem is beszélve, hogy ezeknek a rendszereknek a kimeneti minősége is sokszor jobb az emberénél, mert az ember fáradékony. Van olyan magyar nyelvű alkalmazás, ahol a valós idejű szövegek gépi átírása helyes írott magyar szöveggé gyorsabb és jobb minőségű, mint az embereké: ez a hallássérültek számára működő automatikus hírfeliratozás.

Olyan fejlesztések is készültek, melyek azonosítani képesek a beszélőt, méghozzá alapos fonetikai elemzés alapján, jó hatásfokkal. Sőt, létezik ma már olyan

protokoll is, amely segítségével a beszélőazonosító technológiák a kriminalisztikai gyakorlatban is használhatók (Fejes 2014).

Természetesen a nem tipikus beszédfejlődésű gyermekek beszédészlelés- és beszédmegértés-fejlesztéséhez visszacsatolás az itteni eredményeknek némelyike: a beszédpercepciós diagnosztika, a DMP vagy a digitális beszédhallás-szűrő: a *GOH*–rendszer, vagy a beszédzavar-azonosító – tehát sok hasznos eszköz áll rendelkezésre.

5. Orvosbiológia és nyelvtechnológia

Az előző részben a beszédről esett szó, ami részben orvosi jellegű alkalmazásokat is jelent. Valójában más orvosi területeken is egyre nagyobb jelentőségű a nyelvtechnológia alkalmazása. A ma ismertek közül talán a leghíresebb számítógéppel segített orvosbiológiai rendszer az *IBM Watson* nevű rendszere, melyet *DeepQA* néven 2011-ben az amerikai televízióban, egy kvízjátékban mutattak be. Ez a *Jeopardy!* nevű játék az amerikai tévében nem orvosbiológiai témáról szól, hanem egy olyan jellegű általános vetélkedő, mint nálunk a *Mindent vagy semmit!* vagy a *Maradj talpon!* Ott is kérdésekre kell válaszolni, de nincs semmilyen szöveges segítség, mint a magyar televíziós játék esetében, tehát még inkább az ismeretekre és az intelligenciára építő játékban kell helyt állnia egy számítógépes programnak. A Watsont egy ilyen vetélkedő során mutatták be a nagyközönségnek.

Ebben a vetélkedőben három versenyző van mindig a televízió képernyőjén: az ominózus alkalommal a kvízsorozatban addig legjobban szereplő két játékos és a Watson számítógép volt ez a három. Watson négy terabájt memóriával, 200 millió oldalnyi számítógépre vitt szöveg ismeretével, de internet nélkül működött. A szövegek elemzésére készített nyelvtechnológiai rendszer nemcsak általában értette meg a beszélt szöveget, hanem a konkrét kérdést is megértette (McCord et al. 2012): kitalálta, hogy a kérdés mire fókuszál, majd az ehhez illeszkedő választ iszonyatos sebességgel megkereste ebben a 200 millió oldalnyi szövegben (hiszen itt több ezer gép volt összeépítve). A rendszer része volt még egy döntési stratégia is, amelynek alapján a program képes volt eldönteni, hogy eléggé biztos-e a megtalált válaszban. Ha esetleg nem volt nagyon biztos benne, akkor átengedte az adott válasz jogát a másik két versenyzőnek, de amikor úgy érezte, hogy jól tudja a választ, akkor mindig ő tudott lenni a leggyorsabb. Az interneten a mai napig is megnézhető,[3] hogy hogyan működött. Ezt a rendszert ma már a tüdőrák-kutatásban, a gyógyszeriparban, a biotechnológiában hasznosítják, így az ott fontos kérdésekre képes válaszolni.

A Watsonon kívül is sok olyan nyelvtechnológiai eszköz létezik, melyek az orvosbiológiai irodalmat „olvassák.” Napjaink biológusai, vegyészei, orvosai puszta olvasással már képtelenek volnának követni azt a hihetetlen mennyiségű publikációt, amiben meg kellene találni például azt, hogy milyen fehérje-interakciók leírása szerepel bennük. Ezek ráadásul nem egyformán vannak jelölve, még ha csak angol szövegekről beszélünk is.

[3] https://www.youtube.com/watch?v=WFR3lOm_xh[E]

Sok olyan terület van, ahol a nyelvtechnológiai módszerek jól alkalmazhatóak a biológiai, orvosbiológiai szövegek feldolgozásában. Például a DNS-ben bizonyos szekvenciák keresése tipikusan nyelvtechnológiai algoritmusokkal történik: meg kell találni azokat a szimbólumsorozatokat, amik megfelelő gyakorisággal, megfelelő helyen vannak. Ezek a dolog természetéből fakadóan igen hosszúak is lehetnek, így emberi szemmel képtelenség volna őket megtalálni. Emellett a fordítástámogatásból ismert szövegszinkronizálást is jól tudják a DNS-kutatásban alkalmazni.

Egy más típusú orvosbiológiai alkalmazás a *Digitális Konzílium*, melynek megvalósítása a PPKE Információs Technológiai és Bionikai Karán folyik (Siklósi et al. 2014), és klinikai szövegek, kórházi beteglapok feldolgozása, értelmezése és egységes tárolása valósul meg. Pontosabban ezek szemészeti diagnózisok, anamnézisek, mindenfajta kórházi jelentések melyek feldolgozása azért nehéz, mert ezek latinul, angolul, magyarul vannak, sok rövidítést tartalmaznak, és eleve nem külső felhasználó számára készültek, bár az orvos vagy az asszisztens ezeket pontosan érti. A projekt célja tehát, hogy az orvos vagy asszisztens fejében lévő tudást valahol a gép is magáévá tegye, és olyan nyelvfüggetlen tárolási formában tudja rendszerezni, ami aztán a későbbiekben lehetővé teszi más nyelveken való lekérdezését is. A jövőben ez sokat segíthet akkor, amikor például Északkelet-Magyarországon ukrán, vagy Németországban török nyelvű kórelőzményekkel jelentkezik valaki. A mai világban gyakran előfordul, hogy más nyelven írt orvosi dokumentumot mutat fel valaki új lakóhelyén, tehát erre nagy szükség lehet ott is. Arról nem is beszélve, hogy milyen fontos lehet az, ha egy kezdő orvos tud konzíliumot kezdeményezni tapasztalt orvosokkal, akiknek nem kell fizikailag jelen lenniük -- ezért is *Digitális Konzílium* a projekt neve.

6. Pszicholingvisztika és nyelvtechnológia

Lépjünk innen tovább a pszichológia és a pszicholingvisztika területére! A pszicholingvisztika már tényleg nyelvészet, de a megfigyeléseit általában nem a számítógépes algoritmusok szokták működtetni, hanem inkább csak könyvekben, tudományos művekben teszik közzé őket. Ezért az ilyen típusú számítógépes nyelvészeti vagy nyelvtechnológiai kiegészítések még mindig újdonságnak számítanak.

Hazánkban az *MTA-PPKE Magyar Nyelvtechnológiai Kutatócsoportjában* évek óta készül egy performancia alapú, pszicholingvisztikailag motivált rendszer (Prószéky–Indig 2015). A performancia-alapúság azt jelenti, hogy a rendszer nyelvi tudása nem az ideális beszélő kompetenciájának a leírásán alapul, hanem azon, ahogy a nyelvet az életben használjuk, amikor hallunk vagy olvasunk egy szöveget. Az ezzel kapcsolatos pszicholingvisztikai eredmények alapján alakul ki az új elemző. Tehát ez a rendszer nem az informatikusok vagy matematikusok korábban megírt algoritmusai szerint működik, hanem arra épít, amit a pszichológusok, pszicholingvisták megismertek eddig az emberi nyelvfeldolgozásról, jelen esetben a magyar nyelv feldolgozásáról.

Ennek a projektnek már vannak eredményei – például az 1,2 milliárd szóból álló Pázmány Korpusz (Endrédy–Prószéky 2016), melyek segítségével megmutatható,

hogy az eddig megismert pszichológiai folyamatok mentén a számítógép valós időben is képes magyar szövegeket elemezni. Ezt úgy teszi igazán hatékonyan, hogy segítségül hívja a jelentéstant és a nyelven kívüli tudást, amit éppen az utóbbi évtizedek nyelvészetének meghatározó irányzatai nagyon leválasztottak a nyelvről, a mondatszintaxis-központú leírástömeg létrehozásakor.

A gyakorlati életben nagy szükség van gépi módszerekre, hogy hatékonyan lehessen elemezni pontatlan vagy zajos szöveget – amilyen a fentebb említett *Digitális Konzílium* projektben kezelt kórlapok szövege is. Az ember soha nem mondja azt egy normától eltérő szövegre, hogy „bocsánat, ez nem jó helyesírási szempontból, ezért nem vagyok hajlandó megérteni," hanem tudomásul veszi a problémát és ennek ellenére értelmezi a szöveget. Ez a performancia-alapú rendszer lényege, és ennek a magja a magyar nyelvű szövegek elemzését végző *AnaGramma*-rendszer (Prószéky 2013).

7. Nyelvoktatás és nyelvtechnológia

Sokszor halljuk, hogy az infokommunikáció eredményei megjelentek a nyelvoktatás területén is. Az igazság az, hogy a nyelvoktatás és a „valódi" nyelvtechnológia kapcsolatának túlértelmezésétől óvni szeretnék mindenkit. A számítógép valóban a nyelvoktatás közelébe került az utóbbi években, évtizedekben, de ezek nem nyelvtechnológiai, tehát nem a nyelvészet eredményein alapuló megoldások, hanem általában multimédiás megoldásokkal kiegészített didaktika, jobb-rosszabb formában. A legtöbbször az informatikából kerülnek ide infrastruktúrák, amikre tartalmat a nyelvoktatói világból szokás hozni, esetleg algoritmusokat a pedagógiai-oktatási szemléletű világból. A nyelvtechnológia igazán akkor van jelen, ha komoly szövegkorpuszok épülnek, enciklopédiák és szótárak jelennek meg a tanulói környezetben, intelligens kereséssel, vagy ha például nyelvi szempontból nem „konzerv"-szerkezetek, hanem a felhasználó által dinamikusan változtatható gyakorlatok is működnek. De most többnyire nem ez a helyzet. Még rengeteg kiaknáznivaló van ezen a területen, épp a nyelvtechnológia hiánya miatt. Nagyon sokszor a didaktikai rész el is torzul, mert akik ezeket az eszközöket a gyakorlatban szeretnék használni, azok elsősorban az informatikai eszközök kezelésére, vagy a színes-szagos objektumokra figyelnek. Fennáll a veszély, hogy a nyelvi tartalom mellékessé válik, bár az eredeti szándék nem ez volt.

Tehát kevés még az igazi nyelvtechnológiai nyelvoktató projekt. De gondoljunk arra, hogy a korábban említett MorphoMouse eszköz (Prószéky 2013) egyszerre tud szótárazni, fordítani, internetes tartalmakban keresni (például a Wikipédiában) és ezzel egyidejűleg szövegkorpuszokban mintákat találni. Ha ezeket az információkat nyelvtanulás közben csak arra használjuk, hogy rámutatunk egy szóra a képernyőn, azonnal olyanfajta információ-tárház áll a rendelkezésünkre, amelyet fejben összekombinálva a tanulást hatékonyabbá tudjuk tenni. Tehát itt az intelligens kombináció valóban a nyelvtechnológiai eszközök segítségével jön létre, ám ezeket az eszközöket meg azért nem szokás nyelvoktató szoftvernek hívni, mert nincs bennük semmilyen pedagógiai elem.

8. Nyelvtörténet és nyelvtechnológia

A nyelvtörténet esetében szinte napjainkig elképzelhetetlen volt, hogy valaki számítógép támogatásával valamilyen nyelvi változást adatok segítségével meg tudjon állapítani. Ismét egy nagyszerű magyar példa É. Kiss (2015) magyar történeti generatív szintaxist megcélzó kutatása, melyben a szintaktikai rekonstrukciót részben a történeti nyelvi szövegkorpuszok, részben a rokon nyelvek rendszeres szintaktikai megfeleléseinek és a tipológiai univerzáléknak a vizsgálata segítségével végzik, ahol a mintákat az e célra digitalizált történeti szövegkorpuszokból veszik. Tehát például meg lehet figyelni, hogy az ómagyar kódexek igeneves kifejezéseiben az idők folyamán csökken a ragtalan tárgyas alakok aránya. Ez arra utal, hogy a változások a főmondatban kezdődnek, és ezek az archaikus formák fennmaradnak a mellékmondatokban.

Ahogy „visszamegyünk" az időben, meg lehet ezeket az eseteket számolni, és összse lehet vetni például, hogy ezek a minták miképpen jelennek meg Jókai-kódexben, a Müncheni-kódexben és a Jordánszky-kódexben. A 14-15-16. századból származó feldolgozott kódexek azt mutatják, hogy az ilyen igeneves kifejezésekben előforduló ragtalan tárgyak száma csökken, tehát ezek a változások mérhetőek. Ezt a régi kódexek gépi szövegkorpuszba rendezése előtt el sem lehetett képzelni.

Ennek egyik alapvető oka, hogy nemcsak a kódexek nem voltak digitalizálva, hanem olyan nyelvtechnológiai eszközök sem voltak, amelyek például az ómagyar morfológiát kezelték volna. Idővel az ómagyar korpuszok létrejöttek (É. Kiss 2015), az ómagyar morfológiát pedig sikerült „leképezni" a mai morfológiára (Novák et al. 2013). Fontos, hogy megmaradjon az eredeti szöveg: például, ha azt olvassuk, hogy *tehin gyüvéskor*, akkor azt a programnak konvertálnia kell arra, hogy *tehén jövéskor*, hiszen a *gyön* mai megfelelője a *jön*, és így tovább. Tehát minden szónak megjelenik a mai megfelelője, de azért az eredeti szó is látható marad, illetve a mainak már ott van a pontos morfológiai felbontása is. Így aztán akár a mai értelmezés, akár az eredeti alakok alapján is lehet keresni. Ezzel olyanfajta nyelvi jelenségeket lehet megtalálni és kvantitatív elemzés alá vetni, amit a nyelvtechnológiai támogatás nélkül korábban nem lehetett volna, és ez az oka annak, hogy a magyar történeti generatív szintaxis a világon is egyedülálló jelentőségű kutatás.

9. Szociolingvisztika és nyelvtechnológia

A nyelv jelenkori jelenségei is „letapogatható" számítógéppel, hiszen ma már valós időben is lehet vizsgálni az internetes éveken – lassan évtizedeken – keresztül megjelenő szövegeket. Például a kétezres évek elején volt egy arra irányuló kutatás (Földes–Prószéky 2005), hogy a felhasználók egy telefonos szolgáltató számára történt szótárfejlesztés eredményeként létrejött szótárakat mi módon kérdezik le. Természetesen nem a személyi jogokat érintő információkra, hanem a nyelvi statisztikákra irányult a vizsgálat. Nem meglepő, hogy az derült ki: az elektronikus szótárakat leggyakrabban nyolc és este tizenegy óra között használják.

Az azonban, hogy mely szavakat kérdezték le, és hogy mely szótárak voltak a népszerűek, hozott érdekes eredményeket. Elsősorban angol szavakat akartak a felhasználók magyarul látni, esetleg magyar szavakat, kifejezéseket angolul. Ám az is hamar kiderült a lekérdezett kifejezések tematikájából, hogy az angol nem csak nyelvként volt jelen, hanem a lekérdezések nagy része egyfajta esti szórakozás is volt. Az intelligens telefonokat használó fiatalok ugyanis előszeretettel azt jelenítették meg, hogy ők ezekből a modern eszközökből mi mindent tudnak „előhozni", akár a – nem feltétlenül nyomdafestéket tűrő – angol kifejezések világából. A német nyelv esetében viszont ugyanez a típusú tevékenység nem volt kimutatható: a felmérésből kiderült, hogy a német lekérdezések kizárólag arra irányultak, hogy a megfelelő fordításokat megtudják. Ezt onnan lehetett észrevenni, hogy azok a bizonyos „négybetűs" szavak az angolhoz képest alig szerepeltek a lekérdezésekben.

A szolgáltatás indulásakor alkalmazott középméretű szótárban ezek a szavak nem voltak benne, de aztán belekerültek, és a felhasználók „megnyugodtak", és ettől kezdve úgy ítélték meg, hogy használható a szótár. Itt elsősorban a középiskola és az egyetem határán lévő felhasználókra kell gondolni, mert ezeket a telefonokat elsősorban ők működtetik. Ha akár az egész akadémiai nagyszótár belekerült volna a szolgáltatásba, akkor sem nőtt volna meg ennyire a felhasználói elégedettség, mert ezek a felhasználók a középszótárból hiányzó, a nagyszótárban szereplő szavakat sokkal ritkábban kérdezték le, mint azt a néhány négybetűset.

Aztán kiderült az is, hogy ha egymással összekapcsolva felrajzoljuk az egy lekérdezőtől származó szavakat, ezek jelentésbeli rokonságot mutatnak. Nagyon érdekes, hogy az előbb említett, „nyomdafesték-határi" kifejezések világa egy jól észlelhető összefüggő részgráfot alkot. A tipikus, tehát a nyelvi problémák megoldását kereső lekérdezők világával ezt a gráfot egyetlen szó – a *love* – kapcsolta össze. Viszont ez a másik világ egy szintén hatalmas gráfot adott, melyben a vastag élek (azaz azok, amely szavakat sokszor kérdezték le egyazon telefonhasználat alkalmával) szemantikus egységeket adtak ki. Tehát anélkül, hogy a felhasználók tudták volna, az első hárommillió lekérdezés feldolgozása után például a színnevek vagy a hét napjai egy önmagában összefüggő gráfot alkottak. Kiderül, hogy a szótárhasználó az infokommunikációs eszköze segítségével tudattalanul is hozzájárul sok szemantikus kategória kódolásához.

A szociolingvisztika számára ez óriási lehetőség annak megismerésére hogy mit csinálnak a felhasználók. A nyelvészek korábban ekkora mennyiségű adattal nem tudtak dolgozni, az informatikusok pedig nem érezték inspirálva magukat bármiféle szociolingvisztikai kutatás lefolytatásához.

Az is látszott ebből az anyagból (Földes–Prószéky 2005), hogy a vizsgált, 2003-2006 közti időszakban mikor milyen Harry Potter-könyv jelent meg, mikortól volt látható a *Mátrix* című film, vagy egy-egy zenekarnak épp mikor jelent meg újabb albuma. Az ezekben szereplő szavak gyakorisága egy-egy időszakban megváltozott, de ez előfordult egy-egy akkori hazai politikus megjegyzése kapcsán is. (Ennek nem a professzionális fordítása iránti igény, hanem az elhangzott kifejezés obszcén tartalma okozta a népszerűségét.)

A szociolingvisztikának rengeteg haszna lehet ebből. Ezt a Google is észrevette, és a nagy világnyelvekre (a magyarra egyelőre nem) létrehozta az *Ngram Viewer* nevű eszközt. Ez a Google Books által digitalizált könyvanyagon működik (Michel et al. 2011). Az eszközzel akár az 1800-as évektől is lekérdezhetjük, hogy egy-egy kifejezésnek hogy fest a gyakorisági görbéje. Például a *dear* ('kedves') vagy a *faith (*'hit', 'hűség') pozitív tartalmú szavaknak az előfordulási gyakorisága 1860 és 2000 között folyamatosan csökken. Nyomon lehet követni rengeteg változást, például az angol nyelvben a ma már tipikus összevonások térnyerését (*going to – gonna, got to – gotta, want to – wanna):* ezek az adatok tanúsága szerint az 1960-as évek óta váltak elfogadottá írott szövegekben is. A nyelvi változás egy részét tehát ma már pusztán a leírt dokumentumokból való webes elemzéssel pillanatok alatt ki lehet mutatni.

10. Összefoglalás

Az áttekintésben azt igyekeztünk bemutatni, hogy a nyelvtechnológiának gyakorlatilag nincs olyan iránya, amelyet ne lehetne használni az alkalmazott nyelvészet szinte bármely területén. Ez a – teljességre nem törekvő – áttekintés megmutatta, hogy hol találkozhatnak a nyelvtechnológia és az alkalmazott nyelvészet egyes alterületei. A lehetőségek szinte korlátlanok, a példák pedig tényleg csak példák voltak, amelyek segítségével a továbblépést az olvasó remélhetőleg már maga is el tudja végezni.

Hivatkozások

Crystal, D. 1998. *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris.

É. Kiss Katalin 2015. Mondattani rekonstrukció nyelvi kövületekből. In: Kenesei István – É. Kiss Katalin (szerk.) *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXVII: Diakrón mondattani kutatások.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 133–152.

Endrédy István – Prószéky Gábor 2016. *A Pázmány Korpusz.* Kézirat.

Fejes Attila 2014. Beszélőazonosítás, hangbiometria rendvédelmi alkalmazása. *Nemzetbiztonsági Szemle* MMXIV/II, 93–110.

Földes András – Prószéky Gábor 2005. Between Understanding and Translating: A Context-Sensitive Comprehension Tool. *Archives of Control Sciences* 15 (4), 637-644.

McCord, M. C. – Murdock – J. W., Boguraev, B.K. 2012. Deep Parsing in Watson. *IBM Journal of Research and Development* 56 (3.4): 1–15.

Michel, J-B. – Shen, Y.K. – Aiden, A.P. – Veres, A. – Gray, M.k. – The Google Books Team – Pickett, J.P. – Hoiberg, D. – Clancy, D. – Norvig, P. – Orwant, J. – Pinker, S. – Nowak, M.A. – Aiden, E.L. 2011. Quantitative Analysis of Culture Using Millions of Digitized Books. *Science* (14 Jan 2011) Vol. 331, Issue 6014, 176–182.

Mihajlik Péter 2011. *Spontán magyar nyelvű beszéd gépi felismerése nyelvspecifikus szabályok nélkül*. PhD disszertáció. Budapest: BME VIK.

Novák Attila – Orosz György – Wenszky Nóra 2013. Morphological Annotation of Old and Middle Hungarian Corpora. In: Lendvai P. – Zervanou, K. (szerk.) *Proceedings of the 7th Workshop on Language Technology for Cultural Heritage, Social Sciences, and Humanities.* Madison: Omnipress. 43–48.

Olaszy Gábor – Németh Géza 2010. *A magyar beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Orosz György 2015. *Hybrid Algorithms for Pre-processing Agglutinative Languages and Less-resourced Domains Effectively.* PhD disszertáció. Budapest: PPKE ITK.

Pataki Máté 2012. *Algorithms to Detect Monolingual and Cross-lingual Similarity and Plagiarism*. PhD disszertáció. Budapest: PPKE ITK.

Prószéky Gábor 2013. How „Truly Electronic Dictionaries" of the 21st Century Should Look Like? In: Stickel, G., Váradi Tamás (szerk.) *Lexical Challenges in a Multilingual Europe.* Frankfurt am Main: Peter Lang Academic Publishers, 51-60.

Prószéky Gábor – Indig Balázs 2015. Magyar szövegek pszicholingvisztikai indíttatású elemzése számítógéppel. *Alkalmazott Nyelvtudomány* XV/1-2, 29-44.

Prószéky Gábor – Kis Balázs 1998. ACL. A Unification Based Approach to Morphosyntactic Parsing of Agglutinative and Other (Highly) Inflectional Languages. *Proceedings of the 37th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics.* Maryland: Morgan Kaufmann. 261-268.

Sass Bálint. 2007. „Mazsola" – eszköz a magyar igék bővítményszerkezetének vizsgálatára. In: Váradi Tamás (szerk.) *Az I. AlkNyelvDok Konferencia előadásai.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.

Sass Bálint 2011. Igei szerkezetek gyakorisági szótára – Egy automatikus lexikai kinyerő eljárás és alkalmazása. *PhD disszertáció*. Budapest: PPKE ITK,

Sass Bálint – Váradi Tamás – Pajzs Júlia – Kiss Margit 2011. *Magyar igei szerkezetek (A leggyakoribb vonzatok és szókapcsolatok szótára)*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Seidl-Péch Olívia 2011. *Fordított szövegek számítógépes összevetése*. PhD disszertáció. Budapest: ELTE BTK.

Siklósi Borbála – Novák Attila – Orosz György – Prószéky Gábor 2014. Processing Noisy Texts in Hungarian: A Showcase from the Clinical Domain. *Jedlik Laboratories Reports* Vol. II., No. 3. (JLR-3/2014). Budapest: Pázmány University ePress.

Siptár Péter 1980. *Nyelvészeti kisszótár (Alapvető terminus technicusok a modern nyelvészetben)*. Budapest: MKKE Nyelvi Intézet.

Váradi Tamás 2002. The Hungarian National Corpus. *Proceedings of the Third International Conference on Language Resources and Evaluation.* Las Palmas: ELRA. 385–389.

Prószéky Gábor a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Információs Technológiai és Bionikai Karának egyetemi tanára, az MTA–PPKE Magyar Nyelvtechnológiai Kutatócsoport vezetője, a MorphoLogic cég egyik alapítója és indulástól kezdve igazgatója. E-mail: proszeky.gabor@itk.ppke.hu

HOLECZ MARGIT – SZŰCS ÁGNES

Politikai kötődés automata meghatározása az online sajtóban

A szövegbányászat lehetőségeit már számos területen sikeresen alkalmazták, például plágiumkereső-szoftverekben vagy gazdasági változások előrejelzésére. A jelen kutatás célja feltárni, hogy milyen módon, a szöveg mely szintjein ragadható meg az online hírportálok politikai kötődése, mivel a főbb sajtótermékek politikai beállítottsága ismert. Az eredmények később alkalmazhatóak rejtett politikai ideológiák feltárására.

Kutatásunkban feltételeztük, hogy az egyes cikkek az ismert politikai kötődéseknek megfelelően automatikusan is elkülöníthetőek, valamint, hogy a különbségek tartalmi és formai jellemzők együttesével lesznek megfoghatóak.

A vizsgált anyag 2014. október 8-12 között megjelent, 200 online sajtócikket foglalt magába (Népszabadság, Népszava, Magyar Nemzet, Magyar Hírlap, portálonként 50-50 cikk a belföld rovatból). Az adatokat txt formátumban rögzítettük, majd a RapidMiner 5.3.013 verziószámú programmal vizsgáltuk. A szöveg előzetes feldolgozása után (pl. tisztítás, szótövezés) különféle modelleket állítottunk fel, majd ezek hatékonyságát vetettük össze.

Azon hipotézisünk, miszerint a vizsgált cikkek politikai beállítottságuk szerint elkülöníthetőek, beigazolódott, az egyes szövegek politikai nézetei tehát algoritmusok segítségével is nagy bizonyossággal meghatározhatóak. Az előfeldolgozáskor a szavakra való bontás rosszabb eredményeket hozott, mint a mondatszintre való bontás. Az eredmények alapján így arra következtethetünk, hogy a modellek felállításakor meghatározóbbak az összetett kifejezések és a mondatszerkezet, mint a felhasznált szókészlet önmagában. Ez alapján a tartalom és a forma is meghatározó, amely második hipotézisünket igazolja.

A modell a későbbiekben tovább pontosítható nagyobb korpuszon végzett vizsgálatokkal, további jellemzők figyelembevételével.

1. Bevezetés

Napjainkban, az internet világában óriási mennyiségű adat áll rendelkezésre, ezek nagy része azonban strukturálatlan formában található meg. Folyamatos az igény olyan kutatásokra, amelyek eredményei összerendezik a már meglévő adathalmazokat és használható információval szolgálnak – a szövegbányászatnak pedig pontosan ez a célja. A szöveges formában tárolt, azaz jellemzően strukturálatlan elektronikus adatokból a rejtett, nem triviális információkat deríti fel, illetve kinyeri a hozzáadott információkat (Tikk 2007).

A szövegbányászat egyik feladata a szövegosztályozás, melynek kezdetei az 1960-as évekre nyúlnak vissza (Sebastiani 2002). Ahogy pedig a technika fejlődött – az 1990-es évektől egyre erősebb hardverek jelentek meg – a manuálisan megadott szabályokat felváltotta a gépi tanulás.

Szövegosztályozásra hozhatjuk példának az újságcikkek rovatokba rendezését, hirdetések kategorizálását, vagy a SPAM szűrést is. A szövegbányászat alkalmazási területeihez pedig a plágiumkereső-szoftverek, a keresési eredményeket kategorizáló szoftverek tartozhatnak, emellett a gazdasági változások előrejelzéséhez is felhasználhatóak a szövegbányászat segítségével kinyert adatok (Choi–Varian 2009).

1.1 Modellezési módszerek

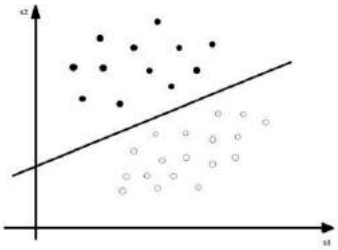
A leggyakrabban alkalmazott klasszifikáló módszerek közé tartoznak a legközelebbi szomszéd módszerek (k-nearest neighbors), lineáris és logisztikus regresszió, mesterséges neurális hálózatok, döntési szabályok, sorozatok és fák (decision trees), Naive Bayes osztályozó, Support Vector Machines (’támaszvektor módszer’), metaalgoritmusok (Bodon 2010).

A következőkben a legközelebbi szomszéd módszerre (továbbiakban k-NN), a Naive Bayes osztályozóra és a szupport vektor gépekre (Support Vector Machines, SVM) térünk ki, mivel kutatásunkban ezt a három osztályozót használtuk.

A k-NN módszer egy úgynevezett „lusta’’ osztályozási módszer, mivel nem épít modellt. A módszer legfontosabb paramétere, hogy a döntéshozatalnál hány hasonló tanítódokumentumot vesz figyelembe.

A Bayes hálózatok két fontos elvre építenek. A legnagyobb valószínűség (maximum likelihood) szerint egy elem osztályozásánál azt az osztályt fogjuk választani, amelynek a legnagyobb a valószínűsége a megfigyelések és az elem további attribútumai alapján. A naiv Bayes osztályozó feltételezése szerint egy osztályon belül az attribútumok feltételesen függetlenek egymástól (Bodon 2010).

Kutatásunkhoz a legfontosabb osztályozók a SVM-ek, mivel ezek szöveges dokumentumok osztályozása esetén a leghatékonyabb módszereknek bizonyultak (Joachims 1998). Az SVM működését szemlélteti a 1. ábra. Az osztályozás az alapján történik, hogy az osztályozandó pont a vektor melyik oldalán helyezkedik el. A két osztály között számos elválasztó létezik, az SVM azt az elválasztót keresi, amely a legjobban választja el a két osztály pontjait. Mit tesznek a szupport vektor gépek, ha nem létezik megfelelő, a két osztályt elválasztó hipersík? Az SVM-ek egyrészt megengednek egy "kis hibát", vagyis, hogy némely pont az elválasztó hipersík rossz oldalára kerüljön, másrészt lehet, hogy az adatot egy másik, általában magasabb dimenziószámú térbe vetítve már található megfelelő elválasztó hipersík. Az előbbi mondatbeli "kis hiba" úgy értendő, hogy minél távolabb van a rossz oldalra került pont az elválasztó hipersíktól, annál nagyobb a hibája (Bodon-Buza 2014).



1. ábra. A Support Vector Machine működése

1.2 A modellek validálása

A modellek valódi prediktív értékét validálás segítségével mérhetjük (Zsebők 2012). A legegyszerűbb validálási mód, ha a rendelkezésre álló adatokat két részre bontjuk (Clark 2013). A tanítóhalmazon tanítjuk a modellt, a kiértékelő halmazra, (más néven teszthalmazra) pedig alkalmazzuk azt. Ezen folyamat eredményeként megkapjuk, hogy milyen hibaaránnyal dolgozik a modell, és összehasonlíthatjuk a különböző modellek tévesztési arányát annak érdekében, hogy kiválasszuk a legkevesebbet hibázó modellt.

A modellek validációjára ugyanakkor más technikákat is használhatunk, például bevezethetünk egy validációs halmazt. Ennek során az eredeti adathalmazt például 60-20-20% arányban osztjuk fel, 1) tréning, 2) validációs, illetve 3) kiértékelő adatbázisra. A validációs adathalmaz célja, hogy kiválasszuk az optimális modellt és paraméterbeállításokat. Miután ez megtörtént, tesztelhetjük a hibaarányt a kiértékelő adatbázison.

Ha a fenti hármas felosztáshoz nincs elég adatunk, akkor alkalmazhatjuk a keresztvalidációt (k-fold cross-validation). Ennek során az adathalmazt k részre bontjuk, és k alkalommal alkalmazzuk a tanító és teszthalmazok módszerét (Kollár 2009). Minden alkalommal lesz egy teszthalmaz, és k-1 tanító halmaz. Az első körben az 1. számú halmaz lesz a teszthalmaz, a többi pedig a tanító. A második körben a 2. számú halmaz lesz a teszthalmaz, és így tovább.

A keresztvalidáció lehetővé teszi a modellek teljes tanító halmazon való tesztelését az ismételt mintavételezés által, így maximalizálva a teszteléshez felhasznált elemeket, és potenciálisan védhet túltanulás ellen is (Rao et al. 2008).

Némely esetben előfordulhat ugyanis, hogy a szabályrendszerek és/vagy szabályok túl nagy száma miatt túlzottan a tanító adatbázisra optimalizálódik a modell, így korábban még nem látott adatok esetében rossz eredményeket fog mutatni, vagyis túltanulás (overfitting) lép fel (Bramer 2002). Ilyen esetekben a kevesebb számú, de általánosabb érvényű szabályok jobb eredményeket hozhatnak korábban még nem látott adatoknál.

1.3 Modellértékelési mutatók

A modellek értékelésénél három fontos tényező van, a precizitás, a pontosság és a szenzitivitás (Sayad 2011), melyek azt mutatják meg, hogy a modell által létrehozott elemcsoportosítás mennyire hasonlít a valós csoportokra. Ezeket az első táblázatban láthatjuk. A precizitás (precision) fogalma alatt azon elemek arányát értjük, amelyek valóban X-ek voltak az X-nek jósolt elemek közül. A pontosság (accuracy) az összes helyes ítélet arányát, míg a szenzitivitás (recall) a valóban pozitív esetek aránya, melyeket helyesen osztályoztunk.

Tévesztési mátrix		Valós			
		X	Y		
Jósolt	X	a	b	Pozitív prediktív Érték/ Precizitás	a/(a+b)
	Y	c	d	Negatív prediktív Érték	d/(c+d)
		Szenzitivitás	Specificitás	Pontosság = (a+d)/(a+b+c+d)	
		a/(a+c)	d/(b+d)		

1. táblázat. A tévesztési mátrix

A jelen kutatás célja feltárni, hogy milyen módon és a szöveg mely szintjein ragadható meg az online hírportálok kötődése, azaz hogy mely politikai oldal felé tendálnak. Az eredmények a későbbiekben a szövegekben lévő rejtett manipulációk megtalálásában lehetnek segítségül.

A kutatás hipotézisei, hogy 1) az egyes cikkek az ismert politikai kötődéseknek megfelelően automatikusan elkülöníthetőek, 2) a különbségek tartalmi és formai jellemzők együttesével lesznek megfoghatóak.

2. Anyag és módszer

A vizsgálathoz 4x50 db, 2014. október 8-12. között megjelent cikket választottunk a Magyar Nemzet, Magyar Hírlap, Népszabadság, Népszava (későbbiekben MN, MH, NSZAB, NSZAV) online portáljáról, a belföld rovatból. Azért döntöttünk úgy, hogy egy adott rovatot vizsgálunk, mivel így egyazon témában születő, ugyanazokat a híreket feldolgozó szövegekkel tudtunk dolgozni. Ebben az időintervallumban zajlottak az önkormányzati választások, így a legtöbb cikk ebben a témában született.

A gyűjtést négy lapra lebontva kezdtük el, de később a két jobboldali (MN, MH) és két baloldali (NSZAB, NSZAV) lap cikkeit összevontuk, mivel nem újságok, hanem különböző politikai oldalakhoz kötődő cikkek automata elkülönítése volt a célunk. A cikkeket txt formátumban UTF-8 kódolásban tároltuk. A modelleket egy nyílt forráskódú adatbányászati szoftverrel, a RapidMiner 5.3-al készítettük.

A cikkeket különböző előfeldolgozási, adattisztítási folyamatokkal készítettük elő. Elsőként tokenizáltuk a szöveget (Tokenize), amely során egységekre, úgynevezett tokenekre (pl. szavakra vagy mondatokra) bontottuk a szöveget, majd a tokenekből eltávolítottuk az írásjeleket. Ezt követően egységesítettük a nagy- és kisbetűket (Transform Cases), majd becsatoltunk egy szótövező operátort (Stem, Snowball). Ezekre a lépésekre azért volt szükség, mivel az algoritmusok szemantikai információk hiányában csak a formára támaszkodnak, így például a *Körte* és *körte*, valamint *körte* és *körték* szavak teljesen különböző elemek. Végső lépésként kiszűrtük a stopszavakat (Filter Stopwords) (Harder 2011). Stopszavak alatt olyan szavakat értünk, amelyek szinte minden dokumentumban előfordulnak és nincs

megkülönböztető jelentésük. Ilyen szavak például az *egy, a, az, hogy* és az igekötők is.

Ezt követően N-gramokra bontottuk a szövegeket (Generate n-Grams), melyek n számú elemből álló egységek. Az elemek lehetnek például karakterek vagy szavak. 2-n (bigramok) esetében karakterekre bontva ez a következőt jelenti: alma→ al, lm, ma. Szavak szintjén az N-gram modellek segítenek például a szóhatárok megállapításában szóköz nélküli szövegekben. A modell valószínűséget rendel minden egyes szóhoz, ez alapján szegmentál, azaz úgy választja szét a szavakat, ahogy a legnagyobb valószínűség szerint állhatnak. Egy angol példán bemutatva (Russel–Norvig 2007:738): Az Itiseasytoreadwordswithoutspaces' (Könnyűszavakatszóközöknélkülolvasni) mondatot unigram modell szerint (mely modell a szógyakoriságokat egymástól függetlennek tekinti) a következőképpen kell szegmentálni: It is easy to read words without spaces (Könnyű szavakat szóközök nélkül olvasni) - az unigram modell számítása szerint például a ''*without*'' százszor nagyobb valószínűségű, mint a ''*with out*''. Bizonyos szavak együttes előfordulását, mely a valószínűségen alapuló várható véletlen együttes előfordulásánál magasabb, és sok esetben előre kitalálható, pl. *szőke haj*, kollokációnak nevezzük (Szirmai 2005:176).

Mivel a cikkek eltérő hosszúságúak voltak, szükséges volt az eltérések, a különbségek kiegyenlítése, normalizálásra. A szövegek beolvasásakor azokat TF-IDF (Term frequency – inverse document frequency) alapú módszerrel normalizáltuk. A TF nem más, mint a relatív gyakoriság: úgy kapjuk meg, hogy egy kifejezés dokumentumban való előfordulásának számát elosztjuk a dokumentumban előforduló összes kifejezés számával (Mierswa 2011). Az IDF pedig annak az értéknek a logaritmusa, melyet akkor kapunk, ha az összes dokumentum számát elosztjuk azoknak a dokumentumoknak a számával, melyekben szerepel az adott kifejezés. TF-IDF választása esetében a RapidMiner először kiszámítja a TF értékét, majd megszorozza az IDF-fel, ezt követően pedig normalizálja ezeket az értékeket (négyzetgyököt vonva a TF-IDF értékek összegéből).

Vizsgálatunk során több modellt építettünk és hasonlítottuk össze különböző operátorokat használva – melyek közül most a három fő modellt fogjuk ismertetni.

A modellek eredményességének javítására súlyoztuk az egyes attribútumokat is, majd megvizsgáltuk, hogy az attribútumok milyen módon történő leválogatásával érjük el a legoptimálisabb eredményeket.

3. Eredmények

Az első modell során Naive Bayes osztályozót használtunk. Az előfeldolgozás során a Transform Cases, Tokenize, Stem (Snowball), Filter Stopword, Generate n-Gram (charakters) operátorokat használtuk. A modell kiértékeléséhez tízszeres keresztvalidációt választottunk. Az eredményeket a második táblázat szemlélteti. A modell 61 illetve 64 szövegről tudta helyesen eldönteni, hogy melyik csoportba

tartoznak, ami 62,89% illetve 62.14%-os precizitást és 61%-os illetve 64%-os szenzitivitást jelent. A pontosság 62.50% +/- 8.73% volt.

	valós 2	valós 1	osztály precizitás
jósolt 2	61	36	62.89%
jósolt 1	39	64	62.14%
osztály szenzitivitás	61.00%	64.00%	
pontosság: 62.50% +/- 8.73% (mikro: 62.50%) szenzitivitás: 64.00% +/- 12.00% (mikro: 64.00%) (pozitív osztály: 1)			

2. táblázat. Naive Bayes alapú modell

A második modell során ugyanazokat az operátorokat használtuk, mint az első esetben [Transform Cases, Tokenize, Stem(Snowball), Filter Stopword, Generate n-Gram (characters)], ám Naive Bayes helyett k-NN módszerrel dolgoztunk. A modell kiértékeléséhez az első esethez hasonlóan 10-fold cross-validationt választottunk. Az eredmények alig hoztak változást. Ahogy a harmadik táblázatban is látható, összességében csak hárommal több szöveget osztályozott helyesen a modell, 64-et illetve 63-at.

	valós 2	valós 1	osztály precizitás
jósolt 2	64	37	63.37%
jósolt 1	36	63	63.64%
osztály szenzitivitás	64.00%	63.00%	
pontosság: 63.50% +/- 10.74% (mikro: 63.50%) szenzitivitás: 63.00% +/- 15.52% (mikro: 63.00%) (pozitív osztály: 1)			

3. táblázat. k-NN alapú modell

A legjobb eredményeket akkor értük el, amikor Support Vector Machine alapú modellel dolgoztunk, és súlyoztuk az attribútumokat. A tesztek eredményeként a 152 legnagyobb súllyal szereplő attribútumot választottuk ki, és erre alapoztuk a modellt, emellett a korábbi esetekben is használt operátorokat használtuk [Transform Cases, Tokenize, Stem(Snowball), Filter Stopword, Generate n-Gram (charakters)]. A modell kiértékeléséhez ez esetben is 10-fold cross-validationt választottunk. Ahogy az a negyedik táblázatból is látszik, az eredmények jóval biztatóbbak, mint a korábbi esetekben. Az egyik csoportban 95 szöveget helyesen osztályozott az algoritmus, míg a másik csoportban is 79-et. Ez precizitás, szenzitivitás és pontosság tekintetében magas százalékos eredményeket jelent, ami alapján kijelenthetjük, hogy

nagy biztonsággal eldönthető a szövegekről, hogy milyen politikai kötődésű a napilapban jelentek meg, ezzel tehát első hipotézisünk beigazolódott.

	valós 2	valós 1	osztály precizitás
jósolt 2	79	5	94.05%
jósolt 1	21	95	81.90%
osztály szenzitivitás	79.00%	95.00%	
pontosság: 87.00% +/- 8.43% (mikro: 87.00%) precizitás: 83.90% +/- 11.71% (mikro: 81.90%) (pozitív osztály: 1) szenzitivitás: 95.00% +/- 6.71% (mikro: 95.00%) (pozitív osztályok: 1)			

4. táblázat. Support Vector Machine alapú modell

A modellek tesztelése során különböző tokenizálási beállításokat használtunk. Az egyik a „non letters” mód volt, ami a szöveget olyan módon bontotta egységekre, hogy egy szövegegységnek azt a karaktersorozatot tekintette, amit olyan karakterek határolnak, melyek nem betűk (pl. szóköz és különböző írásjelek). A másik a „specify characters” mód volt, ahol megadhattuk, hogy milyen karakterek mentén ossza egységekre a szövegeket. Itt az írásjeleket választottuk ki (pont, vessző, kérdőjel stb.). Az előfeldolgozáskor a szavakra való bontás rosszabb eredményeket hozott, mint a mondatszintre való bontás.

4. Következtetések, kitekintés

Az eredmények azt mutatták, hogy Support Vector Machine alapú modellel és az attribútumok súlyozásával a szövegek 87%-ánál (ez csoportonként 79 illetve 95%-ot jelentett) meg tudtuk jósolni, hogy a cikkek mely csoportba sorolhatóak. A tesztelés során emellett akkor értünk el jobb eredményeket, ha a szövegeket az előfeldolgozás során szavankénti egységekre tagoltuk.

Kutatásunkból kiderült, hogy az eltérő kötődésű újságok cikkei automata módon, algoritmusok segítségével is nagy bizonyossággal elkülöníthetőek, a gépi tanulás tehát eredményesen alkalmazható ilyen területeken is.

Az, hogy az előfeldolgozáskor a szavakra való bontás rosszabb eredményeket hozott, mint a mondatrészekre való bontás, arra enged következtetni, hogy nem elég elszigetelt szavakra támaszkodni a modellek építésekor, mivel a tartalom és a forma egyaránt meghatározó.

A jövőben hasznos lenne a kutatást nagyobb korpuszon, több portál, platform bevonásával is elvégezni, illetve további modelleket tesztelni. Elsősorban olyan internetes portálok, fórumok bevonása, azokkal való összevetés szolgálhat hasznos információkkal, amelyek magukat semlegesnek vallják.

Hivatkozások

Bodon Ferenc – Buza Krisztián 2014. Adatbányászat. http://latexcms.math.bme.hu/beadas/55/#idp2577696

Bodon Ferenc 2010. Adatbányászati algoritmusok. http://www.cs.bme.hu/~bodon/magyar/adatbanyaszat/tanulmany/adatbanyaszat.pdf

Bramer, M. 2002. Pre-pruning Classification Trees to Reduce Overfitting in Noisy Domains. *IDEAL '02 Proceedings of the Third International Conference on Intelligent Data Engineering and Automated Learning*: London: Springer. 7–12.

Choi, H. – Varian, H. 2011. Predicting the Present with Google Trends. http://people.ischool.berkeley.edu/~hal/Papers/2011/ptp.pdf

Clark, M. 2013. Introduction to Machine Learning. http://www3.nd.edu/~mclark19/learn/ML.pdf

Harder 2011. Hungarian stop words. http://www.tutorial.hu/hungarian-stop-words

Joachims, T. 1998. Text Categorization with Support Vector Machines: Learning with Many Relevant Features. http://www.cs.cornell.edu/people/tj/publications/joachims_98a.pdf

Kollár Nándor 2009. Osztályozó algoritmusok vizsgálata. Önálló laboratórium beszámoló. http://sirkan.iit.bme.hu/dokeos/courses/BMEVIIIM801/work/4b2ce21c38478Osztxlyozx_algoritmusok_vizsgxlata.pdf

Mierswa, I. 2011. How does RapidMiner calculate Term Frequency (TF)? Reply #5 on: May 25, 2011. http://rapidi.com/rapidforum/index.php/topic,3728.0.html

Rao, R. B. – Fung, G. – Rosales, R. 2008. On the dangers of cross-validation. an experimental evaluation (SIAM). Apte, C. – Park, H. – Wang, K. – Zaki, M. J. (szerk.): *Proceedings of the 2008 SIAM International Conference on Data Mining*. 588–596.

Russel, S. – Norvig, P. 2005. Mesterséges intelligencia modern megközelítésben. Második, átdolgozott, bővített kiadás. Budapest: Panem Könyvkiadó.

Sayad, S. 2011. Model Evaluation – Classification. *Real Time Data Mining*. http://www.saedsayad.com/model_evaluation_c.htm

Sebastiani, F. 2002. Machine Learning in Automated Text Categorization. http://nmis.isti.cnr.it/sebastiani/Publications/ACMCS02.pdf

Szirmai Mónika 2005. Bevezetés a korpusznyelvészetbe. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Tikk Domonkos 2007. Szövegbányászat. Budapest: Typotext.

Zsebők Sándor 2012. Gerincesek akusztikus vizsgálata – A gépi tanulás alkalmazásának lehetőségei. Doktori értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

A szerzők az ELTE BTK Alkalmazott nyelvészet doktori program hallgatói. E-mail:
Holecz Margit: holeczmargit@gmail.com
Szűcs Ágnes: szucs.agnes.gabriella@gmail.com

KALIVODA ÁGNES

Web-alapú kollokációelemzés

A kollokációk gyakori többszavas kifejezések, amelyek adatbányászati módszerekkel jól feltérképezhetők. Ezeket lexikográfiai céllal vizsgálja a tanulmány. Egy svéd–magyar szótárhoz készülő programot ismertet, amely webes korpuszokból nyer ki kollokációkat, és a szótári címszavakhoz rendeli az eredményeit. A tanulmány fő kérdése az, hogy a webes korpusz milyen mértékben használható kollokációk vizsgálatára, mik az alkalmazott módszer előnyei, és milyen részei szorulnak további fejlesztésre.

1. Bevezetés

A kollokáció bizonyos szavak gyakori együttes előfordulását jelenti. Ezek a többszavas kifejezések a nyelvtanulóknak gondot okozhatnak, bármelyik nyelvről legyen is szó. Például a magyarban „keressük” a pénzt, az angolban „csináljuk” vagy „érdemeljük” (*make/earn money*), a svédben „megszolgáljuk” (*tjäna pengar*).

Napjaink szótárírási gyakorlatában általánosan elfogadott nézet, hogy a kollokációkra külön figyelmet kell fordítani. Több nyelven jelentek meg kollokációs szótárak: egynyelvűek és kontrasztív kétnyelvűek egyaránt. Számos konkordancia-program született, ezeknek nagy hasznát lehet venni a nyelvtanulásban és különféle nyelvészeti kutatások során.

A tanulmány témája a SweCollo, egy olyan lexikográfiai segédprogram, amely svéd nyelvű szövegek vizsgálatára készült. Célja, hogy a megadott címszavakhoz kollokációkat gyűjtsön, amelyek alkalmasak az adott címszó jelentéseinek bemutatására.

A SweCollo alapszerkezete és a választott statisztikai módszer nyelvfüggetlen, némi módosítással más flektáló nyelvekre is alkalmazható lehetne. A program készítése során számos kérdés merült fel. A web-alapú korpusz összeállítása, használhatóvá tétele kihívást jelentett, jelent technikai és elméleti szempontból egyaránt. Az alapvető kérdés pedig az, hogy meddig lehet a gépre bízni, automatizálni ezt a kereső és elemző folyamatot, és mikortól válik nélkülözhetetlenné az emberi tudás.

2. A kollokáció fogalma, vizsgálata

Modes of Meaning című tanulmányában Firth (1957: 196) a következőt írja a kollokációról:

> Meaning by collocation is an abstraction at the syntagmatic level and is not directly concerned with the conceptual or idea approach to the meaning of words. One of the meanings of *night* is its collocability with *dark*, and of *dark*, of course, collocation with *night*.

A kollokáció azóta elterjedt fogalommá vált, de az értelmezése nem egységes. Két

fő koncepció alakult ki és fejlődik párhuzamosan. A statisztikai megközelítés a szavak gyakori együttes előfordulását tekinti fő kritériumnak. A rendszerező megközelítés egy szűkebb értelmezést részesít előnyben. Eszerint a kollokációk lexikalizálódott kifejezések, amelyek a szabad szókapcsolatoknál kötöttebbek, az idiómáknál viszont lazább szerkezetűek, és nem kell feltétlenül gyakorinak lenniük.

A rendszerező megközelítésre nem térek ki bővebben, mivel a SweCollo egyértelműen statisztikai alapú program. A továbbiakban Sinclair (1991: 170) definícióját követem: „Collocation in its purest sense […] recognizes only the lexical co-occurrence of words." A kollokációt alkotó szavakra kollokátum néven utalok.

A kollokációk vizsgálata szinte egyidős a nyelvtechnológiával, bőséges szakirodalommal és számos szoftveres megoldással rendelkezik. Digitális korpuszon pillanatok alatt elvégezhetők olyan számítások, amelyek papír-alapon nem lennének megvalósíthatók. Mivel gépi adatelemzésről van szó, az eredmények alapvetően objektívak – bár ez függ a vizsgált korpusztól és az alkalmazott asszociációs mértéktől is.

Az ilyen mérések célja lényegében azonos: adott két szó, és ki szeretnénk deríteni, hogy ezek gyakrabban fordulnak-e elő együtt, mint amit egymástól teljesen független szavak esetén elvárnánk. Evert (2007: 32) hangsúlyozza, hogy nagy vonalakban kell csak ismerni a különböző módszereket, és a kutatás profiljához legjobban illő megoldást választani. A SweCollo jelenleg a salience mértékkel dolgozik, ezt a későbbiekben ismertetem.

3. Kutatási terv

A célom egy olyan scriptrendszer létrehozása volt, amely az ELTE Skandináv Nyelvek és Irodalmak Tanszékén készülő, svéd–magyar online szótár (Mádl Péter, 2015) fejlesztését segíti. A program Perl 5-ben készült, MySQL-t használ adatbáziskezelőként, ezáltal illeszkedik a szótár egészéhez. Működési elve röviden a következő:

Internetes szövegekből automatikusan korpuszt épít a szótári címszavak köré, majd a gyűjtött korpuszban elemzi az egyes címszavak környezetét. Kiválasztja a lehetséges kollokációkat, és átvizsgálja a szótárban szereplő példákat, amelyek az adott címszó jelentését szemléltetik. Hiányosságokat jelez, a talált kollokációk alapján új példák felvételét javasolja. Célja tehát nem közvetlenül a tanuló, hanem a lexikográfus támogatása. A megfelelő nyersanyagot hivatott biztosítani, amelyből a hozzáértők hatékonyan építkezhetnek.

Fontos tisztázni, hogy a program kollokációként jeleníti meg az alábbi szószerkezetek mindegyikét:

(1) *mörk* 'sötét' + *natt* 'éjszaka' = *sötét éjszaka*
(2) *tjäna* 'megszolgál' + *pengar* 'pénz' = *pénzt keres*
(3) *troll* 'troll' + *i farstun* 'az előszobában' ≈ *emlegetett szamár*

Emberi szemmel jól látható a különbség a három példa között. Az (1) szabad szókapcsolat, a (2) kollokáció, félig-kompozicionális szószerkezet, a (3) pedig

egyértelműen idióma. Az eredményt ilyenkor felülbírálja a szótáríró: a szabad szókapcsolattal nem kell külön foglalkozni, a kollokációkat és idiómákat viszont célszerű feltüntetni a szócikkekben.

A SweCollo működését, a felmerült nehézségeket és az eddig elért eredményeket szeretném ismertetni az alábbiakban.

3.1 Felhasznált korpuszok

A program egyrészt az indexelt webet, másrészt a készülő svéd–magyar szótárat használja korpuszként. Ez utóbbiból kapja a címszavakat és még sok nyelvtani információt (pl. szófaj, paradigma). Az eredményeit pedig ugyancsak ennek a szótárnak a szolgálatába állítja.

A web-alapú korpuszokat (címszavanként 20-25 ezer szavas szöveganyagok) automatikusan állítja össze internetes keresők találatai alapján, ezek a www.se.yahoo.com, www.exalead.com és kis mértékben a www.google.se. Az így kapott korpuszok dinamikusak, tehát egy bizonyos időpontban (a lekérdezés másodperceiben) elérhető szöveganyagot tartalmaznak. A kapott eredmények minden keresés alkalmával némi eltérést mutatnak az előző állapothoz képest. Egy ilyen jellegű korpusz használatából két dolog következik. Egyrészt aktuális nyelvi jelenségeket tükröz, ez mindenképpen pozitívum. Másrészt kérdéses minőségű tartalmat is jelent (helyesírási hibák, kevert nyelvű, ad hoc szavak) – emiatt nincs egyetértés a nyelvészek körében arról, hogy az indexelt web reprezentatív korpusznak tekinthető-e.

Ha az angol nyelvhez akarnánk web-alapú korpuszt rendelni, valóban nagy hibaaránnyal kellene számolni, elsősorban azért, mert rengeteg nem-anyanyelvi angol tartalom befolyásolná az eredményt. A svéd esetében nincs ilyen probléma. Dán vagy norvég nyelvű, esetleg „swenglish" mondatok elvétve bekerülhetnek a korpuszba, de ettől még használható marad a nyersanyag nagy része: „The Web is a dirty corpus, but expected usage is much more frequent than what might be considered noise." (Kilgarriff–Grefenstette 2003: 342).

3.2 A kutatás menete

Az első lépés az adatgyűjtés, tehát a korpusz összeállítása a vizsgált szóhoz. Olyan önálló, szótári címszavak lehetnek a vizsgálat tárgyai, amelyek szófaja ige, főnév vagy melléknév. A címszavakat abc-sorrend szerint vizsgálja a program, egyesével, mindegyikhez rendel egy saját webkorpuszt. Ebből következően nem beszélhetünk hierarchikus szemléletről. Például a *ta avstånd (från ngn/ngt)* 'elhatárolódni (vkitől/ vmitől)' szótöbbes feltűnik az eredmények között akkor is, ha a *ta* 'fogni, venni' igét vizsgálja a program, és akkor is, amikor az *avstånd* 'távolság(ok)' főnevet.

A *ta* esetében viszont sok más kollokátum is megjelenik, míg az *avstånd* eredményei között kimagasló gyakorisággal szerepel a *ta*. Így tehát elvben nem, de a számokat nézve megmutatkozik a különbség abban, hogy az adott kollokáció melyik eleme a meghatározóbb, melyik hívja elő jobban a másikat.

Nem csak a címszóra van szükség, hanem a hozzá tartozó teljes paradigmára is. Ezt egy másik script előzőleg elkészíti a szótárnak. A fenti példánál maradva, nem csak a *ta* 'fogni' alakot vizsgáljuk, hanem a *tar* 'fog', *tog* 'fogott' stb. szóalakokat is.

Természetesen a magyarban nem működne ez a felsorolásos módszer, de a svédben kezelhető adatmennyiségről van szó: főneveknél átlagosan 8, igéknél 9, melléknevekneél 6 alak. Felvetődhet a kérdés, hogy határozószókkal miért nem foglalkozik a program, hiszen ezek is képesek (melléknevekkel) kollokációt alkotni. Ennek a fő oka, hogy a svédben a határozószó alapvetően egybeesik annak a melléknévnek a neutrum alakjával, amelyből képződött, tisztán formai különbséget nem tudunk tenni.

A teljes paradigmát egy lekéréssel kezeli a program. Ha nem így járna el, előfordulhatna, hogy a keresőoldalak akkor is visszaadnak ezer találatot, ha az adott szóalak a paradigma többi eleméhez képest ritka. A cél tehát az, hogy ha a fenti példa *avstånd* 'távolság(ok)' szóalakja jóval gyakoribb, mint az *avståndet* 'a távolság', akkor ezeket az arányokat a korpusz is tükrözze.

A háttérben a keresőoldalak paraméterezése és a kapott találati oldalak gyűjtése történik. Olyan találatokat vár a program, amelyeknél szó szerinti egyezés van a szövegtörzsben a vizsgált paradigma valamelyik elemével.

Végül össze kell fésülni a találatokat, hogy egynél többször ne szerepeljen ugyanaz a webes tartalom a korpuszban. Az adatgyűjtés végére átlagosan ezer különböző szöveg áll rendelkezésre címszavanként, ezeket a második lépésben mondatokra kell tagolni.

Mi a mondat? A web-alapú korpuszok esetében ez nem evidens. A hivatalos stílusú hírportálok mondatai jellemzően ilyenek:

Frågan har upptagit många lokalpolitiker länge, och numera även regeringen.
'A kérdés régóta foglalkoztatott sok helyi politikust és immár a kormányt is.'

Itt pontosan megfogalmazható a gép számára, hogy a mondat egy olyan karaktersorozat, amely nagybetűvel vagy számmal kezdődik, és pontra, kérdőjelre vagy felkiáltójelre végződik. A rövidítéseket külön kell kezelni, hogy az *osv.* 'stb.' vagy *dvs.* 'tkp.' esetén ne feltétlenül rakjon ki mondathatárt az algoritmus.

A blogbejegyzésekre, kommentekre viszont jellemzőbbek az efféle mondatok:

kl. 2 på natten och jag har nyss slutat plugga jag har fått nog av det !!
'éjjel 2 és most fejeztem be a tanulást elegem van !!'

Ilyenkor a weboldal struktúrája segíthet, például a html-kódban a * határt jellemzően nem lépi át a mondatnak szánt egység. Így nagyjából be lehet határolni a mondatokat, de persze előfordulhat, hogy emberi szemmel egy-egy ilyen, gép szerinti mondat további három-négyre lenne tagolható.

Ha ez a folyamat lezajlott, nincs többé szükség a html-tagekre, a program eltávolítja őket, és csak a tényleges szöveget őrzi meg. A sok ismétlődő hirdetés felett szemet hunyhatunk, mivel nem az egész weboldal lesz majd része a korpusznak, hanem kizárólag azok a mondatok, amelyekben az éppen vizsgált szó valamelyik alakja szerepel.

Ezen a ponton felmerül a stílusregiszterek kérdése. Fontos tudni, hogy a program adott esetben formális vagy informális szöveggel dolgozik-e (az előbbiekből látható, hogy ez technikai szempontból sem mellékes). Az egyes szövegek automatikus, stílusregiszter szerinti címkézésére tettem néhány kísérletet. Javíthat a helyzeten, ha a html-oldalak meta-adataiból, esetleg magából az url-ből nyerjük ki az információt, vagy a találati listában sokszor megjelenő oldalakhoz manuálisan rendelünk stílusregisztert, és ezt a listát induláskor megkapja a program.

Teljes lefedettséget egyelőre egyik megoldás sem garantál, ezért a folyamat végén a lexikográfus feladata, hogy kiértékelje a kapott mondatokat.

Arra is figyelni kell, hogy ugyanarról a weboldalról csak korlátozott számú mondatot vegyen fel a program a korpuszba. Ellenkező esetben könnyen eltolódnak az eredmények: egyes idiolektusok túlsúlyba kerülnének a gyűjtött anyagban.

A mondatra tagoló részfolyamat eredménye egy átlagosan 1200 mondatból álló, 20-25 ezer szavas korpusz címszavanként. Ez kicsinek tűnhet, de vegyük figyelembe, hogy a korpusz a vizsgálandó szó köré épült, tehát ahány mondat, annyiszor szerepel a vizsgálat tárgya is.

A harmadik lépés a mondatok szavakra bontása, a kollokátumok meghatározása. Ehhez először ki kell szűrni a stopszavakat, amelyek a jelen vizsgálat szempontjából nem relevánsak (névelők, névmások, prepozíciók stb.). Ebben a kategóriában kezeltem néhány nagyon gyakori angol szót is. Az adatgyűjtéskor a SweCollo svéd nyelvű találatokat kért a keresőktől, de bizonyos kevert, félig svéd, félig angol kifejezéseket nem lehet elkerülni (például: *mitt huvud is killing me* 'hasogat a fejem'). Megjegyzendő, hogy a stopszavak nagyon gyakoriak, és ha bent maradnának az elemzésben, ezek alkotnák a vizsgált szavakkal a leggyakoribb szótöbbeseket. A gyűjtött mondatokban viszont továbbra is láthatók, így a kollokációt alkotó szavak „összekötő elemei" és a vonzatkeretek nem tűnnek el nyomtalanul.

A program létrehozza minden mondat lemmatizált változatát is. Ez a gyakorlatban annyit jelent, hogy a svéd–magyar szótárban megkeresi az adott szóalakot a paradigmák között, és helyettesíti a szótári címszóval. Ha a keresés eredménytelen, egy log-fájlba írja ki a szóalakot, ezt az információt a jövőben a szótár bővítésére lehet használni. A lemmatizált mondatoknak akkor van jelentősége, ha a vizsgált címszó homográf valamilyen egyéb szóval, vagy ha a gyűjtött korpusz túl zajosnak bizonyul. Minden más esetben pontosabb eredmények várhatók akkor, ha a program a tényleges szóalakokon végzi el az elemzést.

A statisztika bigramokra épül, tehát kételemű, gyakori szótöbbesek kinyerésére alkalmas. Ugyanakkor egyetértek azzal, amit Sass Bálint (2011: 18) ír:

> „A két elemre koncentráló felfogás egyértelműen leszűkítő, mert bár a TSZK-k [többszavas kifejezések] alapesete valóban a kételemű szerkezet, nyilvánvalóan számos többelemű TSZK is létezik [...]"

A jövőben célom a SweCollo-t ilyen irányban fejleszteni, és alkalmassá tenni a kettőnél több elemből álló kollokációk felismerésére.

A felhasznált statisztikai módszer a salience értékek mérése. Ez a kölcsönös információn (MI, mutual information) alapul, amely régóta használt viszonyszám a kollokáció-kinyerésben. Hátránya viszont, hogy a korpuszban egy alapvetően ritka

szó magas MI-pontot kaphat csak azért, mert pl. a mindössze négy előfordulásából három esetben a vizsgált szóval áll. Ezt korrigálja a salience azzal, hogy a kapott MI-pontot megszorozza a szó gyakoriságának logaritmusával. Bővebben ld. Kilgarriff–Tugwell (2001); a részletes, magyar nyelvű ismertetést ld. Sass Bálint (2011: 45–46). Képlete:

$$Salience(x,y) = \log_2(N * \frac{f(x,y)}{f(x) * f(y)}) * \log_2 f(y)$$

Ahol *N* a gyűjtött korpusz mérete, *f* a szó korpuszban mért gyakorisága, *x* a vizsgált szó, *y* a lehetséges kollokátum. Az adott bigram (*x,y*) akkor kollokáció, ha a salience értéke magas, tehát ha a két szó túl gyakran fordul elő együtt ahhoz, hogy azt véletlen együttállásnak lehessen tekinteni.

A salience értékek számítása megtörténik a tényleges és a lemmatizált szóalakok esetében is.

4. Eredmények

A SweCollo az adott címszó vizsgálatából a következő eredménnyel tér vissza:

- a címszóhoz tartozó lehetséges kollokátumok
- a paradigmából melyik szóalak része a kollokációnak, többnyire vagy kizárólag
- szerepel-e már a gyűjtött kollokáció a szótárban (ez opcionális, de segítheti a szerkesztési folyamatot)
- számos mondat, amelyek tartalmazzák a kollokációt, és potenciális szótári példák lehetnek

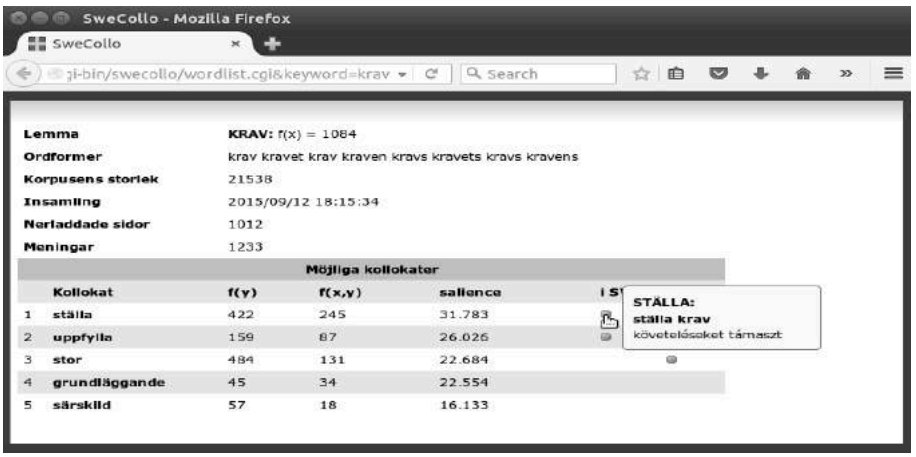
Az alábbiakban a *krav* 'elvárás, igény, követelmény' főnévhez készült rangsort mutatom be. Ez szűretlen webes korpusz alapján készült, lemmatizált szavakkal.

Címszó	**KRAV (elvárás, igény, követelmény)**						
Szóalakok:	krav kravet krav kraven kravs kravets kravs kravens						
A korpusz mérete:	21538						
A gyűjtés időpontja:	2015/09/12 18:15:34						
Lehetséges kollokátumok							
	svéd	magyar	f(y)	f(x,y)	salience	a szótárban	
1	*ställa*	'állít'	422	245	31.783	I	N
2	*uppfylla*	'megfelel'	159	87	26.026	I	I
3	*stor*	'nagy'	484	131	22.684	N	I
4	*grundläggande*	'alapvető'	45	34	22.554	N	N
5	*särskild*	'különleges'	57	18	16.133	N	N

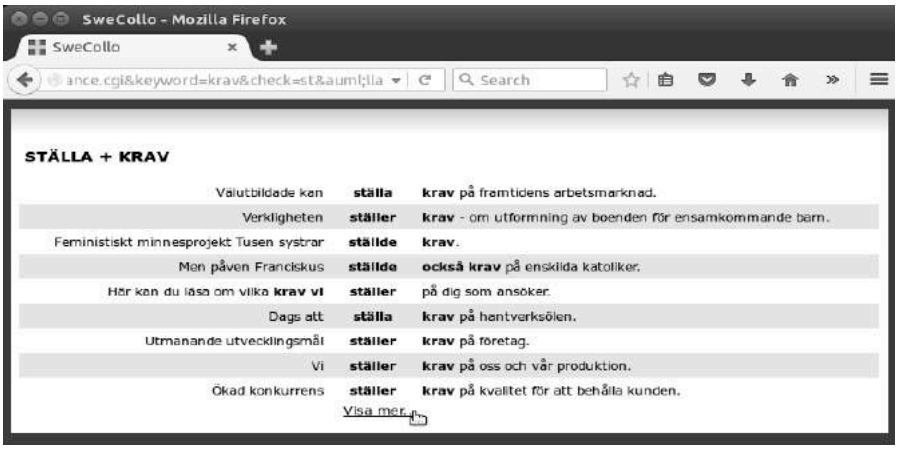
1. táblázat. A *krav* főnév kollokátumai, lemmatizálva

Az 1. táblázatban a szó szerinti magyar jelentések láthatók, f(y) az adott szó előfordulásainak száma a korpuszban, f(x,y) a címszóval (jelen esetben a *krav*) közös előfordulás, a salience a már bemutatott asszociációs mérték, amely alapján a rangsor készült. (A *krav* előfordulásainak száma f(x)=1084.) Az utolsó oszlop azt jelzi, hogy szerepel-e a svéd–magyar szótárban a kollokáció, és ha igen, melyik címszó alatt (a szótári bejegyzés egy szövegbuborékban azonnal megtekinthető, ld. 1. ábra). Például a rangsor első helyezettje feltűnik a *ställa* címszónál *ställa krav* 'követelményeket támaszt' formában, de a *krav*-nál nem. Az *uppfylla* pedig mindkét érintett szónál szerepel: *uppfylla kraven* 'eleget tesz a követelményeknek'. Az utolsó három találat a címszóval együtt használva kompozicionális kifejezést, szabad szókapcsolatot alkot.

A SweCollo grafikus felületén a rangsorolt svéd szavak linkek, ezekre kattintva megjelennek konkordancia nézetben azok a mondatok, amelyek az adott szót a címszóval együtt tartalmazzák (ld. 2. ábra).



1. ábra. A SweCollo grafikus felülete: a tooltip a szótári bejegyzésre mutat



2. ábra. Konkordancia nézet, a középső oszlopban a kollokátum

A *krav* esetében a szűretlen korpusz megfelelő eredményeket hozott, de ez sok más szónál nem ilyen egyszerű. A *fattig* 'szegény' melléknévhez a program különböző rangsort állított fel formális stílusregiszterű korpusz és vegyes korpusz esetén. A formális, tehát főként hírportálokhoz tartozó szövegekben a *fattiga länder* 'szegény országok' és *fattig befolkning* 'szegény lakosság' szerepelt előkelő helyen. A vegyes korpuszban a legmagasabb salience-értéket a *fattig bonddräng* 'szegény béreslegény' kapta – ez Astrid Lindgren írónő Juharfalvi Emil c. meséjének köszönheti a gyakori előfordulást. A második helyen pedig a *fattig riddare*, szó szerint 'szegény lovag' kifejezés szerepelt, ennek magyar megfelelője a 'bundás kenyér'.

5. Összefoglalás

A SweCollo a szótári címszavak szerkesztéséhez járul hozzá azáltal, hogy gyakori többszavas kifejezéseket, valamint életszerű példamondatokat gyűjt. Sok szlenget, anglicizmust talál – ezt ugyan nem tűztem ki céljául, de egy későbbi szótárbővítés szempontjából használható lehet.

Az eredményeken megfigyelhető a kulturális beágyazottság. A kollokációs rangsorban előre kerülnek híres svéd irodalmi alkotások címei, új slágercímek, és sok esetben világosan látszik, hogy éppen mi foglalkoztatja leginkább a svéd médiát. Ennek fő oka az, hogy a web-alapú korpuszok az aktuális, közéleti témák szókincsét nagyobb súllyal jelenítik meg, mint a tervezett, szűrt tartalmú korpuszok. Ez egyrészt érdekes információtöbblet, másrészt viszont számolni kell azzal, hogy az adott címszó korpusza esetleg átfordult a „népszerű webes tartalmak" gyűjteményébe.

Tehát a statisztikát megfelelően kezelve a program valóban segíteni tudja a lexikográfiai munkát, emellett értékes nyelvi és kulturális adatokat szolgáltat.

Hivatkozások

Evert, S. 2007. *Corpora and collocations.* http://www.stefan-evert.de/PUB/Evert2007HSK_extended_manuscript.pdf

Firth, J. R. 1957. Modes of Meaning. *Papers in Linguistics 1934–1951*. 190–215.

Kilgarriff, A. – Grefenstette, G. 2003. Introduction to the Special Issue on the Web as Corpus. *Computational Linguistics.* 29/3: 333–347.

Mádl Péter (szerk.) 2015. *Svéd–magyar szótár.* Letöltve: http://svea.elte.hu/sv-m.html

Sass Bálint 2011. *Igei szerkezetek gyakorisági szótára – egy automatikus lexikai kinyerő eljárás és alkalmazása.* http://digitus.itk.ppke.hu/~sass/phd/sass_dolgozat.pdf

Sinclair, J. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation.* Oxford: Oxford University Press.

Kalivoda Ágnes az Eötvös Loránd Tudományegyetemen skandinavisztika és szlavisztika szakot végzett. Jelenleg számítógépes nyelvészetet tanul a Pázmány Péter Katolikus Egyetem mesterszakos hallgatójaként. Érdeklődési területei a lexikográfia és a számítógépes nyelvfeldolgozás. E-mail: k.agnes92@gmail.com

LIGETI-NAGY NOÉMI

A főnévi csoportok és ami utánuk marad
Automatikus szintagmakinyerés magyar szövegekből

Tanulmányomban a korábbi javaslataim alapján módosított címkekészlettel annotált korpuszon történő főnévicsoport-detektálás lehetőségeit és eredményeit mutatom be. A 2014. évi MANYE-kongresszuson elhangzott előadásomban bemutattam, hogy ha kizárólag a főnévi csoportok automatikus elkülönítésére koncentrálunk, milyen új kategóriák igénye merül fel, hogyan érdemes módosítani az eddigi annotációt. Az akkori elképzeléseknek megfelelően, új kategóriacímkékkel egészítettem ki az InfoRádió több évnyi rövidhíreit tartalmazó, már annotált korpuszát. Ezután megírtam a programot, amely bármely olyan korpuszon, amely ezzel megegyezően, ezekkel a címkékkel van annotálva, automatikusan meghatározza a főnévi csoportokat. Ennek segítségével nemcsak a magyar nyelv névszói frázisainak belső szerkezete, hanem az ezek kiemelésével kapott mondatváz is kiválóan elemezhetővé vált, hiszen nagy mennyiségű anyag áll rendelkezésünkre.

1. Bevezetés

Az MTA – PPKE Magyar Nyelvtechnológiai Kutatócsoport „Performancia-alapú nyelvtechnológiai kutatások” című projektjének keretében egy olyan gépi elemző létrehozása a cél, amely az emberi információfeldolgozással sebességében és hatékonyságában összemérhető. Fontos tulajdonsága ennek az elemzőnek a párhuzamosság, valamint a performancia-alapúság. Célunk, hogy olyan nyelvtani szabályokkal lássuk el az elemzőt, amik írott korpuszon alapulnak, és a neurolingvisztikai és pszicholingvisztikai kutatások eredményeit is felhasználják.

Az elemző többféle statisztikára támaszkodik – ennek következtében az elemzés folyamán a gyakori szerkezetek prioritást élveznek, azaz ha egy adott ponton olyan szósorozatot lát, ami nagyon nagy gyakorisággal egy adott szóval folytatódik, „gondolkodás”, tehát komolyabb háttérelemzés nélkül továbbolvashat, és egy az egyben kiemeli az adott szerkezetet a gyakori szerkezeteket tároló memóriából, az elemzésével együtt.

A performancia-alapúság kritériuma azt jelenti, hogy elsősorban azoknak a jelenségeknek az elemzésére teszünk kísérletet, amelyekkel találkozunk az írott szövegekben – olyan nyelvi formák kezelésére nem törekszünk, amelyek „nincsenek”, azaz amelyek egyszer sem fordulnak elő a korpuszokban. Ez az igény, a nagyon gyakori, jellemző jelenségek és a nagyon ritka, vagy elő sem forduló nyelvi formák megkülönböztetésének igénye szükségessé teszi, hogy tudjuk pontosan, miből van sok és miből van kevés.

Ahhoz, hogy tudjunk gyakori és ritka szerkezetekről beszélni, szerkezetekre van szükségünk. Mi a vizsgálódásainkat két irányba indítottuk el: egyrészt a főnévi csoportok (NP-k) belső szerkezetét szeretnénk jobban megismerni és az elemző számára leírni, másrészt a mondatvázak felépítését, az ige és vonzatainak jellemző elhelyezkedését, az egyéb mondatalkotó elemek pozícióinak eloszlását kívánjuk kutatni.

Jelen tanulmány ebből a többirányú, sokcélú kutatásból elsősorban az NP-kinyerés egy lehetséges módját mutatja be, amely szabályalapú, a címkékre támaszkodik, és balról jobbra, szóköztől szóközig halad – ezzel igyekezve megfelelni a majdani elemző tulajdonságainak.

2. Irodalomismertető

Az NP-felismerés már egy több irányból körüljárt téma a magyar számítógépes nyelvészeti irodalomban. Miháltz (2011)-ben össze is hasonlította három magyar NP-felismerő teljesítményét. Érdemes említést tenni a Recski (2014)-ben bemutatott algoritmusról, ami részben szabályalapú. Függetlenül azonban attól, hogy ezek a módszerek tisztán statisztikaiak (Recski–Varga 2012) vagy kézzel írt szabályokkal dolgoznak (Prószéky et al. 2004), közös vonásuk, hogy holisztikus feldolgozáson alapulnak: egyszerre látják az egész mondatot, úgy építik fel az NP-ket. Ezzel szemben a mi módszerünk annyiban más, hogy igazodva a majdani elemző elveihez, balról jobbra szeretnénk feldolgozni a szöveget, és elsősorban szabályalapú főnévicsoport-kinyerésre törekszünk.

Mikor először próbálkoztunk a főnévi csoportok ilyen módszerrel történő kivonatolásával, több problémába ütköztünk, melyeket a jelenleg használt kategóriarendszer elégtelensége okozott. Ahogyan a Ligeti-Nagy (2015)-ben bemutatott számtalan példa mutatja, a címkék, amelyeket eddig a magyar nyelvű szövegek annotálására használtunk, sok esetben túl általánosak, bizonyos esetekben pedig olyan morfológiai elemeket különböztetnek meg egymástól, amelyeknek az elkülönítését szintaktikai szempontok nem indokolnák. A kategóriarendszer hiányosságaiból fakadó problémák szemléltetésére íme néhány példa (Ligeti-Nagy 2015: 423).

(1)	DET	FNNOM	FNCAS
	egy	*liter*	*üzemanyagért*
	az	*országgyűlés*|	*kedden*

(2)	DET	MNNOM	FNNOM	FNINE	
	a	*bankközi*	*deviza*	*kereskedelemben*	, [PUNCT]
	a	*magyar*	*bankrendszer*	| *biztonságban*	| *van*[IGE]

A példák első sorai mutatják az alattuk látható szavak jelenlegi annotációját. A DET a névelő, az FN a főnév jele, a NOM a nominatívusz rövidítése, de tulajdonképpen egyszerűen a testes esetrag nélküli főnevek kapják meg címkeként, az INE az inesszívuszi esetragot jelenti, a CAS pedig egy makró, amit mi használtunk a vizsgálat során minden egyes esetrag összefoglaló neveként. A PUNCT az összes központozási jel közös címkéje jelenleg, az IGE pedig az igék annotációja. Mindkét példában '|' karakter mutatja a frázishatárokat: míg az (1)-es és a (2)-es első szósorozata egy-egy főnévi csoport, addig a második esetekben nem egy komplex főnévi csoportot látunk, hanem legalább két külön NP-t. Mindez azt mutatta számunkra, hogy a jelenlegi kategória-rendszer nem alkalmas arra, hogy csak erre támaszkodva precízen lehessen NP-ket kivonatolni a magyar nyelvű szövegekből.

Ligeti-Nagy (2015) számtalan javaslatot tartalmaz arra vonatkozóan, hogy milyen új címkéket kéne bevezetni, vagy mely szavakat kéne újrakategorizálni ahhoz, hogy sikeresebb legyen a főnévi csoportok automatikus kinyerése. A legfontosabb a következők annotálása:

- tulajdonnevek
- napok, hónapok, dátumok
- tisztségnevek, foglalkozások és földrajzi jellegű nevek (*miniszterelnök, bíró, labdarúgó, tartomány*)
- mértékegységek: *liter, kiló, zsák*
- „új névutók": *során, révén, követően, megelőzően...*
- központozás: nem PUNCT egységesen, hanem COMMA, EXCL stb.

Mindezeknek a javaslatoknak a gyakorlatba történő átültetésével talán lehetővé válna, hogy kizárólag az annotációra támaszkodva, balról jobbra történő „olvasással" a lehető legpontosabban tudjunk magyar nyelvű korpuszokból NP-ket kivonatolni. A gyakorlatba történő átültetéssel pedig el is érkeztünk a jelen tanulmány első fontos eredményéhez.

3. Kutatási terv

Ahhoz, hogy tesztelhessük, működik-e az elképzelésünk, azaz lehetséges-e a főnévi csoportokat tisztán az egyes szavak címkéjére támaszkodva, balról jobbra haladva, egyszerre mindig csak egy egységet feldolgozva kivonatolni, és ezzel létrehozni a mondatvázakat, szükséges egy olyan korpusz, amely az irodalomismertetőben bemutatott újításokat tartalmazza. Ez az első lépés: a korábbi kutatásokban is használt InfoRádió-korpuszt újra kell annotálni, alkalmazva a Ligeti-Nagy (2015)-ben felvetett javaslatokat.

A korpusz az InfoRádió nevű hírportál több évnyi, e-mailben küldött rövidhíreinek anyagából épül fel. Ezek a cím után néhány mondatban foglalják össze a legfontosabb információkat. Ezeknek a szövegeknek a szófajilag egyértelműsített, a HUMor morfológiai egyértelműsítő (Prószéky–Tihanyi 1996) kódjaival ellátott, elemzett formátuma állt rendelkezésünkre, ami mintegy 4.2 millió tokent jelent.

Mit várunk a címkecserétől? Azt, hogy például a (3)-as alatti példák közti különbség kézzelfoghatóbbá válik.

(3a)	*Angela*	*Merkel* |	*beszédet*
	~~N~~	~~N~~	~~N~~
	N|PROP|FIRST	N|PROP|SUR	N
(3b)	*Angela*	*Merkel*	*kancellárt*
	~~N~~	~~N~~	~~N~~
	N|PROP|FIRST	N|PROP|SUR	N|OCCUP

A példák középső sorai mutatják az egyes szóalakok jelenlegi címkéjét. A harmadik sorban látható a javasolt annotáció: az *Angela* és a *Merkel* szavakról nem

csupán annyit mondunk, hogy tulajdonnevek, hanem lehetőségeinkhez mérten elkülönítjük a vezetékneveket és a keresztneveket. (Jelen tanulmánynak nem tárgya az elemző konkrét tulajdonnév-annotációja, tehát nem térünk ki olyan kérdésekre, hogy mi a helyzet például a *Buda* szóalakkal, ami lehet vezetéknév, keresztnév és településnév is stb.) Ennél sokkal fontosabb azonban az N|OCCUP kategória bevezetése, segítségével ugyanis kimondható egy, az elemzőnk és a tervezett NP-kivonatolásunk szempontjából nagyon fontos szabályszerűség: ha tulajdonnév (tehát N|PROP címkéjű elem) után egy köznév (N címkéjű elem) következik, akkor biztos, hogy az egy új főnévi csoport első eleme (lásd (3a)), míg ha egy N|OCCUP kategóriájú szóalakot látunk közvetlenül a tulajdonnév után, az egyazon NP része lesz még.

Csak miután a korpuszt újraannotáltuk, kezdhettünk neki a tanulmányban ismertetendő részkutatás második, legfontosabb lépcsőjéhez, magához az NP-kinyeréshez. Az, hogy névelő (DET) és esetrag (vagy névutó, vagy ige, vagy pont stb.) között főnévi csoport van, kevés – ezt támasztják alá az (1)-es, a (2)-es és a (3)-as alatti, illetve a Ligeti-Nagy (2015)-ben felsorolt további példák. A célunk tehát az, hogy definiáljunk olyan szabályokat,

a) amikkel a lehető legpontosabban tudjuk az NP-ket (és így a mondatvázakat) előteremteni az InfoRádió-korpuszból;

b) amik az új címkékre támaszkodnak;

c) amik lehetőség szerint a balról jobbra történő feldolgozás elvét követik.

A szabályokat Python 3.4 programozási nyelvben írtam meg, reguláris kifejezések segítségével. A korpusz feldolgozása szóköztől szóközig történik, tehát egyszerre egyetlen tokent vizsgálok (azaz egy szóalakot és annak annotációját). A szabályok, amelyeket a következő fejezetben részletesebben bemutatok, a következőképpen írhatók le emberi nyelven: tudom, hogy mit olvastam eddig (például tudom, hogy már egy NP-ben állok, mert azt láttam, hogy DET); most egy ilyen címkéjű elemet látok – az eddigiek függvényében most ezt fogom csinálni (például jött egy esetragos főnév, akkor azt hozzácsatolom a névelőhöz, és együtt a kettő egy NP). Ez a „mit láttam eddig – mit látok most – ezek együtt mit jelentenek” szerkezet jellemzi a szabályokat, amelyekkel a főnévi csoportok korpuszból történő kivágására törekszünk. A következő fejezetben részletesen bemutatom ezeket.

Ha a szabályaink készen vannak, akkor azokkal kivonatolhatjuk az InfoRádió-korpuszból a főnévi csoportokat. Megnézhetjük ezután, hogy milyen pontossággal teljesített a programunk, a korpuszban található NP-k hány százalékát találta meg, és milyenek azok a bizonyos mondatvázak, amik az NP-k kivágása után maradnak.

4. Eredmények és értékelés

Jelen kutatás első lépése, azaz az InfoRádió-korpusz újraannotálása, a javasolt új címkék „élesben történő bevetése” egy elég mechanikus lépésekből álló folyamat volt: a Humor lexikonját reprezentáló fájlban minden szóalak mellé, amelynek új címkét kívántunk adni, fel kellett venni ezt az új kategóriát, majd egy algoritmus végigszaladt az InfoRádió-korpuszon, és minden egyes tokennél ellenőrizte, hogy az

adott szóalakhoz meghatározott szótőnél a „lexikon-fájlban” van-e új címke megadva, és ha volt, akkor egyszerűen lecserélte az annotációt.

Az 1. táblázat szemlélteti ezt a bizonyos „lexikon-fájlt”, bizonyos egyszerűsítésekkel. Az első oszlopban találhatóak a szótövek, a másodikban a jelenleg használt kategóriarendszerben nekik osztott szófaji címke, a harmadik oszlopba írtam az új, javasolt címkéket, a negyedik oszlop pedig egyéb kiegészítő információkat tartalmaz.

szótő	**szófaj**	**„új” szófaj**	**egyéb**
Hajba	FN	N|PROP|SUR	veznév
péntek	FN	N|WEEK	

1. táblázat. Példa a Humor lexikonját reprezentáló fájlból

Emellett értelemszerűen lecseréltem a magyar címkéket (FN, IGE stb.) angol rövidítésekre (N, V stb.). Mindezek után létrejött az újracímkézett Inforádió-korpusz.

Az előző fejezetben már említett balról jobbra történő feldolgozásnak való megfelelés igénye szülte az NP-kinyerő szabályok szerkezetét: eddig ezt láttam, most ezt látom, ennek függvényében ezt cselekszem. (Az előzőekben említett példánál maradva: tudom, hogy NP-ben vagyok, mert láttam egy DET-et, most látok egy esetragos főnevet, akkor a kettőt összekapcsolom, és ez az NP véget is ért.) Nézzük a (4)-es alatti példákat:

(4a) *Angela* N|PROP NOM
(4b) *Angela Merkel* N|PROP NOM
(4c) *Angela Merkel sütit* N ACC

Miután az algoritmus „beolvassa” az Angela#Angela#[N|PROP][NOM] tokent, - ahol két kettőskereszt között a szótő található, ezt előzi meg maga az aktuális szóalak, - azzal az információval halad tovább az olvasásban, hogy elindult egy főnévi csoport, méghozzá egy tulajdonnévi főnévi csoport. Ezt követően érkezik a *Merkel* a (4b)-ben látható elemzéssel, ezt az algoritmus hozzácsatolja az előző tokenhez, hiszen számára az a szabály, hogy egy tulajdonnév után, ha tulajdonnév jön, akkor vonja össze a kettőt, és még mindig ugyanabban a főnévi csoportban tartózkodik. Ezután jön a *sütit*, melynek egyszerű köznévként történő elemzése azt az információt hordozza az algoritmus számára, hogy az eddig olvasott tulajdonnévi NP-t zárja le, és a *sütit* szóalakkal kezdjen egy újat – amit természetesen azonnal le is zár az esetrag miatt. Így elemzi tehát az algoritmus a (4)-es alatti példát:

(5) [Angela Merkel]$_{NP}$ [sütit]$_{NP}$

Fontos tulajdonsága az algoritmusnak (és a majdani elemzőnek is) az, hogy a balról jobbra haladás nem minden esetben kizárólagos – vannak olyan helyzetek,

amikor vissza kell lépni és módosítani az addigiakon, a „bár az eddigiekről ezt mondtam, most ez jött, ezért átgondolom és változtatok” gondolatmenet mentén haladva. Erre láthatunk egy példát a (6)-osban.

(6a) *Angela Merkel német...*
[*Angela Merkel*]$_{NP}$ [*német ...*
(6b) *Angela Merkel német kancellár...*
[*Angela Merkel német kancellár*]$_{NP}$

A (6a) alatt azt a lépést látjuk, hogy egy olyan szó érkezett a tulajdonnévi NP-nek indult *Angela* és *Merkel* után, ami nem N|OCCUP kategóriájú, ezért a már korábban is ismertetett szabály alapján az eddigieket lezárjuk, és a *német* szóalakkal egy új NP-t indítunk. Azonban érkezik a *kancellár* (6b), és az egy N|OCCUP, tehát az elemzőnek tudnia kell módosítania az eddigieken, és azt mondani, hogy ez így mégis csak egyben alkot egy főnévi csoportot.

Szükséges megemlíteni néhány speciális jelenség kezelésének kérdését. Az egyik ilyen a birtokviszony: az algoritmus jelenleg csupán a jelöletlen birtokossal foglalkozik: ha a birtokost közvetlenül követi a birtok (ld. (7a)), akkor nincsen külön tennivalója, a meglévő szabályok alapján is egy NP-t alkot a birtokos és a birtok. Ha a birtokost nem közvetlenül követi a birtok (ld. (7b)), akkor az algoritmus jelenleg külön főnévi csoportnak tekinti őket. Azonban ezek egy utólagos lépéssel könnyen összekapcsolhatók: a birtokos személyjelet tartalmazó NP rácsatlakozhat az őt közvetlenül megelőző, esetrag nélküli főnévre végződő NP-re. Ha azonban nem jelöletlen birtokosról beszélünk, hanem egy főnév + *-nak, -nek* és egy birtokos személyjeles elem kapcsolatáról (ld. (7c)), akkor ezzel nem foglalkozunk, és a főnévicsoport-kinyerés szintjén nem is kívánunk foglalkozni - majd az elemző feladata lesz kezelni ezeket az eseteket.

(7a) [*a szomszéd fűje*]$_{NP}$
(7b) [*a szomszéd*]$_{NP}$ [*zöldebb fűje*]$_{NP}$
(7c) [*a szomszédnak*]$_{NP}$ [*a zöldebb fűje*]$_{NP}$

A fenti példákból következik az egyik igen érdekes kutatási kérdés, amit a mondatvázak listáján vizsgálni érdemes: milyen messzire vonulhat egymástól a birtokos és a birtok, milyen kategóriájú elemek ékelődhetnek közéjük?

Egy másik speciális jelenség a participium. Jelen állapotában a program a maximális NP-t keresi: tehát *a bizottsághoz benyújtott kérvények* és *a hetek óta tartó esőzés* esetében is egy-egy főnévi csoportot detektál. Ha az elemző számára, vagy valamely nyelvészeti kérdés megválaszolásának céljából szükség lesz rá, akkor az algoritmus módosítható úgy, hogy ilyen esetekben külön főnévi csoportként felvegye a participiummal összekapcsolt részeket.

Egy harmadik eset, amiről említést kell tenni, az a konjunkció kezelésének kérdése. Jelenleg úgy dolgozik az algoritmus, hogy ha lát egy konjunktív elemet (pl.

és), akkor eltárolja az előbb látott esetragot, és halad tovább. Majd ha jön egy ugyanilyen esetrag, akkor összefogja a kettőt. A (8a)-ban az *és*-hez érkezve tárolja, hogy ACC, hiszen a *sofőrt* szóalak végén ezt találta. Olvas tovább, egészen pontosan a (8b)-t, és mikor megérkezik a következő ACC, a *sérülteket* végén, akkor ezt a két NP-t kapcsolja össze.

(8a) *a vétkes sofőrt és*
(8b) *a sérülteket*

Nyilvánvaló, hogy ez a módszer az eseteknek csak egy kis százalékában vezethet helyes eredményre, gondoljunk olyan példákra, hogy *a vétkes sofőrt és a sérülteket ellátó mentőst kérdeztük*, ahol a sofőrt és a mentőst interjúvolták meg; vagy *A piros labda vagy a kékeszöld tetszik?* jellegűekre, ahol az ellipszis is megnehezíti a dolgot. A konjunkció kérdése ismét egy olyan problémakör, aminek kezelését az elemzőre bízzuk: a határok pontos felismeréséhez ugyanis nem elég a morfológia, segítségül kell hívni a szemantikát is.

A szabályok ismertetésére egy táblázat segítségével teszünk kísérletet (1. sz. melléklet). A teljes rendszerből a 2. táblázatban látható egy részlet. A táblázat értelmezése, a szabály kiolvasása a következőképpen történhet: az algoritmus egy DET címkéjű elemhez érkezett; biztos, hogy ez egy főnévi csoport eleje, tehát nyit egy NP-t, ami ezzel a DET címkéjű elemmel kezdődik. Ha az az információ, hogy az ideérkezéskor egy még le nem zárt főnévi csoportot „hordozott" a program, akkor azt most lezárja. *A miniszter az új törvényt kritizálta* mondat esetében az *az* névelőhöz érkezve pontosan ezeket a lépéseket kell megtenni: indítani egy új NP-t (ez lesz *az új törvényt*), és mivel épp egy elindított, de le nem zárt NP-ben tartózkodik az algoritmus (*a miniszter*), azt lezárja.

Aktuálisan olvasott elem kategóriája	**Feltétel nélkül végrehajtandó lépések**	**Feltételhez kötött lépések**	
		Birtokunkban lévő információk	**Végrehajtandó lépések**
DET	NP indítása	NP-ben vagyunk	Lezárjuk azt az NP-t

2. táblázat. Példa az algoritmus szabályrendszerét ismertető táblázatból

Végül nézzük az algoritmus teljesítményét. A 4.2 millió tokent tartalmazó InfoRádió-korpuszból 598 000 főnévi csoportot kivonatolt, ez mintegy 1 410 000 szó. Ezek NP-tokenek, összesen 293 000 típusról beszélhetünk, tehát ennyiféle különböző főnévi csoportot talált a program.

A teljesítmény kiértékelése azonban egyelőre elég problémás. Az InfoRádió-korpusz nincsen szintaktikailag kézzel annotálva, azaz nem lehet automatikusan ellenőrizni az algoritmusunk teljesítményét. A rendelkezésünkre álló, szintaktikailag már elemzett korpusz, a Szeged Treebank 2.0 (Csendes et al. 2005) azonban más szempontból nem megfelelő: hiába van kézzel annotálva, tehát tekinthető *gold standard*nek, a kódrendszer, amit használtak, nem ugyanaz, mint amivel az InfoRádió-korpusz lett annotálva – nem beszélve arról, hogy a Ligeti-Nagy (2015)-ben javasolt

és a jelen tanulmányban bemutatott kutatás első lépéseként a saját korpuszunkon végre is hajtott módosítások sincsenek a Szeged Treebank annotációjában alkalmazva. Ennek következtében a mi NP-kinyerő algoritmusunk, ami – többek között – ezekre az új kódokra épít, nem tud dolgozni egy más kódrendszerrel annotált korpuszon. Emiatt a teljesítményének kiértékelése nem történhet meg sem a Szeged Treebank 2.0-n, sem az InfoRádió-korpuszon. Terveink között szerepel, hogy a Szeged Treebank 2.0 anyagát újraannotáljuk a bővített, módosított Humor-kódrendszerrel, és ezek után már kiértékelhetővé válik a főnévi csoportokat kereső algoritmusunk teljesítménye.

Mindezen hiányosságok miatt egyelőre csak becsülni tudjuk az algoritmus hatékonyságát. A kinyert NP-kből többször is random kiválasztva, majd kézzel ellenőrizve 100-100 darabot, a pontosság körülbelül 90%. A problémás esetek nem meglepő módon zömében a tulajdonnevek köréből kerülnek ki. A (9a) alatti példában például kétszer is, a kötőjelnél, illetve a zárójeleknél is megáll az algoritmus, és az addig olvasott főnévi csoportot lezártnak tekinti. Jellemzően gondot okoznak a (9b)-hez hasonló esetek: az algoritmus az esetragnál (*soron*) áll meg és zárja le a főnévi csoportot.

(9a) [*a Nemzeti Adó*]$_{NP}$ - *és* [*Vámhivatal*]$_{NP}$ *(* [*NAV*]$_{NP}$ *)* [*munkatársai*]$_{NP}$
(9b) [*a brüsszeli testület soron*]$_{NP}$ *kívül*

Ahhoz, hogy pontosan lássuk, mit kell még javítani az algoritmus működésén, meg kell várni a teljesítményének a pontos kiértékelését. A jelentkező problémák egy részét azonban mindenképpen a majdani elemző hatáskörébe irányítjuk majd – így például a *Nemzeti Adó- és Vámhivatal* nem lesz kérdéses, mert egyetlen tulajdonnévként lesz címkézve, így nem kell az algoritmusnak bajlódnia például a kötőjellel.

A legfontosabb azonban az, ami az NP-k kivonatolása és „kivágása” után marad: a mondatváz. Hogy mit értünk mondatváz alatt, azt a (10)-es példa mutatja. A (10a) alatti mondatból a főnévi csoportok kivágása és „NP”-vel történő helyettesítése után a (10b) alatti mondatváz marad, ahol a főnévi csoportok tulajdonságai közül jelöljük a határozottságot (*az*) és az esetragokat is.

(10a) Hivatalos kérelemmel fordult kedden az Európai Bizottsághoz Lettország, hogy a brüsszeli testület készítsen értékelést arról, hogy megfelel-e a balti állam azoknak a feltételeknek, amik az Európai Unióhoz történő csatlakozáshoz kellenek.
(10b) NP-vel fordult NP-n az NP-hez NP, hogy az NP készítsen NP-t NP-ről, hogy megfelel-e az NP NP-nek az NP-nek, NP az NP-hez kellenek.

Sajnos, amíg az algoritmus működése nem tökéletes, és nincs pontos információnk a teljesítményéről, addig nem érdemes behatóan tanulmányozni az így létrejövő mondatvázakat. Ha azonban sikerül tökéletesíteni az NP-kivonatolást, akkor az ezáltal keletkező hatalmas mondatváz-lista egy kincsesbánya lesz minden

nyelvész számára: olyan formában ismerhetjük meg a magyar mondatok szerkezetét, ahogyan ezelőtt sosem.

5. Összefoglalás

Tanulmányomban bemutattam az MTA-PPKE Magyar Nyelvtechnológiai Kutatócsoport projektjének keretében végzett kutatásunk egyik állomását, amely a magyar főnévi csoportok automatikus kivonatolásának lehetőségeit járja körül egy olyan korpuszon, amelyet új annotációval láttam el. Ezt az új jelölésrendszert, mely egy korábbi kutatás eredményeiből született, kifejezetten az NP-kinyerés elősegítése motiválta.

Az új címkéken alapuló, balról jobbra haladó feldolgozást követő szabályrendszer, melyekkel a főnévi csoportokat kinyerem, első megközelítésre is egészen jól, körülbelül 90%-os pontossággal teljesít. Sajnos nem áll rendelkezésünkre olyan kézzel annotált, tehát *gold standard*nek tekinthető korpusz, amely a mi címkéinket tartalmazza, és így lehetséges lenne rajta tesztelni az NP-kivonatoló algoritmusom működését – így csak a kinyert főnévi csoportokból vett random minták kézi ellenőrzésével mondhattam valamit a pontosságról.

A problémás esetek egy része az elemző végső állapotában nem lesz probléma – rendelkezni fog ugyanis a rendszer olyan tudással, ami ezeket a helyzeteket egyértelművé teszi majd az elemző számára. A gondot okozó példák másik része további kutatást igényel.

Az, ha lehetővé válik a főnévi csoportok ilyen szempontú, hibátlan kivonatolása, több szempontból is hasznos. Egyrészt a kezünkbe kerül egy hatalmas NP-lista, ami „létező” magyar főnévi csoportok ezreit tartalmazza. Másrészt a kezünkben lesz a főnévi csoportok belső szerkezetének kategóriamintázata (ld. 3. táblázat), amelyen a nyelvészek megvizsgálhatják, milyen az írott korpuszokban fellelhető magyar főnévi csoportok belső szerkezete. A 3. táblázatban az InfoRádió-korpuszból, az én algoritmusommal kinyert főnévi csoportok belső szerkezetének leggyakoribb kategóriamintázatai, és előfordulásuk száma látható (a CAS minden testes esetrag összefoglaló neve).

Minta gyakorisága	Az NP belső szerkezetének mintázata
27653	[DET] [N][CAS]
27123	[N][CAS]
24915	[DET] [N][NOM]
22152	[DET] [N|PROP][NOM]
18991	[N|PROP][NOM]
17141	[ADJ][NOM] [N][CAS]
16397	[DET] [ADJ][NOM] [N][CAS]

3. táblázat. Az InfoRádió-korpuszból kinyert főnévi csoportok belső szerkezete, gyakoriság szerint rendezve

Ebből a nagyon egyszerű listából könnyen választ kaphatunk több izgalmas nyelvészeti kérdésre is. Például megállapítható, hogy a beágyazás mélysége, azaz az egy főnévi csoporton belül található participiumok száma ebben a korpuszban sosem haladja meg az egyet – tehát nincs többszörös beágyazás, *a bankrendszert kritizáló miniszterrel vitatkozó szakember* jellegű főnévi csoport.

Az előbbieknél azonban talán még fontosabbak az előző fejezetben már mutatott, az NP-k kivágásával keletkező mondatvázak. Ezeknek a segítségével olyan kérdésekre kaphatunk választ, mint például: milyen messzire kerülhet egymástól egy mondaton belül a birtokos és a birtok? Mekkora lehet az igekötő és az ige távolsága? Hol szereti „tartani" az ige a vonzatait? És így tovább.

Mielőtt azonban további komoly kutatásokat indítanánk, először is szükséges az NP-kinyerő algoritmus eredményeinek szakszerű kiértékelése. Ehhez egy szintaktikailag már elemzett korpusz, a Szeged Treebank 2.0 (Csendes et al. 2005) újraannotálása az első lépés: ugyanazzal a kódrendszerrel kell ellátnunk, mint amivel az InfoRádió-korpuszt annotáltuk. Miután ezen a korpuszon futtattuk az algoritmust, akkor válik lehetővé az eredmények kiértékelése és az NP-kinyerő algoritmus további tökéletesítése.

Hivatkozások

Csendes Dóra – Csirik János – Gyimóthy Tibor – Kocsor András 2005. The Szeged Treebank. In Matoušek, V. – Mautner, P. – Pavelka, T. (szerk.): *Text, Speech and Dialogue. 8th International Conference, TSD 2005, Karlovy Vary, Czech Republik, September 12-15, 2005, Proceedings.* Springer. 123–131.

Ligeti-Nagy Noémi 2015. Szövegkorpuszok pontosabb annotációja gépi elemzéshez. In Benő Attila – Fazekas Emese – Zsemlyei Borbála (szerk.): *Többnyelvűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában. A XXIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület. 421–425.

Miháltz Márton 2011. Magyar NP-felismerők összehasonlítása. In Tanács Attila – Vincze Veronika (szerk.): *VIII. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia kiadványa*. Szeged: JATEPress. 333–335.

Prószéky Gábor – Tihanyi László 1996. Humor – A Morphological System for Corpus Analysis. In Rettig, H. – Pajzs Júlia – Kiss Gábor (szerk.): *Language Resources for Language Technology (Proceedings of the 1st TELRI European Seminar)*. Budapest: MTA NYTI. 149–158.

Prószéky Gábor – Tihanyi László – Ugray Gábor 2004. Moose: a robust high-performance parser and generator. In *Proceedings of the 9th Workshop of the European Association for Machine Translation*. La Valletta, Malta: Foundation for International Studies. 138–142.

Recski Gábor 2014. Hungarian Noun Phrase Extraction Using Rule-based and Hybrid Methods. *Acta Cybernetica*. 21: 461–479.

Recski Gábor – Varga Dániel 2012. Magyar főnévi csoportok azonosítása. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*. XXIV: 81–95.

Ligeti-Nagy Noémi a PPKE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának doktori hallgatója. Főbb érdeklődési területe a számítógépes nyelvfeldolgozás és a pszicholingvisztika. Kutatási területe elsősorban a magyar főnévi csoportok számítógépes kezelése. E-mail: ligetinagynoemi@gmail.com

Függelék Az algoritmus szabályrendszerét szemléltető táblázat

Aktuálisan olvasott elem kategóriája	**Feltétel nélkül végrehajtandó lépések**	**Feltételhez kötött lépések**		
		Birtokunkban lévő információk		**Végrehajtandó lépések**
DET vagy N|WEEK	NP indítása	NP-ben vagyunk		lezárjuk az NP-t
N vagy N|PRON		tulajdonnévi NP-ben vagyunk	esetragos az aktuális elem	lezárjuk az előző NP-t, és a most olvasott elem is egy teljes NP, lezárva
			nem esetragos az aktuális elem	lezárjuk az előző NP-t, és a most olvasott elemmel indítunk egy új NP-t
N vagy N|PRON		nem tulajdonnévi NP-ben va-gyunk	esetragos az aktuális elem	a most olvasott elemet hozzáadjuk az aktuálisan tárolt NP-hez (ha van), vagy újat indítunk, és lezárjuk
			nem esetragos az aktuális elem	a most olvasott elemet hozzáadjuk az aktuálisan tárolt NP-hez (ha van), vagy újat indítunk
N|PROP vagy N|PROP|SUR vagy N|PROP|FIRST vagy N|OCCUP	a most olvasott elemet hozzáadjuk az aktuálisan tárolt NP-hez, ha van, különben újat indítunk	esetragos az aktuális elem		lezárjuk az NP-t

Az algoritmus szabályrendszerét szemléltető táblázat (folytatás)

Aktuálisan olvasott elem kategóriája	**Feltétel nélkül végrehajtandó lépések**	**Feltételhez kötött lépések**		
		Birtokunkban lévő információk		**Végrehajtandó lépések**
ADJ vagy SUPER vagy ADJ|PRON vagy NUM vagy NUM|DIGIT vagy V_PARTIC		tulajdonnévi NP-ben vagyunk, vagy olyan NP-ben, amiben már volt egy főnév	esetragos az aktuális elem	lezárjuk ezt az előző NP-t és újat indítunk, amit le is zárunk
			nem esetragos az aktuális elem	lezárjuk az előző NP-t és újat indítunk
ADJ vagy SUPER vagy ADJ|PRON vagy NUM vagy NUM|DIGIT vagy V_PARTIC		esetragos az aktuális elem		hozzáírjuk ezt az elemet az NP-hez, ha van, különben újat indítunk, és lezárjuk
		nem esetragos az aktuális elem		hozzáírjuk ezt az elemet az NP-hez, ha van, különben újat indítunk
POSTP	a most olvasott elemet hozzáadjuk az aktuálisan tárolt NP-hez és lezárjuk			
ADV vagy PUNCT vagy CON vagy V		NP-ben vagyunk		lezárjuk az aktuális NP-t

PÉTERI ATTILA

Modális diskurzív szerkezetek
Az episztemikus kifejezések kapcsolódásának vizsgálati módszerei szövegkorpuszban[1]

A jelen dolgozat középpontjában egy kutatási módszer áll, amely segítségével kimutatható, hogy a nyelvi szubjektivitás – elsősorban a beszélő bizonytalanságának – kifejezőeszközei egy szövegrészleten belül gyakran fontos szövegösszekötő, szövegszervező funkcióval bírnak, izotópialánco(ka)t alkotnak. Ehhez olyan keresőalgoritmust kellett kidolgozni, amely segítségével nagyméretű szövegkorpuszokban már nemcsak a mondat, hanem egyes szövegrészletek, bekezdések szintjén lehet keresni, mégpedig nem pusztán szóalakokat, hanem egy jelentésmezőt lefedő kifejezések egész listáját. Bár a jelen dolgozat elsősorban módszertani jellegű, a végén összefoglaljuk a vizsgálat lehetséges eredményeit és hasznosíthatóságait is.

1. Bevezetés

Az utóbbi évtizedekben mind a magyar, mind a nemzetközi nyelvtudományban nagy szerepet kapott a modalitás vizsgálata, mégpedig kezdetben inkább rendszernyelvészeti – logikai-szemantikai, lexikai, grammatikai – aspektusból (vö. Palmer 2001), később egyre inkább a kérdés kognitív és kommunikatív-pragmatikai (pl. Kövecses 2002), legújabban pedig diskurzus-nyelvészeti vonatkozásai kerültek előtérbe (vö. Busse 2008).

Ugyanakkor a modális kifejezőeszközök korpusznyelvészeti vizsgálatának lehetőségei mindeddig kevéssé foglalkoztatták a kutatókat. A konverzációelemzésben és az ebből kinövő diskurzus-nyelvészetben a diskurzus-modalitást alapvetően azonosítják a beszélő szubjektív attitűdjeinek kifejezésével (vö. Maynard 1993: 4f. és 38), vagy az affektivitás/emocionalitás mezővel (vö. Drescher 2003: 67ff.). A jelenlegi kutatások általában egyes affektív tartalmak kifejezésére koncentrálnak, amelyek kifejezését azután többnyire kisebb konverzáció-részletekben manuálisan vizsgálják (vö. Fiehler 1990, Günthner 2000). Ezáltal azonban bizonyos szakadék jött létre a grammatikai-szemantikai alapú és a pragmatikai, valamint diskurzusnyelvészeti modalitáskutatás között: A tágabb kommunikációs perspektívával bíró vizsgálatok nem ugyanazzal a szigorúan definiált modalitás-fogalommal dolgoznak, mint a rendszernyelvészetiek, és nem is törekednek olyan reprezentatívnak nevezhető korpusz alapú vizsgálatokra, amelyek a rendszernyelvészeti kutatásokban gyakoriak vö. Kugler (2007), Péteri (2014).

---

[1] Köszönetet mondok a PPKE Informatikai és Bionikai Kar tanárainak, akik segítettek a számítógépes keresések elvégzésében és az ehhez szükséges programozási ismeretek elsajátításában: Prószéky Gábornak, Ligeti-Nagy Noéminek és Siklósi Borbálának. Köszönet illeti az Osztrák-Magyar Akció Alapítványt, amiért egy hónapos bécsi ösztöndíjjal lehetővé tette a szakirodalmi háttér feldolgozását.

Ennek nyilván elsősorban módszertani okai vannak. Bármilyen fejlett keresőtechnikákkal is dolgozunk egy szövegkorpuszban, csak nyelvi formákat kereshetünk, márpedig a modalitás, az episztemikusság, vagy egyáltalán tágabb értelemben a szubjektivitás nyelvi kifejezőeszközei a nyelvnek talán a legkevésbé formalizálható területét alkotják. A *Tévézhetsz.* mondat a szülő szájából engedélyezés a gyermeke felé, amelyben a *-hat/-het* képző nem tartozik az episztemikus kifejezőeszközök közé, míg az *Akár tévézhet is.* mondat könnyen köthető olyan szövegkörnyezethez, amelyben a beszélő egy harmadik személy jelenlegi tevékenységével kapcsolatban fejezi ki sejtését, vélekedését. Lehetséges-e egyáltalán gépi eszközökkel olyan átfogó korpuszelemzést végezni, amely ha nem is egyértelmű biztonsággal képes az egyes nyelvi elemek episztemikus és nem episztemikus funkcióinak elhatárolására, de legalábbis valószínűsíteni tudja azokat? A felhozott egyszerű példából kiderül, hogy az episztemikus funkciót leginkább a több episztemikus kifejezés kombinálása, egymáshoz kapcsolódása (pl. *akár* + *is* + *-hat/-het*) teszi valószínűvé.

Jelen dolgozat kiindulópontja az a feltételezés, hogy a beszélő episztemikus attitűdjei általában nem egyetlen propozicionális tartalomra, hanem egy egész diskurzus-részletre, annak teljes tematikájára vonatkoznak, amelyből az következik, hogy egy adott diskurzus-részleten belül ezen kifejezőeszközök halmozódnak, egymáshoz kapcsolódnak. A dolgozat témájából adódóan nem foglalkozom a modalitás, az episztemikusság, a fakticitás és az evidencialitás területeinek elhatárolásával és egymáshoz való viszonyával, ezt a szakirodalom részletesen tárgyalja (vö. Kiefer 1990, 2005; Kugler 2012). Itt annak érdekében, hogy a korpuszvizsgálat módszereire koncentrálhassak, bizonyos nagyvonalúsággal kezelem az egymással szorosan összefüggő, rokon, részben egymást fedő kategóriákat.

2. A vizsgálat kiindulópontja: episztemikus módosítószók

Vizsgálatunkat érdemes az episztemikusság legjobban formalizálható és szemantikailag legegyszerűbb kifejezőeszközeivel, az episztemikus módosítószókkal kezdeni. A szakirodalomban többször rámutatnak arra, hogy a modális kifejezések többsége részben szemantikailag komplex, részben ugyanazon kifejezőeszközök kontextustól függően hordozhatnak modális vagy nem modális jelentést is. A német nyelvészetben Bühler (1934) modelljéből kiindulva a modalitást, mint a beszélőnek a propozícióhoz fűzött viszonyát gyakran a deixis kategóriájához sorolják. Diewald (1999) és Leiss (2009) például a módbeli segédigék jelentését a kettős deixis fogalmával írják le, amennyiben a német módbeli segédige egyszerre utal az információ forrására és a beszélőnek a propozíció valóságtartalmát érintő ítéletére. Hozzátesszük, hogy a német módbeli segédigék emellett számos más, a modalitás határterületén mozgó jelentést is hordozhatnak, amelyek jelentős mértékig kontextusfüggőek (vö. Öhlschläger 1989), és a korpuszvizsgálat számára csak nehezen formalizálhatók. Hasonló dolgokat állapíthatunk meg a magyar *kell* és *lehet* segédigékről, nem is beszélve a *szabad*

lexémáról, amelynek még szófaji hovatartozása is kérdéses, és használata regionális és rétegnyelvi különbségeket is mutat,[2] valamint a *-hat/-het* képzőnek a már szóba hozott komplex szemantikájáról is. Ezzel szemben az episztemikus módosítószók jelentése viszonylag egyszerűen leírható, viszonylag stabil és kevéssé kontextusfüggő (vö. Leiss 2009). A *valószínűleg* módosítószó jelentését magam is részletesen vizsgáltam (Péteri 2013), és bár megállapítottam az episztemikus és az evidenciális jelentés bizonyos összefonódását, mégis egy adott, viszonylag konstans jelentést különböző kontextusokban sikerült kimutatnom.

Első lépésben tehát episztemikus módosítószókat keresünk a korpuszban, és megjelöljük az ezeket tartalmazó bekezdéseket. A jelen vizsgálathoz három, a magyar nyelv számára véleményem szerint alapvető és gyakori módosítószót választottam ki, amelyeknek munkahipotézisként előzetes jelentésleírását is megadom:

talán: jelöletlen episztemikus feltételezés (default). A *talán*-nal jelölt propozicionális tartalom vagy igaz, vagy hamis.
valószínűleg: megalapozott episztemikus feltételezés. A beszélő ugyan nem biztos a propozíció igazságtartalmában, de jó oka van azt feltételezni.
nyilvánvalóan: episztemikus fakticitás. A propozíció ellenkezője az adott diskurzusban a rendelkezésre álló ismeretek alapján nem érvényes.

A vizsgálat további részében a korpuszban megjelölt bekezdések mintegy másodlagos korpuszt képeznek, amelyet a teljes korpusszal, mint referenciakorpusszal hasonlítunk össze. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy azonos bekezdésen belül a megjelölt módosítószókkal milyen más episztemikus kifejezéseket kombinálunk, és hogy ezek a kifejezések vajon gyakrabban fordulnak-e elő ezen bekezdésekben, mint a teljes korpuszban. Korpuszunk 2003-ból származó parlamenti jegyzőkönyvekből és tematikusan rendezett sajtónyelvi szövegekből áll, ugyanezt a vizsgálatot pedig egy hasonló tematikájú német korpuszon is elvégeztük azzal a kérdéssel, hogy az episztemikus kifejezések összekapcsolódása során beszélhetünk-e nyelvspecifikus, az egyes nyelvekben különböző mintázatokról (ehhez ld. Péteri 2016).

3. A keresőkifejezések összegyűjtése

A következő lépésben a számítógépes keresés számára formalizált módon kell összeállítani az episztemikus kifejezések listáit. Ezek lesznek azok, amelyek gyakoriságát vizsgáljuk a korábban megjelölt, a fenti három módosítószót tartalmazó bekezdésekben, összehasonlítva az egész korpusszal. Listáink akkor teljesek, ha valamennyi, a korpuszban szereplő episztemikus kifejezés megtalálható bennük, és csak episztemikus kifejezéseket tartalmaznak. Természetesen az ilyen listák

[2] Vö. a regionálisan és stilárisan is jelölt időjelet vagy módjelet felvevő szóalakokat: *szabadott*, *szabadna*, vagy éppen a tájnyelvi *nem szabadott volna* szerkezetet a standard nyelvi *nem lett volna szabad* kifejezéssel összehasonlítva.

sohasem lesznek készen, mindig találhatunk újabb és újabb kifejezéseket, amelyek hiányoznak belőlük. A teljességet úgy tudjuk legjobban megközelíteni, ha szigorú módszer szerint dolgozunk. Mivel a három korábban rögzített módosítószó az episztemikus bizonytalanság és az episztemikus fakticitás közötti skálát fedi le, a további keresőkifejezéseket is ebbe a két kategóriába soroljuk. Megjegyzendő, hogy fakticitás alatt itt nem az objektív tényszerűséget értjük, hanem azt, hogy a beszélő a közölt tartalmat tényként jelenti ki vagy értékeli (vö. Helbig/Helbig 1990:49).

A listák összeállítása két lépcsőben történik, az elsőben gyűjtést, a másodikban szelekciót végzünk. A gyűjtés alapja a Magyar Értelmező Szótár elektronikus változata.[3] Meghatározunk tehát egészen általános jelentésű episztemikus igéket, főneveket, mellékneveket stb., és arra számítunk, hogy ezek felbukkannak a többi episztemikus kifejezés jelentésleírásában. Az igék esetében például a *hisz*, *gondol* és *tud* szavak segítségével végeztük a gyűjtést. Várakozásunknak megfelelően kiderült, hogy a *hisz* és *gondol* igék inkább (bár nem kizárólagosan) az episztemikus bizonytalanságot, a *tud* pedig az episztemikus fakticitást kifejező igék jelentésleírásában fordult elő.

Közel sincs arról szó, hogy valamennyi ige, amelynek a jelentésleírásában a *hisz*, *gondol* vagy a *tud* szerepel, episztemikus lenne (hasonlóan a többi szófaj esetében sem). A legtöbb nyilvánvalóan nem ide tartozó kifejezés már egy intuitív durva szelekcióval kiszűrhető. A *tud* igét például gyakran használja a szótár képesség leírására: *tud úszni*, *tud zongorázni*. A kevésbé egyértelmű eseteknél szelekciós tesztekkel dolgozunk. Az alapgondolatot, miszerint a kifejezések episztemikus tartalma, valamint az episztemikus bizonytalanság és fakticitás közötti szemantikai különbség transzformációs próbák segítségével bizonyítható, Helbig/Helbig (1990:48ff.) munkájából merítettük, az alábbi konkrét próbák saját fejlesztés eredményei:

Az „*úgy-tudom*-teszt" segítségével megállapítható, hogy az adott kifejezés egyáltalán episztemikus-e, míg az állítás-teszt és a tagadás-teszt az episztemikus bizonytalanság és fakticitás közötti különbséget mutatják ki:

(1) *Úgy-tudom*-teszt

Megítélésem szerint *jól végeztem a feladatot. = Úgy tudom, hogy jól végeztem a feladatot.* (episztemikus)

Képes voltam *jól végezni a feladatot. ≠ Úgy tudom, hogy jól végeztem a feladatot.* (nem episztemikus)

A *megítélésem szerint* kifejezés episztemikus, mivel fedésbe hozható az *úgy tudom* kifejezés jelentésével. A *képes valamire* kifejezés ezzel szemben nem az, annak ellenére, hogy jelentésleírásában szintén szerepelhet a *tud* szó (*képes valamire*

[3] Sajnos ebből a módszerből következően a szó szintje alatti kifejezőeszközök, mint például a *-hat/-het* képző a jelen vizsgálatból kimaradnak. Ezek automatikus keresését a korpuszban technikailag eddig még nem tudtuk megoldani, de későbbi kutatásaink szempontjából fontosak, így tovább dolgozunk rajta.

= *meg tud valamit csinálni*), de nem abban az értelemben, ami a világról alkotott tudásunknak, ismereteinknek felel meg. Ezt a teszt egyértelműen megmutatja.

(2) Állítás-teszt

Kijelentem, *hogy ez így nem mehet tovább*. → *Ez így nem mehet tovább, és kijelentem, hogy ez így nem mehet tovább.* (episztemikus fakticitás)

Sejtem, *hogy ez így nem mehet tovább*. → **Ez így nem mehet tovább, és sejtem, hogy ez így nem mehet tovább.* (episztemikus bizonytalanság)

Az episztemikus fakticitás kifejezései mellett az adott állítás önállóan is megjelenhet, a két kifejezés nem zárja ki egymást. Amit viszont a beszélő egy bizonytalanságot jelentő kifejezéssel lát el, az önmagában nem állítható, hiszen az igazságtartalmáról nincs meggyőződve.

(3) Tagadás-teszt

Állítom, hogy esik az eső. → **Állítom, hogy esik az eső, de lehet, hogy nem esik.* (episztemikus fakticitás)

Úgy vélem, hogy esik az eső. → *Úgy vélem, hogy esik az eső, de lehet, hogy nem esik.* (episztemikus bizonytalanság)

A tagadás-teszt fordított módon viselkedik. Amit fakticitás-jeggyel látok el, annak nem feltételezhetem egyszerre az ellenkezőjét, míg amit bizonytalanság-jeggyel látok el, az nem zárja ki az ellenkező tartalom lehetőségét sem.

Ugyan az episztemikusság szűkebb értelmű definíciója szerint, mivel mindig a beszélő tudásáról van szó, csak első személyű kifejezések lehetnek episztemikusak. Korpuszelemzésünkben azonban nem helyes a vizsgálatot ilyen módon leszűkíteni. Ha egy forrásra hivatkozunk (ami például a sajtónyelvben igen gyakori), és az adott kifejezés a forrás bizonytalanságára vonatkozik, ezáltal az egész közölt információ bizonytalanná válik, mégpedig mind a beszélő, mind a hallgató számára.

(4) *A pénzügyminiszter véleménye szerint az infláció lassulni fog.*

A (4) sajtónyelvi példában a pénzügyminiszter bizonytalansága mintegy átszáll az újságíróra, és az egész szöveg kicsengése szempontjából válik a közölt tartalom bizonytalanná. Igaz ugyan, hogy az episztemikus fakticitás kifejezései ebből a szempontból nem viselkednek teljesen azonosan.

(5) *A pénzügyminiszter határozottan állította, hogy az infláció lassulni fog.*

A pénzügyminiszter magabiztos állításából nem feltétlenül következik az újságíró azonos beállítottsága, ez ugyanis már erősen kontextusfüggő:

(5’) *A pénzügyminiszter határozottan állította, hogy az infláció lassulni fog, de ez a statisztikai adatok alapján erősen megkérdőjelezhető.*

episztemikus-bizonytalan	**episztemikus-faktív**
ábrándozik	állít
aggódik	ámul
álmodik	bizonyít/bebizonyít
beképzel	cáfol
elgondol	csalódik
elhisz	csodálkozik
elképzel	elbeszél
ellenvet	elfelejtkezik
érez	elhallgat
érvel	eltalál
fél	felejt/elfelejt
feltesz/föltesz	felhoz
feltételez/föltételez	felmutat
fogad	fenntart
gondol	figyelmeztet
gondolkodik	kijelent
gyanít	kimond
híresztel	leszögez
hisz	megdöbben
hisz	megért
javasol	meggyőz
jósol	meggyőződik
képzel	örül
kételkedik	sajnál
kinéz	titkol
kitalál	
lát	
megjósol	
meglát	
remél	
reménykedik	
rémlik	
saccol	
sejt	
talál	
tart	
tépelődik	
vall	
vél	
vélekedik	
vélekszik	

1. táblázat. Az episztemikus igék listája

Vagyis az episztemikus bizonytalanság kifejezései akkor is bizonytalanná teszik a szövegben szereplő állítások igazságtartalmát, ha nem első személyben állnak,

ugyanakkor a fakticitás eszközei nem feltétlenül kölcsönöznek a szövegnek tényszerű hangvételt. Ez jól látható statisztikai elemzéseink végeredményéből is: míg a bizonytalanság-kifejezések szembetűnőn korrelálnak egymással, a fakticitás-kifejezések sokszor inkább kapcsolódnak bizonytalanság-kifejezésekhez, mint egymáshoz.

A tesztek elvégzése után összeállítható az episztemikus igék, főnevek, melléknevek, névmások, határozószók, kötőszók, interjekciók és partikulák listája. Példaként a 2. táblázatban az igei listát mutatjuk be, amely a legterjedelmesebb.

4. A korpuszkeresés menete

A keresőkifejezések listázása után a korpuszkeresés döntően technikai feladat. Az annotált korpuszból egy kereső-kód segítségével kigyűjtjük a listán szereplő kifejezéseket a szótő és a POS-tag[4] megadásával. Külön végezzük a keresést a megjelölt, a fenti három módosítószót tartalmazó bekezdésekben, valamint az egész korpuszban. A homonimákat a POS-tag általában kiszűri. Így is maradnak hibás találatok, így például az *állít* ige nem minden szintaktikai környezetben episztemikus (vö. *magasra állította a lécet*), azonban az ilyen hibák száma részint nem túl nagy, részint pedig az ilyen találatok relatív gyakorisága elegendően nagyméretű korpusz esetében a statisztikai kiértékelést nem fogja befolyásolni, mivel az episztemikus módosítószók jelenléte a példához hasonló nem episztemikus kifejezések gyakoriságát egészen biztosan nem befolyásolja.

Az első egyszerű kereső-kódot C++ nyelvben írtuk, ez a kód listákba gyűjti a talált kifejezéseket, amelyek azután egy MS-Excel-táblázatba integrálhatók. Az MS-Excel beépített függvényei segítségével könnyen elvégezhetőek a statisztikai elemzések, így az összegzések, átlagos gyakoriság és a statisztikai szignifikancia kiszámítása.

5. A kapott adatok kiértékelése

A statisztikai szignifikancia meghatározásához a khi-négyzet tesztet használjuk, amely a korpuszban való előfordulási gyakoriság esetében egyszerű, de megbízható eljárás. Első kérdésünk az volt, hogy az episztemikus kifejezések a három módosítószót tartalmazó bekezdésekben szignifikánsabban gyakoribbak-e, mint a teljes korpuszban.

Az eredmény részben megfelel a korábbi elvárásainknak, részben azonban nem várt érdekességgel is szolgál. Az episztemikus bizonytalanság kifejezései a hasonló bizonytalanságot jelentő módosítószók környezetében valóban sokkal gyakoribbak, mint a teljes korpuszban. A számított szignifikancia-értékek magasan a 0,01-os

---

[4] A POS-tag (part of speech tagging) a korpuszban a szövegszóhoz automatikusan hozzáfűzött, a szó szófaji besorolását, valamint egyes nyelvtani kategóriáit tartalmazó annotáció. Az általunk használt korpuszban „tag”-elés a Stuttgartban fejlesztett RF-Tagger nevű annotáló programmal történt.

véletlen-rátát jelölő határ fölött vannak, amint azt a 2. táblázat mutatja. A jelen számítás során a szignifikanciahatár χ^2 = 6,6348, vagyis az összes – a táblázatban szereplő – érték magasan szignifikáns.

	Számuk a megjelölt bekezdé-sekben	**Átlagos gyakoriságuk a megjelölt bekezdésekben**	**Számuk a teljes korpuszban**	**Átlagos gyakorisá-guk a teljes korpuszban**	**Chi-négyzet (χ^2) értéke**
Episztemi-kus igék	2.986	250,47	73.148	206,57	109,11
Episztemi-kus főnevek	631	52,92	16.068	45,38	14,48
Episztemi-kus melléknevek	860	72,14	10.879	30,72	618,78
Episztemi-kus határozó-szók	1.886	158,20	27.579	77,88	931,66
Összes episztemi-kus kifejezés	6.432	630,02	130.112	367,44	950,93

2. táblázat. Az episztemikus bizonytalanságot jelentő kifejezések gyakorisága a *valószínűleg* módosítószó környezetében a teljes korpusz összehasonlításában

Nem azonos a helyzet azonban az episztemikus fakticitás kifejezései esetében. A *nyilvánvalóan* módosítószó, amelyik episztemikus fakticitást fejez ki, úgy tűnik, hogy egyáltalán nem vonzza a többi fakticitás-jelölőt úgy, ahogy például a *valószínűleg* módosítószó vonzza az episztemikus bizonytalanság jelölőit. Viszont a bizonytalanságot jelentő kifejezések a *nyilvánvalóan* környezetében is szignifikánsan gyakoribbak, még ha nem is olyan látványosan, mint a *valószínűleg* esetében!

Megfigyelésünket persze könnyen megmagyarázhatjuk, ha néhány konkrét szövegpéldát megvizsgálunk. A nyelvi kommunikáció leggyakoribb, jelöletlen esete az, hogy általunk tényeknek tekintett információkat közlünk. Így a jelöletlen kijelentő mondatok, mint az *Esik az eső. Ma nem megyünk kirándulni, inkább alszunk egyet.* önmagukban tényszerű közlést fejeznek ki. Ezért van nyelvünkben viszonylag kevés fakticitást jelölő kifejezés, és ezért használjuk őket ritkán. Ha azonban valamilyen információt bizonytalannak jelölünk, azt minden esetben explicit módon ki kell fejeznünk. Az episztemikus fakticitás kifejezéseit általában akkor (és csak akkor) használjuk, ha az általunk közölt információ tényszerűségéről a partnert meg kell győzni, ha ezt az adott diskurzusban külön hangsúlyoznunk kell. Ez azonban olyan diskurzus-hátteret feltételez, amelyben az adott információ tényszerűsége legalábbis a partner vagy a többi résztvevő számára egyáltalán nem magától értetődő. Tehát az episztemikus fakticitás explicit kifejezése tulajdonképpen

szintén bizonytalan diskurzus-háttérhez kötődik, amely gyakran verbalizálódik is az argumentáció során.

További nem várt eredményekhez is vezetett a vizsgálat. Kiinduló hipotézisünk alapján azt vártuk, hogy minél nagyobb az episztemikus bizonytalanság, annál gyakoribbak lesznek az ilyen kifejezések. A három vizsgált módosítószó közül a *talán* fejezi ki a legnagyobb bizonytalanságot. Eredményeink szerint azonban – bár a *talán* környezetében is nagyobb gyakorisággal találkozunk, mint a referencia-korpuszban – a *valószínűleg* környezetében találtuk a többi episztemikus kifejezés esetében messze a legnagyobb relatív gyakoriságot. Vagyis téves volt az a feltételezés, hogy a bizonytalanságot jelentő kifejezések halmozásával nagyobb bizonytalanságot fejezünk ki. Sokkal inkább egy másik hipotézis látszik igazoltnak, amely szerint a vizsgált kifejezések használata és egymáshoz kapcsolódása egy szövegrészleten belül ezen kifejezések szövegösszekötő, szövegszervező funkciójával magyarázható.

Mivel a *valószínűleg* módosítószó megalapozott episztemikus feltételezést jelöl, ezért olyan szövegkörnyezetet tesz szükségessé, amelyből kiderül, hogy az adott információt milyen alapon, milyen indokokkal feltételezzük. Azonban az indoklás, illetve a megalapozás is tartalmaz bizonytalansági tényezőket, hiszen ha a háttér csupán tényszerű ismeretekből állna, akkor a kijelentés nem valószínű, hanem biztos lenne. Ennek következtében a kijelentés alapjául szolgáló hátteret kibontó szövegrészletben többször fogunk használni episztemikus bizonytalanság-jelölőket, amint azt a (6) példa mutatja. A kérdéses kifejezéseket normál betűtípus jelzi, a *valószínűleg* módosítószón kívül a bekezdésen belül további 13 (!) ilyen kifejezés található.[5]

(6) *Pár napja Aleksander Kwasniewski lengyel elnök már azt mondta, országa el* tudna *fogadni* bizonyos *feltételeket. A bizottság elsősorban azokra a tudományos vizsgálatokra építi* majd *a javaslatát, amelyek az új tagoktól* várható *jövőbeni migrációt prognosztizálják. Az* előrejelzések *azonban* igen *széles skálán mozognak: van olyan kutatóintézet, amely azt írja nekem, hogy évente 600 ezer ember akar* majd *Nyugatra jönni, mások* szerint *még annyi sem, amennyi a normális munkaerő-mobilitáshoz* kellene. *A legbiztosabban az* jósolható meg, *hogy a határok mentén néhány évig* viszonylag *sok ingázó akarja* majd *kihasználni a magasabb nyugati bérek és az olcsóbb keleti árak közti különbséget. Azt is figyelembe* kell *venni, hogy a csatlakozási szerződéseket mind a 15 tagállam parlamentjének is jóvá* kell majd *hagynia. Németország és Ausztria polgáraiban viszont nagy a* félelem *a lengyelek, csehek, magyarok által támasztott munkaerő-piaci versenytől. Ezért* valószínűleg *be* kell majd *vezetni valamilyen - időben és hatásában* feltétlenül *korlátozott - „biztonsági rendszert". Az is* elképzelhető, *hogy ez nem előre meghatározott kvótákat jelent* majd, *hanem utólagos korlátozást, ha az elvándorlás bizonyos mértéket meghaladna.*

[5] Forrás: HVG 2001, 45. szám: Válaszol Günter Verheugen, az EU bővítési főbiztosa. „Az elsőknek 2003-2004-ben kell belépniük".

Kimutathatunk-e szignifikáns különbségeket az egyes módosítószókhoz kapcsolódó konkrét kifejezések tekintetében? Sajnos ezen összefüggések kimutatása nagyon nehéz, ugyanis minden szövegkörnyezetben a modalitás grammatikalizált kifejezőeszközei, így a *kell* és *lehet* segédigék, a *-hat*/*-het* toldalék, valamint egyes kötőszók/partikulák, különösen az *is, majd, hiszen, persze* a leggyakoribb kifejezések. A lexikális kifejezőeszközök közül pedig az általánosabb jelentésű szavak „vezetnek", mint például a *tud, tart, gondol* igék, vagy a *kérdés, vélemény, lehetőség* főnevek, míg a specifikus jelentést hordozó kifejezések annyival ritkábbak, a találati számuk annyira alacsony, hogy még a mi viszonylag nagy korpuszunkban is többé-kevésbé véletlenszerű különbségeket kapunk. Egy-egy különbség azonban mégis figyelemre méltó. A *várható*/*várhatóan* melléknév és határozószó relatív gyakorisága például egyértelműen a *valószínűleg* környezetében a legnagyobb: 8,3/10000 token (megalapozott feltételezés, amelynek alapjául szolgálnak várhatóan bekövetkező dolgok). A *talán* környezetében ez 3,32/10000 token, a *nyilvánvalóan* esetében pedig, ahol többnyire nem várható, hanem szemmel látható vagy más okból egyértelmű tényállásokról van szó, ez mindössze 2,77/10000 token.

6. Összefoglalás és kitekintés

A kutatás végső célja tehát abban áll, hogy az episztemikus kifejezések szövegben történő összekapcsolódásának szövegalkotó, szövegszervező funkcióit térképezzük fel és írjuk le. Reményünk szerint a projekt végére eljuthatunk a sejtés/szubjektív vélekedés, gyanakvás, valószínűség, bizonyosság/magabiztosság, meggyőzés stb. kifejezési sémáihoz.

A jelen dolgozat a vizsgálat első szakaszában a kidolgozott módszer bemutatására koncentrál, és azt bizonyítja, hogy a kiinduló hipotézis helyes volt, a kérdésfelvetések valósak, a célkitűzések reálisak. Nem szolgálhatunk azonban még kész eredményekkel, az előzetes eredmények a módszer helyességét támasztják alá.

Úgy gondoljuk, hogy a kidolgozott módszer részben mutatis mutandis alkalmas más jelentésmezőkhöz tartozó kifejezőeszközök szövegszintű szerveződésének vizsgálatára, részben pedig felveti azt a kérdést (bár ettől még messze vagyunk), hogy lehetséges-e beszélői attitűdök gépi felismerése automatikus kontextuselemzés alapján.

Vizsgálatunk egy további szakaszában ugyanezt a keresést egy párhuzamos német korpuszon is elvégezzük annak feltérképezésére, hogy modális kifejezések egymáshoz kapcsolódása mutat-e két európai, bár genetikusan nem rokon nyelvben jelentős különbségeket, amelyeket esetleg az eltérő kulturális háttérrel magyarázhatunk.

Hivatkozások

Busse, D. 2008. *Diskurslinguistik als Epistemologie – Das verstehensrelevante Wissen als Gegenstand linguistischer Forschung.* In Warnke, I. H. – Spitzmüller,

J. (eds.): *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene.* Berlin/New York: de Gruyter. 57–88.
Bühler, K. 1934. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache.* Jena: Fischer.
Diewald, G. 1999. *Die Modalverben im Deutschen. Grammatikalisierung und Polyfunktionalität.* Tübingen: Niemeyer.
Drescher, M. 2003. *Sprachliche Affektivität. Darstellung emotionaler Beteiligung am Beispiel von Gesprächen aus dem Französischen.* Tübingen: Niemeyer.
Fiehler, R. 1990. *Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion.* Berlin: de Gruyter.
Günther, S. 2000. *Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion.* Tübingen: Niemeyer.
Helbig, G. – Helbig, A. 1990. *Lexikon deutscher Modalwörter.* Leipzig: Enzyklopädie.
Kiefer Ferenc 1990. *Modalitás.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
Kiefer Ferenc 2005. *Lehetőség és szükségszerűség.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
Kövecses Zoltán 2002. *Emotion Concepts. Social Contructionism and Cognitive Linguistics.* In Fussel, S. R. (ed.): *The Verbal Communication of Emotions.* Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum. 109–123.
Kugler Nóra 2007. A *talán* lexéma episztémikus funkcióinak vizsgálata beszélt nyelvi korpuszon (összevetésben az írott korpuszból származó adatokra vonatkozó eredményekkel). *Nyr.* 131/2: 212–235.
Kugler Nóra 2012. Az evidencialitás jelölői a magyarban, különös tekintettel az inferenciális evidenciatípusra. http://linguistics.elte.hu/people/Kugler_Nora/Azevidencialit%E1sjel%F6l%F5i_KN.pdf
Leiss, E. 2009. Drei Spielarten der Epistemizität, drei Spielarten der Evidentialität und drei Spielarten des Wissens. In Abraham, W. – Leiss, E. (eds.): *Modalität. Epistemik und Eveidentialität bei Modalverb, Adverb, Modalpartikel und Modus.* Tübingen: Stauffenburg. 3–24.
Maynard, S. 1993. *Discourse Modality: Subjectivity, Emotion and Voice in the Japanese Language.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
Öhlschläger, G. 1989. *Zur Syntax und Semantik der Modalverben des Deutschen.* Tübingen: Niemeyer.
Palmer, F. R. 2001. *Mood and modality.* 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
Péteri Attila 2013. *Wahrscheinlich.* Das vielseitige modale Satzadverb im Sprachkontrast. In Abraham, W. – Leiss, E. (eds.): *Funktion(en) von Modalität im Deutschen.* Berlin/New York: de Gruyter. 186–202
Péteri Attila 2016. *Konzepte der Wahrscheinlichkeit, der Vermutung und des Zweifels im deutsch-ungarischen Vergleichskorpus „EU-Beitritt Ungarns“.* In: Beßlich, B. – Felder, E. (eds): *Geschichte(n) fiktional und faktual. Literarische und diskursive Erinnerungen im 20. und 21. Jahrhundert*. Bern u.a.: Peter Lang. 307–330.

Péteri Attila habilitált egyetemi docens az ELTE BTK Germanisztikai Intézetében. Kutatási területe a német – magyar összehasonlító grammatika és pragmatika. E-mail: peteria@t-online.hu

SZABÓ MARTINA KATALIN – VINCZE VERONIKA

A negáló szentimentshifterek kezelési kérdései a magyar nyelvű szövegek számítógépes értékeléselemzésében

A dolgozat a számítógépes értékeléselemzés (*sentiment analysis*) egyik problémáját, az ún. negáló elemek kérdését és automatikus elemzési lehetőségét járja körül. Számos újabb, a szentimentelemzés tárgykörében írt munka felhívja a figyelmet arra, hogy a szintaktikai szerkezet elemei – így a különböző negáló elemek is – hatást gyakorolhatnak a szentimentkifejezések polaritására, éppen ezért a puszta szótáralapú automatikus elemzés nem hozhat a szentimentelemzésben igazán kimagasló eredményt. A jelen dolgozatban ebből a megfontolásból górcső alá vesszük a negáló elemek kvantitatív és kvalitatív sajátságait, s ezzel összefüggésben, azok lehetséges automatikus kezelési megoldásait. A negáló elemek vizsgálatához a kézzel annotált szentimentkorpuszunk statisztikai adatait hívjuk segítségül.

1. Bevezetés

1.1 Néhány gondolat a számítógépes értékeléselemzésről

A *számítógépes értékeléselemzés*, másképpen *szentimentelemzés* a nyelvtechnológia részfeladata. Célja, hogy tartalmi elemzést adjon nagy mennyiségű, elektronikus formájú szövegről az abban megfogalmazott nyelvi értékelés szempontjából. Feladata tehát az, hogy automatikus módszerrel kinyerje azokat a tartalmakat, amelyek valamilyen értékelést, értékelő véleményt fejeznek ki. Tekintsük az alábbi, valós nyelvi példákat!

(1) a. 94 millió forintos vagyoni hátrányt okozott a győri kórház gazdálkodásért felelős vezetője.
b. A közelmúltban ötletes szuperhősös könyvtartó duójával hívta fel magára a figyelmet (…) az ügyesen kitalált, rajzfilmfigura-szerű minimalista, mágneses sziluettcsalád gyerekeket és felnőtteket egyaránt képes levenni a lábairól.

Amíg az (1a) alatti példa negatív, addig az (1b) alatti szövegrészlet pozitív értékítéletet fogalmaz meg.

A feladat mindinkább a számítógépes nyelvészet fókuszába kerül, különösen annak bizonyos nyelvtechnológiai alkalmazásokban való magas hasznosíthatósága miatt. Ennek kapcsán említsük meg, hogy a webes tartalmak olyan információk forrásai lehetnek, amelyek hatékonyan és gyorsan alkalmazhatóak megismerési, sőt előjelzési célokra, így például gazdasági trendek azonosítására és jóslására, vásárlói hangulat mérésére és politikusokkal, pártokkal szembeni aktuális beállítódás feltérképezésére. Ugyanakkor hangsúlyoznunk kell azt is, hogy a számítógépes értékeléselemzés számos komoly elméleti és alkalmazott nyelvészeti kihívást rejt

magában. A témával számtalan nemzetközi publikáció foglalkozik, és mára megszaporodtak a hazai, kifejezetten a magyar nyelvű szövegek szentimentelemzésére fókuszáló dolgozatok is. Fontos rámutatnunk azonban, hogy a vonatkozó publikációk túlnyomó többsége nyelvtechnológiai oldalról közelít ezekhez a problémákhoz; azok alkalmazott, és különösen elméleti vonatkozásait csupán csekély számú dolgozat igyekszik behatóbban tárgyalni. Amellett érvelek ugyanakkor, hogy ezeknek a kérdéseknek az alapos, nyelvészeti szempontú vizsgálata a fejlesztői oldal számára is fontos lenne, hiszen csupán az elméleti és alkalmazott nyelvészeti kutatások eredményeire alapozva képzelhető el egy hatékony szentimentelemzésre képes rendszer létrehozása.

1.2 A vizsgált probléma bemutatása, a témaválasztás indoklása

A szentimentelemzést célzó kutatásokra (vö. pl. Vázquez–Bel 2012; Liu 2012: 12–13) általánosságban jellemző, hogy a feladatot az úgynevezett *szentimentkifejezés*ek (*sentiment words*) szótári formába rendezett listáival igyekeznek – legalább részben – megoldani (vö. Szabó 2015b). Szentimentkifeje-zéseknek nevezzük azokat a legkisebb nyelvi egységeket, amelyek a lexika szintjén értékelő szemantikai tartalmat hordoznak (vö. Moghaddam–Popowich 2010: 3, Baroni−Vegnaduzzo 2004, Kamps et al. 2004, Vegnaduzzo 2004). Megállapítható, hogy a szentimentszótárak a legtöbb elemzésben kulcsszerepet töltenek be.

Számos újabb kutatás (pl. Feldman et al. 2010, Ruppenhofer–Rehbein 2012) már felhívja a figyelmet arra, hogy a szentimentkifejezés szövegkörnyezetének bizonyos elemei befolyásolhatják az adott szentimentkifejezés polaritását, azaz szentimentértékét. Ezeket az elemeket a nemzetközi szakirodalomban bevett terminus alapján (az egységesség céljából) szentimentshiftereknek nevezzük. A jelenséget az alábbi valós nyelvi példákkal szemléltetjük (a példákban a módosító elemeket kiemeltük):

(2) a. (…) *ilyen mértékű* ostobaság láttán könnybe lábad az ember szeme – fogalmazott.
b. *többé-kevésbé* menő cuccokban feszítenek (…)
c. Az alábbi ingyenes androidos alkalmazás *nem* válogatós: 45 nyelv között teremt kapcsolatot.

A fentebb vázolt megfontolás alapján több szerző is – a szótáralapú elemzés mellett – különböző szemantikai kompozíciós szabályok alkalmazását szorgalmazza.

A szentimentértéket befolyásoló egyik leggyakoribb, ugyanakkor az egyik legnehezebben kezelhető csoportját az ún. *negáló elemek* alkotják. Azért nevezzük ezeket az elemeket negálóknak ahelyett, hogy a magyar *tagadó elemek* terminust alkalmaznánk rájuk, mert a szentimentelemzés szempontjából ezt a funkciót számos különböző elem betöltheti (részletesebben l. lentebb). A szentimentelemzésben tárgyalt negálói kategória tehát közel sem merül ki a nyelvészeti szakirodalomban bevettnek számító, klasszikus tagadó elemek csoportjában.

A negálók automatikus feldolgozását két alapvető sajátság is nehezíti: Egyrészt, a negáló elemek gyakran, ugyanakkor nem minden esetben okoznak polaritásváltást, csupán polaritásváltozást, ezért kezelésükhöz általános érvényű szabályokat nem lehet megfogalmazni. A *polaritásváltás* definícióm szerint az a jelenség, amelyben a teljes, értékelést megfogalmazó fragmentum polaritása, és a bennfoglalt puszta szentimentkifejezés lexikai szintű polaritása egymással ellentétes (vö. Szabó 2015a). Ezzel szemben polaritásváltozásnak nevezem azt az esetet, amikor a fragmentum polaritása csupán bizonyos mértékű elmozdulást mutat a szentimentkifejezés lexikai szintű polaritásához képest, vagy neutralizálódik. Ahogyan arra több szerző (Israel 2004: 711, Feldman et al. 2010: 4) is rámutat, az értékelést kifejező nyelvi egységek gyakorta nem teljesen kompozicionálisak, azaz a szentimentérték közel sem kalkulálható ki minden esetben maradéktalanul szemantikai kompozíciós szabályok segítségével (vö. Szabó 2015b). A probléma az általunk vizsgált negáló elemeket is jellemzi. Tekintsük az alábbi példákat!

(3) a. Mari jó tanuló.
b. Mari nem jó tanuló. → Mari rossz tanuló
(4) a. Mari buta.
b. Mari nem buta. → Mari okos ⁄

Belátható, hogy amíg a (3b) alatti példa esetében a negáló művelet ellentétes polaritást (azaz polaritásváltást) eredményez, addig ez a (3b) alatti példa esetében, ugyanazzal a negáló operátorral nem vezet polaritásváltáshoz, csupán polaritásváltozáshoz.

A negáció másik sajátsága, amely megnehezítheti annak kezelését a szentimentelemzés folyamatában az az, hogy a negáló elem funkcióját a szövegekben számos kifejezés betöltheti (erről a későbbiekben részletesebben is lesz szó).

A jelen dolgozatban a fentebb bemutatott problémákat alapul véve arra vállalkozunk, hogy feltérképezzük a negáló elemek automatikus kezelési lehetőségeit. A vizsgálathoz a kézzel annotált szentimentkorpusz (vö. Szabó–Vincze 2015; Szabó et al. 2015) statisztikai adatait hívjuk segítségül.

2. A negáló elemek korpuszalapú elemzése

A kézzel annotált szentimentkorpusz segítségével megvizsgáltuk a negáló elemek kvantitatív és kvalitatív sajátságait.

Magyar nyelvű szentimentkorpuszunkat termékvélemény-szövegekből hoztunk létre kutatási és fejlesztési céllal. Az adatbázis 154 véleményszöveget tartalmaz, amely összesen 17 059 mondatot és 251 202 tokent (központozással) foglal magában.

A korpusz annotációjában `<negation>` taggel láttunk el minden olyan nyelvi elemet, amelynek hatására a teljes bennfoglaló fragmentum polaritása nem egyezett meg a fragmentumban szereplő puszta szentimentkifejezés polaritásával; másképp-

pen, amely azt eredményezte, hogy a fragmentum polaritása a bennfoglalt szentimentkifejezés polaritásához képest vagy neutralizálódott, vagy az ellentétére változott. Az előbbi esetben – a korábban tárgyaltaknak megfelelően (l. fentebb; 1.2.) – polaritásváltozásról, míg az utóbbiban polaritásváltásról beszélünk.
A negálás műveletét az (5) alatti valós nyelvi példákkal szemléltetjük:

(5) a. Szintén jó hatással lehet a párt népszerűségére, hogy a 2010-es választással szemben eddig *elkerülték* a botrányok (…)
b. *Nincs* kereszttűzben a Jobbik
c. Az alábbi ingyenes androidos alkalmazás *nem* válogatós: 45 nyelv között teremt kapcsolatot.
d. Ez a több mint 1 millió internetes előfizetőjük számára lehetővé teszi, hogy adatforgalmi korlát *nélkül* használják a közösségi oldalt.

A korpuszban összesen 95 különböző negáló elemet azonosítottunk. Annak céljából, hogy érzékeltessük a negáló elemek változatosságát, a negátorként annotált nyelvi elemek közül (6) alatt közlünk néhány példát:

(6) hiánya, elillant, nélkülözi, bizarr lenne azt állítani, helyett, hiányoltam, semmi köze sincs, nulla, nem érezni benne, lespórolták stb.

A korpuszadatok vizsgálata alapján a következő alapvető megállapításokat tehetjük: Egyrészt, a negáló elemek nem feltétlenül a szentimentkifejezést közvetlenül megelőző pozíciót foglalják el; az is lehetséges, hogy a negáló elem és a szentimentkifejezés közé egyéb elemek kerülnek (7a). Másrészt, a negáló elem funkcióját nem csupán az adott szentimentkifejezés előtt, hanem utána elhelyezkedő elem, például névutó is betöltheti (7b).

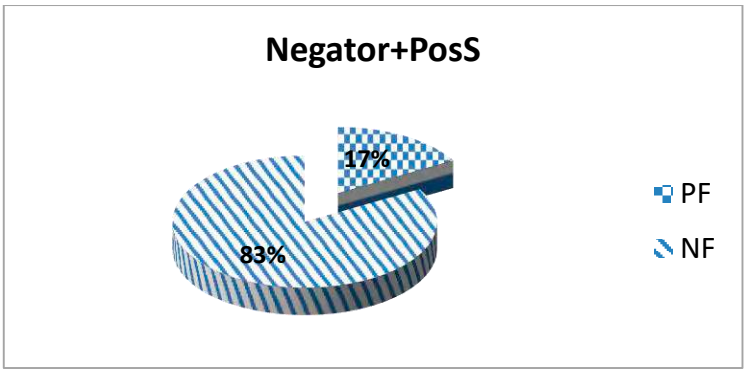
(7) a. a kiszolgálás *sem* volt jó
b. kedvesség *nélkül*

A jelen dolgozatban bemutatott kutatást még csupán a korpusz első változatán volt lehetőségünk elvégezni, mivel a vizsgálatkor a korpusz második annotálási szakasza még nem zárult le (vö. Szabó–Vincze 2015; Szabó et al. 2015). A jelen vizsgálatban alkalmazott korpusz összesen 35 kézzel annotált véleményszöveget tartalmazott, amely összesen 4161 mondatnyi és 59994 tokennyi annotációt jelentett.

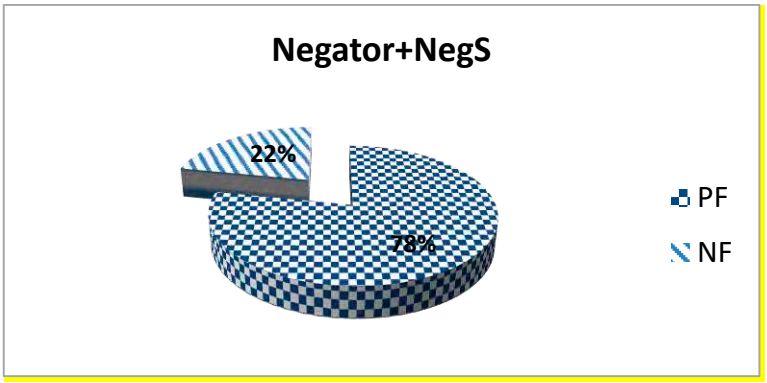
A korpuszelemzés első lépéseként arról szerettünk volna pontosabb információt szerezni, hogy vajon a polaritásváltás mennyire gyakori jelenség, azaz hány esetben következik be a korpuszban annotált negatív és pozitív fragmentumok közül. Ez azért volt számunkra fontos kérdés, mert fel szerettük volna mérni, hogy a negáció következtében jelentkező polaritásváltás nem kielégítő kezelése mennyit ronthat az automatikus szentimentelemzés eredményességén. A korpuszadatok statisztikai elemzése alapján azt találtuk, hogy a polaritásváltás a negatív fragmentumokban az

esetek 13,13%-ában, míg a pozitív fragmentumokban az esetek 13,16%-ában következett be. Mindez arra mutat, hogy a jelenség nem megfelelő kezelése jelentős információvesztést okozhat, sőt téves eredményeknek is teret engedhet az automatikus tartalomelemzés során.

A korpusz vizsgálatának második lépéseként azt szerettük volna megtudni, hogy amennyiben egy adott fragmentum negáló elemet tartalmaz, hány esetben következik be polaritásváltás, azaz hány esetben tér el a bennfoglalt szentimentkifejezés lexikai szintű polaritása a fragmentum polaritásától. Az elemzés eredményeit az 1. és a 2. ábra szemlélteti:



1. ábra. A negálók és a pozitív szentimentkifejezések együttes előfordulásának gyakorisági megoszlása a pozitív és a negatív fragmentumokban



2. ábra. A negálók és a negatív szentimentkifejezések együttes előfordulásának gyakorisági megoszlása a pozitív és a negatív fragmentumokban

A vizsgálat eredményei rámutatnak, hogy amennyiben egy adott fragmentum negáló elemet tartalmaz, az esetek túlnyomó többségében (83 és 78%-ában) polaritásváltás következik be, azaz a fragmentum polaritása ellentétes a bennfoglalt szentimentkifejezés polaritásával.

Kíváncsiak voltunk, vajon mi történik a maradék 17, illetve 22%-ban, tehát ezekben az esetekben miért nem következett be a polaritásváltás az elvárásainknak megfelelően. Mivel a fentebbi vizsgálatban nem szabtunk olyan kritériumot, hogy a vizsgált fragmentumok a negáló elem mellett kizárólag egyetlen szentimentkifejezést tartalmazhatnak, azt feltételeztük, hogy ezekben a kivételes esetekben esetlegesen két, különböző polaritású elem is szerepelhetett, s a negáló elem a fragmentum polaritásával ellentétes polaritású szentimentkifejezést modifikálta. Mindez egyszerű magyarázatként szolgálna a kapott eredményekre. Megvizsgáltuk tehát azt, hogy az elvárásainknak ellentmondóan viselkedő fragmentumokban hány esetben fordul elő egynél több, egymással ellentétes polaritású szentimentkifejezés. Azt állapítottuk meg, hogy a pozitív fragmentumok közül az esetek 82%-a (8a), a negatív fragmentumok közül az esetek 68%-a pozitív és negatív szentimentkifejezést egyaránt tartalmazott (8b); pl.

(8) a. az íze ***nem*** `<negation>` *rossz* `<NegSent>`, kifejezetten *tetszik* `<PosSent>`.
b. az állaga azért ***nem*** `<negation>` volt annyira *jó* `<PosSent>`, nekem kicsit *kásás* `<NegSent>`.

Azt látjuk tehát, hogy azokban az esetekben, ahol a teljes fragmentum és a bennfoglalt szentimentkifejezés polaritása nem ellentétes egymással annak ellenére, hogy a fragmentum negáló elemet is tartalmaz, az esetek túlnyomó többségében a fragmentumban két ellentétes polaritású elem is szerepelt, és a negáló elem a fragmentum polaritásával ellentétes polaritású elemre gyakorolt hatást. A fentebbi tapasztalatok tehát tovább erősítik azt az elméletünket, miszerint negáló elem esetén a fragmentum polaritása legtöbbször eltér a bennfoglalt szentimentkifejezés polaritásától, ezért eredményes kezelésük nélkülözhetetlen a megfelelő minőségű elemző munka végrehajtásához.

A jelen kutatás a polaritásváltáson kívül a polaritásváltozásra nem terjedt ki, azaz azt nem vizsgáltuk meg, hogy a negáló elemek hány esetben okozzák a fragmentum neutralizálódását annak ellenére, hogy a fragmentum tartalmaz polarizált szentimentkifejezést. Ennek az oka az volt, hogy ebben a kutatásban a vizsgálatunk körébe a semleges, azaz pozitív vagy negatív fragmentumként nem annotált kifejezéseket nem vontuk be. Ugyanakkor abból a célból, hogy felmérjük, milyen a polaritásváltás és a polaritásváltozás egymáshoz képesti aránya negáció esetében, tervezzük a jelenség jövőbeni korpuszalapú vizsgálatát.

A korpuszannotáció lehetővé tette, hogy megvizsgáljuk minden pozitív szentimentkifejezésnek a negáló elemhez képesti pozícióját a negatív fragmentumokban (9a-b), valamint minden negatív szentimentkifejezésnek a negáló elemhez képesti pozícióját a pozitív fragmentumokban (8c-d) (vö. Szabó 2015a).

(9) a. mégis valahogy *nem* `<negation>` sikerült *jó* `<PosSent>` pontokat begyűjtenie

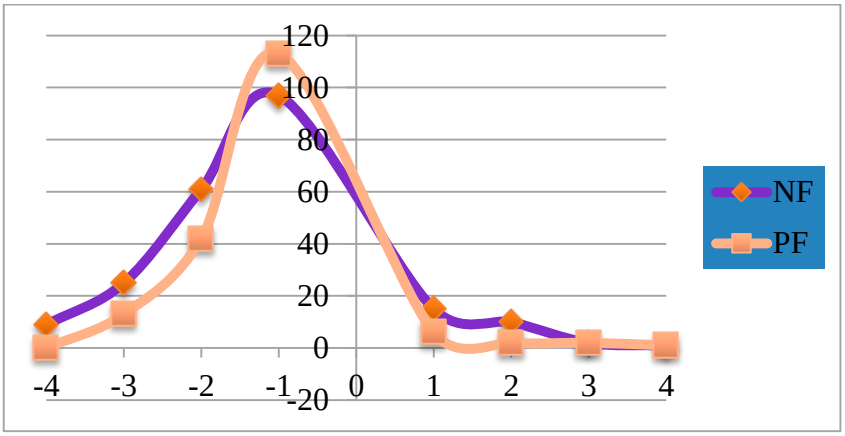
b. éppen csak *jó* <PosSent> pontokat *nem* <negation> kapott
c. *nincsen* <negation> benne *hozzáadott cukor* <NegSent>
d. *mellékíz* <NegSent> *nélkül* <negation>

Az elemzés eredményeit az 1. táblázat foglalja össze:

	pozíciók szerinti gyakorisági megoszlás								**összes előf.**
	-4.	**-3.**	**-2.**	**-1.**	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	
A negáló elem pozíciója a PosSent-hez képest NF-ban:	9	25	61	97	15	10	2	1	223
A negáló elem pozíciója a NegSent-hez képest PF-ban:	–	13	42	113	6	2	2	1	182
összes előf.	9	38	103	210	21	12	4	2	405

1. táblázat. A negáló elemeknek a szentimentkifejezésekhez képesti pozíciója az ellentétes polaritású fragmentumokban

A vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy a negáló elem a legtöbb esetben a szentimentkifejezést közvetlenül megelőző pozíciót foglalja el, azonban a -3.-ig nem elhanyagolható a többi, szentimentkifejezés előtti pozíció sem. Ugyanakkor a negálók igen ritkán töltik be a szentimentkifejezést követő pozíciókat a pozitív és a negatív fragmentumokban egyaránt.



3. ábra. A negálók és a szentimentkifejezések egymáshoz képesti pozíciós sajátságai az ellentétes polaritású fragmentumokban

A vizsgálat egy érdekes hozadéka volt az az eredmény, hogy a pozitív fragmentumokban a szentimentkifejezést közvetlenül megelőző pozíció kiemelkedően

preferált, szemben a -2., -3. és a -4., valamint a szentimentkifejezés utáni pozíciókkal. Ugyanakkor, a negatív fragmentumokban a különböző pozíciók egyenletesebb megoszlási aránnyal jutnak szerephez, a szentimentkifejezést megelőzően és követően egyaránt. A tapasztalatot a 3. grafikonon szemléltetjük.

A fenti eredmények arra mutatnak, hogy a negáló kifejezések automatikus kezelése során nagyobb figyelmet kell fordítanunk majd a pozitív szentimentkifejezések mellett szereplő negáló elemekre, ugyanis azok nagyobb pozíciós variabilitást mutatnak.

A fejezetben bemutatott vizsgálatok tapasztalatai arra engednek következtetni, hogy a negáció automatikus kezelésében kielégítő eredményt érhetnénk el egyszerű pozíciós szabályok alkalmazásával, amennyiben feltesszük, hogy a szentimentkifejezést – közvetlenül, vagy legfeljebb két vagy három elemnyi távolsággal – megelőző negáló elem polaritásváltást idéz elő. A szentimentkifejezést követő pozíciókat illetően jelenleg azt látjuk a legkivitelezhetőbbnek és célravezetőbbnek, ha a névutó funkcióját betöltő negáló elemek kezelésére szorítkozunk; ezeket ugyanis nagy eredményességgel tudjuk azonosítani automatikus szófaji elemzés segítségével.

3. Összegzés

A jelen dolgozatban a számítógépes értékeléselemzés, másképpen szentimentelemzés egyik fontos részproblémáját, a negáló elemek kérdését és automatikus elemzési lehetőségét tárgyaltuk.

A negáció a szentimentkifejezések szentimentértékét befolyásoló egyik leggyakoribb, ugyanakkor az egyik nehezebben kezelhető nyelvi jelenség. Automatikus feldolgozását két alapvető sajátság is nehezíti: Egyrészt, a negáló elemek gyakran, ugyanakkor nem minden esetben okoznak polaritásváltást, csupán polaritásváltozást. Ennek okán kezelésükhöz általános érvényű szabályokat nem lehet megfogalmazni. Másrészt, a negáló elem funkcióját a szövegekben számos kifejezés betöltheti.

A dolgozatban bemutatott vizsgálatokhoz a kézzel annotált szentimentkorpusz kvantitatív és kvalitatív adatait hívjuk segítségül. A korpuszelemzés eredményeképpen a következő legfontosabb megállapításokat tettük: a) A polaritásváltás a negatív fragmentumok esetében az esetek 13,13%-ában, míg a pozitív fragmentumoknál az esetek 13,16%-ában következett be. Mindez arra mutat, hogy a jelenség nem megfelelő kezelése jelentős információvesztést okozhat, sőt téves eredményeknek is teret engedhet az automatikus tartalomelemzés során. b) A vizsgálat egy komplex részfeladata megmutatta, hogy amennyiben egy adott fragmentum negáló elemet tartalmaz, az esetek túlnyomó többségében a fragmentum polaritása eltér a bennfoglalt szentimentkifejezés polaritásától. 3) Megvizsgálva minden pozitív szentimentkifejezésnek a negáló elemhez képesti pozícióját a negatív fragmentumokban, valamint minden negatív szentimentkifejezésnek a negáló elemhez képesti pozícióját a pozitív fragmentumokban megállapítottuk, hogy a negáló elem a legtöbb esetben a szentimentkifejezést közvetlenül megelőző pozíciót foglalja el, azonban a -3.-ig nem elhanyagolható a többi megelőző pozíció sem. Ugyanakkor a negálók igen

ritkán töltik be a szentimentkifejezést követő pozíciókat a pozitív és a negatív fragmentumokban egyaránt. A vizsgálat egy figyelemre méltó hozadéka volt az az eredmény, hogy a pozitív fragmentumokban a szentimentkifejezést közvetlenül megelőző pozíció kiemelkedően preferált, míg a negatív fragmentumokban a különböző pozíciók egyenletesebb megoszlási aránnyal jutnak szerephez mind a szentimentkifejezést megelőző, mind az azt követő pozíciókban. Az eredmények alapján megállapítottuk, hogy a negáló elemek automatikus kezelése során nagyobb figyelmet kell fordítanunk majd a pozitív szentimentkifejezések mellett szereplő negáló elemekre, ugyanis azok nagyobb, a szentimentkifejezéshez viszonyított pozíciós variabilitást mutatnak.

A fejezetben bemutatott vizsgálatok tapasztalatai arra engednek következtetni, hogy a negáció automatikus kezelésében kielégítő eredményt érhetnénk el egyszerű pozíciós szabályok alkalmazásával, amennyiben feltesszük, hogy a szentimentkifejezést megelőző három pozíció valamelyikében található negáló elem polaritásváltást eredményez.

A jelen kutatás hozadékait szeretnénk a szentimentelemző modellünkbe beépíteni, majd eredményességét kézzel annotált korpuszon tesztelni a jövőben.

Hivatkozások

Baroni, M. − Vegnaduzzo, S. 2004. Identifying Subjective Adjectives through Web-based Mutual Information. In Buchberger, E. (ed.): *Proceedings of KONVENS.* Vienna: GAI. 17–24.

Feldman, R. – Rozenfeld, B. – Breakstone, M.Y. 2010. *SSA – A Hybrid Approach to Sentiment Analysis of Stocks.* http://web.mit.edu/michab/www/ISCOL_Paper.pdf

Israel, M. 2004. The pragmatics of polarity. In Horn, L. – Ward, G. (eds.): *The Handbook of Pragmatics.* Oxford: Blackwell. 701–723.

Kamps, J. – Marx, M. − Mokken, R. – Rijke, M. 2004. Using WordNet to Measure Semantic Orientations of Adjectives. In *Proceedings of the fourth international conference on Language Resources and Evaluation.* Portugal: Lisbon. 1115–1118.

Liu, B. 2012. *Sentiment Analysis and Opinion Mining.* Kézirat. http://www.cs.uic.edu/~liub/FBS/SentimentAnalysis-and-OpinionMining.pdf

Moghaddam, S. – Popowich, F. 2010. Opinion polarity identification through adjectives. *Computing Research Repository (CoRR)* abs/1011.4623. http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1011/1011.4623.pdf

Ruppenhofer, J. – Rehbein, I. 2012. *Anchoring sentiment analysis in semantic frames.* http://www.uni-hildesheim.de/ruppenhofer/pubs/longversion.pdf

Szabó Martina Katalin 2015a. A polaritásváltás és -változás kezelési lehetőségei a szentimentelemzésben. In *Tavaszi Szél Konferencia*, Eger. Megjelenés előtt.

Szabó Martina Katalin 2015b. A nyelvi értékelés mibenléte a számítógépes értékeléselemzés (szentimentelemzés) szempontjából. In *Lingdok – Nyelvészdoktoranduszok dolgozatai,* Szeged. Megjelenés előtt.

Szabó Martina Katalin – Vincze Veronika 2015. Egy magyar nyelvű szentimentkorpusz létrehozásának tapasztalatai. In Tanács Attila – Varga Viktor –Vincze Veronika (szerk.): *XI. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia (MSZNY 2015).* Szeged: Szegedi Tudományegyetem. 219−226.

Szabó Martina Katalin – Vincze Veronika – Hangya Viktor 2015. Aspektusszintű annotáció és szentimentet módosító elemek egy magyar nyelvű szentimentkorpuszban. *XII. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia (MSZNY 2016).* Absztrakt beküldve.

Vázquez, S. – Bel, N. 2012. A Classification of Adjectives for Polarity Lexicons Enhancement. In Calzolari, N. – Choukri, K. – Declerck, T. et al. (eds.): *Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 12).* Paris: ELRA. 3557–3561.

Vegnaduzzo, S. 2004. Acquisition of subjective adjectives with limited resources. In *AAAI Spring Symposium Technical Report: Exploring Affect and Attitude in Text.* http://www.aaai.org/Papers/Symposia/Spring/2004/SS-04-07/SS04-07-033.pdf

Szabó Martina Katalin nyelvész szakértő a Precognox Informatikai kft.-nél, valamint tanársegéd a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán, a Szláv Intézet Orosz Filológiai Tanszékén. Jelenleg doktorjelölt, disszertációját a szentimentelemzés egy részproblémájáról, a szentimentérték módosulásáról írja. E-mail: szabomartinakatalin@gmail.com

Vincze Veronika az MTA-SZTE Mesterséges Intelligencia Kutatócsoport, valamint a Szegedi Tudományegyetem tudományos munkatársa. Érdeklődési területébe elsődlegesen a számítógépes morfológia és szintaxis, illetőleg számítógépes nyelvészeti alkalmazások fejlesztése tartozik bele. E-mail: vinczev@inf.u-szeged.hu

SZABÓ MARTINA KATALIN – VINCZE VERONIKA – MORVAY GERGELY

Magyar nyelvű szövegek emócióelemzésének elméleti és nyelvtechnológiai problémái

Kutatómunkánk célja a magyar nyelvű szövegek automatikus emócióelemzésének hatékony megoldása. A munka első szakaszában létrehoztunk hat különböző emóciószótárat, amelyekben az úgynevezett emóciókifejezéseket rendszereztük az Ekman-féle alapérzelmeknek megfelelően. Emellett készítettünk egy kézzel annotált emóciókorpuszt is azzal a céllal, hogy az emóciók nyelvi viselkedését valós nyelvi anyagon vizsgálhassuk, valamint a szótáraink hatékonyságát tesztelhessük és fejleszthessük. A jelen dolgozatban a munka második fázisát, annak tapasztalatait és problémáit tárgyaljuk részletesen, különös tekintettel a szótár bővítésére és a korpuszannotáció javítására. Mindemellett feltérképezzük az alkalmazott megoldási lehetőségek eredményességét is.

1. Bevezetés

Korábbi dolgozatunkban (Szabó–Morvay 2015) már bemutattuk kutatócsoportunk egyik projektjét, amelynek célja a magyar nyelvű szövegek automatikus emócióelemzésének hatékony megoldása. A jelen dolgozat a munka következő fázisát, annak tapasztalatait és problémáit veszi górcső alá.

A projekt egyedülálló a hazai nyelvtechnológiai kutatások palettáján: jelenleg nincs tudomásunk más olyan vállalkozásról, amely a magyar nyelvű szövegek automatikus érzelemkivonatolását célozná. A jelenség okait a következő tényezőkben látjuk: Egyrészt, a nyelvtechnológusok kis vagy kisebb jelentőséget tulajdonítanak az emócióknak, mint az úgynevezett szentimenteknek, azaz a nyelvi értékelésnek. A nyelvtechnológiában csupán az utóbbi időben találni nemzetközi publikációkat az emócióelemzés vonatkozásában (vö. pl. Strapparava–Mihalcea 2008; Mulcrone 2012). Figyelemre méltó azonban, hogy az érzelmek több más tudományos diszciplínában, így például a viselkedéstudományban vagy a pszichológiában központi szerepet töltenek be. Másrészt, az emóciókat kifejező nyelvi elemeket a hazai nyelvtechnológia alapvetően a szentimentelemzés (másképpen: véleménykivonatolás) tárgykörébe utalja, sőt a szentiment- és az emócióelemzés feladatát gyakran azonosítja is egymással (vö. pl. Pólya et al. 2015: 202). Ezt az eljárásmódot ugyanakkor problematikusnak tekintjük, figyelembe véve, hogy az érzelmek és az értékelés nyelvi realizációi eltérőek, ily módon a szentiment- és az emócióelemzés módszerei és eszközei is gyakorta különbözőek kell, hogy legyenek. Harmadrészt, a szövegek érzelmi szempontú tartalomelemzése komoly pszichológiai, nyelvészeti és nyelvtechnológiai kihívást jelent, amely feladattal ezidáig – a már említetteknek megfelelően (l. fentebb) – nemzetközi szinten is csupán néhány kutatómunka keretében igyekeztek megbirkózni a szakértők.

A szövegekben megbúvó emóciótartalom kinyerése ugyanakkor olyan értékes információkat hozhat a felszínre, amelyeket más tartalomelemző módszerek nem tárnak, illetve tárhatnak fel. Az érzelmek fontos szerepe belátható, ha meggondoljuk,

hogy azok olyan tényezőkre adott reakciók, amelyek fontosak számunkra boldogulásunk, jólétünk szempontjából. Ennek következtében érzelmeink szoros kapcsolatban állnak a szükségleteinkkel, hiszen arról a viszonyról tanúskodnak, amely a szükségletek és azok kielégítése között áll fenn (vö. Симонов 1975; Ekman 2007). Egy hatékony emócióelemző rendszer tehát jelentős haszonnal szolgálhatna különböző nyelvtechnológiai alkalmazásokban, így például pszichológiai szempontú szövegelemzésben, vásárlóihangulat-mérésben, politikusokkal, illetve politikai pártokkal és mozgalmakkal szembeni beállítottság feltérképezésében vagy gazdasági trendek azonosításában.

Bízunk abban, hogy erőfeszítéseinknek köszönhetően sikerül létrehozni egy olyan elemző rendszert, amely képes lesz a magyar nyelvű szövegek hatékony érzelemkivonatolására.

2. A kutatás tárgyának a meghatározása; a munka elméleti alapvetései

A szövegekben levő emóciókat a kutatás jelenlegi szakaszában az úgynevezett *emóciókifejezések* szintjén igyekszünk megragadni. Emóciókifejezésnek tekintjük azokat a nyelvi egységeket, amelyek valamely célponttal (az angol nyelvű terminológia alapján: *target*tel) kapcsolatban a lexika szintjén valamilyen érzelmet fejeznek ki, vagy valamely érzelem meglétére utalnak. Az a feltevés, hogy a vizsgált elemek az érzelemmel kapcsolatos szemantikai tartalmat a lexika szintjén, önmagukban hordozzák azért fontos számunkra, mert ez teszi lehetővé az emóciókifejezések szótárakba rendezését, ami pedig fontos eszköze az emóciók automatikus kivonatolásának.

Amint arról már a bevezetőben említést tettünk (l. fentebb, 1.), az emóció- és a szentimentelemzés tárgyát, így az emóció- és a szentimentkifejezéseket is meg kell különböztetnünk egymástól. Amíg tehát a fentebb elmondottak értelmében a nyelvi emóciók érzelmeket kifejező, vagy azok meglétére utaló elemek, addig a szentimentkifejezések nyelvi értékelést fogalmaznak meg az adott target vonatkozásában (vö. Szabó 2014). E két fogalmi kategória ugyanakkor legfeljebb részben mutat átfedést. Ahogyan ugyanis arra Péter (1991: 46) rámutat, az értékelésnek létezik mind emocionális (1a), mind racionális (1b) típusa:

(1) a. a főnököm remek ember
b. a habbeton rossz hővezető

Belátható, hogy a racionális típusban az érzelmek nem játszanak szerepet (vö. Szabó 2015).

Az elmondottakon túl hangsúlyoznunk kell, hogy a két nyelvi jelenség, azaz az érzelem és az értékelés nyelvi realizációinak különbsége azt eredményezi, hogy azok feldolgozásában eltérő megoldásokat is alkalmaznunk kell az automatikus munka során. Emellett, a különböző szemantikai sajátságukból fakadóan kivonatolásuk is más-más haszonnal szolgálhat az egyes, például gazdasági célú tartalomelemzési feladatokban.

3. A jelen dolgozat tárgya és célja

Emócióelemzésre irányuló kutatómunkánk első szakaszában hat különböző emóciószótárat, valamint egy kézzel annotált emóciókorpuszt hoztunk létre kutatási, fejlesztési és tesztelési céllal. Az emóciószótárainkban az úgynevezett emóciókifejezéseket rendszereztük, az Ekman-féle hat alapérzelemnek megfelelően.

A munka tapasztalatait és eredményeit korábbi dolgozatunkban (vö. Szabó–Morvay 2014) ismertettük, illetve akkor röviden szóltunk a kutatást érintő számos elméleti és nyelvtechnológiai dilemmáról is. A jelen dolgozat fő célja az, hogy e problémákat és kérdéseket részleteiben is tárgyalja, valamint feltérképezze a vonatkozásukban kínálkozó megoldási lehetőségeket.

4. Az emócióelemzés alapvető dilemmája: a nyelvi emóció mibenléte

Amint azt korábbi dolgozatunkban (vö. Szabó–Morvay 2014) ismertettük, az érzelmek nyelvi feldolgozásához – kézenfekvő módon – a pszichológiai kutatások eredményeit vettük alapul, és az emóciókifejezések rendszerezéséhez Ekman és Friesen (1969) érzelemkategorizálási rendszerét hívtuk segítségül. Ekman és Friesen (1969), valamint más pszichológusok, például LeDoux (2000: 130–132) bizonyos emóciókról azt tételezik, hogy azok az evolúció folyamatában fejlődtek ki, ezzel összefüggésben az azokhoz kapcsolódó arckifejezések és gesztusok kultúrafüggetlenül produkálhatóak és intepretálhatóak. Másképpen, “intuitíve érthetőek” (Banczerowski 2005a: 203). Ugyanakkor, ahogyan Banczerowski (2005a: 203) fogalmaz, “a nyelvész számára az alapvető emóciók pszichológiai elmélete az inspiráció forrása lehet, de egyidejűleg komoly kétségeket is ébreszt”. Más helyütt a szerző (Banczerowski 2005b: 71) még radikálisabb megállapítást tesz:

> az érzelmek olyan jelenségek, amelyeket nem lehet a nyelv segítségével, tehát szavakkal kifejezni. (...) A szavakban rögzíthetjük a gondolatainkat, de nem rögzíthetjük az érzelmeinket.

Banczerowski fentebbi gondolatai egybevágnak saját kutatásunk első szakaszának tapasztalataival. A pszichológiában azonosított, jól elkülönülő érzelemtípusok ugyanis a nyelvben nem képeződnek meg ugyanilyen jól elkülönülő, könnyen azonosítható módon. A jelenség alapvetően két okból fakad: Egyrészt, az érzelmek nyelvi kifejezőeszközei rendkívüli változatosságot mutatnak, amelyek jelentős részében kimagasló a pragmatika szerepe. Így például az érzelmeinket, hangulatainkat nagyon gyakran a körülírás, az irónia, a gúny, az indirekt beszédaktusok vagy az eufemizmus eszközeivel juttatjuk kifejezésre, s gyakorta élünk különböző szupraszegmentális jelölőkkel is, például bizonyos központozási megoldásokkal, emotikonokkal vagy e célra alkalmazott diskurzusjelölőkkel. Másrészt, azt is megtapasztaltuk, hogy bár számos emóciókifejezés lexikai szinten egy adott emóció meglétére utal (l. fentebb, 1.), sok nyelvi elem lexikai szintű érzelemtartalma nem azonos annak kontextusbeli realizációjával, sőt az is lehetséges, hogy már lexikai szinten sem kapcsolódik egyértelműen egyik vagy

másik érzelemtípushoz. A kontextusfüggés azonban jelentősen korlátozza az emóciókifejezések szótárakba rendezésének, ezáltal az érzelmek szótári elemzésének a lehetőségeit.

Bár a jelen dolgozat keretein belül ennek a problémának a részletesebb tárgyalására nincs mód, jelenleg folyik a nyelvi érzelemkifejezés lehetőségeinek beható korpuszalapú vizsgálata.

5. A kategóriarendszer kérdése

Az emóciószótáraink létrehozásában egy angol nyelvű emóciólexikonra (*Affective Text*) támaszkodtunk, amelynek magyarra fordított anyagát kézzel ellenőriztük, javítottuk és kiegészítettük (vö. Szabó–Morvay 2014). Az emóciókifejezések osztályozásában Ekman és Friesen (Ekman–Friesen 1969) érzelemkategorizálási rendszerét követtük, tehát azt a hat alapérzelmet vettük alapul, amelyek arckifejezéseit a kutatások alapján kultúrafüggetlenül azonos módon produkáljuk és azonosítjuk. Az alapérzelmek a szerzők alapján a következők: az öröm, a düh, a bánat, a félelem, az undor és a meglepődés.

Az elkészült lexikonok statisztikai adatait, valamint az egyes érzelemtípusok alá sorolt kifejezések megoszlási arányait az 1. táblázatban közöljük:

Szótár	Elemszám	Százalékos megoszlás
öröm	695	39%
düh	401	22%
bánat	299	17%
félelem	196	11%
undor	127	7%
meglepődés	80	4%
Összesen:	1798	100%

1. táblázat. Az emóciószótárak statisztikai adatai és megoszlási arányai

Az emóciólexikonok elkészítésén túl, még ugyancsak a munka első szakaszában létrehoztunk egy kézzel annotált emóciókorpuszt is azzal a céllal, hogy az emóciók nyelvi viselkedését valós nyelvi anyagon vizsgálhassuk, valamint a szótáraink hatékonyságát tesztelhessük és fejleszthessük (vö. Szabó–Morvay 2014). A korpusz szöveganyagát a 2014-es év folyamán keletkezett, tévés és mozis témájú blogoldalakról származó, különböző terjedelmű és szerzőségű kritikákból, hírekből, valamint kommentekből állítottuk össze. A manuális munka során az emóciót kifejező teljes fragmentumot, azon belül az emóciókifejezést, valamint azok esetleges shiftereit annotáltuk. *Fragmentum*nak nevezzük azt a minimális egységet, amely egy bizonyos érzelem meglétét fejezi ki valamely target vonatkozásában (a fragmentum tehát az érzelem célpontját is magában foglalja a teljes, érzelmet megfogalmazó szövegrészlettel együtt). Az ebben foglalt *emóciókifejezés* pedig – a már elmondottaknak megfelelően (l. fentebb, 2.) – az a nyelvi elem, amely lexikai szinten hordozza a keresett szemantikai tartalmat. A nemzetközi tartalomelemzési szakirodalomban bevettnek számító terminus alapján ún. *shifterek*ként (másképpen:

módosító elemekként) annotáltunk minden olyan elemet, amely valamilyen mértékben megváltoztatta az adott emóciókifejezés lexikai szintű szemantikai tartalmát; például fokozta (2a), csökkentette (2b), törölte (2c) vagy más emóció kifejezésére tette alkalmassá azt (2d):

(2) a. *nagyon* örült
b. *valamennyire* meglepődött
c. *nem* keseredett el
d. *nem* ugrott ki a bőréből örömében az ötlettől (a következő értelemben: ’szomorú vagy dühös lett az ötlettől’)

Mindemellett külön annotációs taggel (azaz a nyelvfeldolgozói munka során alkalmazott speciális jelöléssel) láttuk el azokat a kifejezéseket, amelyek valamely érzelem meglétére utalnak ugyan, de nem köthetőek egyértelműen egyik érzelemtípushoz sem, például *wow!*, *azta!*, *bakker*.

A munka során a teljes nyers szövegkorpuszból összesen 3911 mondatot dolgoztunk fel, amely 45 955 tokent jelentett.

Az annotálási munka során azt tapasztaltuk, hogy az általunk alkalmazott hat emóciókategória nem fedi le teljesen a szövegekben megjelenő érzelmek spektrumát. Tekintsük a (3) alatti példákat!

(3) a. *izgatottan* toporog
b. *zaklatottan* kérdezte

Belátható, hogy a (3) alatti példák, bár a legnagyobb összeférhetőséget minden bizonnyal a DÜH és a FÉLELEM emóciókategóriákkal mutatják, azokat nem lehet az ekmani rendszerben megnyugtatóan kezelni.

A fentebbiek mellett problematikusak voltak számunkra a (4) alattiakhoz hasonló kifejezések is:

(4) a. nagyon *bejön*
b. nézte *szerelmesen*

Bár az ezekben kifejezett emocionális tartalom némileg az öröm érzetével mutat rokonságot, azokat mégsem lett volna szerencsés az ÖRÖM kategóriába tartozó elemekként kezelni.

Az itt bemutatott tapasztalatok alapján már a kutatómunka ezen szakaszában úgy véltük, hogy a hat kategóriára épített annotálási rendszerünket még további két érzelemtípussal kellene kibővítenünk: a FESZÜLTSÉG és VONZALOM kategóriákkal.

Annak céljából, hogy behatóbban megismerjük az érzelmek kategorizálási lehetőségeit, áttekintettük a hazai és a nemzetközi vonatkozó kutatási eredményeket. A vizsgálat során azt tapasztaltuk, hogy a szövegalapú emócióelemzésben számtalan osztályozási megoldást alkalmaznak a szerzők. A hazai kutatások palettájáról említsük meg például Nyomárkay (1975) dolgozatát, amely az „érzelemmel kombinált igéket” 13 típusba sorolja attól függően, hogy azok mely “érzelmi

színezettel” rendelkeznek. A nemzetközi szakirodalom igen változatos képet mutató kategóriarendszereiről a 2. táblázatban adunk áttekintést:

Szerző(k)	**A szerzők által megkülönböztetett érzelemkategóriák**
Arnold (1960)	anger, aversion, courage, dejection, desire, despair, fear, hate, hope, love, sadness
Ekman, Friesen, Ellsworth (1982)	anger, disgust, fear, joy, sadness, surprise
Frijda (1986)	desire, happiness, interest, surprise, wonder, sorrow
Gray (1982)	rage and terror, anxiety, joy
Izard (1971)	anger, contempt, disgust, distress, fear, guilt, interest, joy, shame, surprise
James (1884)	fear, grief, love, rage
McDougall (1926)	anger, disgust, elation, fear, subjection, tender-emotion, wonder
Mowrer (1960)	pain, pleasure
Oatley, Johnson-Laird (1987)	anger, disgust, anxiety, happiness, sadness
Panksepp (1982)	expectancy, fear, rage, panic
Plutchik (1980)	acceptance, anger, anticipation, disgust, joy, fear, sadness, surprise
Tomkins (1984)	anger, interest, contempt, disgust, distress, fear, joy, shame, surprise
Watson (1930)	fear, love, rage
Weiner, Graham (1984)	happiness, sadness

2. táblázat. A nemzetközi szakirodalom legfontosabb érzelem-kategorizálási rendszereinek összefoglaló táblázata (forrás: Liu 2015: 33)

Az áttekintés tapasztalatai arra mutattak, hogy az általunk indokoltnak vélt FESZÜLTSÉG és VONZALOM kategóriák több szerző rendszerében ugyancsak megjelennek. Gray (1982), Oatley és Johnson-Laird (1987) rendszerezésében például „anxiety”, Izard (1971) és Tomkins (1984) rendszerében „distress”, Pankstepp (1982)-nél pedig „panic” kategórianév alatt jelenik meg az az érzelemtípus, amelyet magunk feszültségként javasoltunk kezelni. Emellett, a saját megoldásunk szerinti VONZALOM Arnold (1960), James (1884) és Watson (1930) munkáiban a „love”, Arnold (1960) és Frijda (1986) rendszerében „desire”, Mowrer (1960)-nél „pleasure”, továbbá McDougall (1926)-nél „tender-emotion” elnevezéssel kap helyet.

A fentebb elmondottak alapján alátámasztottnak véltük az általunk javasolt két újabb emóciókategóriát, ezért a munka második szakaszában nyolc kategóriával átdolgoztuk a meglevő teljes emóciólexikont. Az így kialakított szótárak statisztikai és megoszlási adatait a 3. táblázat mutatja be.

Szótár	Elemszám	Százalékos megoszlás
öröm	558	30%
düh	336	18%
bánat	279	15%
félelem	185	10%
feszültség	140	8%
vonzalom	137	8%
undor	127	7%
meglepődés	80	4%
Összesen:	1842	100%

3. táblázat. Az új emóciószótárak statisztikai adatai és megoszlási arányai

Az emóciólexikon átalakításának tapasztalatai, valamint a lexikonok megoszlási arányai egyaránt arra mutatnak, hogy a FESZÜLTSÉG kategória bevezetése alapvetően a DÜH és a BÁNAT, míg a VONZALOM alkalmazása az ÖRÖM kategória kifejezéseit érintette.

Emóciótípus	Annotált elemek száma a korpusz 1. változatában	Annotált elemek száma a korpusz 2. változatában
vonzalom	–	260
düh	152	107
feszültség	–	114
undor	19	22
félelem	64	34
öröm	161	159
bánat	120	129
meglepetés	41	48
Összesen:	507	873

4. táblázat. Az korpusz első és második változatában annotált elemek száma az egyes emóciótípusok szerint

A kategóriarendszer revízióját követően a kézzel annotált korpusz elsődleges annotációját is javítottuk, azaz újraannotáltuk a korpusz szövegeit, immár a nyolc emóciókategóriával. A munka folyamán sok olyan emóciókifejezést is jelölni tudtunk, amelyeket az eddigi kategóriáinkkal az első munkafázisban egyáltalán nem, vagy nem megfelelően tudtunk csak kezelni. Ily módon számos, korábban kielégítő megoldás híján annotálatlanul maradt kifejezést annotálni tudtunk, illetve jelentős mennyiségű, már annotált emóciókifejezést is átsoroltunk az új kategóriák valamelyikébe (pl. *kaparom a falat, ideglelés, odáig van, szerelmes évődés* stb.).

A korpuszannotáció első és második változatának statisztikai adatait a 4. táblázat prezentálja.

A korpusz újbóli feldolgozása a következő tapasztalatokat eredményezte: Egyrészt, amint azt a fenti statisztikai adatok mutatják, az új annotációban az annotált elemek száma közel 400 elemmel növekedett az első korpuszváltozathoz képest, s ezek legnagyobb részét az új VONZALOM kategória alá tartozó elemként

kezeltük. Azt mondhatjuk tehát, hogy a VONZALOM kategóriába javarészt olyan elemek kerültek, amelyek a korpusz első változatában egyáltalán nem voltak annotálva. Másrészt, a FESZÜLTSÉG kategória felvétele a DÜH és a FÉLELEM kategóriák tisztább körvonalazását segítette.

Akárcsak az emóciólexikonunk első változatát, a módosított szótárat is kiértékeltük a korpuszon, a következőképpen: a kézzel annotált szövegeken egyszerű szóillesztéses megoldással automatikusan azonosítottunk minden olyan emóciókifejezést, amelyet az emóciószótárunk tartalmazott, majd megmértük az egyezéseket. A tesztelések eredményeit az 5. táblázat prezentálja:

Emóciótípus	**Az 1. szótár eredményessége (%)**	**A 2. szótár eredményessége (%)**
vonzalom	–	16.36
düh	20.00	26.25
feszültség	–	66.33
undor	22.22	33.33
félelem	42.86	57.14
öröm	20.45	25.76
bánat	26.89	30.25
meglepetés	29.03	67.74

5. táblázat. Az új szótárak eredményessége az eredeti szótárakéhoz képest

A mért adatok alapján a következő megállapításokat tehetjük: Mindenekelőtt, a lexikon első változata a VONZALOM és a FESZÜLTSÉG kategóriákat még nem tudta kezelni, a szótár második változatával ellentétben. Hasonlóan jelentős előrelépés emellett az is, hogy az új szótár a további hat emóciókategóriát illetően is nagyobb eredményességgel teljesített az eredeti szótárhoz képest. A legjobb eredményt az első szótár esetében a FÉLELEM kategóriában produkáltuk 42.86%-os teljesítménnyel, míg az új szótárral már két kategória esetében is 60%-ot meghaladó eredményességet értünk el (MEGLEPETÉS: 67,74%, FESZÜLTSÉG: 66,33%). Összességében a legjelentősebb javulás a MEGLEPETÉS kategória esetében mutatkozott (29.03%-ról 67.74%-ra). Ugyanakkor további meggondolást sürget az a tapasztalat, hogy az újonnan felvett VONZALOM kategóriával mindössze 16,36%-os eredményességet mutattunk, amellyel a legrosszabb eredményt produkáltuk a kategóriák között.

6. Összegzés, távlatok

Korábbi dolgozatunkban már bemutattuk kutatócsoportunk egyik projektjét, amelynek célja a magyar nyelvű szövegek automatikus emócióelemzésének hatékony megoldása. Kutatómunkánk első szakaszában létrehoztunk hat emóció-szótárat, amelyekben az emóciókifejezéseket rendszereztük az Ekman-féle hat alapérzelemnek megfelelően. Emellett, még ugyancsak a munka első fázisában létrehoztunk egy kézzel annotált emóciókorpuszt is azzal a céllal, hogy az emóciók

nyelvi viselkedését valós nyelvi anyagon vizsgálhassuk, valamint a szótáraink hatékonyságát tesztelhessük és fejleszthessük.

A jelen dolgozatban a munka következő lépését, annak tapasztalatait és problémáit tárgyaltuk részletesen, valamint igyekeztünk feltérképezni az ezek vonatkozásában kínálkozó megoldási lehetőségeket.

Az annotálási munka során azt tapasztaltuk, hogy az általunk alkalmazott hat emóciókategória nem fedi le teljesen a szövegekben megjelenő érzelmek spektrumát, ezért úgy véltük, hogy a hat kategóriára épített annotálási rendszerünket még további két érzelemtípussal kellene kibővítenünk: a FESZÜLTSÉG és a VONZALOM kategóriákkal. Áttekintve a hazai és a nemzetközi vonatkozó osztályozási rendszereket, megalapozottnak véltük kezdeti javaslatunkat, ezért a munka második szakaszában nyolc kategóriával átdolgoztuk a meglevő teljes emóciólexikont, továbbá újraannotáltuk a korpuszunk szövegeit. Az ismételt annotálási munka folyamán sok olyan emóció-kifejezést is jelölni tudtunk, amelyeket az eddigi kategóriáinkkal az első munkafázisban egyáltalán nem, vagy nem megfelelően tudtunk csak kezelni.

Akárcsak az emóciólexikonunk első változatát, a módosított szótárat is kiértékeltük a korpuszon. A mért adatok arra mutattak, hogy a szótár átdolgozása jelentős javulást hozott az elemzés hatékonyságában, mind a nyolc emóciókategóriát illetően.

Ugyanakkor, amint azt a valós nyelvi adatok kézi feldolgozása során is tapasztaltuk, az érzelmek nyelvi realizációja rendkívüli változatosságot mutat, ezzel együtt számos, automatikus eszközökkel nehezen kezelhető formában vannak jelen a szövegekben. Az irónia, a gúny, az eufemizmus, a különböző szupraszegmentális eszközök és az indirekt beszédaktusok olyan szövegsajátságok, amelyek a jelenleg rendelkezésünkre álló nyelvtechnológiai eszközök számára szinte meg nem oldható kihívást jelentenek. Mindemellett a kontextus kimagasló szerepe tovább csökkenti a szótáralapú elemzés lehetőségeit.

A fentebbi tapasztalatok alapján, munkánk következő lépéseként azt tervezzük, hogy az emóciólexikont egy olyan dinamikusabb modellbe építjük, amely az emócióshiftereket is képes kezelni (pl. szemantikai kompozíciós szabályok alapján). Mindehhez jelenleg folyik a nyelvi emóció valós nyelvi adatokon alapuló, kvalitatív és kvantitatív vizsgálata.

Hivatkozások

Affective Text http://www.cse.unt.edu/~rada/affectivetext/

Banczerowski Janusz 2005a. A félelem tartományába tartozó negatív érzelmek konceptualizációjáról. *Magyar Nyelvőr.* 129/2: 202–208.

Banczerowski Janusz 2005b. A pozitív érzelmek konceptualizálásának néhány kérdése. *Magyar Nyelvőr.* 129/1: 71–77.

LeDoux J. 2000. Mózg emocjonalny. *Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego, tłum.* Poznań: A. Jankowski.

Ekman, P. 1972. Universals and Cultural Differences in Facial Expression of Emotion. In J. Cole (ed.): *Nebraska Symposium on Motivation.* Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press. 207–283.

Ekman, P. 2007. *Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life.* Revised edition. New York: St. Martin's Griffin.

Ekman, P. – Friesen, W.V. 1969. The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica.* 1: 49–98.

Ekman, P. – Friesen, W. V. – Ellsworth, P. 1982. What emotion categories or dimensions can observers judge from facial behavior? In P. Ekman (ed.): *Emotion in the human face*. New York: Cambridge University Press. 39–55.

Frijda, N. H. 1986. *The emotions.* New York: Cambridge University Press.

Gray, J. A. 1985. The whole and its parts: Behaviour, the brain, cognition and emotion. *Bulletin of the British Psychological Society.* 38: 99–112.

Izard, C. E. 1977. *Human emotions.* New York: Plenum Press.

Jack, R.E. – Garrod, O.G.B. – Schyns, P.G. Dynamic Facial Expressions of Emotion Transmit an Evolving Hierarchy of Signals over Time. *Current Biology.* 24/2: 187–192.

James, W. 1884. What is an emotion? *Mind.* 9: 188–205.

Liu, B. 2015. *Opinions, Sentiment, and Emotion in Text.* Cambridge: Cambridge University Press.

McDougall, W. 1926. *An introduction to social psychology.* Boston: Luce.

Mowrer, O. H. 1960. *Learning theory and behavior.* New York: Wiley.

Mulcrone, K. 2012. Detecting Emotion in Text. Elhangzott: *UMM CSci Senior Seminar Conference.* Amerikai Egyesült Államok, University of Minnesota: Morris. 2012. április 28. https://wiki.umn.edu/pub/UmmCSciSeniorSeminar/Spring2012Talks/KaitlynMulcrone.pdf

Nyomárkay István 1975. Érzelemmel kombinált érzékelést, észlelést, gondolkodást jelentő igék az összetett mondatokban. *Magyar Nyelv.* LXXI/3: 318–324.

Oatley, K. – Johnson-Laird, P. N. 1987. Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition & Emotion.* 1: 29–50.

Ortony, A. – Turner, T. J. 1990. What's basic about basic emotions? *Psychological Review.* 97: 315–331.

Panksepp, J. 1982. Toward a general psychobiological theory of emotions. *The Behavioral and Brain Sciences.* 5: 407–467.

Parrott, W. 2001. *Emotions in Social Psychology.* Philadelphia: Psychology Press.

Péter Mihály 1991. *A nyelvi érzelemkifejezés eszközei és módjai.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Plutchik, R. 1980. A general psychoevolutionary theory of emotion. In Plutchik, R. – Kellerman, H. (eds.): Emotion: Theory, research, and experience: Vol. 1. *Theories of emotion.* New York: Academic. 3–33.

Pólya Tibor – Csertő István – Fülöp Éva – Kővágó Pál – Miháltz Márton – Váradi Tamás 2015. A véleményváltozás azonosítása politikai témájú közösségi médiában megjelenő szövegekben. In Tanács Attila – Varga Viktor – Vincze

Veronika (szerk.): *XI. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia* (MSZNY 2015). Szeged: Szegedi Tudományegyetem. 198–209.

Quan, C. – Ren, F. 2010. Sentence Emotion Analysis and Recognition Based on Emotion Words Using Ren-CECps. *International Journal of Advanced Intelligence*, Volume 2/1. AIA International Advanced Information Institute. 105–117.

Shaver, P. – Schwartz, J. – Kirson, D. – O'Connor, C. 2001. Emotional Knowledge: Further Exploration of a Prototype Approach. In Parrott, G. (ed.): *Emotions in Social Psychology: Essential Readings* 26–56. Philadelphia: Psychology Press.

Strapparava, C. – Mihalcea, R. 2008. Learning to identify emotions in text. *SAC 2008*.http://web.eecs.umich.edu/~mihalcea/papers/strapparava.acm08.pdf

Szabó Martina Katalin 2014. Egy magyar nyelvű szentimentlexikon létrehozásának tapasztalatai. *„Nyelv, kultúra, társadalom” című alkalmazott nyelvészeti konferencia*. Megjelenés előtt.

Szabó Martina Katalin 2015. A nyelvi értékelés mibenléte a számítógépes értékeléselemzés (szentimentelemzés) szempontjából. *Nyelvészdoktoranduszok 18. Országos Konferenciája* (LingDok). Megjelenés előtt.

Szabó Martina Katalin – Morvay Gergely 2014. Emócióelemzés magyar nyelvű szövegeken. *„Nyelv, kultúra, társadalom” című alkalmazott nyelvészeti konferencia*. Megjelenés előtt.

Tomkins, S. S. 1984. Affect theory. In K. R. Scherer – P. Ekman (eds.): *Approaches to emotion Hillsdale.* NJ: Erlbaum. 163–195.

Watson, J. B. 1930. *Behaviorism*. Chicago: University of Chicago Press.

Weiner, B. – Graham, S. 1984. An attributional approach to emotional development. In Izard, C. E. – Kagan, J. – Zajonc, R. B. (eds.): *Emotions, cognition, and behavior*. New York: Cambridge University Press. 167–191.

Wierzbicka, A. 1999. *Emotions across Languages and Cultures: Diversity and universals*. UK, Cambridge: Cambridge University Press.

Симонов, П.В. 1975. *Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты.* Москва: Наука.

Szabó Martina Katalin és Vincze Veronika rövid bemutatkozását lásd az előző tanulmány végén.

Morvay Gergely számítógépes nyelvészként dolgozik a Precognox Informatikai Kft.-nél. Jelenleg mesterképzését fejezi be az ELTE BTK Elméleti Nyelvészet szakán. E-mail: gmorvay@precognox.com

FORDÍTÁSTUDOMÁNY,

TERMINOLÓGIA

ÉS LEXIKOGRÁFIA

KLAUDY KINGA

A fordítástudomány interdiszciplináris kapcsolatairól: Pragmatika

A fordítástudomány és a pragmatika kapcsolatában két korszak figyelhető meg. Az első korszakban, amely a 20. század hetvenes éveitől kezdődik, már széles körben használják a *pragmatikai transzformációk, pragmatikai adaptáció* terminust, de általában a más kulturális környezetben élő célnyelvi befogadó igényeinek figyelembe vételét értik rajta. A második korszakban, a 21. század elején jelennek meg a beszédcselekvések fordításával kapcsolatos valóban pragmatikainak nevezhető témák a fordítástudományban.

1. Bevezetés

Az utóbbi években több előadásban és tanulmányban foglalkoztam a fordítástudomány interdiszciplináris kapcsolataival, először az alkalmazott nyelvészeten belül elfoglalt helyével (Klaudy 2014), majd a terminológiatudománnyal és a pragmatikával való kapcsolatával (Klaudy 2015, Klaudy–Polcz 2015). Most ezt az utóbbi kérdést szeretném részletesebben körbejárni.

A fordítástudomány (*Translation Studies*) önálló interdiszciplináris tudományterület, amely a legtágabb értelemben vett nyelvi közvetítés folyamatát, eredményét és funkcióját vizsgálja a fordítás folyamatában résztvevő összes nyelvi és nem nyelvi tényező figyelembevételével.

Ebből a definícióból az következik, hogy a fordítástudomány nemcsak szépirodalmi szövegek fordításával foglalkozik, hanem a legkülönbözőbb szövegtípusokkal (vö. szakfordítás, tolmácsolás, filmfeliratozás). Nemcsak a késztermékkel foglalkozik, hanem az átlépés folyamatával is (vö. kognitív folyamatok, mentális lexikon stb.). Nemcsak írott szövegeket vizsgál, hanem hangzó nyelvi szövegeket (vö. a tolmácsok beszédtevékenysége).

És ami ennek a tanulmánynak a szempontjából legfontosabb, nemcsak szövegekkel foglalkozik, hanem emberekkel is: a fordítandó szövegek előállítóival, a fordított szövegek olvasóival, és a kettőjük között közvetítő fordító vagy tolmács személyével, valamit az őket körülvevő társadalmi, történelmi, földrajzi és kulturális kontextussal is. Ez utóbbi megállapításból természetszerűleg következik, hogy a szociolingvisztika és a pragmatika fontos segédtudományai a fordítástudománynak, már most is azok, vagy azok lesznek a jövőben.

2. Fordítástudomány és szociolingvisztika

Azért kezdjük a szociolingvisztikával, mert ez az a megközelítés, amelytől majd meg kell különböztetnünk a pragmatikai megközelítést. A szociolingvisztika, mely a nyelv és a társadalom viszonyát vizsgálja, már a múlt század hetvenes évei óta fontos szerepet játszik a fordítástudományban. A nyelvi közvetítés kutatásának vannak hagyományosan a forrásnyelvi és a célnyelvi beszélők társadalmi nyelvhasználatának

különbségeit érintő témái: például az egyéni beszédsajátosságok visszaadása, tegezés-magázás, dialektusok fordítása vagy a reáliák fordítása. Az ezredfordulón jelentkező újabb témák: a közösségi tolmácsolás, a reklámfordítás, az audiovizuális fordítás szintén a beszélők társadalmilag meghatározott nyelvhasználatának vizsgálatát igénylik. A fordítók/tolmácsok személyének előtérbe kerülésével már nemcsak a nyelvhasználatuk lesz érdekes, hanem a társadalmi helyzetük is, szokásaik, viselkedésük, szakmai megbecsültségük is kutatás tárgya lesz. Vagyis napjainkban a szociológia is a fordítás társtudományává válik. Pierre Bourdieu (1991) 'habitus' kategóriáját többen is alkalmazzák a fordítók viselkedésének leírásában, de találkozunk a fordítókra jellemző gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke és szimbolikus tőke vizsgálatával is (Dam–Zetshen 2014).

Összefoglalva, a szociolingvisztika és a szociológia az alábbi kérdések vizsgálatában segíthet a fordítástudománynak:

- szociolingvisztikai szempontból elemezhető fordítási nehézségek a fordítandó szövegben (dialektusok fordítása, tegezés-magázás fordítása)
- szociolingvisztikai szempontokkal magyarázható átváltási műveletek a fordításban (reáliák általánosító fordítása, vagy magyarázó betoldások alkalmazása)
- a fordítási/tolmácsolási esemény (szituáció) résztvevőinek szociolingvisztikai szempontú jellemzése (a célnyelvi befogadó figyelembe vétele)
- a fordítók szerepe és helye a társadalomban
- a fordítás szerepe és helye a társadalomban

3. Fordítástudomány és pragmatika

Mikor került a pragmatika a fordítástudomány látókörébe? A legújabb fordítástudományi szakirodalmat olvasva két meglepő dologgal találkozunk. Az egyik az, hogy a hagyományosan szociolingvisztikainak tartott problémákról (pl. tegezés-magázás fordítása) most újabban mint pragmatikai kérdésekről olvashatunk (Hickey 1989). A másik meglepő tény az, hogy a *pragmatikai adaptáció*, *pragmatikai transzformációk* kifejezések már a 60-as években is megtalálhatók voltak a fordítástudományi művekben, de azt mondhatnánk, hogy minden következmény nélkül, mert ezeknek a terminusoknak a használata nem járt együtt pragmatikai módszerekkel folytatott kutatással.

Szociolingvisztika	**Pragmatika**
Viszonylag állandó társadalmi változók hatása az egyéni beszédre (*osztály, nem, kor, etnikum*)	Ugyanannak a személynek a változó társadalmi jellemzői milyen hatással vannak a beszédére *(státusz, társadalmi szerep)*
Statikus pillanatfelvételt ad egy közösség nyelvéről	Dinamikus képet ad a beszélőről, hogyan bánik a nyelvi forrásaival

1. táblázat. A szociolingvisztika és a pragmatika különbsége (Szili 2004 nyomán)

A pragmatika, a nyelvi jel és a nyelvi jel használójának viszonyát kutató tudomány a 20. század végére sok témát egyszerűen átvett a szociolingvisztikától. Hogyan tudnánk elhatárolni a pragmatikát a szociolingvisztikától? Szili Katalin nyomán (2004) az 1. táblázatban található módon. A fordítástudomány számára a pragmatika megjelenése az alábbi kérdéseket veti fel:

- Mi az, ami a fordításban/ tolmácsolásban pragmatikai szempontból okoz nehézséget?
- Mi az, amit a pragmatika fogalmi apparátusa segítségével le tudunk írni, rendszerbe tudunk foglalni, meg tudunk magyarázni?
- Melyek azok a pragmatikai problémák, melyek konkrét fordítási (átváltási) műveletekhez köthetők?
- A pragmatikai műveleteket (kiigazításokat) tudatosan végzik a fordítók vagy ösztönösen?
- Kell-e, lehet-e oktatni őket?

4. A fordítástudomány és a pragmatika kapcsolatának első korszaka

Mint említettük, a *pragmatika* terminus nagyon korán megjelenik a fordítástudományban. Megjelenése Albrecht Neubert 1968-as tanulmányához köthető, melynek címe *Pragmatische Aspekte der Übersetzung.* Szili Katalin körülbelül ekkorra teszi a pragmatika megjelenést magában a nyelvészetben is: „a 70-es években fejlődésnek indult, a 80-as, 90-es években kiteljesedő irányzat mára elfoglalta a helyét a nyelvtudományon belül" (Szili 2004: 11). Neubert 1968-ban német nyelven megjelent tanulmánya széles körben elterjedt, 1978-ban orosz fordításban és 1980-ban magyar fordításban is megjelent, majd 1986-ban a magyar fordítást újra kiadták.

Az orosz nyelvű szakirodalomban különösen jól kimutatható Neubert hatása. Barhudarov *Jazik i perevod* (1974) című könyvében két külön fejezet szentel a pragmatikai jelentés átadásának (100–125) és a fordítás pragmatikai aspektusának (125–133), az előbbiben a konnotáció, a stílus és a regiszter kérdéseit tárgyalja, a másodikban a célnyelvi olvasó hiányzó háttérismereteinek kiegészítéséről ír. Komisszarov 1990-ben megjelent *Tyeorija perevoda* című művében ugyancsak külön fejezetet szentel a fordítás pragmatikájának (209–227), és ő is a háttérismeretek különbségei miatt végrehajtandó műveletekről ír. Például arról, jelent-e egy orosz olvasó számára bármit is a *Downing Street 10*. Ha nem, akkor a *brit miniszterelnök rezidenciájának* kell fordítani.

Neubert szerint „A pragmatika arról ad számot, hogy a beszélő és a hallgató nyelvhasználata mögött társadalmi és egyéni szándékok és célok alkotnak *hátteret.* Minden nyelvhasználatnak van pragmatikai aspektusa" (Neubert 1986:279). A fordításra kerülő szövegek esetében az eredeti szöveg szerzője általában egyáltalán nem számol azzal, hogy szövege eljut egy más nyelvi közönséghez. Tehát a fordítás szükséglete az, ami működésbe hozza az eredeti szöveg pragmatikai potenciálját, míg természetesen nem érinti grammatikáját és szemantikáját. Ha a vevők körét bővítjük, akkor az eredeti szöveg egy további dimenzióval bővül, vagyis a pragmatikája kiter-

jed. „A fordításnak szinte autonóm grammatikája és szemantikája van ugyan, a pragmatikáját azonban az eredeti szöveg pragmatikájától kölcsönzi […] Elsődlegesen a fordíthatóság egy szöveg pragmatikájára vonatkozik" (Neubert 1986:281–282).

Ezekből a premisszákból indul ki Neubert pragmatikai fordítástipológiája, amely a forrásnyelvi és a célnyelvi vevők körét veszi figyelembe. Ezt a tipológiát most nem szó szerint idézzük, hanem pontokba szedve összefoglaljuk. A Neubert által használt *Ausgangsprache* magyar fordításaként szereplő kiinduló nyelv (KNy) helyett a forrásnyelv (FNy) terminust fogjuk használni:

1. típus: a FNy szöveg nem csak a FNy közönségnek szól (pl. tudományos cikk)
2. típus: a FNy szöveg a FNy beszélők sajátos igényeit elégíti ki (pl. hivatalos felszólítás)
3. típus: a FNY szöveg a FNY közönségnek szól, de idővel általános érvényűvé válik (pl. szépirodalom)
4. típus: a FNy szöveg eleve CNY irányultságú (pl. külföldi propaganda)

Ez a pragmatikai szempontú tipológia azért fontos, mert Neubert szerint ha a célnyelvi vevők körét tisztázzuk, releváns következtetéseket vonhatunk le az egyes szövegtípusok fordíthatóságára nézve is:

1. típus: (szakcikk) = Ez fordítható a legjobban.
4. típus: (külföldi propaganda) = Jól fordítható, ha van együttműködés a fordító és a megbízó között.
3. típus: (szépirodalom) = A „fordíthatatlanságról" szóló viták erre vonatkoznak leginkább.
2. típus: (hivatalos felszólítás) = Nem fordítandó, ill. csak a fordítás céljának függvényében (pragmatikailag nehezen lokalizálható).

Neubert cikkét értékelve elmondható, hogy 1968-ban korát megelőzve vezette be a pragmatikai megközelítést a fordítástudományba, széles körben hatott a német, orosz és magyar nyelvű fordítástudományi szakirodalomra, de az általa pragmatikainak nevezett problémák nem különböztek azoktól, melyeket a fordítás szociolingvisztikai problémái címen szoktak akkoriban tárgyalni.

A fordítástudomány és a pragmatika kapcsolatában tehát megfigyelhető egy első korszak. Ekkor még nem a konkrét pragmatikai témák (beszédaktusok, udvariasságelméletek, társalgási implikatúrák) jelentik a kutatás tárgyát, hanem általában a célnyelvi befogadó igényeivel magyarázható fordítási stratégiákat vizsgálták ezen a címen (egyéni beszédsajátosságok visszaadása, eltérő háttérismeretek, reáliák fordítása stb.).

5. A fordítástudomány és a pragmatika kapcsolatának második korszaka

Az elmúlt 40 év óriási fejlődést hozott a pragmatikában (beszédaktus-elmélet, Grice-féle maximák, relevanciaelmélet). Jó áttekintést ad erről a fejlődésről Szili Katalin könyve, a *Tetté vált szavak* (2004), mely tartalmazza Szili saját kutatásait is a kérés, az elutasítás, a bocsánatkérés és a bókra adott válasz pragmatikájáról a magyar

nyelvben. Érdekes módon a pragmatika viharos fejlődése sokáig nem volt hatással a fordításkutatásra. Mi lehetett ennek az oka? Az első talán az, hogy egy egynyelvű beszédtevékenységre kidolgozott elméletet kellett volna alkalmazni kétnyelvű beszédtevékenységre. Bár a pragmatikában is folytak soknyelvű kutatások, de nem fordított szövegeken, hanem egymástól függetlenül keletkezett különböző nyelvű szövegeken, pl. Blum-Kulka (1997) kutatásai a vacsoraasztalnál folyó családi beszélgetésekről. További akadály lehetett, hogy míg a fordítás-kutatók általában írott nyelvi korpusszal dogoznak, a „hogyan cselekszünk szavakkal" kérdéskör inkább beszélt nyelvi korpuszokon vizsgálható. Még további nehézség, hogy mivel a fordítás esetében a befogadó távol van térben és időben, minek alapján mérjük a sikerességet? Hogyan érvényesül a kooperáció?

Dialogikus műfajokat kellett keresni, nem véletlen a színpadi művek (Valló 2001) és a filmdialógusok fordításának kutatási témává válása (Polcz 2012). Kérdés volt az is, hogy tud-e kölcsönözni a fordítástudomány kutatási módszereket a pragmatikából? A pragmatikai kutatásokban használatos diskurzuskiegészítő feladatlap használhatósága a fordítás és tolmácsolás kutatásában kétséges, bár történt rá kísérlet (Sato Noriko 2014).

Csak 1998-ban jelent meg az első olyan tanulmánygyűjtemény (Leo Hickey szerkesztésében *The Pragmatics of Translation* címmel), mely rövid tanulmányokat tartalmazott arról, hogy a pragmatika divatos kutatási témáit hogyan lehetne bevonni a fordításkutatásba. Olvashatunk az illokuciós erőről (Hervey Sándor), az enyhítőkről (Christina Schäffner), az udvariasságról (Juliane House), a deixisről (Palma Zlateva), a relevanciaelméletről (Ernst-August Gutt) az előfeltevésekről (Peter Fawcett), de szövegnyelvészeti témák is bekerülnek pragmatikai témáknak álcázva magukat (téma-réma tagolás, diskurzusjelölők stb.).

Miért vált fontossá a pragmatika a fordítástudomány számára? Mert segítségével a fordítási műveletek magyarázatában túl lehet lépni a nyelvi rendszerek különbségeire alapozó indokláson, és az emberi tényezőre lehet helyezni a hangsúlyt. Egy-egy új segédtudomány megjelenése mindig új fordulatot hoz a fordítástudományban, most a 21. század elején szinte pragmatikai fordulatról beszélhetünk. A fordítástudománynak a pragmatika fogalmi apparátusa segíthet objektív magyarázatot találni korábban szubjektívnek vélt fordítói döntésekre. Az átváltási műveletek egy része pragmatikai kiigazításként is magyarázható. Az alábbi, pragmatikából kölcsönzött terminusokat a fordításkutatók is sikerrel használják: *pragmatikai eltolódás* (Blum-Kulka−Weizman 1987), *pragmatikai elmozdulás* (Polcz 2012), *pragmatikai kiigazítás* (Polcz 2012), *pragmatikai transzfer* (Polcz 2012), megfelelő *kontextuális hatás* (Heltai 2014), *észszerű feldolgozási erőfeszítés* (Heltai 2014), *költség/haszon elv* (Heltai 2014), *inferencia* (Heltai 2014).

6. A fordítástudományt a pragmatikával összekapcsoló kutatók

A két tudományt összekapcsoló kutatók közül elsőként Shosana Blum-Kulka (1987) nevét kell megemlíteni, aki Elda Weizmannal közösen írt cikkében először mutatta

ki a fordításban végbemenő pragmatikai eltolódásokat. A szerzőpáros célja a fordított szövegek azonosítása volt, és a „translationese" (fordításízűség) vizsgálatát kísérelték meg pragmatikai alapon. Ők használták először a *pragmatikai eltolódások* (*pragmatic shifts*), és a *pragmatikai kiigazítás* (*pragmatic adjustment*) terminusokat. Az első terminus azt jelöli, ami fordítási esemény résztvevői között nyelvhasználati különbségek miatt végbemegy a fordításban, a második terminus azt jelöli, amit a fordítónak tennie kellene, hogy ez ne következzen be. Módszerük a kérdőíves módszer volt. A kérdésekre adott válaszokban először eredeti héber és fordított héber újságszövegeket kellett megkülönböztetni a kísérleti személyeknek, majd autentikus dialógus, színpadi dialógus és fordított dialógus azonosítása következett. Az utóbbi esetben például egy pragmatikailag értelmezhető nyelvi elem, a megszólítások idegenszerűsége alapján vontak le következtetéseket a kísérleti személyek a dialógus fordított jellegére vonatkozóan.

A magyar kutatók közül Vermes Albert (2001) a tulajdonnevek fordításával foglalkozó doktori értekezését relevanciaelméleti keretben dolgozta ki. Heltai Pál több tanulmányban foglalkozott a relevanciaelmélettel, a kontextuális hatással, a leíró és interpretív nyelvhasználattal, az implikációkkal, az inferenciával (Heltai 2014). Zachar Viktor a neologizmusok fordításának vizsgálatában alkalmazta a relevanciaelméletet (2013).

7. A fordítástudományt a pragmatikával összekapcsoló PhD-értekezések

Mivel egy új interdiszciplináris kölcsönhatásról van szó, természetesen a közelmúltban megvédett fordítástudományi doktori értekezések között is találunk pragmatikai témájú vagy pragmatikai szempontokat is figyelembe vevő dolgozatokat. Az alábbiakban felsorolunk néhányat közülük: Kovácsné Dudás Andrea (2011) *Szállodai honlapok pragmatikai elemzése az interperszonális kapcsolatok szempontjából*; Lukács András (2013) *Műfajspecifikus megfeleltetési stratégiák az útikönyvek fordításában*; Paksy Eszter (2011) *Szerzői és olvasói szerepek a publicisztikában*; Polcz Károly (2012) *Konvencionálisan indirekt beszédaktusok az angol-magyar filmfordításban*; Zachar Viktor (2013) *A neologizmusok fordításának vizsgálata relevanciaelméleti szempontból*.

Válasszunk ki a fent felsorolt doktori értekezések közül kettőt, és kísérjük nyomon, hogyan használják fel a pragmatika eszköztárát, modelljeit és taxonómiáit a fordítástudományi kutatásokban.

Polcz Károly doktori értekezése (2012) azt vizsgálja, hogy az angol nyelvű filmek indirekt beszédaktusai (pl. *Why don't you come with me*?) hogyan változnak meg a magyar nyelvre történő szinkronizálás során. A vizsgálat korpusza: 20 amerikai filmsorozat 711 része, amelyből 1000 konvencionálisan indirekt beszédaktust választott ki véletlenszerű mintaválasztással.

Kiindulása a Blum-Kulka et al. (1989) féle direktségi skála felhasználása volt, mely a következő fokozatokat különbözteti meg:

(1) direkt formák (pl. *Tedd meg X-et!*),

(2) konvencionálisan indirekt állító formák (pl. *Megteszed X-et.*),

(3) konvencionálisan indirekt kérdő előkészítő formák (pl. *Megtennéd X-et?*),
(4) konvencionálisan indirekt kérdő javaslattevő formák (pl. *Miért nem teszed meg X-et?*)
(5) nem konvencionálisan indirekt célzások.

Ezt módosította a próbaelemzések nyomán, és saját taxonómiát alakított ki, melyben öt alapvető direktív és komisszív funkciót különböztetett meg: utasítás, kérés, tanács, meghívás, ajánlat.

Az értekezés főbb megállapításai az angol-magyar filmfordításra vonatkozóan a következők:

- A pragmatikai elmozdulás domináns iránya az indirekt formákról a direkt formák irányába figyelhető meg.
- A pragmatikai kiigazítást a kommunikációs funkció ekvivalenciájának megteremtése motiválja. (*Why don't you come with me*? = utasítás: *Jöjjön velem, kérem).*
- Ha a fordító a direktségi kategória megváltoztatása mellett dönt, akkor legtöbbször a felszólító módot részesíti előnyben.
- Pragmatikai transzfer akkor jön létre, ha a fordító a forrásnyelvi direktséget és udvariasságot pragmatikai kiigazítás nélkül ülteti át.

Paksy Eszter írta (2011) a másik doktori értekezést, amellyel a pragmatikai megközelítés fordítástudományi alkalmazását illusztráljuk. Témája a francia publicisztikai szövegek fordításának pragmatikai szempontú vizsgálata. A dolgozat célja feltárni a szerzői jelenlét nyelvi megnyilvánulásainak fordítási viselkedését. Főbb kutatási kérdései: Hogyan jelenik meg a szerző a forrásszövegekben és hogyan a célszövegekben? Az eredeti francia szövegek és olvasóik közötti viszonyt mennyiben sikerül a magyarra fordított szövegek és olvasóik között reprodukálni? A vizsgálat korpusza három részből áll:

(1) Fordított magyar korpusz: 20 franciából fordított magyar nyelvű szöveg (*Élet és Irodalom, Le Monde Diplomatique* magyar kiadása);
(2). Francia korpusz: 20 francia forrásszöveg (*Liberation, Le Monde Diplomatique cikkei*);
(3) Magyar korpusz: 10 magyar publicisztikai szöveg. A három korpuszban a metaszöveg-jelölő elemek működésének elemzésével vizsgálta a szerző jelenlétének változását a fordításban.

Az értekezés főbb megállapításai: Egyrészt a fordított magyar publicisztikai szövegek több metaszöveg-jelölő eszközt alkalmaznak, mint a magyar nyelven fogalmazott hasonló szövegek, ugyanakkor kevesebbet, mint a forrásnyelvi szövegek. Másrészt a fordítók a nyelvi formák egyöntetű visszaadásában igyekeznek következetesek lenni, és gyakran következetlenek a szerzői szerepek kialakításában. Harmadrészt a fordítók az írás témájával kapcsolatos saját attitűdjüket átviszik a célszövegre, és ezzel megszüntetik a szöveg többszólamúságát (polifonikusságát).

8. Befejezés

Ejtsünk néhány szót a pragmatika és a fordítástudomány együttműködésének a jövőjéről is. Mivel az audiovizuális fordítás egyre divatosabb témává válik, sokan kutatják a szinkronizálást, a feliratozást, a hangalámondást, a színpadi fordítást stb., tehát várhatóan a dialógusokat tartalmazó és pragmatikailag vizsgálható fordítási korpuszok mennyisége is nőni fog a közeljövőben.

Még mindig elmondható, hogy a fordítástudomány és a társtudományok kapcsolatát az egyirányú interdiszciplinaritás jellemzi. A fordítástudomány több tudomány eredményeit használja fel, de inkább csak befogad és nem ad. A társtudományok nem kíváncsiak a fordítástudomány eredményeire. Így van ez egyelőre a pragmatikával is. Jó lenne, ha a jövőben ez az egyirányúság megváltozna.

Hivatkozások

Barhudarov, L. Sz. 1975. *Jazik i perevod*. Moszkva: Mezsdunarodnije otnosenyija.

Blum-Kulka, S. – Weizman, E. 1987. Identifying and interpreting translated texts. *Indian Journal of Applied Linguistics.* 13/2: 261–273.

Blum-Kulka, S. 1997. Dinner Talk: Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourse. Mahwah, NJ: Erlbaum Publishers.

Blum-Kulka, S. – House, J. – Kasper, G. (szerk.) 1989. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies.*Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.

Bourdieu, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

Dam, H., Zethsen, K.K. 2014. The Translator as Expert – A Realistic or an Idealistic Model? How Recent Empirical Findings Fit Into Existing Models of Translation. *Across Languages and Cultures* 15/2: 261–279.

Heltai Pál 2014. *Mitől fordítás a fordítás?* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Hickey, L. 1989. *The Pragmatics of Translation.* Clevedon: Multilingual Matters.

Klaudy Kinga 2014. Milyen értelemben alkalmazott nyelvészet a fordítástudomány? In: Havas Ferenc – Horváth Katalin – Kugler Nóra – Vladár Zsuzsa (szerk.): *Nyelvben a világ. Tanulmányok Ladányi Mária tiszteletér*e. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 297–304.

Klaudy Kinga 2015. A fordítástudomány interdiszciplináris kapcsolatairól: Terminológia. In: Benő Attila – Fazakas Emese – Zsemlyei Borbála (szerk.): *Többnyelvűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában.* A XXIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. Kolozsvár. 2014. április 24–26. Kolozsvár: EME. 175–181.

Klaudy Kinga – Polcz Károly 2015. A pragmatikai és a fordítástudomány metszéspontján. In: Bárdosi Vilmos (szerk.) *A nyelvi pragmatika kérdései szinkrón és diakrón megközelítésben*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 143–153

Komisszarov, V. N. 1990. *Tyeorija perevoda.* Moszkva: Mezsdunarodnije otnosenyija.

Kovácsné Dudás Andrea 2011. *Szállodai honlapok pragmatikai elemzése az interperszonális kapcsolatok szempontjából*. Doktori értekezés. ELTE BTK. Fordítástudományi Doktori Program. Kézirat.

Lukács András 2013. *Műfajspecifikus megfeleltetési stratégiák az útikönyvek fordításában*. Doktori értekezés. ELTE BTK. Fordítástudományi Doktori Program. Kézirat.

Neubert, A. 1968. Pragmatische Aspekte der Übersetzung: *Beiheft II. zur Zeitschrift "Fremdsprachen"*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Neubert, A. 1978. Pragmatyicseszkije aszpekti perevoda. In: Komisszarov, V.N.: *Voproszi tyeorii perevoda v zarubezsnoj lingvisztyike*. Moszkva: Mezsduanrodnije otnosenyija. Batrak, A. fordítása. 185–202.

Neubert, A. 1980. A fordítás pragmatikai aspektusa. In: Bart István – Klaudy Kinga (szerk.): *Fordításelméleti szöveggyűjtemény* Budapest: Tankönyvkiadó. Terts István fordítása 249–269.

Neubert, A. 1986. A fordítás pragmatikai aspektusa. In: Bart István – Klaudy Kinga (szerk.): *A fordítás tudománya. Válogatás a fordításelmélet irodalmából*. Budapest: Tankönyvkiadó. Terts István fordítása 274–291.

Paksy Eszter 2011. *Szerzői és olvasói szerepek a publicisztikában*. Doktori értekezés. ELTE BTK. Fordítástudományi Doktori Program. Kézirat.

Polcz Károly 2012. *Konvencionálisan indirekt beszédaktusok az angol-magyar filmfordításban.* Doktori értekezés. ELTE BTK. Fordítástudományi Doktori Program. Kézirat.

Sato Noriko 2007. *A vállalati és üzleti tolmács kettős lojalitása a magyar-japán és a japán-magyar interperszonális kommunikációban*. Doktori értekezés. ELTE BTK. Fordítástudományi Doktori Program. Kézirat.

Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak: A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Valló Zsuzsa 2001. *A drámafordítás pragmatikai aspektusai. Kulturális referenciák fordítása Harold Pinter színpadi művében.* Doktori értekezés. ELTE BTK. Kézirat.

Vermes Albert 2001. *Proper Names in Translation. A Relevance Theory Analysis.* Doktori értekezés. Debreceni Egyetem. Kézirat.

Zachar Viktor 2013. *A neologizmusok fordításának vizsgálata relevanciaelméleti szempontból*. Doktori értekezés. ELTE BTK. Fordítástudományi Doktori Program. Kézirat.

Dr. Klaudy Kinga a nyelvtudomány doktora, az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének alapító tagja, 1997 és 2013 kötött tanszékvezetője, most professor emeritusa. A MANYE elnöke 2008 és 2013 között, most alelnöke. Két tudományos folyóirat, a *Fordítástudomány* és az *Across Languages and Cultures* alapító főszerkesztője. E-mail: klaudy.kinga@btk.elte.hu

AJTAY-HORVÁTH MAGDA

Barangolás Bábelben
Egy magyar vers és angol fordításának kognitív stilisztikai alapú összevetése

A dolgozat a fordítás folyamatát a kognitív stilisztika fogalmi rendszerének segítségével írja le, Kovács András Ferenc *Bírálóimhoz. Születésnapomra. Plágium!* című versének és angol fordításának összevetésével. A vizsgálat azt bizonyítja, hogy más-más fogalmi tudáskeretek aktiválódnak a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg alkotása, illetve újraalkotása során. Az eltérés az eredeti vers magyar költészeti hagyományt megidéző és újraértelmező erejével magyarázható, amelynek sokrétűsége és dinamizmusa nem ültethető át maradéktalanul a célnyelvi alkotásba.

1. Bevezetés

A stilisztikai szövegvizsgálatban alkalmazott módszerek az összehasonlító fordításkutatás produktív eszközei. A stilisztika interdiszciplináris és multidiszciplináris jellege miatt alkalmas a nyelvészet új elméleteinek befogadására, így a kognitív nyelvészet, a korpusznyelvészet és a kritikai diszkurzuselemzés eredményeinek integrálására is. A fordításban megnyilvánuló lehetséges értelmezések a kognitív nyelvészet alapját képező keretelmélet (*schema theory, frame theory*) és metaforaelmélet kontextusában írhatók le. A fordítás folyamatában, a tudáskeretben, mint strukturált jelentésszerkezetekben, más fogalmak aktiválód(hat)nak a forrásnyelvi és a célnyelvi szövegek megalkotásakor. A fogalmi hangsúlyeltolódások gyakran kulturális különbségek által motiváltak.

Összehasonlító vizsgálódásaim versszövegei a *Magyarul Bábelben* című magyar versek fordítását közzétevő internetes portálról származnak, ahol több mint 250 magyar költő legalább egy versének idegen nyelvű változata található meg. A magyar verskánon különböző korból származó alkotóinak magyar forrásszövegeit vethetjük össze az angol célnyelvivel, különösen azt vizsgálva, hogy az egyéni nyelvi lelemények (metaforák, szimbólumok, idioszinkretizmusok) hogyan ültethetőek át a célnyelvi versbe, s az alkalmazott módszer függ-e a célnyelvi kultúra hagyományaitól vagy sem. A fordítandó versszöveg, mint asszociációs struktúra, a fordításban megtestesülő értelmezésben egyrészt megsokszorozhatja vagy egyszerűsítheti a lehetséges jelentéseket, másrészt kitágíthatja a célnyelvi megformálás lehetőségeit. A fordítás a mű utóéletének sajátos formája, amely nem csupán időben, de térben is a mű „megsokszorozódott egzisztenciája”, így nemcsak olvasásszociológiai szempontból, hanem az interkulturalitás szempontjából is releváns, hogy mely szerzőket és milyen terjedelemben ültetnek át idegen nyelvre.

2. Elméleti háttér

A fordító a forrásnyelvet és célnyelvet úgy működteti, hogy egyik nyelv fogalmi tartományainak a másik nyelv fogalmi tartományait próbálja megfeleltetni. A két

nyelv fogalmi tartományaiban létező asszociációk nem mindig fedik egymást, más-más fogalom profilálódhat azaz állhat a figyelem középpontjában a forrásnyelvi és a célnyelvi jelentésszerkezetekben (Tolcsvai Nagy 2011: 32). Ennek következtében a célnyelvi szövegben a jelentésszerkezet más alkotóelemére irányulhat a figyelem az eredetihez képest, s ez a más elem nyelvileg és kulturálisan is determinált. A fordított szöveg sémái tehát más fókuszpontúak, mint az eredeti szöveg sémái. E teória alapján azonban mégsem vonhatjuk le azt a következtetést, hogy a fordítás abszurdum és lehetetlen. A lefordíthatóságot alapigazságnak tekintjük, s csupán azt kutathatjuk, hogy milyen csodálatosan működik a sémák megfeleltetése két nyelv vonatkozásában, s azt, hogy milyen motivációk állnak a fordítói döntések hátterében akkor, amikor a fordító a kényes és érzékeny egyensúly megteremtésére törekszik a forrásnyelv és célnyelv sémái között. Mindez fokozottan igaz, ha versfordítás, műfordítás a kutatásunk tárgya. Ezért állapítja meg Walter Benjamin, hogy „a tartalomnak a nyelvhez való viszonya teljesen más az eredetiben és a fordításban. Míg ugyanis az eredetiben a tartalom és a nyelv bizonyos egységet alkot, mint gyümölcs és héj, a fordítás nyelve úgy veszi körül tartalmát, mint egy szélesen redőzött királyi palást (Benjamin 2007: 189). Ugyanaz a szerző azt is állítja, hogy „A fordítás: forma.”(Benjamin 2007: 184), a fordító önálló formát teremt, miközben az eredeti mű komplex jelentéseit, tág asszociációit próbálja újraalkotni a célnyelven. Hű is és szabad is egyszerre.

A versfordítás elméleti alapját képezheti továbbá a kognitív poétikai líraelmélet is, amely a líra jellegadó tulajdonságát a nyelv lehetőségeinek a performativizálásában határozza meg (Lőrincz 2002: 13). Ez a megközelítés a szépirodalmi megnyilatkozások befogadása során – s a fordítás is a befogadás egyik speciális fajtája – a köznapi és a szépirodalmi nyelvhasználatot kontinuumként értelmezi. A fordítás, akárcsak a forrásnyelvi szövegalkotás „a verbális szerveződést és a nyelvi szerkezetek működésmódjából emergáló fogalmi struktúrákat” (Simon 2014: 14) helyezi vizsgálódásának és fordítói tevékenységének középpontjába.

Ebben a megközelítésben a vers szimbólumait az interszubjektivitás, az intencionalitás és perspektivikusság jellemzi (Tátrai 2011: 29–33). A fordítás során az interszubjektivitás, ami a befogadói tér- és időrendszert is magába foglalja, és az intencionalitás viszonyában állhat be változás, ami azt jelenti, hogy a vers fordítójának illetve a műfordítás olvasójának a figyelme más-más kiindulási pontból ered, illetve, mivel a célnyelvi olvasónak más a szocio-kulturális determináltsága, így a befogadás során az általa létrehozott diszkurzusvilág is különböző lehet. Ez a különbözőség azonban nem jelent feltétlenül minőségi különbséget, hiszen ami az eredeti diszkurzusvilághoz történő összehasonlításban hiányzik a célnyelviben, lehet, hogy kompenzálódhat más, csupán a célnyelvi diszkurzusvilágban meglévő aspektusokkal. Ami azonban mind az eredeti, s még inkább a műfordítás jelentésképzése során megvalósuló kontextus konstruálást jellemzi, az a nagyobb fokú erőfeszítés, azaz pragmatikai tudatosság (Simon 2014: 15). A költemény célja az egyéni tapasztalat interszubjektívvé tétele, s mint ilyen, aktív és kreatív olvasást és értelmezést feltételez.

A hűség és szabadság kényes egyensúlyát példázza Kovács András Ferenc *Bírálóimhoz. Születésnapomra. Plágium*! című versének angol fordítása. Az eredetivel történő összevetés során azt követjük nyomon, hogy a forrásnyelvi vers „szemantikai energiája" hogyan transzponálódik a célnyelvi alkotásba.

Az említett vers különleges szépsége és nehézsége az, hogy szövegszervező alakzata az intertextualitás, mely a posztmodern költészet releváns vetülete, s különösen jellemzője Kovács írói művészetének. Tartalmi szempontból tehát a szöveg tág asszociációs teret dinamizál, másrészt pedig formai szempontból is kötött. Kulcsár Szabó Ernő Kovács költészetéről a következőket állítja: "kortárs költőink közül egyetlen egyet sem tudnánk megnevezni, aki a (…) magyar (és európai) versformák olyan gazdagságát állította volna a közlés szolgálatába, mint éppen Kovács András Ferenc" (Kulcsár Szabó 1994: 170–171).

Kovács András Ferenc művészetének lényege a magyar és az egyetemes költészet hagyományainak alkalmazása oly módon, hogy a már használt formákat fordulatokat, vendégszövegeket saját mondanivalójának kifejezési eszközeként kreatív módon saját mondanivalójának a szolgálatába állítja. Az idézés és a vendégszöveg stílushatása kétfázisú, hiszen először az olvasó ráeszmél arra, hogy ismerős elemeket hall, s egy kis fáziseltolódással arra is, hogy ezek az ismerős elemek mégis mások. Költészetében az ismerős és a mégis újszerű ütközése kelt poétikai hatást, egyben azt is bizonyítva, hogy e kultúrhagyomány virtuóz továbbörökítésével, megújításával a régebbi korok szövegeinek sajátos utóélete is megvalósul. Ez a költészet a hagyomány kihívása, hiszen ellenpontozza, karikírozza, felesel vele, s úgy élteti tovább, hogy teljesen új kontextusba helyezi és ezáltal a saját mondanivaló közlésére teszi alkalmassá.

Az összevetés tárgyát képező vers középső eleme és a formája idézi József Attila *Születésnapomra* című versét, kiegészíti a címzettek megnevezésével: *Bírálóimhoz*, és egy kvázi műfajmegjelölő értékű minősítéssel, melynek nyomatékot ad a felkiáltójel is. József Attila-plágiumként definiálja a szerző a verset, s valóban, kétszeresen is az: formáját és tartalmát tekintve is. A vers ütős kritikája Kovács kritikusainak, hiszen éppen a kritizált alkotói módszerrel vág vissza a költő és bizonyítja, hogy nem más maszkja mögé bújik, hanem más maszkját alakítja saját ízlése szerint.

3. Az összevetés lépései és tanulságai

A József Attila-vers versformája immár a magyar költészet „egyik lehetséges versformájává vált" (Fenyő 2005: 68), több költő is (pl. Balla Zsófia, Székely Dezső, Szőcs Géza, Tóth Krisztina) alkalmazta saját mondanivalójának kifejezésére. Mindez a gazdag intertextuális viszonyháló természetesen elvész a célnyelvi olvasók számára.

Harmincnégy éves lettem én:
nem bódít versen vett remény,
se bű,
se báj.

A vers első sora ténymegállapítás, mely csak az életkor meghatározásában tér el a József Attila-verstől (Harminckétéves lettem én). A második sor tagadó mondata a költő józanságára utal „nem bódít." A bódítás ige a bűbáj fogalomkörével rokonítható, tudniillik a bűbáj (jelentése varázslat, elbűvölés, bájosság, szépség révén) hatása, következménye a bódítás. A „versen vett remény" azonban egy prózaibb tevékenységre, egy adás-vétel tranzakciójára utal. Nem reménykedik a költő olyasmiben, ami költészete révén megvásárolható, elnyerhető lenne. A vásárlás az adok-kapok tisztességes viszonyát testesíti meg, egy olyan viszonyt, ahol a befektetett energia, érték, tehetség jogos és lehetséges ellenszolgálata a költői elismertség reménye. A strófa csattanója a bűbáj jelzős összetételű főnév idioszinkretikus használata. Az összetétel két tagját a költő külön kezeli, s nyomatékosítja is a külön sorba kerülő elemeket a tagadószó kétszeres megismétlésével és a két rövid, alliteráló szó külön sorban történő megismétlésével. Az angol változat így hangzik:

I have just turned thirty-four:
have no poetic claim, hope for
great lure
or lore

Összevetésünk során a második sor érdemel figyelmet: nincs költői igényem, azaz költőként nem követelek semmit, nem remélek nagy csábítást (*lure*) vagy mitológiát, legendát, hagyomány útján átörökített bölcsességet, tudást (*lore,* vö. folklore). A „se bű, se báj" szerkezet helyett alkalmazott „great lure or lore" hangzásban (mindkét változatban a vizsgált szavak alliterálnak) és tartalmilag is valamelyest követi az eredetit, hiszen a *lure* a bűbáj kiváltotta reakciót, a csábítást fejezi ki, (az eredetiben *bódít*); a *lore*, a bűvösséghez hasonlóan archaizmus, s a mítoszok ködébe vesző tradicionális világképre utal. A *bűbáj* és a *lore* szavak asszociációs fogalmi keretei mind a forrásnyelvi mind a célnyelvi beszélői tudatban a pogány világot és kultúrát idézik, azokat az időket, amikor a vers kultikus, emberfeletti erővel bírt, az ismeretlen költő pedig, a varázsló, a sámán, a közösség lelki vezetőjének a szerepét is betöltötte. Az angol változatban tehát egyetlen mozzanat, a vásárlás, az árucsere, az adok-kapok mozzanata maradt ki, amelyet az alliteráció is nyomatékosít az eredetiben: „*versen vett*…".

A mennybolt menten rámborúl:
nem éltem jól, sem jámborúl,
csupán
bután.

A bűbáj, a mitológiába vesző múlt hangulatát folytatja a második strófa lágy hangokban, az alliteráló *m*-ben, *n* és *ny*-ben bővelkedő első sora, mely a történelem előtti ember félelmét fejezi ki egy olyan szerkezettel, ami archaikus ugyan (a *mindjárt, azonnal* jelentésű határozószók helyett a *menten* régies alakot használja a szerző), de még mindig használatos nyelvünkben, gondoljunk csak a *menten elájulok*

szófordulatunkra. A sajátos helyesírás szintén költői licencia. A *jámborúl* határozószó szintén középkori keresztényi magatartásra utal, illetve annak hiányára.

Heaven I'm sure prepares my doom:
for virtue my life had no room –
silly
old me!

A fordítás első sora az eredeti értelmezése: „bizonyos vagyok abban, hogy a mennyország készíti végzetemet", azaz halálom után meglakolok azért, hogy nem éltem keresztényi életet.

Az 'erény (virtue) számára nem volt hely életemben', azaz nem éltem erényes, jámbor életet, mint ahogy erre az eredeti szöveg utal. A gondolatot a célnyelvi versben az inverzió is nyomatékosítja. A *silly old me* („én szegény buta fejem") két sorba tördelt, rímelő szerkezet szemantikailag kifejezi az eredeti fogalom kognitív tartományát és meg is toldja azt egy egyértelmű önsajnálattal, ami a forrásszövegben expliciten nincs benne. A „silly old me!" esetében a fordító ugyanazt az eljárást alkalmazza, mint a költő az első strófa utolsó két sorában, amennyiben szétválaszt, és ezáltal rímhívó és rímfelelő pozícióba helyez egy szemantikailag és nyelvhasználatban erőteljesen összetartozó fordulatot (vö. „se bű, se báj").

Mint kínom égő ékezet,
lobog világom: létezek!
Enyém
e fény!

A fentebbi strófa első két sora értelmezésünk szerint azt jelenti, „hogy világom úgy lobog, mint kínom, amelyet az égő ékezetem okoz", azaz költői aktivitásom, mely emberi létemmel azonos, ami fájdalmas bár, de értékes, hiszen világít mások számára is, és ugyanakkor ez költői létem egyetlen értelme. Kabán Annamária (2011) tanulmányában utal arra, hogy az „ékezet" nem csupán írásjelként értelmezendő, hanem ékítményként, díszként is. Valóban itt újból sajátos nyelvi leleményről van szó, amennyiben az ékezet lexéma az én ékem, az én díszem jelentésben is értelmezhető. Az ékezet tehát nemcsak a sajátosan magyar írásjelekre utal, hanem metonimikusan az írásra, a költői tevékenységre is, amely nyilvánvalóan a költő büszkesége, éke. A negatív konnotációjú *kín* és a pozitív aktivitást jelölő *lobogás* kulcsszavak a strófában, hiszen ellentétes jelentésükkel az áldozatra, a szenvedés által létrehozott értékekre utalnak. Az égés és a lobogás következménye a fény, mely olyan metaforaként értelmezhető, melynek céltartománya a tiszta, helyes gondolkodás, a világosság, az átláthatóság, a logikusság.

Ez a strófa a költői öntudat és létértelmezés büszke elégtétellel, boldogan nyugtázott megfogalmazása: „lobog világom: létezek! / Enyém / e fény!"
A fordított strófa így hangzik:

Just like the hate of –ors and –ists
my world's aflame: yes, I exist!

This light
is mine!

A hasonításnak jeles példájával találkozunk az első sorban, hiszen az ékezet fogalmát olyan olvasóközönségnek kell érzékeltetni, amelyiknek a nyelvében nincs ékezet. A magyar nyelv nyelvtudás nélkül is érzékelhető egyik sajátossága az ékezetek használata, ami ezért válhat sokszor a magyar azonosságtudat konkrét megjelenési formájává (l. Márai Sándor Halotti beszéd című versének ezt a sorát „És lehull nevedről az ékezet"). A fordító az ékezet helyett képzők többes számú alakját idézi: 'úgy lángol életem, mint az –ások, -ések és –ok, -ök utálata'…Az „igen" (*yes)* nyomatékosító jelenléte az angol változatban a fordító kompenzációs stratégiájának része, mellyel előre kívánna kárpótolni a hasonló funkciójú *bizony* módosítószóért, ami az angol változat 6. strófájának végéről hiányzik.

A „this light is mine" teljesen egyenértékű az eredetivel, igazi fordítói telitalálat mindkét változatban, asszonánccal nyomatékosítva

Hallom: vagyok, mert nem vagyok,
Hisz bennem nem rág, nem ragyog
Serény
erény…

A „vagyok mert nem vagyok" állítás abszurditását a Kovács András Ferencet érő kritika fényében érthetjük meg igazán, amely szerint Kovács írásművészete mások modoros utánzásából áll. A második sor „nem rág, nem ragyog" kétszeres tagadása a gondolat párhuzam mellett, melyet az alliteráció is erősít, ellentétet is érzékeltet. Villódzásra kényszeríti a tudatot, amennyiben a *rág* ige mentális domainje negatív, a *ragyog*é viszont pozitív. Az asszonáncban rímelő „serény erény" szintén stiléma-értékű összetétel, hiszen a megszemélyesítés olyan személyre utal, aki aktív módon, kérkedően fitogtatja pozitív jellemvonásait.

Az angol változat talán ebben a stófában veszíti el a legtöbbet az eredetihez képest.

I hear: I am 'cause I am not
for I don't dispose of a lot
of high
morale…

A *rág, ragyog* ellentétező dinamizmus hiányzik az angol strófából, hasonlóképpen a *serény erény* megszemélyesítés is. A „rendelkezik" jelentésű *dispose* ige a poétikai kommunikációra jellemző képek helyett hétköznapi tényközlő stílusban konstatálja a kritika okát.

Azt mondják, arcom régi maszk:
Miért is vágok én grimaszt,
ha kell,
ha nem?

Az *„Azt mondják”* hiányos szerkezetű mondat a megelőző strófa „hallom” igéjét folytatja: Hallom, azt mondják… az olvasók, a kritikusok. A függő beszéd tulajdonképpen függő kérdés, ami az angol fordításban explicitálódik (*they say – they ask*):

They say, my face's like an old mask:
they ask, why is it I grimace
more oft'
than not?

A „ha kell, ha nem” beszélt nyelvi fordulat az angol változatban „többször a kelleténél” határozós szerkezetben jelenik meg.

Divatbölcs egy sem érti tán:
Helyettök lettem én vidám
iszony.
Bizony.

A *divatbölcs* jelzős összetétel meglehetősen invenciózus, érzékelteti, hogy a kritikusok véleménye nem fogja kiállni az idők próbáját, véleményük mulandó és változó, akár a divat. Az összetétel ironikusságát bizonyítja az, hogy a beszélt nyelvben gyakran használjuk a *bölcs* jelzőt vagy főnevet vagy az abból képzett igét ironikusan, 'tudálékos' értelemben, mint például a *nagy bölcs, bölcsködik* kifejezésekben. A divatbölcsek léte vidám iszonnyal tölti el a lírai ént. A jelzős szerkezet ambivalenciát sugall: a mindenkori iszonyokon csak a humor, a vidámság jelenthet felülemelkedést a mindenkori művész, így a szó művésze számára is.

Indeed, dandies don't my mind grasp:
That it's on their behalf I laugh
– merry
nightmare.

Az angol strófában a divatbölcs koncentrált szemantikájú összetétel *dandies*-ként szerepel, ami 'piperkőc, divatnak hódoló egyén'-t jelent, akik helyett a lírai én „nevet”. A *vidám - nevet* (laugh) esetében jelentésszűkítő fordítással él Dornacher Kinga, melyben ok-okozati összefüggést is érzünk. Ez a fordítói döntés azonban mégis telitelálat, hiszen egy belső rímmel fokozza a poétikai hatást: „ … on their behalf I laugh”.

Magamnak túl nehéz terű
vagyok – nem vált meg se vers, se bű,
se báj.
Sebaj.

A költői érzékenységgel, látásmóddal nem könnyű együtt élni, az átlagember-létnek nehéz teher a költői én. Ettől a kettős léttől azonban nincs menekvés, a

tehetség áldás és átok egyszerre, amit konstatálni lehet ugyan, de megszabadulni tőle lehetetlen. Tudomásul kell venni és viselni kell. Erre utal a „sebaj" mondatértékű szó, mely variációs hangismétléssel dupláz rá a „se báj" rímhívó sorára. Kabán Annamária (2011) további intertextuális összefüggésekre hívja fel a figyelmet, jelesül arra, hogy a *sebaj* exklamáció egy másik ismert József Attila versben is előfordul, a *No de hát ne búsuljatok*-ban, szintén ő hívja fel a figyelmet arra, hogy más Kovács András Ferenc-versben is előfordul József Attila neve, például a *József Attila haja lángol* címűben, melynek alcíme a mellékdal, ami szintén az *Óda Mellékdalát* idézi vagy pedig a *J.A. szonettje* című versben.

I can't bear my own density
– won't be redeemed by sensiti
vity.
Pity.

Az eredeti változat „teherről" szól, ami a súly fogalomkörét aktivizálja az olvasói tudatban, és mennyiség okozta nehézséget jelent. Az angol változat sűrűségről (*density*) szól, ami absztraktabb szintre emeli a konnotációs mezőt. Míg a súlyt közvetlenül érzéki érzet útján tapasztalja meg a költő, a *density* a költői lélek és percepció bonyolultságára utal. Ezt erősíti a következő sorban a játékosan szétválasztott főnév a sensiti/vity (érzékenység). A *kár* jelentésű *pity* viszont a *sebaj* ellentéte. Ez az ellentétes fordítás még sem változtatja meg a strófa mondanivalóját, hiszen a játékos szövegpragmatikai kontextus miatt nem vehető komolyan a *pity* szó denotatív jelentése, hanem éppen ellenkezőleg, ironikusan értendő valahogy így „sajnálom, ilyen vagyok, nem tehetek róla".

4. Összefoglalás

Összegzésképpen elmondható, hogy Dornacher Kinga a fordítási folyamat során finoman egyensúlyoz a forrásnyelv és a forrásnyelvi kultúra, valamint a célnyelv és a célnyelvi kultúra között, miközben megalkotja az új művet, a műfordítást. Akár a kötéltáncos a két épület között kifeszített kötélen, átviszi a verset az egyik kultúrából a másikba, mivel magyar vers angolra fordításáról van szó, egy kis nép kultúrájából egy nemzetközi kultúrába. Koncentráló kötéltáncosként, ha egyik irányba billen, rögvest a másik irányba helyezi testsúlyát, ha valahol szűkíteni kénytelen az asszociációs bázist, máshol azonnal megtalálja a módját a kompenzálásnak, s mindezt a szigorú formai, ritmikai és rímkövetelmények tiszteletben tartásával teszi. Mindazonáltal a vers a magyar irodalmi hagyományokat megidéző és azokat új kontextusba helyező tulajdonságai miatt ellenáll a maradéktalan célnyelvi ekvivalenciának, ez azonban korántsem tekinthető a fordító gyengeségének, hanem a forrásnyelvi kultúra egyediségét bizonyítja.

Forrás
http://www.magyarulbabelben.net/works/hu/KovacsAndrasFerenc

Hivatkozások

Benjamin, W. 2007. A műfordító feladata. In Józan-Jeney-Hajdu (szerk.): *Kettős megvilágítás*. Fordításelméleti írások Szent Jeromostól a 20. század végéig. Budapest: Balassi Kiadó. 183–195.

Fenyő D. György 2005. Egy különleges versforma mint költői hagyomány. (József Attila Születésnapomra című versének utótörténete). *Új Forrás*. 37/8: 64–83.

Kabán Annamária 2011. Versépítő intertextualitás. József Attila-maszkok Kovács András Ferenc költeményeiben. *Forrás*. 43/6: 88–96. http://www.forrasfolyoirat.hu/1106/kaban.pdf

Kulcsár Szabó Ernő 1994. *Az új kritika dilemmái. Az irodalomértés helyzete az ezredvégen.* Budapest: Balassi Kiadó.

Lőrincz Csongor 2002. *A líra medialitása. Hang, szöveg és intertextualitás a 20. századi lírai művekben.* Budapest: Anonymus.

Simon Gábor 2014. *A líra diszkurzív sajátosságai – egy kognitív poétikai líraelmélet lehetőségei.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Tolcsvai Nagy Gábor 2011. *Kognitív szemantika*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem.

Ajtay-Horváth Magda a Nyíregyházi Főiskola Angol Nyelv- és Kultúra Intézeti Tanszékének tanára. Kutatási területe a stilisztika és az összehasonlító fordításstilisztika. Kötetei *A szecesszió stílusjegyei az angol és a magyar irodalomban* (2001); *Szövegek, nyelvek, kultúrák* (2010). E-mail: ajtayhm@nyf.hu

BOCZ ZSUZSANNA

Test és metafora: avagy Lehet-e csontig ázni?

Az emberi nyelv működéséről alkotott tudásunkhoz nagymértékben hozzájárult a konceptuális metaforaelmélet, amelynek kidolgozói Lakoff és Johnson (1980) voltak. Metaforának nem az egyes nyelvi kifejezéseket tekintik, hanem a kognitív struktúrákban létező képességet; vagyis az egyes nyelvi kifejezésekben testet öltő átvitt értelmű jelentések nem különböző metaforaként kezelendők, hanem levezethetők egy olyan konceptuális metaforára, amelynek különböző nyelvi realizációi létezhetnek a forrástartomány és a céltartomány közötti megfelelések alapján. Az emberi test ideális forrástartomány, és ebben a tanulmányban arra keresem a választ, hogy vajon ugyanazon testmetaforákat használja-e a magyar és az olasz nyelv, vagy teljesen eltér a gondolkodásunk.

1. Bevezetés

A metafora jelenségét Arisztotelész óta sokan és sokféleképpen kezelték a nyelvről való gondolkodás évezredei során. Ebben az írásban nem célom a témára vonatkozó szakirodalom áttekintése (ehhez lásd pl. Károly Sándor (1970), Casadei (1996), Cacciari (1991) és Sturcz Zoltán (2014) munkáit), hanem annak bemutatása, hogy Lakoff – Johnson (1980) konceptuális metaforaelmélete mennyiben járult hozzá a metaforák (metaforarendszerek) működésének megismeréséhez és egy koherens szemantikai rendszer kialakításához. A szerzőpáros munkájának megjelenését megelőzően a metafora-definíciókat erőteljesen áthatotta az a nézet, miszerint a metafora a szóképek egyike, ezért elsősorban az írói, költői nyelvhasználat része, s mint ilyen, alapvetően nyelvi kérdés, nem pedig az emberi gondolkodás részét képező jelenség. A szerzőpáros viszont más optikából vizsgálja a jelenséget, és amellett érvel, hogy a metafora az ún. forrástartomány és a céltartomány közötti megfelelések alapján jön létre. Jelen írásban a konceptuális metaforaelmélet fogalomkészletének alkalmazásával a testrészekhez kötődő metaforákat vizsgálom magyar és olasz példák összehasonlításával. A vizsgálat célja annak megállapítása, hogy ezen – a genealógiailag meglehetősen távol álló – két nyelv esetében milyen mértékű hasonlóságok és különbségek mutathatók ki a testrésznevekhez és a belső szervekhez kötődő szó szerinti és az átvitt értelmű jelentések rendszerében.

2. A metafora konceptuális modellje: esettanulmányi példa

Metaforák alkalmazása a beszéd során szinte mindenki számára „elérhető”, s alkalmazásuk észrevétlenül áthatja a mindennapi nyelvhasználatot. Az *Il postino* (Neruda postása) című olasz filmben Pablo Neruda, a száműzetésre kényszerült híres chilei költő postását Massimo Troisi alakítja, aki nem tudja, „mi fán terem” a metafora, soha életében nem hallotta ezt a szót, következésképpen maga is meglepődik, amikor Neruda arra hívja fel a figyelmét, hogy mondott egy metaforát.

Mario: Mi so' sentito come una barca sbattuta in mezzo a tutte queste parole. „Úgy éreztem magam, miközben mesélt, mint egy tengeren hánykolódó csónak."
Neruda: Come una barca sbattuta dalle mie parole. Tu lo sai cosa hai fatto, Mario? „Mint egy hánykolódó csónak. Mário, tudod, hogy mit csináltál?"
Mario: No, che ho fatto? „Nem. Miért, mit csináltam?"
Neruda: Una metafora. „Egy metaforát mondtál."
Mario: No..."Nem, az lehetetlen."
Neruda: Sì. „De bizony."
Mario: No...ma veramente? „Nem…de…tényleg? „
Neruda: Sì. „Igen." (Battute postino 2015)

Valójában az történt, hogy Máriót a költő szavai úgy elbűvölték, hogy érzéseit (amely állapot nehezen leírható elvont fogalmak segítségével) konkrét fogalmak kifejezéseivel írta le, azaz a konceptuális metaforaelmélet fogalmait használva a *forrástartomány* és a *céltartomány* közötti megfelelések rendszerét ismerte föl, és két szemantikai szerkezet közötti leképezés végrehajtásával megalkotott egy strukturális (szerkezeti) metaforát.

FORRÁSTARTOMÁNY		CÉLTARTOMÁNY
víz	→	a költő szavai
a csónak hánykolódása	→	Mário érzései
a csónak	→	Mário

1. táblázat. A forrástartomány és a céltartomány közötti megfelelések

A szerkezeti metafora, amit Mário használt, a következő: AZ ÉRZÉSEK MOZGÓ DOLGOK. Ennek a fogalmi metaforának a létezését támasztják alá olyan további kifejezések, mint pl. *le-föl liftezett a gyomrom izgalmamban, megfordult körülöttem a világ, ugráltam örömömben* stb. A köznyelvi metaforák használata olyan gyakori a mindennapi beszéd során, hogy felmerül az a kérdés, hogy vajon a szókincs minden eleme metaforizálható-e. A szemantikailag üres grammatikai elemekre ez nem igaz, hiszen a kötőszavak, névelők stb. habarcsként szolgálnak a nyelvben, hogy ne dőljön össze a téglákból (szavak) összeállított épület (nyelv). Ez tehát nem szerencse, hajlandóság vagy véletlenszerűség kérdése. Elméletileg minden lexikai elemnek lehet metaforikus jelentése, ugyanakkor fontos, hogy a forrás- és a céltartomány közötti megfelelések kimutathatók legyenek. Megjegyzendő azonban, hogy a metaforák egy másik csoportja, az ún. ontológiai metaforák „sokkal kevésbé strukturálják céltartományaik fogalmait, mint a szerkezeti metaforák" (Kövecses 2005: 50). Az ún. orientációs metaforák pedig „még az ontológiai metaforáknál is kevesebb fogalmi struktúrát biztosítanak a céltartomány számára" (Kövecses 2005: 51). Az elemzett példaanyag alapján úgy tűnik, hogy a testmetaforák alapvetően nem szerkezeti metaforák.

Neruda megértette és értékelte Mário metaforáját, ami viszont azt a kérdést veti fel, hogy az anyanyelvi beszélők ugyanazokat a metaforákat használják-e vagy eltér ezek használata *nyelven belül* és *nyelvenként* is. Kövecses Zoltán (2005) a metaforá-

val kapcsolatos kutatások három szintjét különbözteti meg: szupraindi-viduális, individuális és szubindividuális szint. Kövecses tehát a jelenség vertikális elrendeződésére helyezi a hangsúlyt, ugyanakkor a metaforák „horizontalitásából" nézve egy más csoportosítás rajzolódik ki. Megjegyzem, hogy tanulmányomban a végleges csoportosítást Giampaolo Salvi észrevételei alapján alakítottam ki.

3. Mi van a nyelven belül?

3.1 Idiometaforák, amelyek csak az adott beszélő idiolektusában léteznek.

a) Köznyelvi idiometaforák: fr. *Je suis Panaché.* ma. 'Panaché vagyok.' A példát olyan valaki mondta, akinek a szülei nem azonos nemzetiségűek. Az idiometafora megalkotásához a Panachénak nevezett alkohol- és egyben üdítőtartalmú ital szolgált forrástartományul a 'vegyes állapot' konceptualizálására.

b) Irodalmi idiometaforák

Nel mezzo del cammin di nostra vita	Az emberélet útjának felén
Mi ritrovai per una selva oscura	Egy sötét erdőbe jutottam
Che la via diritta era smarrita.	Mert az igaz utat nem lelém.
Dante Alighieri	*Babits Mihály fordítása*

Ebben a metaforában megfigyelhető, hogy a költő nem egyéni és új metaforát talál ki, mivel az *életutazás* konvencionális fogalmi metafora, ugyanakkor annak nyelvi kidolgozottsága egyedi, azaz az alkalmazott metaforikus kifejezések az újszerűek (Kövecses 2005). Arisztotelész azt mondja a Poétika XXII. könyvében, hogy metaforák alkalmazása a tehetség jele, és a hasonló vonások felismerése teszi lehetővé a jó metaforák használatát. Az ókori gondolkodónak részben igaza van, ha az irodalmi metaforákat vesszük figyelembe, hiszen a fenti sorokat csak Dante és Babits írhatta le így.

3.2 Kollektív metaforák, amelyek egy beszélőközösség nyelvhasználatában léteznek.

a) Köznyelvi kollektív metaforák
Olyan metaforák, amelyeket alapvetően mindenki ismer: konvencionálisak és kulturálisan meghatározottak, azaz a beszélőközösség kultúrájának részét alkotják, alapvetően csak az adott nyelvre jellemzőek, mert más kultúrák más vagy másként kidolgozott metaforákat használ(hat)nak.

(1) ol. *conosco Parigi come le mie tasche* 'ismerem Párizst, mint a zsebeimet'
(2) fr. *je connais Paris comme ma poche* 'ismerem Párizst, mint a zsebemet'
(3) ma. *ismerem Párizst, mint a tenyeremet*

Az *olasz* és a *francia* – a magyarral ellentétben, ami a tenyér szót használja – a *zseb*et működteti forrástartományként annak kifejezésére, ha valaki nagyon jó ismerettel rendelkezik egy adott helyről, egy adott személyről stb.

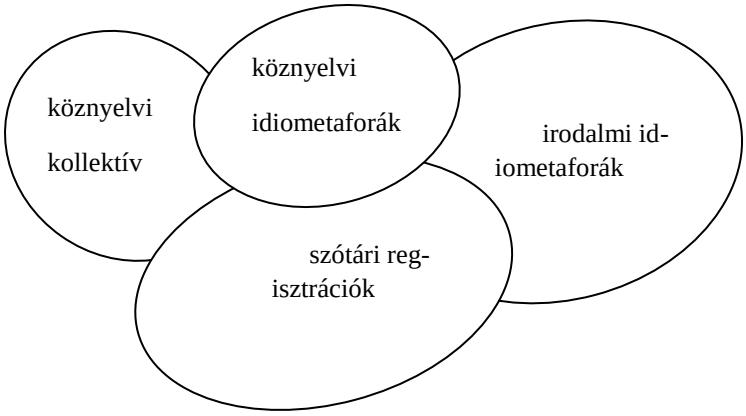
b) Szótári regisztrációk

Ebben a csoportban sokszor archaikus, dialektális vagy kevéssé ismert metaforákról van szó, amelyek szinkrón szinten nem aktívak, hanem lenyomatai egy korábbi nyelvállapotnak.

(4) *portar cavoli a Legnaia* 'káposztát vinni Legnaiába'

A (4) mondat magyar megfelelője kb. 'vizet hordani a Dunába', azaz felesleges dolgot csinálni. Legnaiában sok a káposzta, a Dunában pedig sok víz van, nincs szükség utánpótlásra.

A metaforák között nem húzhatók meg éles határok, valójában minden halmaz (3.1.a, b és 3.2.a, b) valamilyen mértékben érintkezik a másikkal, ahogy ezt az 1. ábra mutatja.



1. ábra. Metaforák kombinációi

4. Mi történik a nyelvek között?

A metaforaalkotás szempontjából a forrástartományok nagy gazdagságot mutatnak. Sok más forrástartomány között (pl. növények, állatok, sport, főzés és ételek stb.) Kövecses Zoltán (2005) kiemeli az emberi testet mint ideális forrástartományt, hiszen a testünket jól ismerjük, mindenkinek van egy sajátos képe a testéről, a testünk egyfajta viszonyítási pont a térben való mozgásunk során. Azt is mondhatjuk, hogy a testünk az egyik „legkézenfekvőbb" forrástartomány.

Figyeljük meg a következő kifejezéseket.

(5) ma. *bőrig ázni*
(6) ol. *bagnarsi fino alle ossa* 'csontig ázni'
(7) fr. *être trempé jusqu'aux os* 'csontig ázni'

Az (5) – (7) példák vajon azt sugallják, hogy különböző metaforákról van szó? Az olasz és a francia (lévén mindkettő újlatin nyelv) csontig ázik, míg a magyar bőrig? Ennek a kérdésnek a megválaszolására vizsgáltam meg kb. 200 magyar és olasz metaforikus kifejezést, amelyek szemantikai struktúrájukban valamilyen testrésznevet vagy belső szerv nevét tartalmazzák. A példákat magyar nyelven egyénileg gyűjtöttem össze, majd ezeket lefordítottam olaszra Fábián Zsuzsanna (1993) és Koltay-Kastner Jenő (1981) szótárában található olasz megfelelők segítségével. Arra voltam kíváncsi, hogy milyen hasonlóságok és különbségek mutathatók ki a konceptualizáció folyamatában a két nyelv vonatkozásában. A vizsgálat tárgya egy hosszabb kutatás részét képezi, amelynek néhány példáját és összefüggését mutatom be jelen írásban.

Olyan – a mindennapi nyelvhasználat során gyakran előforduló – köznyelvi példákat vizsgáltam meg, mint az alábbiak.

(8) *szeme se rebben* 'non batter ciglio' (szó szerint: szempilláját sem üti oda)
(9) *a nyelvem hegyén van* 'ce l'ho sulla punta della lingua' (szó szerint: a nyelvem hegyén van)
(10) *foghegyről válaszol* 'rispondere a mezza bocca' (szó szerint: félszájjal válaszol)
(11) *ismerem, mint a tenyeremet* 'lo conosco come le mie tasche' (szó szerint: ismerem, mint a zsebeimet)
(12) *lóg az eső lába* 'sta per piovere' (szó szerint: esőre áll)

A fenti és egyéb hasonló példák alapján feltételezhető, hogy a testmetaforák megalkotása során a magyar és az olasz hasonlóképpen konceptualizálja az emberi testrészeket és a belső szerveket elvont fogalmak kifejezésére. A rendelkezésre álló példaanyag alapján a következő tipológia állítható fel, melynek gondolati magvát Kövecses Zoltán–Benczes Réka (2010: 122) csoportosítása adta.

A típus: A szó szerinti jelentés és az átvitt értelmű jelentés is azonos a két nyelvben.

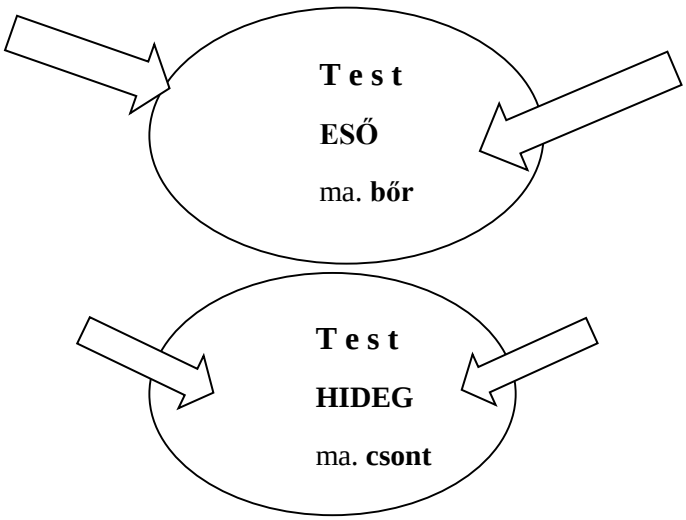
Magyarul a *fejjel megy a falnak* kifejezés jelentése 'meggondolatlanul cselekszik' és ugyanez a szó szerinti és az átvitt értelmű jelentés az olasz nyelvben is: *sbattere la testa contro il muro* (szó szerint: beveri a fejét a falba). Mindkét nyelvben a fejet, azaz testünk legsérülékenyebb és legérzékenyebb (és egyben legértékesebb) részét verjük a falba, amikor meggondolatlanul cselekszünk, ami akár az életünkbe is kerülhet.

B típus: A szó szerinti jelentés eltér a két nyelvben, viszont az átvitt értelmű jelentés ugyanaz.

Ezt az esetet jól példázza a már említett ma. *bőrig ázni* és az ol. *bagnarsi fino alle ossa* 'csontig ázni' esete. A *bőr* és a *csont* a test ugyanazon régiójához tartozik; ugyanarról az eseményről beszélünk, csak az egyik esetben 'kívülről', a másik esetben 'belülről' nézve konceptualizáljuk azt. Feltehetően a két nép kultúrájában

különböző klimatikus viszonyokra reagáló eltérő nyelvi konceptualizációról van szó: a magyar a szakadó esőt még csupán úgy érzékeli, hogy a teste felületén történt az ázás, míg az olasz, ahol több napsütéshez szoktak, már csontig hatoló durva beavatkozásnak érzi az eső heves esését, vagyis ugyanazon metafora 'mélységének' különbözőségével állunk szemben a két nyelvben. Ugyanarról a testrégióról beszélünk, de a metafora mélysége eltérő a két nyelvben, ha a behatás eső következtében történt. Ugyanakkor van egy közös találkozási pont, ez pedig a hideg hatása: ez esetben mindkét nyelvben kizárólag csontig hatolhat a hideg.

(13) ma. *csontig hatoló hideg*
(14) ol. *un freddo che ti penetra nelle ossa* (szó szerint: olyan hideg, ami a csontjaidba hatol)



2. ábra. Metaforák eltérő mélységei

C típus: A magyar nyelv valamilyen szomatikus kifejezést használ, míg az olasz nem. A két nyelvben azonban az átvitt értelmű jelentések megegyeznek.

(15) *süket füleknek beszél* 'predicare ai porri' (szó szerint: a póréhagymáknak prédikál). (Ugyanakkor létezik a *parlare al muro* ma. 'a falnak beszél' kifejezés is, ami viszont az A típusba sorolandó, mert mindkét nyelvben azonos a lexikális választás: a fal).

D típus: A szó szerinti jelentés teljesen eltér a két nyelvben, viszont a metafora csak a magyarban létezik.

(16) *rágja a fülét* 'glielo ripete fino alla noia' (szó szerint: az unalomig ismétli neki)

A magyar kifejezés csak körülírással adható meg olaszul, ebből következően az állapítható meg, hogy ez a metafora nem létezik az olaszban. Ennek persze az ellentettje is igaz: csak olaszul létezik az átvitt értelmű jelentés, a magyarban nem érhető tetten.

(17) *alzare il gomito* ’felemeli a könyökét’ (lerészegedik)

	magyar	*lexikális választás*	**olasz**	*lexikális választás*
A típus				
Szó szerinti jelentés	**+ (megegyezik)**	**a**	**+ (megegyezik)**	**a**
Átvitt értelmű jelentés	**+ (megegyezik)**		**+ (megegyezik)**	
B típus				
Szó szerinti jelentés	- (eltér)	**a**	- (eltér)	**a**
Átvitt értelmű jelentés	**+ (megegyezik)**		**+ (megegyezik)**	
C típus				
Szó szerinti jelentés	- (eltér)	**a**	- (eltér)	**b** vagy egy másik kép
Átvitt értelmű jelentés	**+ (megegyezik)**		**+ (megegyezik)**	
D típus				
Szó szerinti jelentés	- (eltér)	**a**	-(eltér) körülírás	**-**
Átvitt értelmű jelentés	van		nincs	
E típus				
Szó szerinti jelentés	**+ (megegyezik)**	**a**	**+ (megegyezik)**	**a**
Átvitt értelmű jelentés	- (eltér)		- (eltér)	

2. táblázat. A szó szerinti és az átvitt értelmű kifejezések rendszere a magyarban és az olaszban a szomatikus (a) és a nem szomatikus (b) kifejezések bontásában

E típus: Az adott kifejezés szó szerinti fordítása a forrásnyelvihez képest egy teljesen más jelentésű kifejezést eredményez célnyelven.

(18) *lyukas a keze* ’avere le mani bucate’ (szó szerint: lyukas a keze). Az olasz kifejezés azt jelenti, hogy valaki meggondolatlanul elszórja a pénzét; ezzel szemben magyarul arra mondjuk, hogy lyukas a keze, aki mindent elejt, ügyetlen.

5. Számarányok

Megállapítható, hogy az emberi test különböző régiói közül a felső régió az, amelyik a legtöbb metaforikus konceptualizációnak ad helyet, míg a belső szerveink nevével kevesebb metaforikus kifejezés hozható létre. Ennek oka valószínűleg abban is keresendő, hogy a legtöbb érzékszervünk a test felső részén helyezkedik el és a legtöbb információ innét ér bennünket: a szem a látást, az orr a szaglást, a fül a hallást stb. szolgálja, míg a belső szervek puszta szemmel nem láthatók, nem látjuk azt, hogy mi zajlik a testünkben, de természetesen erre a konceptualizációra is hozható példa csakúgy a magyarban, mint az olaszban.

(19) *epés megjegyzést tesz* 'avere il fiele nella lingua' (szó szerint: epe van a nyelvén)
(20) *ki-/felfordul tőle a gyomrom* 'mi fa rivoltare lo stomaco'(szó szerint: felfordul tőle a gyomrom)

Különböző kultúrák különféleképpen konceptualizálják pl. a harag fogalmát. Kövecses Zoltán (2005) hozza példának a japán esetét, ahol a harag a hasban van. Ezzel szemben pl. az olaszban a májban, ahogy az alábbi példa mutatja.

(21) *ingrossare il fegato* 'dühös, haragos' (szó szerint: hízlalja a máját).

Megjegyzendő, hogy a magyarban is létezik a 'nagy mája van' régies kifejezésként, ami mérges, haragos természetű emberre utal (O. Nagy Gábor 2010). Ugyanakkor a magyarban a májhoz köthető egy másik konceptuális jelentés is: büszke valamire, kedvére van valami, amely jelentés a '*hízik a mája, dagad a mája*' metaforikus kifejezésből mutatható ki.

Az emberi test	
felső régió	105
középső régió	44
alsó régió	19
ami mögöttünk van	11
bőr	8
belső szervek	27
Összesen	**214**

3. táblázat. A vizsgált metaforikus kifejezések arányai az egyes testrégiók vonatkozásában a magyarban és az olaszban

A számok alapján megállapítható, hogy minél láthatóbb egy adott testrész, annál kézenfekvőbb forrástartományként történő használata a konceptualizáció folyamatában. 187 kifejezéshez képest (ez a nem belső szervekhez köthető kifejezések száma) csak 27 olyan kifejezés van, amelyben belső szervek segítségével konceptualizálódnak bizonyos elvont fogalmak, és ezekből 17 a szív megnevezésével történik. A szív egyfajta lelki kapcsolattartást jelent a külvilággal, mint a különböző érzések (szerelem, harag, jóság, öröm, bánat stb.) tartálya. Ezt látszanak alátámasztani az alábbi példák.

(22) *a szíve mélyén* 'in fondo al cuore' (szó szerint: a szíve mélyén)
(23) *kést döf a szívébe* 'affondare il coltello nel cuore' (szó szerint: kést döf a szívébe)

6. Konklúzió

Az olasz nyelvben – hasonlóképpen a magyarhoz – számos, egyes testrésznevekhez és belső szervekhez köthető átvitt értelmű kifejezés található. A különbözőségek ellenére több a hasonlóság a két nyelv között: mindkettőben hasonlóképpen zajlik le a konceptualizáció folyamata; hasonló testrégiók, de nem feltétlenül azonos testrészek/belső szervek megnevezésével. Amikor nem létezik az adott metafora a másik nyelvben, akkor csak körülírással adható meg a jelentés, és érdemes figyelmet szentelni a fordítás során azoknak a kifejezéseknek is, amelyek szó szerinti fordítása 'homlokegyenest' mást jelent a másik nyelvben. Válaszolva a tanulmány elején feltett kérdésre: ebben a két szerkezetileg eltérő, ám hasonló kulturális gyökerekből táplálkozó nyelvben csontig csak fázni lehet.

Hivatkozások

Arisztotelész, *Poétika*. Fordította: Sarkady János. http://mek.oszk.hu/

Battute postino 2015. http://digilander.libero.it/webtroisi/pagine/battute%20postino.htm

Cacciari, C. (a cura di) 1991. *Teorie della metafora. L'acquisizione, la comprensione e l'uso del linguaggio figurato.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Casadei, F. 1996. *Metafore ed espressioni idiomatiche. Uno studio semantico sull'italiano*. Roma: Bulzoni Editore.

Fábián Zsuzsanna – Gheno, D. 1993. *Italianizmusok*. Budapest: Terra.

Károly Sándor 1970. *Általános és magyar jelentéstan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Koltay-Kastner Jenő 1981. *Magyar-olasz szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kövecses Zoltán 2005. *A metafora*. Budapest: Typotex.

Kövecses Zoltán – Benczes Réka 2010. *Kognitív nyelvészet*, Budapest, Akadémiai Kiadó.

Lakoff, G. – Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.

O. Nagy Gábor 2010. *Magyar szólások és közmondások*. Budapest: Accord.

Sturcz Zoltán 2014. Szaknyelv, metafora, esztétikum, nyelvpedagógia. In Bocz Zsuzsanna (szerk.): *Porta Lingua – 2014*. Budapest: SZOKOE. 269-280.

Bocz Zsuzsanna az Eötvös Loránd Tudományegyetem Romanisztika programján 2003-ban szerzett doktori fokozatot. Jelenleg a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Idegen Nyelvi Központjának oktatójaként olasz kultúraközi kommunikációt is oktat és kutatási területe a köznyelvi metafora. E-mail: drbocz@gmail.com

FOGARASI KATALIN

Anatómiai terminusok használatának problémái látleleti sérülésleírásokban

Balesetek vagy testi sértések esetében a sérüléseket és azok pontos helyét orvosi látleleten rögzítik, amely nyomozati eljárás során lehetővé teszi a sérülések igazságügyi orvosszakértő általi megítélését. Sok esetben azonban nem lehet utólag meghatározni a sérülés helyét, mivel a látleleti helymegjelölés félreérthető vagy ellentmondásos. Jelen tanulmány egy 103 látleletet tartalmazó korpusz elemzését mutatja be azzal a céllal, hogy feltárja az anatómiai terminusokkal kapcsolatos gyakorlati problémákat.

1. Bevezetés

Magyarországon a klinikai gyakorlatban a latin anatómiai terminusok használata jellemző. Noha az anatómiai nevek magyar megfelelői mára nyomtatott és digitális formában is nagy számban megtalálhatók az anatómiai szótárakban, a terminusok kb. fele rendelkezik egyértelmű magyar ekvivalenssel. A többi latin terminus csak körülírással fordítható magyarra.

Általánosságban ez nem okoz problémát a klinikai nyelvhasználatban, azonban sérülések részletes baleseti sebészeti dokumentációja során nehézségek és félreértések forrása lehet. Balesettel vagy bántalmazással kapcsolatos nyomozati eljárások során ugyanis az igazságügyi orvosszakértő a sérültet ellátó orvos által kitöltött ún. *látlelet* alapján tud visszakövetkeztetni a sérülések keletkezési mechanizmusára. A részletes látleleti leírás a sérülések *helyéről, jellegéről* és *méretéről* ***magyar*** nyelven történik, melyet összefoglalásként a kórismék sora követ ***magyarul*** és ***latinul***. Ha a látleleten akár a sérülés jellegével, akár a sérülés helyével kapcsolatban félreérthető vagy ellentmondásos információ szerepel, az jelentős nehézséget okoz mind a nyomozati eljárásban, mind az igazságszolgáltatásban.

Jelen tanulmány 103 autentikus baleseti sebészeti látleletet tartalmazó korpusz terminológiai elemzésével arra a kérdésre keresi a választ, hogy mely tényezők nehezíthetik a *sérülések pontos helyének* látleleti leírását, vagyis milyen nehézségek merülhetnek fel a klinikai gyakorlatban az anatómiai terminusokkal kapcsolatban.

2. Irodalomismertetés

2.1 A magyar anatómiai szaknyelv kialakulása

Magyarország számos európai országhoz hasonlóan mind az orvosképzésben, mind a klinikai nyelvhasználatban a latin nyelvű anatómiai terminológiát részesíti előnyben az angollal szemben. A mai görög - latin eredetű orvosi terminológia kialakulása több évezredes folyamat eredménye, mely a Kr.e. 5. században, kezdődött. A 16. századtól a klinikai diszciplinák rohamos fejlődésével a klinikai terminusok nemzeti nyelvű változatai egyre inkább teret nyertek Európa országaiban, míg az anatómiában minden nemzet számára megmaradt az

évszázadokon át használt latin terminológia (Zrínyi et al. 2014). Mivel azonban számos szinonima terjedt el az anatómiai terminusok között, a 19. századtól elindult egy egységesítési törekvés, melynek eredményeképpen Európa vezető anatómusai többszörös revízió során egy egységes nomenklaturát dolgoztak ki. 1998 óta a Terminologia Anatomica (TA) van érvényben, mely rendszerezve, latin és angol nyelven tartalmazza a szabványosított terminusokat (Donáth 2003). A TA megszületése óta nemzetközi elvárás, hogy mind az anatómiai, mind a klinikai eredményeket bemutató tudományos közlemények a TA-ban meghatározott anatómiai terminusokat használják, hogy ezáltal minden lehetséges félreértést kiküszöböljenek (Kachlik et al. 2008, Kachlik et al. 2009).

A magyar nyelv büszke lehet nagy múltú és rendkívül gazdag nemzeti orvosi szaknyelvére is, mely tudományos igénnyel a 17. században kezdett kialakulni. Az első, ma is használatos magyar anatómiai terminusokat Apáczai Csere Jánosnak, Pápai Páriz Ferencnek és Bugát Pálnak köszönhetjük (Keszler 2004). Mihálkovics Géza anatómus professzor 1881-ben egy német szakirodalom magyarra fordításával vetette meg a rendszerezett magyar anatómiai szaknyelv alapjait (Donáth 2003). A 20. század derekától Donáth Tibor anatómus professzor vette kézbe a latin - magyar anatómiai nomenklatúra lexikográfiai gondozását, és számos szótár szerkesztésével követte nyomon a nemzetközi egységesítési folyamatokat.

2.2 Az anatómiai szaknyelv klinikai használata

A magyar nyelvű anatómiai terminológia magas szintű kidolgozottsága ellenére azonban megállapíthatjuk, hogy a klinikai gyakorlatban kevésbé használatosak a magyar anatómiai kifejezések. A magyar terminusok szinte teljesen kiszorultak az oktatásból, ahogy az más szakterületek esetében is megfigyelhető (Fóris 2006). Már az orvosképzés során, az anatómia oktatásában szinte kizárólag a latin terminusokkal ismerkednek meg a hallgatók. Ennek valószínűleg az az oka, hogy az elsőévesek hatalmas mennyiségű latin terminussal találkoznak, melyeket a kívánt ütemben, a topográfiai ismeretekkel együtt, még egy nyelven is nehéz elsajátítaniuk. Mivel a vizsgákon a latin terminusok ismerete elvárás, érthető módon ezekre koncentrálnak. Az orvosi terminológia kurzusokon azonban számos esetben rácsodálkoznak a hallgatók, mennyivel egyszerűbb a topográfiai ismeretek elsajátítása a terminusok megértése és magyarra fordítása esetén, hiszen a magyar nevek is „tükrözik az alakra és elhelyezkedésre utaló jellemzőket, pl. „infraspinata 'tövisalatti' " (Varga 2011:5). A klinikai gyakorlatban rendszerint még inkább háttérbe szorul a magyar terminusok használata, hiszen a klinikai szaknyelvet egyre inkább elárasztják az angol anatómiai nevekből alkotott betűszók (Varga 2014), illetve a magyarosított latin és angol szavak is (Keresztes 2014). Az 1990-es évektől a magyar nyelvű tudományos publikációk is a latin terminusokat tartalmazzák túlsúlyban (Donáth 2003). A hétköznapokban a magyar terminusok használata végső soron az orvos – beteg kommunikációra korlátozódik.

Donáth Tibor jelentős lexikográfiai munkásságának köszönhetően a magyar nyelvű anatómiai terminusok nagy százaléka mára nyomtatott és digitális formában

is elérhető az orvostársadalom számára. A szótárak azonban mégsem tartalmaznak minden latin kifejezést a magyar megfelelővel együtt. Számos latin terminushoz még mindig nem társul egyértelmű magyar változat, vagy a szótárak is parafrázisokat tartalmaznak (Varga 2010). Ilyen esetekben természetesnek tűnik, hogy a klinikusok mind a leletekben, mind a tudományos publikációkban az egyértelmű latin megnevezést helyezik előtérbe. A *klinikai* terminusok között azonban sokkal inkább találkozunk magyar, angol, rövidített vagy magyarosított angol és latin szakkifejezéssekkel.

2.3 A látlelet

Baleset és bántalmazás esetén a sérültet ellátó orvos (baleseti sebész, esetenként háziorvos) vagy a sérült egyéni kérésére, vagy pedig a nyomozóhatóság utasítására látleletet állít ki. Ez Magyarországon általában nem az ellátással egy időpontban történik, így a látlelet a gyakorlatban az ún. ambuláns naplóban szereplő elsődleges dokumentáció alapján készül. A látleletek kitöltésének szabályait és a formanyomtatványt az Országos Igazságügyi Orvostani Intézet 16. számú módszertani levele tartalmazza. A formanyomtatványt sokhelyütt egy számítógépen írt szöveges dokumentummal helyettesítik, mely egyező sorrendben és részletességgel tartalmazza a formanyomtatvány kérdéseire adott válaszokat.

A látlelet információtartalmát, szerkezetét és terminológiáját tekintve is eltér a hétköznapi értelemben vett klinikai lelettől, ezért Swales és Bhatia definíciója alapján (Swales 1990, Bhatia 1993) önálló műfajnak tekinthetjük az orvosi kommunikációban (Fogarasi-Nuber–Rébék-Nagy 2012).

Mivel a látleletet a klinikus a nyomozóhatóság kérésére, a nyomozati eljárás és az igazságszolgáltatás résztvevői számára állítja ki, megállapítható, hogy a látleletet használó diskurzusközösség interdiszciplináris (Fogarasi–Schneider 2014). Ebből adódik a műfaj elvárása is, hogy a külsérelmi nyomok leírása magyar nyelven történjen, és a kórismék magyarul is szerepeljenek a látleleten. Elengedhetetlen ugyanis, hogy a nyomozati- és a büntetőeljárás résztvevői *orvosi ismereteik hiánya ellenére* véleményt tudjanak formálni a történtek orvosi vonatkozásairól, s ehhez egy számukra is érthető nyelv használata szükséges. A legfontosabb azonban, hogy a kirendelt igazságügyi orvosszakértő a látlelet alapján *bizonyossággal* tudjon válaszolni a bíró által feltett kérdésekre.

2.4 A látleletekkel kapcsolatos gyakorlati problémák

Egy 2012-ben végzett átfogó korpusznyelvészeti vizsgálat igazolta, hogy Magyarországon a látleletek mintegy 14%-ában nem tudta egyértelműen megítélni a látleleten szereplő sérülést az igazságügyi orvosszakértő, ami terminológiai okokra volt visszavezethető (Fogarasi 2012). A látlelet műfajában ugyanis nagy mértékben megfigyelhető az ún. interdiszkurzivitás (Bhatia 2010) jelensége. A sokszor éjszaka, adminisztrációs segítség nélkül dolgozó, és az életmentésre, a sérült állapotának stabilizálására koncentráló klinikus nincs tudatában annak, hogy nem orvos

közösség számára készíti a leletet, valamint hogy milyen jogi következményekkel járhat egy felületes, terminológiai szempontból nem egzakt dokumentáció. Ennek következtében a sebészeti és igazságügyi orvostani terminusok keveredése figyelhető meg a látleleteken (Fogarasi 2012), sokszor ellentmondásos vagy pedig hiányzó információ nehezíti meg az igazságügyi orvosszakértő munkáját, illetve vezetheti félre a nyomozóhatóságot (Fogarasi–Schneider 2015). Különösen lágyrészsérülések esetén okoz ez problémát, hiszen ezek rövid idő alatt változnak vagy el is tűnnek, így pontos orvosi dokumentáció hiányában utólagos rekonstrukciójuk gyakran még fotódokumentáció megléte esetén is kivitelezhetetlen. Ezért a 2012-ben végzett korpuszelemzés kizárólag a lágyrészsérülésekre vonatkozó látleleti dokumentációt vizsgálta, és elsősorban a *klinikai terminusokra* fókuszált, összevetve azokat a látleletekről készült igazságügyi szakértői vélemények tartalmával (Fogarasi 2012).

2.5 A sérülések *helyének* látleleti dokumentációja

A jelenleg hatályos 16. számú módszertani levél a következő műfaji előírásokat tartalmazza a sérülések helyének látleleti dokumentációjáról:

> A külsérelmi nyomok felsorolása testrészek szerint számozva, a fejtől lefelé haladó irányban, anatómiai testtájanként valamilyen anatómiai fix ponthoz viszonyítva bal, majd jobb oldalon; szúrt, metszett sérülések esetében a ki- és bemeneti nyílások talpsíktól mért távolságának megadása. [...] Nem elégséges tehát, ha a sérülések leírása csak testrészre lokalizálódik.

A 2012-ben vizsgált korpusz konkordancia elemzése során kiderült, hogy a lágyrészsérülések helyének leírása a legtöbb esetben pusztán 2 elemből állt, melyek az érintett testrészt tartalmazták az oldallal együtt (bal, jobb, mindkét oldal), vagy pedig névutós szerkezetben egy testrész fölött vagy alatt jelölték meg a sérülés helyét (Fogarasi 2012).

Az érintett oldalt csak a látleletek kb. 50%-ában dokumentálták a külsérelmi nyomok leírásában és a kórismékben is. Ezen esetek csupán mintegy 26%-ában egyezett meg az oldalra vonatkozó információ a leírásban és a kórismében, valamint a kapcsolódó igazságügyi szakértői véleményben is (Fogarasi 2012: 66).

3. Kutatási terv és módszerek

Jelen tanulmány a *sérülések helyének látleleti leírásait* egy újabb korpuszelemzés segítségével kívánja bemutatni, mely csontsérülések látleleti dokumentációját is tartalmazza. A korpusz 103 autentikus baleseti sebészeti látleletből áll, melyeket anonimizált, digitális formában a Pécsi Tudományegyetem Traumatológiai és Kézsebészeti Klinika bocsátott rendelkezésre nyelvészeti kutatási célra. A látleletek mindegyike 2009-ből származik, mivel olyan esetek vizsgálata nem megengedett, melyekkel kapcsolatban jelenleg is nyomozati eljárás folyhat. Tekintettel arra, hogy

a látleletekre vonatkozó műfaji szabályok 2009 óta nem változtak, a nyelvhasználat a jelenlegi állapotot tükrözi.

A látleletek információtartalmát a Microsoft Excel 2013-as program segítségével dolgoztam fel. Az egyes szerkezeti egységekben dokumentált információ összevetéséhez a látleleteket 3 részre osztottam: a külsérelmi nyomok részletes leírása (A), magyar kórisme (B1), latin kórisme (B2), és radiológiai lelet idézése esetén a radiológai leírás (C), valamint latin (D1) és magyar radiológiai kórisme (D2). A sérülések lokalizációja minden részben külön statisztikai oszlopban került feldolgozásra. Az általános adatok kezelését numerikus kódok használata könnyítette meg.

4. Eredmények

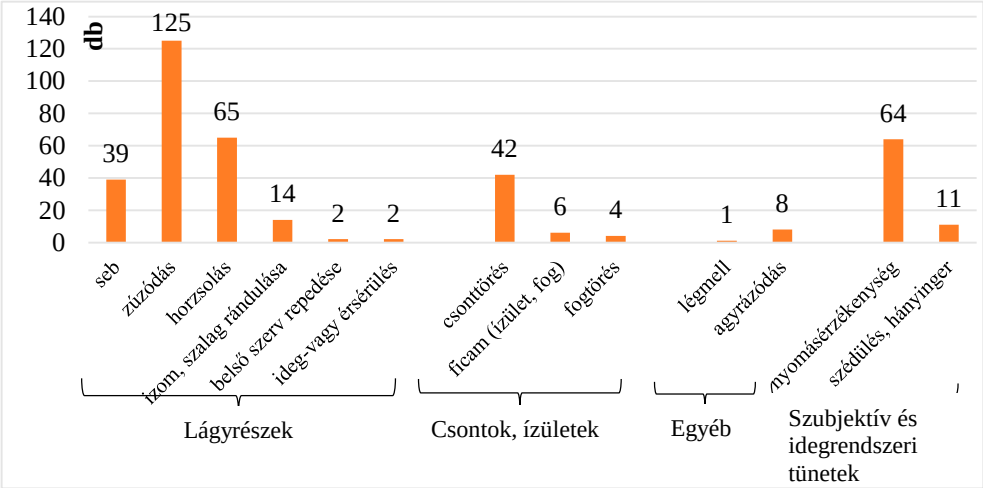
A 103 látleletből 68 baleset, 34 pedig bántalmazás kapcsán íródott, egy esetben nem említették a kórelőzményt. A 103 látleleten összesen 375 sérülést dokumentáltak, melyek többsége a lágyrészeket érintette. A csontok, ízületek sérülései az esetek kb. egyharmadát tették ki. Számos esetben jegyezték le a sérült szubjektív panaszát, mely vagy az agyrázódás kórisméhez kapcsolódott (pl. szédülés, hányinger), vagy pedig a törés, ficam radiológiai kórismék tüneteként szerepelt (pl. fájdalom). A legtöbb esetben azonban külsérelmi nyom nélkül rögzítették a sérült szubjektív panaszát (pl. nyomásérzékenység), anélkül, hogy látható sérülés vagy radiológiai vizsgálattal igazolható kórisme tartozott volna a tünethez.

Ami a sérülések helyének dokumentációjját illeti, a sérülések elhelyezkedésüket tekintve leggyakrabban a fejet érintették (30%), szintén gyakran fordultak elő a törzsön (28%), egyenlő arányban volt érintett a felső és alsó végtag (mindegyik 18%-ban), és 6%-ban szerepelt sérülés a nyak területén.

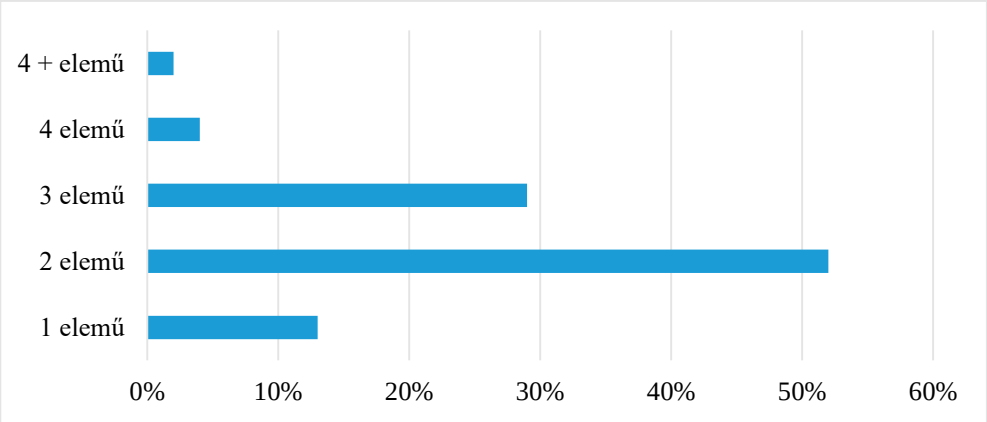
A leírások részletességének vizsgálatát az anatómiai információt hordozó elemek összeszámolásával végeztem. Eszerint 1 elemű volt a csupán egy testrészre vonatkozó terminus rögzítése (pl. *lábszár*). 2 eleműnek számított a testrész és az oldal vagy egy anatómiai régió megjelölése (pl. *jobb váll, nyaki gerinc szakasz*). A 3 elemű leírások a testrész, az oldal és a szerv megjelölése mellett névutós szerkezettel fejezték ki a sérülés elhelyezkedését, vagy pedig a testtáj felszínét is megadták (pl. *a jobb könyökcsúcs felett, a nyak bal laterális felszínén*). A 4 elemű leírások a 3 eleműekhez képest még szűkebben behatárolták az érintett területet (pl. *a bal lábszár elülső felszínén a törzshöz közelebb eső harmadban*). A 4–nél több elemű kategória fix anatómiai ponthoz viszonyított helymegjelölést is tartalmazott (pl. *a jobb V-ös alapperc és a kézközépcsont közötti ízület felett*).

A 2. ábra mutatja, hogy a helymegjelölések az esetek mintegy felében csupán két elemből álltak, ellentétben a 16. sz. módszertani levélben foglalt műfaji szabállyal.

A sérülések helyére vonatkozó információ a tapasztalat szerint gyakran nem egyezik meg a látlelet különböző részeiben, ezért megvizsgáltam, mennyire érvényes ez a jelen korpuszra. Összevetettem, egyezik-e az érintett testrész megnevezése a látlelet részletes leírás (A), magyar kórisme (B1) és latin kórisme (B2) részében.



1. ábra. A vizsgált korpuszban előforduló sérüléstípusok, tünetek



2. ábra. Az anatómiai információt tartalmazó elemek száma a sérülések helyének leírásában

Az 1. táblázat mutatja, hogy az esetek kb. felében hiányzott a látlelet valamely részében az érintett testtáj vagy testrész megnevezése, noha a műfaj előírja, hogy ez a látlelet mindhárom szerkezeti egységében szerepeljen. Azokban az esetekben, ahol a vizsgált változóknál szerepelt adat, a leírás és a magyar kórisme helymegjelö lése között 13 esetben, a magyar és a latin kórisme helymegjelölése között pedig négy esetben szerepelt ellentmondásos információ. Ez abból adódott, hogy a terminus-párok rész - egész viszonyt fejeztek ki, vagy pedig (valószínűsíthetően) az anatómiai elhelyezkedésükből kifolyólag helyettesíthették egymást. Példák erre az A – B1 összevetésben fellehető *homlok – arc*, *alkar – csukló*, *kar – alkar*, *szemhéj – arc*, *felső ajak – arc* párok, illetve a B1 – B2 összehasonlításban talált *antebrachii* (az antebrachium, 'alkar' birtokos esete) – *kar*, *faciei* (a facies, 'arc' birtokos esete) – *fejbőr*, **mani* (a manus, 'kéz' hibás birtokos esete a manus helyett) – *csukló*, *capitis*

(a caput, ’fej’ birtokos esete’) – *koponya* párok. Az érintett testrész vagy testtáj megnevezése összesen 153 esetben egyezett a látlelet mindhárom részében, ami a sérülések kevesebb, mint felét jelenti.

Az érintett testrészek/testtájak közötti megfelelés a látleletek 3 részében	**db**
A = B1	189
A ↔ B1	13
A hiányzik	31
B1 hiányzik	147
B1 = B2	226
B1 ↔ B2	4
B1 hiányzik	126

1. táblázat. A sérült testrész vagy testtáj megnevezésének egyezése a látleletek leírás (A), magyar kórisme (B1) és latin kórisme (B2) részében

Az oldalmegjelölés egyezésének vizsgálatát külön végeztem, hogy lehetőség nyíljon összevetni az eredményeket a 2012-ben végzett korpuszelemzés eredményeivel. A 2. táblázat szemlélteti, hogy a mindössze 144 esetben (a sérülések kevesebb, mint felénél) szerepelt az oldalmegjelölés a látlelet mindhárom részében, és ezek csupán 58 %-ában egyezett az információ mindhárom szerkezeti egységben.

Az oldalmegjelölések közötti megfelelés a látleletek 3 részében	**db**	**%**
A, B1 és B2 kitöltve	144	100
A = B1	96	67
A = B2	89	62
B1 = B2	108	75
A = B1 = B2	83	58

2. táblázat. Az oldalmegjelölés egyezése a látleletek leírás (A), magyar kórisme (B1) és latin kórisme (B2) részében

A sérülések részletes leírásában a helymegjelölés viszonylag kevés esetben tartalmazott latin terminust. 40%-ban olyan izmok és ínak megnevezése történt latinul (pl. *musculus semitendinosus ’félínas izom’*), melyek magyar megfelelői kevésbé közismertek. A felszínek megjelölésében a *lateralis* ’oldalsó, középtől távolabb fekvő’ egy eset kivételével csak latinul fordult elő. A régiók közül azonban csak az *umbilicalis* ’köldöki’ és a *parietooccipitalis* ’falcsonti- és tarkótájék’ régiót nevezték meg latinul. A testrészek közül a *patella* ’térdkalács’ és a *glabella* ’a két szemöldök közötti terület’ fordult elő latin terminussal. Az utóbbi csupán parafrázis segítségével írható le magyarul. Ugyan a Donáth szótár a „sima hely” megfelelőt rendeli hozzá (Donáth 2011: 134), ez a terminus nem használatos a szaknyelvben, és nem nyújt információt az anatómiai terület elhelyezkedéséről sem. A helymegjelölés egy esetben egy másik sérülés helyzetéhez viszonyítva szerepelt („*közvetlenül*

alatta”), egy további sérülést pedig egy TUR ’transzurethrális rezekció’ műtéti heghez képest lokalizáltak. Az anatómiai irányt minden esetben *latin* szóval írták le (pl. *medialisan* ’közép felé, a test középvonalához közelebb’). A sérülések lefutási irányát összesen 5 esetben dokumentálták, ebből csak egy esetben használtak latin terminust.

A csontsérüléseknél meglepő gyakorisággal nevezték meg magyarul a nyúlványokat és gumókat, egyedül az *epiphysis* ’csöves csontok ízületi vége’ és *diaphysis* ’csöves csontok középső szakasza’ terminusai fordultak elő latinul. Radiológiai kórismét 46 esetben idéztek, melyek közül 33 latinul és magyarul is megadta a csontsérülést. Egy esetben a latin radiológiai kórisme egy csigolya törését rögzítette, míg magyar megfelelője két másik csigolya törését tagadta. A radiológiai leírások és kórismék lokalizációra vonatkozó terminusainak mindössze 30%-a volt magyar, az összes többi esetben a latin anatómiai terminust használták.

5. Az eredmények értelmezése

A 103 látlelet helymegjelöléseinek elemzése során kiderült, hogy a gyakorlatban a legtöbb lokalizáció két elemű, ami nem felel meg a műfaj előírásainak.

Az esetek mintegy felében nem került megnevezésre a látlelet mindhárom szerkezeti egységében az érintett testtáj vagy testrész, ami szintén nem felel meg a műfaji követelményeknek. Ahol pedig összehasonlítható volt a rögzített információ, ott 8%-ban volt eltérés a leírásokban és a kórismékben dokumentált testrész vagy testtáj között. Az ellentmondásos esetek egy részében a terminuspárok jelentése között metonimikus vagy sokkal inkább hierarchikus kapcsolat áll fenn, ezért ezek terminológiai szempontból nem tekinthetők szinonimáknak (Fóris 2014). A felcserélések gyakorlati oka valószínűleg az, hogy a magyar és a latin kórisme összefoglaló jellegű, így ezekben egyszerűbb egy nagyobb anatómiai egység megnevezése.

Az érintett oldal dokumentációja szintén a sérülések kevesebb, mint felénél szerepelt mindhárom szerkezeti egységben, ami ellentmond a műfaj szabályainak. A három rész oldalmegjelölései között 58 %-ban fellelhető ellentmondásos esetek manuális elemzése során kiderült, hogy legtöbbször a bal és jobb oldalon is írtak le elváltozást (A), de a kórismében (B1, B2) csak az egyik oldal szerepelt, vagy pedig fordítva, egy mindkét oldalon leírt (A) sérülést a kórismében (B1, B2) csak az egyik oldalon említették. Az elhagyások oka valószínűleg a dokumentáció nehezített körülményeiben keresendő.

Jelen korpuszelemzés eredményei az oldalmegjelölés kitöltöttségével kapcsolatban nagyjából megfeleltethetők a 2012-ben végzett átfogó vizsgálat eredményeivel. Az utóbbi ugyan nem elemezte külön a magyar és a latin kórisme helymegjelölései közötti eltéréseket, viszont rendelkezésére állt a kapcsolódó igazságügyi szakértői vélemény, melynek kórisméivel össze tudta vetni a látleleti sérülésleírások információtartalmát (Fogarasi 2012).

A korpuszelemzés megállapította, hogy a baleseti sebészek nagy százalékban használják az anatómiai nevek magyar megfelelőit. Többnyire csak olyan esetekben

választják a latint, amikor a terminus magyarul egyedül parafrázis útján fejezhető ki, így ebben a tekintetben láthatóan igyekeznek betartani a műfaji előírásokat. Az anatómiai síkok, irányok és régiók, valamint egyes testtájak megnevezésében azonban szinte elkerülhetetlen a latin terminus használata, hiszen a sérülések lokalizációja során a pontosság az elsődleges kritérium. Ilyen esetekben a látlelet írója nem lehet tekintettel a látleletet használó diskurzusközösség nem orvos (pl. rendőr, államügyész, bíró stb.) tagjaira. Az idézett radiológiai kórismék többségükben latin anatómiai terminusain azonban egyértelműen látszik, hogy a radiológus érthető módon kizárólag az orvosi diskurzuson belüli kommunikációt tartja szem előtt.

A parafrázisok elkerülése érdekében történő latin terminushasználat jelensége tökéletesen egybecseng egy 2010-ben végzett cseh vizsgálat eredményével, mely igazságügyi boncjegyzőkönyveken elemezte az anatómiai terminusok használatát. A cseh elemzés arra az eredményre jutott, hogy számos esetben elkerülhetetlen a latin terminus használata a cseh anatómiai név helyett, amennyiben a cseh megnevezés csak parafrázis útján lehetséges. Ezáltal a büntetőeljárás nem orvos tagjait kizárja ugyan a kommunikációból az igazságügyi orvosszakértő, de ha nem pontos vagy nem eléggé egyértelmű a cseh körülírás, a védőügyvéd kétségbe vonhatja a boncjegyzőkönyv mint okirat bizonyítékként való alkalmazhatóságát (Nečas–Hejna 2010). Megjegyzendő, hogy a boncjegyzőkönyvek esetében nem a sürgősségi ellátás nehezített körülményei között történik a dokumentáció, hanem boncolás során. Így nem meglepő, ha a magyar baleseti sebészek idő és személyzet hiányában, a sérült sürgősségi ellátása közben, sok esetben szintén inkább az egyértelmű latin anatómiai kifejezést választják.

6. Összefoglalás

A magyar anatómiai nevezéktan a klinikai gyakorlatban kevésbé gyakran használatos, azonban a látlelet műfajában rendkívül nagy jelentőséggel bír. Az egyedülálló lexikográfiai eredményeknek köszönhetően számos anatómiai terminushoz egyértelmű magyar megfelelő rendelhető, de magas arányban fordulnak elő a csak parafrázis útján visszaadható szakkifejezések is. Jelen korpuszelemzés eredményei alapján megállapítható, hogy számos esetben hiányzik információ a sérülések helyének látleleti meghatározásában, vagy következetlen, ellentmondásos adatok korlátozhatják a látlelet igazságügyi orvosszakértő általi megítélhetőségét. A műfaji szabályok be nem tartásának oka részben tulajdonítható a dokumentáció nehezített körülményeinek, részben pedig bonyolultabb körülírások szükségességének.

A sérülések helyének egyértelmű leírása azonban elengedhetetlen a látlelet műfajában, mivel a sérülések nyomai rövid idő alatt változhatnak vagy eltűnhetnek. Rendkívül fontos, hogy az igazságügyi szakértő utólag, a sérülés helyének pontos ismeretében vissza tudjon következtetni a sérülés keletkezési mechanizmusára, súlyosságára, a sértő eszközre, több elkövető esetén a gyanúsítottakhoz tudja rendelni az egyes sérüléseket, valamint állást tudjon foglalni a bíróság előtt az

elkövető szándékos vagy gondatlan magatartásával, és a bűncselekmény minősítésével kapcsolatban is (Fogarasi et al. 2014).

A terminológiai problémák kiküszöbölésére egy adatbázis készítése van folyamatban, mely szoftver formájában kívánja segíteni a látleletfelvételt. A szoftver testtájakhoz és testrészekhez rendelt fix anatómiai pontokkal és síkokkal, irányokkal teszi lehetővé a helymegjelölés pontosítását. A latin kifejezésekhez automatikusan társuló magyar megfelelők (akár parafrázisok) pedig megkönnyíthetik a baleseti sebész számára a lokalizáció egzakt megfogalmazásához szükséges terminus kiválasztását. Az adatbázis baleseti sebész és igazságügyi orvosszakértő szakemberek segítségével és felügyelete alatt készül.

Forrás

Országos Igazságügyi Orvostani Intézet 16-os számú módszertani levele a testi sérülések és egészségkárosodások igazságügyi orvosszakértői véleményezéséről. 1997. http://semmelweis.hu/igazsagugy/files/2012/06/16_mszlev.pdf

Hivatkozások

Bhatia, V.K. 1993. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.

Bhatia, V.K. 2010. Interdiscursivity in Critical Genre Analysis. *Discourse and Communication*. 21/4/1: 32– 50.

Donáth Tibor 2003. Hogyan is állunk a mai anatómiai szaknyelvvel? *Magyar Orvosi Nyelv*. 2: 31–34.

Donáth Tibor (szerk.) 2011. *Lexicon Anatomiae. Négynyelvű anatómiai szótár*. Budapest: Semmelweis Kiadó.

Fogarasi Katalin 2012. *Limited Assessability of Soft Tissue Injuries. Contrastive Terminological Analyses of Hungarian, Austrian and German Medical Diagnostic Reports*. PhD Dissertation. Pécs: University of Pécs.

Fogarasi Katalin – Schneider Philipp 2014. Sérülések terminológiájának tridiszciplináris oktatása egy terminológiai kutatás eredményeinek közvetlen alkalmazásával. Elhangzott: *XIV. Nemzetközi SZOKOE Szaknyelvi Konferencia*. Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, Szeged 2014. november 21–22.

Fogarasi Katalin – Schneider Philipp 2015. How the Incorrect Use of a Medical Genre and Terminology can result in Erroneous Legal Judgements. Elhangzott: *International conference Language Centres in Higher Education: Sharing Innovations, Research, Methodology and Best Practices*. Masaryk University of Brno, Brno 2015. január 15–17.

Fogarasi Katalin – Schneider Philipp – Bajnóczky István 2014. Terminológiai szempontból helyes látleletek jelentősége a büntetőeljárásban. In Dr. Demeter Éva – Nagy Tímea (szerk.): *Ünnepi kötet Rébék–Nagy Gábor 60. születésnapjára*. Pályatársak. kollégák, tanítványok tanulmányaiból. Pécs: PTE AOK. 55–64.

Fogarasi-Nuber Katalin – Rébék-Nagy Gábor 2012. Soft Tissue Injuries in Hungarian and Austrian Medical Diagnostic Reports. *Acta Medica Marisiensis*. 59/2: 100–103.

Fóris Ágota 2006. A magyar terminológia helyzete és fejlesztésének feladatai napjainkban. *Magyar Tudomány*. 167/6: 737–745.

Fóris Ágota 2014. Szinonimák a terminológiában. In Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva (szerk.): *Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák I–II.* A XXIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásaiból készült tanulmánykötet. 279–284.

Kachlik, D. – Baca, V. – Bozdechova, I. – Cech, P. – Musil, V. 2008. Anatomical terminology and nomenclature: past, present and highlights. *Surgical and Radiologic Anatomy*. 30: 459–466.

Kachlik, D. – Bozdechova, I. – Cech, P. – Musil, V. – Baca, V. 2009. Mistakes in the usage of anatomical terminology in clinical practice. *Biomedical papers of the Medical Faculty of the University Palacky Olomouc Czech Republic*. 153/2:157–162.

Keresztes Csilla 2014. A magyar orvosi nyelv napjainkban. In Dr. Demeter Éva – Nagy Tímea (szerk.): *Ünnepi kötet Rébék–Nagy Gábor 60. születésnapjára*. Pályatársak. kollégák, tanítványok tanulmányaiból. Pécs: PTE AOK. 103–110.

Keszler Borbála 2004. A XVII. századi nyelvújítás és a magyar orvosi nyelv. *Magyar Nyelvőr*. 128: 13–25.

Nečas, P. – Hejna, P. 2010. K užití české anatomické nomenklatury v současné soudnělékařské praxi. On the use of Czech anatomical nomenclature in contemporary medicolegal practice. *Naše řeč*. 93: 25–36.

Swales, J. M. 1990. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Varga Éva Katalin 2010. Tükörjelenségek az anatómiai nevekben. In Parapatics Andrea (főszerk.): *FÉLÚTON 6*. Az ELTE hatodik Félúton konferencia-kiadványa. http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk10/T%FCk%F6rjelens%E9gek%20az%0anat%F3miai%20nevekben_VARGA.pdf

Varga Éva Katalin 2011. Latin és német minták Bugát anatómiai neveiben. In Parapa-tics Andrea (szerk.): *FÉLÚTON 7*. Az ELTE hetedik Félúton konferencia kiadványa. http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk11/Varga%20Eva%20Katalin_KESZ.pdf

Varga Éva Katalin 2014. Terminusalkotás és terminológiai egységesülés. In Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva (szerk.): *Nyelv – Társadalom –Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák I–II.* A XXIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásaiból készült tanulmánykötet. 285–289.

Zrínyi Andrea – Fogarasi Katalin – Meiszter Erika 2014. Die Fachlexikographie der Medizin in Ungarn. In Judit Muráth (ed.): *LSP Lexicography. Hungarian Lexicography III*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 303–324.

Fogarasi Katalin a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán tanít orvosi terminológiát a német orvostanhallgatók számára. Kutatási területe a baleseti sebészeti, igazságügyi orvostani és patológiai terminológia, melyeket interdiszciplináris együttműködésben vizsgál. E-mail: katalin.fogarasi@aok.pte.hu

FORGÁCS TAMÁS

A magyar parömiológiai minimum kérdéséhez

A tanulmány a közmondásismeret mérésével kapcsolatos kutatásokkal foglalkozik, ezen belül is legfőképpen Litovkina Anna (1993) felmérésével. Rámutat a felhasznált kérdőív egyes problémás elemeire, s későbbi hasonló vizsgálatok számára ezen problémák elkerülésére fogalmaz meg ajánlásokat. Emellett – saját vizsgálati eredmények alapján – a kérdőívek összeállításához előzetes gyakorisági vizsgálatok figyelembevételét javasolja.

1. Bevezetés

Dolgozatomban a magyar parömiológiai minimummal kapcsolatos kutatásokkal foglalkozom. Elsősorban arra a kérdésre keresem a választ, miképpen lehet egy minél optimálisabb kiinduló listát összeállítani, amelynek alapján a vizsgálatban részt vevő adatközlők közmondásismerete vizsgálható. Ennek során több módszertani kérdést is érinteni fogok, s többek között amellett érvelek majd, hogy az ilyen listák elkészítéséhez mindenképpen kívánatos volna nagyobb szövegkorpuszokon végzett gyakorisági vizsgálatokat is felhasználni.

Figyelmem akkor fordult e témakör felé, amikor észrevettem, hogy az ebben a témakörben folytatott vizsgálatok a német és a magyar nyelv vonatkozásában (Grzybek 1991; Litovkina 1993, 1996) jelentős különbséget mutatnak. Először ezeknek a legfőbb eredményeit fogom röviden összefoglalni.

2. A szakirodalom áttekintése

A közmondásismereti minimum vizsgálatában Permjakov végezte az első, úttörő vizsgálatot az orosz nyelv vonatkozásában (vö. Grzybek 1984). Meglehetős visszhangot kiváltó vizsgálata nyomán a parömiológiai minimum vizsgálata nagyon kedvelt témává vált, bár az újabb empirikus vizsgálatok egy ideig még várattak magukra. Elsőként az osztrák Peter Grzybek alkalmazta a permjakovi módszert, hogy egy – a szerkesztők állítása szerint a legismertebb német közmondásokat tartalmazó – külföldiek számára készült gyűjtemény (Frey et al. 1970) megbízhatóságát, validitását ellenőrizze (Grzybek 1991). Nem sokkal később Grzybek a munkatársaival közösen elvégzett egy vizsgálatot a horvát közmondásismerettel kapcsolatosan is (Grzybek et al. 1993). Példáját ezután más nyelvek kutatói is követték: Schindler doktori értekezésében (1992) elvégezte a cseh parömiológiai minimum feltárását (vö. Bittnerová–Schindler 1996), Tóthné Litovkina Anna pedig 1993-ban benyújtott kandidátusi értekezésében a magyar közmondásismeretet vizsgálta. Noha Litovkina értekezése kéziratban maradt, a legfontosabb megállapításai a Magyar Nyelvben megjelentek (Litovkina 1996). Az alábbiakban többnyire erre a munkájára hivatkozom.

Mivel magam is hosszú ideje foglalkozom a magyar nyelv frazeológiájának kérdéskörével, meglehetősen jól ismerem Litovkinának a témakörben született írásait. Már ezek olvasása közben is felfigyeltem azonban arra, hogy az adatközlők számára

összeállított listája számos meglehetősen elavult, s ezért ritka közmondást is tartalmaz. Ennek ellenére viszonylag magas értékeket ad meg a magyar közmondásismeret tekintetében. (Mint ismeretes, ezeket a vizsgálatokat úgy végzik, hogy az adatközlők egy közmondásnak egyik – többnyire az első – felét kapják meg, s ennek alapján kell kiegészíteniük az illető parömiumot.)

Összevetettem Litovkina eredményeit Grzybeknek (1991) a német nyelvre vonatkozóan elvégzett vizsgálatával: a magyar vizsgálat eredményei csaknem a kétszeresét mutatják a németek közmondásismeretének. Ez azt jelentené, hogy a magyarok sokkal több közmondást ismernek, mint a németek, ám a jelentős különbség miatt mégis el kell gondolkodnunk azon is, vajon nem állhatnak-e más okok is a háttérben. Az elmúlt tíz évben két szakdolgozóm is készített – más-más perspektívából – ilyen felméréseket fiatalok körében (Békefi 2005, Lautner-Deák 2011). Mivel az ő eredményeik az adatközlők közmondásismeretét tekintve sokkal alacsonyabb értékeket mutattak, mint a Litovkina-féle vizsgálatban mért adatok, elhatároztam, hogy alaposabban körüljárom ezt a témát, s megpróbálok választ adni ezekre a különbségekre.

3 A kutatás ismertetése

3.1 Korábbi kutatási eredmények összevetése

Grzybek vizsgálata azt mutatja, hogy a felmérésben használt lista 275 közmondásából 77 érte el az általánosan ismertnek számító szintet (1991: 251). Litovkina szerint viszont 158 közmondás képezi a magyar parömiológiai minimumot (1996: 454). Voltaképpen nagyon örvendetes volna, ha Litovkinának igaza volna ezzel az értékkel, mert ez azt mutatná, hogy a magyarok kétszer annyi közmondást tudtak helyesen kiegészíteni, mint a német, illetve osztrák adatközlők. Ugyanakkor az egyetemi hallgatóknak tartott óráimon inkább az volt az érzésem, hogy gyakran közkeletű és gyakorta előforduló közmondásokat sem ismernek eléggé, ezért kutatni kezdtem a lehetséges magyarázatok után. Az eredményeket az alábbiakban foglalom össze.

A különbségek egyik forrása egyszerűen a vizsgálathoz felhasznált listákban szereplő közmondások száma. A Grzybek által felhasznált lista ugyanis jóval rövidebb, mint Litovkináé. A német vizsgálatban mindössze 275 kiegészítendő közmondás szerepelt, míg a magyarban 378. Ezáltal a magyar adatközlőknek jóval több potenciálisan kielégíthető közmondás állt a rendelkezésükre, mint a német vizsgálatban részt vevő személyeknek. A magyar vizsgálatban kapott magasabb érték (158 általánosan ismertnek tekinthető közmondás szemben a német vizsgálatban mért 77-tel) részben már ezzel is összefügg.

Még inkább magyarázza azonban a két vizsgálat nagyon eltérő számadatait az a tény, hogy Grzybek és Litovkina máshol húzták meg az általános ismertség határát. Grzybek a német közmondásvizsgálatban 95%-ban állapította meg az ismertségi szintet. Ennek fényében kapott 77 közmondást eredményül. Litovkina azonban a saját vizsgálatában már lement 90%-os ismertségre, s ezt a szintet kezelte „általánosan ismert”-ként. Könnyű belátni, hogy ez a tény is jelentős mértékben növelte meg a magyar parömiológiai minimum szintjét (158).

Ezeken a számadatokon túlmenően is foglalkoztam azonban Litovkina közmondáslistájával, mivel ő egy előzetesen összeállított és ismerősök segítségével tesztelt listával dolgozott, míg Grzybek (1991) egy konkrét, nem erre a célra kidolgozott lista ismertségét akarta megmérni. Arra kellett azonban rájönnöm, hogy a Litovkina-féle vizsgálatban nemcsak az abszolút számokkal vannak problémák, hanem magával a listával is. Mivel ezek a problémák módszertani kérdéseket is felvetnek az ilyen listák összeállításával kapcsolatban, szeretnék velük kicsit részletesebben is foglalkozni.

Litovkina a saját állítása szerint egy 378 csonka közmondásból álló listával dolgozott, minden százalékos eredmény tehát erre a mennyiségre (N = 378) vonatkozik. Ha azonban jobban megvizsgáljuk a listát, rá kell jönnünk, hogy abban nem 378 teljesen eltérő közmondás kapott helyet. Vannak ugyanis a korpuszban olyan adatok, amelyek csak egymás variánsai.

Néhányuknak az értelme ugyan az eredeti közmondás fordítottja, de lexikológiailag ugyanabból a „nyelvi anyagból" állnak. Nemritkán csak a tagadószó használatában vagy az állítmány megfordításában térnek el egymástól, pl.

Ruha teszi az embert. (319)[1]
Nem a ruha teszi az embert. (281)
Minden jóban van valami rossz. (231)
*Minden rosszban van valami jó. (*235)
Ha Katalin kopog, karácsony locsog. (123)
Ha Katalin locsog, karácsony kopog. (124)

A következő közmondások azonban már valóban puszta variánsai egymásnak:

Először a munka, aztán a pihenés. (99)
Munka után édes a pihenés. (256)
Okos enged, szamár szenved. (299)
Az okosabb enged. (300)

Különösen ez utóbbi példák esetében érthetetlen számomra, hogy azokat Litovkina miért kezeli külön egységként, miért nem ugyanazon sorszám alatt mint variánst tünteti fel őket. Van ugyanis több példa a korpuszban, amikor így jár el, pl.

Amelyik kutya ugat, nem harap.
Ugat a kutya, de nem harap. (40)
Nincsen ember hiba nélkül.
Senki sincs hiba nélkül.
Mindenkinek van hibája. (293)

Ha a fönti példákat mind figyelembe vesszük, láthatjuk, hogy Litovkina listájában összesen 11 ilyen pár van, azaz 22 közmondás érintett összesen. Könnyű

[1] A zárójeles számok a közmondások Litovkina listájában való sorszámai.

belátni, hogy ha egy adatközlő ezek egyikét ismeri, akkor a másik változatot is ismerni fogja, és fordítva: aki az egyiket nem ismeri, a másikat sem fogja. Ez a tény azonban némileg zavarólag hat az abszolút számokat illetően: egyrészt némileg csökken a vizsgálatban ténylegesen részt vevő kiegészítendő közmondások száma, hiszen valójában csak 367 egység lett bevonva a vizsgálatba a feltüntetett 378 helyett, másrészt a fenti variánsok ismerete vagy nem tudása befolyásolja az „általánosan ismert" közmondások számát és listáját is. Fentebb már említett diplomamunkájában Lautner-Deák leírja azt a megfigyelését, hogy az egymás után csaknem azonos formában álló egységek esetében számos adatközlő a második példát nem is egészítette ki. Ez arra utalhat, hogy ezek a vizsgálatban részt vevő személyek az ilyen példákat gyakorlatilag azonosnak ítélhették meg. Ez a tény is befolyásolhatta – ha csak csekély mértékben is – a vizsgálat számeredményeit.

Módszertani szempontból ez annyiban fontos, hogy az ilyen vizsgálatok alapjául szolgáló közmondáslistákban el kell(ene) kerülni, hogy egymáshoz ennyire közel álló közmondásokat külön egységekként adjunk meg: vagy csak egy változatot kell megadni, vagy a nagyon közel álló változatokat mint variánsokat azonos sorszám alatt feltüntetni.

További probléma Litovkina listájával, hogy vannak benne olyan közmondások is, amelyek nem egyértelműen egészíthetők ki. Mind Békefi (2005: 15) mind Lautner-Deák (2011: 10) beszámolnak arról, hogy adatközlőik egyes közmondásokat szólásként egészítettek ki, ezáltal azokat a példákat mint rossz megoldásokat kellett a vizsgálatban kezelniük. Ez egyébiránt nem különösebben meglepő, hiszen az adatközlők nem nyelvészek, akik ismernék a szólások és a közmondások közti tartalmi és formai különbségeket. Ha tehát egy egység szólásként is kiegészíthető volt, nem csoda, ha egyeseknek ez a megoldás jutott az eszébe. Ilyen példák a listából a következők.

Szeget szeggel (342). Ez a közmondás egy hosszabb változatból rövidült meg (*Szeget szeggel kell kiverni/kiütni/kitolni*), ma azonban már csak ebben a rövid változatban használatos. Kiegészítés céljára Litovkina – mint az ilyen vizsgálatokban többnyire megszokhattuk – a közmondás elejét, azaz a *szeget* lexémát adta meg, amit azonban az adatközlők egy jelentős része az *üt a fejébe* szerkezettel egészített ki. Ők tehát kiegészítették a szöveget, ám nem az elvárt módon, ezáltal ezeket a megoldásokat rossz válaszként kellett kezelni.

Hasonló probléma volt megfigyelhető a *Zavaros vízben* (378) kezdetű közmondás esetében is. Litovkina ebben az esetben a *Zavaros vízben nem jó halászni* közmondást várta volna el jó megoldásként (1996: 454), de számos adatközlő egyszerűen a *halászik* igével egészítette ki a mondatot. Ezáltal megint szólást adtak azonban meg közmondás helyett, ami miatt viszont ezek a megoldások is hibásnak minősültek, megint csak befolyásolva kis mértékben a vizsgálat végeredményeit.

Módszertani szempontból ezek az esetek azért fontosak, mert rámutatnak arra, hogy a parömiológiai minimumvizsgálatok számára készülő kérdőívekben az ilyen hibákat is el kellene kerülni. Inkább legyen egy-két közmondással kevesebb a listában, mintsem eleve hibákat „kódoljunk" a kérdőívbe. Vagy ha mindenképpen szeretnénk ezeket a közmondásokat megtartani a listánkban, akkor ilyen esetekben

ne a közmondás második felét hagyjuk el, hanem ez elsőt. A fenti esetekben is lehetséges lett volna ez: … *szeggel* illetve … *(nem) jó halászni*.

További probléma Litovkina listájával, hogy nem is kevés olyan példa szerepel benne, amelyek ma kevéssé ismertek. Litovkina ugyan azt állítja, hogy több lépcsőben, tesztszemélyek bevonásával alakította ki a 378 tételből álló listáját, s a végső vizsgálatban is azt állítja, hogy adatközlőinek több mint a fele ismerte a lista túlnyomó részét (95%-át). Ez is azt bizonyítja szerinte, hogy csak a legnépszerűbb és legismertebb magyar közmondások kerültek bele a felméréshez használt kérdőívbe (1996: 454). A listát alaposabban szemügyre véve azonban azt látjuk, hogy nem kevés olyan tétel is van benne, amelyeket már O. Nagy (1976) is régiesnek vagy tájnyelvinek jelöl[2]. Ilyen *régi nyelvi* minősítést kapott O. Nagy szótárában a fentebb már említett *Szeget szeggel* kifejezés is, a következő három közmondás pedig a dialektális adatokra lehet példa:

Lovat, borotvát, asszonyt nem szoktak kölcsönadni. (216)
Január, február, itt a nyár. (150)
Üres hordó (jobban) kong. (370)

Litovkina listájának vannak olyan elemei is, amelyek O. Nagy egyébként nagyon gazdag gyűjteményében meg sem találhatók, csak más régi gyűjteményekben, pl.

Jobb mindig sietni, mint egyszer elkésni. (168) (O. Nagynál nincs meg, Sirisakánál (1891: 92) megtalálható ebben a formában *Jobb mindenkor sietni, mint egyszer elkésni*.)
Adj a tótnak szállást, kiver a házadból. (4) (O. Nagynál nincs meg, csak Sirisakánál (1891: 2) és Margalitsnál (1896: 721).

Éppen ezek miatt a nem túl gyakori közmondások miatt különös a számomra, hogy Litovkina állítása szerint (1996: 454) az adatközlőinek több mint 50%-a ismerte a lista elemeinek 95%-át.[3] Ráadásul Békefi (2005) és Lautner-Deák (2011) időközben elvégzett, s az összehasonlítás kedvéért – a problémák ellenére is – Litovkina eredeti listáját felhasználó vizsgálatai jóval alacsonyabb eredményeket mutatnak. A részletes számadatokra nem szeretnék itt kitérni, mert azokról a Proverbium című folyóiratban írtam (Forgács 2014), de annyi kijelenthető, hogy mindkét említett vizsgálatban jóval kevesebb közmondást tudtak az adatközlők kiegészíteni, mint a Litovkina-féle vizsgálatban. Békefi vizsgálatába különböző típusú középiskolák tanulói voltak bevonva. Litovkina eredményei szerint ebben a korcsoportban az adatközlők több mint 90%-a 106 közmondást tudott helyesen kiegészíteni, Békefi vizsgálatában azonban mindössze 40 helyesen kiegészített közmondást találunk a

[2] O. Nagynál a régi nyelvi (*rég*) minősítés azt jelenti, hogy a kifejezésre csak száz évnél régebbi adatot talált, míg a *táj* rövidítés a magyar nyelvterületnek csak kis részén ismert nyelvjárási adatokat jelöli (1976: 29).
[3] Noha Grzybek nem egy előre tesztelt listával végezte a saját vizsgálatát, hanem egy kész lista validitását akarta ellenőrizni, abban a kutatásban csak a lista elemeinek 74%-át ismerte az adatközlők fele.

90%-os határvonalnál. Lautner-Deák eredményei is jóval alatta vannak Litovkináénak (54 helyesen kiegészített közmondás). Mi lehet a lényeges különbség magyarázata?

Lehet, hogy Békefi és Lautner-Deák ellenőrzött körülmények között töltették ki a kérdőívet, s korlátozott idő állt az adatközlők rendelkezésékre (nagyjából 1,5 óra). Litovkina azonban az adatközlőinek postán juttatta el a kérdőíveket, ennélfogva korlátlan idő állt a rendelkezésükre a kitöltéshez, sőt akár segítséget is igénybe tudtak venni, ha szükségük volt rá (igaz, Litovkina kérte őket, hogy ezt ne tegyék). További magyarázati lehetőség talán még az is, hogy Litovkina a személyes ismeretségi körében küldte szét a kérdőíveket, ennélfogva esetleg jóval több tanárember, de legalábbis valamilyen bölcsész érdeklődésű adatközlő, főiskolai és egyetemi hallgató volt bevonva a felmérésbe, mint a másik két vizsgálatban, így az ő közmondásismeretük magasabb lehetett a magyar átlagbeszélőénél.

Eltekintve a kérdőív kitöltésének eltérő körülményeitől, amelyeknek persze a végeredmény szempontjából nem kis jelentőségük van, az eddigiek alapján midenképpen kijelenthetjük, hogy Litovkina közmondáslistája nem minden esetben lett következetesen összeállítva. Emellett előfordulnak benne olyan adatok is, amelyek régiesek vagy nyelvjárási színezetük van. Mindezek alapján felmerül a kérdés, vajon valóban a 378 legismertebb magyar közmondás szerepel-e a listában, mint Litovkina az előzetes tesztelések és kiválasztási mechanizmusok nyomán állította.

Ennek a kérdésnek az eldöntése végett szúrópróbaszerűen rákerestem Litovkina közmondáslistájának több elemére is a Magyar Nemzeti Szövegtárban, hogy lássam, mennyire gyakran fordulnak elő a korpuszban. Részben azoknak a példáknak a gyakoriságát ellenőriztem, amelyekről fentebb azt állítottam, hogy véleményem szerint ma nem nagyon használatosak.

A fentebb említett 6 példa közül 4 egyáltalán nem fordult elő a Szövegtárban (*Lovat, borotvát, asszonyt nem szoktak kölcsönadni*; *Január, február, itt a nyár*; *Akkor kell a lányt adni, (a)mikor kérik* és *Jobb mindig sietni, mint egyszer elkésni*). A másik két példa közül az *Üres hordó jobban kong* közmondás egyszer, az *Adj a tótnak szállást, kiver a házadból* kétszer volt adatolható. Ez már magában is erősítheti kételyünket, hogy a lista 378 eleme valóban a magyar nyelv legismertebb közmondásait tartalmazza-e.

Ez a kétely tovább erősödhet bennünk, ha más, ezeknél gyakrabban használt közmondásokra is rákeresünk a korpuszban. Ennek érdekében további 20 közmondást vizsgáltam még meg az előfordulási gyakoriság szempontjából. Ezek Litovkina 158 elemből álló minimumlistájának a végéről valók, azaz ismertség szempontjából nem a legismertebbnek minősülő magyar közmondások. Ennek ellenére többségük meglehetősen gyakorinak minősült a korpuszban, pl.

A pénznek nincs szaga. – 31 előfordulás
Májusi eső aranyat ér. – 8 előfordulás
Szegény ember vízzel főz. – 18 előfordulás
A baj nem jár egyedül. – 32 előfordulás
Mindenki magából indul ki. – 22 előfordulás

A cél szentesíti az eszközt. – 113 előfordulás
Sok bába közt elvész a gyerek. – 34 előfordulás

A *Nagy urakkal nem jó egy tálból cseresznyézni* közmondás csak egyszer fordul elő a korpuszban, de a szólásszerűen használt variánsra (*egy tálból cseresznyézik vkivel*) további 10 adat van. Igen gyakori a *Lassan, de biztosan* fordulat (193 adat), de általában nem önálló mondatként találjuk meg, hanem – szólásszerűen – a mondat szerkezetébe építve.

A fenti eredmények alapján elvégeztem Litovkina listájának teljes gyakorisági vizsgálatát. Mind a 378 közmondás előfordulásait megvizsgáltam a Szövegtárban, majd a gyakoriságuk alapján sorba rendeztem őket. Annak érdekében, hogy megvizsgálhassam, korrelál-e az előfordulási gyakoriság és az egyes közmondások ismertsége, s ha igen, mennyiben, egy magyar szakosokból álló szemináriumi csoport hallgatóival (12 személy) kitöltettem a kérdőívet is. Ez a felmérés természetesen nem reprezentatív, hanem csak egy afféle „próbafúrás", mégis több érdekes összefüggésre mutat rá. A továbbiakban ennek a vizsgálatnak az eredményeit szeretném röviden összefoglalni.

3.2 Empirikus kutatási eredmények

Az eredmények azt tükrözik, hogy a leggyakoribb közmondások túlnyomórészt a legismertebbek közé is tartoznak, vagyis a közmondások gyakorisága és ismertsége erősen korrelálnak egymással. Az összefüggések azonban nem mindig ennyire egyértelműek: ritkán ugyan, de előfordult, hogy egy-két nagy gyakoriságú fordulatot is csak kevesen tudtak helyesen befejezni. Az *Akinek vaj van a fején, ne menjen a napra* közmondást például csak 3 adatközlőm fejezte be helyesen, noha véleményem szerint meglehetősen ismert és a Szövegtárban is 80 előfordulását találni.

Ezek azonban csak ritka kivételek. Általános szabályként azonban megállapíthatjuk, hogy a magas előfordulási gyakoriság túlnyomórészt magas ismertségi fokkal párosul.

Fordítva azonban az is megállapítható, hogy egy közmondás pontos ismeretéhez nem elengedhetetlenül fontos a magas előfordulási gyakoriság, mert nem minden közmondás fordul elő szükségképpen nagy gyakorisággal egy mégoly nagy korpuszban sem. Voltak olyan közmondások is, amelyek a Szövegtárban csak kevésszer fordultak elő, mégis mindegyik adatközlő helyesen egészítette ki őket. Ismertségük mellett ebben talán szerepet játszhatott az is, hogy első felük nagyon jellegzetes, ez pedig segíti az azonosításukat és helyes kiegészítésüket (pl. *Ebcsont beforr* vagy *Tanulj tinó, ökör lesz belőled!*).

A parömiológiai minimum vizsgálatára szánt közmondáslisták összeállítása szempontjából az is érdekes lehet, miként alakult a vizsgálatban a paraszti regulák ismerete. Litovkina listájában ugyanis több ilyen előfordul, de a vizsgálatban részt vevő hallgatóim alig ismerték ezeket. A *Májusi eső aranyat ér* közmondás ugyan 12-szer is adatolható a Szövegtárból, mégis mindössze 7 adatközlő tudta helyesen kiegészíteni, míg a korpuszból is csak háromszor adatolható *Ha fénylik Vince, telik*

a pince fordulatot mindössze 3 hallgató ismerte jól. Mindez valószínűleg összefügg azzal is, hogy ezek a szabályok manapság – talán a klímaváltozás miatt is – gyakran nem válnak be, emiatt csökkent a használatuk, ami viszont kihat az ismertségükre is. Ezért a parasztregulákat inkább nem kellene felvenni a kiinduló vizsgálati listákba, mivel alacsony ismertségi fokuk miatt negatívan befolyásolják a közmondásismeretre vonatkozó kutatások eredményeit.

Fentebb már foglalkoztam azzal, hogy Litovkina közmondáslistájának több eleme is régiesnek vagy nyelvjárásinak minősül. Többet közülük egyáltalán nem lehet megtalálni a Szövegtárban sem. Ilyen példáknak tehát inkább nem kellene helyet kapniuk a kiegészítendő közmondások listájában. Ezt a véleményt megerősíti az is, ha látjuk, hogy legtöbbjüket csak egy-egy adatközlő tudta helyesen kiegészíteni. *Január, február, itt a nyár* – 0 előfordulás a korpuszban, 1 helyes megoldás; *Ha Isten akarja, a kapanyél is elsül* – 5 előfordulás a korpuszban, 1 helyes megoldás; *Adj a tótnak szállást, kiver a házadból*– 2 előfordulás a korpuszban, 0 helyes megoldás stb.

A lista nem egyértelmű, szólásként is kiegészíthető elemeit (*Zavarosban halászik* és *Szeget üt a fejébe*) fentebb már tárgyaltam, de az általam végzett vizsgálatban az is előfordult, hogy egy közmondás egy másik analógiás hatása miatt lett rosszul kiegészítve. A 12 adatközlőből 11 ismerte például a *Pénz beszél, kutya ugat* fordulatot, s bizonyára ez a közmondás is szerepet játszott abban, hogy több adatközlő *A kutya ugat, a karaván halad* közmondás második felét *a pénz beszél* tagmondattal egészítette ki.

Több esetben a helytelen kiegészítések azzal is összefüggnek, hogy az adatközlők a kevésbé ismert közmondások hiányzó részét igyekeznek „kitalálni". Lássunk erre is néhány példát: *Jó az …….. a háznál*. A helyes megoldás a *Jó az öreg a háznál* forma volna, de több adatközlőnél is a *Jó az asszony a háznál* megoldást találtam. *A végén csattan* …… Ebben az esetben *A végén csattan az ostor* fordulat lenne a jó megoldás, de egyik adatközlőm *A végén csattan a pofon* befejezéssel mintegy új közmondást „teremtett".

Ezek az esetek azt bizonyítják, hogy ilyen vizsgálatok esetében az adatközlők – noha kérjük őket, hogy csak az általuk ismert közmondásokat egészítsék ki – néha mégis megpróbálkoznak a közmondás második felének a „kitalálásával". Ez ellen sajnos szinte nem lehet semmit csinálni.

Litovkina listájában voltak olyan esetek is, amelyekben nem lehetett mindig egyértelműen eldönteni, mi lehet a közmondás második része. Ez is hibalehetőség. Lássunk erre is egy példát: *Mindenkit érhet* ……..

Ebben az esetben annak ellenére sem volt helyes megoldás az elvégzett vizsgálatban, hogy a Szövegtárban 11 példát találni a *Mindenkit érhet baleset* változatra. 7 adatközlő egyáltalán nem is próbálta meg befejezni a közmondást, 1 hallgató a *csalódás* lexémát írta be kiegészítésül, hárman a *meglepetés* szót választották. Egy adatközlő megoldásai pedig tisztán mutatták, hogy gyakran valóban csak „találgattak" a hallgatók: ez az adatközlő ugyanis először a *szerencsétlenség* lexémát írta be befejezésül, de később ezt áthúzta, s a *szerencse* szóra cserélte. Ez ugyan arra utal, hogy az illető feltehetően pozitív beállítottságú, azonban egyértelműen mutatja azt is, hogy nem ismeri ezt a közmondást.

Módszertani szempontból ezek a példák is azt mutatják, hogy ilyen általános megfogalmazású, nem egyértelműen befejezhető fordulatokat inkább mellőzzünk a parömiológiai minimumvizsgálatok során.

4. Összefoglalás

Összegzésül azt mondhatjuk, hogy Litovkinának a magyar parömiológiai minimumra és Grzybeknek a német közmondásminimum megállapítására vonatkozó vizsgálatai csak első látásra térnek el eredményükben annyira, mint az első ránézésre látszik, viszont Litovkina közmondáslistája számos módszertani problémát is felvet az ilyen vizsgálatokkal kapcsolatban.

Egyrészt el kell kerülni, hogy egymás variánsaiként felfogható közmondások külön elemként jelenjenek meg a listában, ugyanis az egyik kifejezés ismerete többnyire a másikét is feltételezi. Másrészt csak valódi közmondásokat szabadna felvenni a listába, nehogy az adatközlők szólásként egészítsék ki a kifejezést.

El kell továbbá kerülni, hogy elavult vagy nyelvjárási formák belekerülhessenek a közmondáslistába. Ami a lista további elemeit illeti azokkal kapcsolatban először a legjobb egy kiinduló listát készíteni, amit adatközlőknek adunk, hogy húzzák ki belőle az általuk nem ismert közmondásokat. A nagyobb számban nem ismert egységekkel eleve szűkíthetjük a listát. Mielőtt azonban a végleges listához eljutunk, mindenképpen érdemes a vizsgálatban szereplő közmondások előfordulási gyakoriságát megvizsgálni nagyobb szövegkorpuszokban. Közmondások és helyzetmondatok írott szövegekben ugyan nem annyira nagy gyakorisággal fordulnak elő, de a Szövegtár viszonylag sok irodalmi szöveget tartalmaz, amelyekben számos dialógus található. Ezekben a mondatformájú frazeológiai egységek is lényegesen többször fordulnak elő.

Az utóbbi tíz évben egyébként egyre növekvő mértékben vontak be elektronikus korpuszokat a frazeológiai vizsgálatokba, például a német mint idegen nyelv oktatására szolgáló frazeológiai optimum megállapítása érdekében (vö. Hallsteindóttir et al. 2006). A www.sprichwort-plattform.org internetcímen megtalálható többnyelvű közmondásadatbank példaanyagához is ilyen korpuszok kerültek felhasználásra. (A magyar felületet magam készítettem az MNSZ felhasználásával.) Mindez azt bizonyítja, hogy a magyar parömiológiai minimum egy esetleges újabb felmérésekor a gyakorisági adatok felhasználása a kiinduló kérdőív autentikusságát lényegesen javítani tudná.

Hivatkozások

Békefi Lilla 2005. *A magyar parömiológiai minimum szociolingvisztikai szempontú vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében*. Szeged. (Szakdolgozat. Kézirat.)

Bittnerová, D. – Schindler, F. 1966. Tschechische Sprichwortsammlungen auf dem Prüfstand. *Slavische Sprachwissenschaft und Interdisziplinarität*. 2: 5–36.

Forgács Tamás 2003. *Magyar szólások és közmondások szótára. Mai nyelvünk állandósult szókapcsolatai példákkal szemléltetve*. Budapest. Tinta Könyvkiadó.

Forgács Tamás 2014. Über das parömische Minimum des Ungarischen. *Proverbium. Yearbook of International Proverb Scholarship* 31: 255–278.

Frey C. – Herzog, A. – Michel,A. – Schütze, R. 1970. *Deutsche Sprichwörter für Ausländer. Eine Auswahl mit Beispielen.* Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie.

Grzybek, P. 1984. Bibliographie der Arbeiten G. L. Permjakovs. In Grzybek, P. – Eismann, W. (szerk.): *Semiotische Studien zum Sprichwort. Simple Forms Reconsidered I.* Tübingen: Narr, 203–214. [Special Issue of: Kodikas Code – Ars Semeiotica. An International Journal of Semiotics. 7: 3/4]

Grzybek, P. 1991. Sinkendes Kulturgut? Eine empirische Pilotstudie zur Bekanntheit deutscher Sprichwörter. *Wirkendes Wort.* 41/2: 239–264.

Grzybek, P. – Škara, D. – Heyken, Z. 1993. Der Weisheit der Gasse auf der Spur. Eine empirische Pilotstudie zur Bekanntheit kroatischer Sprichwörter. *Zeitschrift für Balkanologie.* 29: 85–98.

Hallsteindóttir, E. – Sajánková, M. – Quasthoff, U. 2006. Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen. *Linguistik Online.* 27: 2/06 1–15. http://www.linguistik-online.de/27_06/hallsteinsdottir_et_al.html

Lautner-Deák Krisztina 2011. *A magyar parömiológiai minimum szociolingvisztikai szempontú vizsgálata a fiatal felnőtt korosztályban*. Szeged. (Szakdolgozat. Kézirat.)

Litovkina Anna, Tóthné 1993. *Felmérés a magyar közmondások ismeretére vonatkozóan és a felmérésben legismertebbnek bizonyult közmondások elemzése*. Kandidátusi értekezés. Kézirat. Budapest.

Litovkina Anna, Tóthné 1996. Parömiológiai felmérés Magyarországon. (Milyen formában és változatban élnek a legismertebb közmondások, és mi határozza meg az ismeretüket?) *Magyar Nyelv.* XCII: 439–458.

Margalits Ede 1896. *Magyar közmondások és közmondásszerű szólások*. Budapest. Kiadja Kókai Lajos.

O. Nagy Gábor 1976. *Magyar szólások és közmondások.* 2 kiadás. Budapest Gondolat Kiadó.

Sirisaka Andor 1891. *Magyar közmondások könyve. Válogatott magyar közmondások, példabeszédek, szólásmódok betűrendes gyűjteménye*. Pécs. Nyomatott Engel Lajos könyvnyomdájában.

Forgács Tamás habilitált egyetemi docens, tanszékvezető a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelvészeti Tanszékén. Kutatási területe a nyelvtörténet, a leíró és történeti frazeológia. E-mail: forgacs@hung.u-szeged.hu

FÓRIS ÁGOTA – B. PAPP ESZTER

Lézerágazati terminológiai szótár létrehozása[1]

A lézerágazati terminológiai szótár létrehozása olyan pilot projekt, melyben lehetőségünk volt a fizika egy ágazata – a nagy energiájú, atto- és femtoszekundumos, impulzusüzemmódú lézerek – terminológiai harmonizációjának elvégzésére. E munka kifejezetten alkalmazott kutatásnak tekinthető, és mintáját képezheti az ágazati terminológiai kutatás-fejlesztéseknek Magyarországon. A tanulmány célja annak az országos kooperációnak a bemutatása, amely a lézerfizika terminológiájának összegyűjtésére és terminológiai adatbázisban, illetve terminológiai szótár formájában való közzétételére jött létre.

1. Bevezetés

Az anyanyelv nem csupán az identitás és a kommunikáció eszköze, hanem a megismerése is. Az anyanyelv használatához való joggal viszont csak akkor tud egy közösség megfelelően élni, ha adottak bizonyos háttérfeltételek. Ezen háttérfeltételek egyike, hogy *létezzen* pontos, szabatos, ellenőrzött terminológia az adott nyelven. A terminológiát össze kell gyűjteni, amennyiben nem, vagy csak részben létezik, létre kell hozni. A terminológia létrehozásának és/vagy összegyűjtésének személyi feltétele, hogy nyelvészek és az egyes szakterületeken és tudományterületeken dolgozó szakemberek közösen, összehangoltan dolgozzanak. A dologi feltételek közül ki kell emelni a kiépült intézményi hátteret, a szükséges eszközöket, és a folyamat időigényessége miatt jelentős anyagi ráfordítást. Mindez az erőfeszítés azonban csak akkor hozza meg az elvárt eredményt, ha az így kiépített terminológia széleskörűen hozzáférhetővé is válik, azaz az ellenőrzött adatokat nyilvános adatbázisokban és/vagy (ingyenes) online terminológiai szótárakban teszik közzé (ISO 860:2007, Galinski–Weissinger 2010). A kolozsvári MANYE Kongresszuson tartott előadásban a terminológiának a többnyelvű Európában betöltött szerepét hangsúlyoztuk (Fóris 2015a), jelen tanulmányban *az anyanyelvi terminológia* kérdéseire helyezzük a hangsúlyt. Az anyanyelvi terminológia összegyűjtése, létrehozása, harmonizálása és közzététele a szakemberek és nyelvészek együttes feladata.

A tanulmány célja a lézerfizika terminológiájának összegyűjtésére, és annak terminológiai adatbázisban, illetve terminológiai szótár formájában való közzétételére létrejött országos kooperációnak a bemutatása. A magyar lézerágazat terminológiapolitikai céljaként értékelhető a magyar nyelvű lézerágazati terminológia összegyűjtése és nyilvános közzététele. (A terminológia-politikáról részletesen lásd UNESCO irányelv 2005, a magyar terminológia-politikáról lásd Fóris–Sermann 2010, Fóris 2011, Fóris–B. Papp 2011). A lézerágazati terminológiai munkák elvégzésére a legmegfelelőbb keret a szakemberek és nyelvészek együttműködése, ebben az esetben konkrétan a lézerfizikusok és a terminológusok olyan összefogása, amely alkalmas

[1] Készült az „Ágazati felkészítés a hazai ELI projekttel összefüggő képzési és K+F feladatokra” című TÁMOP-4.1.1.C-12/1/KONV-2012-0005 projekt keretében, valamint a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíjának támogatásával.

a munkálatok koordinálására és az eredmények közzétételére. A modern terminológiai módszerek alkalmazásával indítottuk el azt a pilot projektet, melynek célja a lézerágazat magyar terminológiájának összegyűjtése, harmonizálása és nyilvános közzététele volt.

A vizsgálatok első lépése volt a terminológiai adatbázis-építés elveinek, módszertani háttérfeltételeinek kidolgozása (a TÁMOP-4.1.1.C-12/1/KONV-2012-0005 projekt keretében, http://www.u-szeged.hu/tamop411c0005-index), valamint a terminológia módszereinek implementálása a lézerfizika terminológiájának területére és az alkalmazott terminológiai módszerek optimalizálása, hatékonyabbá tétele.

A tanulmányban ennek megfelelően bemutatjuk a projektspecifikus módszertant az ágazati terminológiai adatbázis létrehozására és alkalmazására, bemutatjuk a terminológiai adatbázis-építést, és a szótár elkészülését.

2. A projekt előzményei, résztvevői

A lézerfizika magyar terminológiáját, annak fejlesztésének előzményeit, konkrét példaként az 1960-ban megépített új típusú fényforrást megnevező *lézer* terminus magyar terminológiai rendszerbe történő illesztését Fóris Ágota (2005: 47–56, 68–90) vizsgálta és írta le részletesen. A lézer, 1960-ban történt megépítését követően, rövid időn belül nem csak tudományos jelentőségre tett szert, hanem a mindennapi gyakorlatban is általánosan elterjedt eszköz lett (gyógyításban, iparban, kereskedelemben stb.). Az első lézer előállítására vonatkozó részleteket tartalmazó amerikai és szovjet publikációk megjelenése után már két évvel megkezdődtek a magyar lézerkutatások, majd még abban az évtizedben az alkalmazásokat előkészítő kutató-fejlesztő munkák is. Ezzel együtt vált szükségessé a lézerfizika saját magyar terminológiájának a kidolgozása is.

Az azóta eltelt fél évszázadban a magyar lézerfizikusok a kutatás és fejlesztés élvonalában dolgoztak, ennek köszönhetően vált Magyarország a nemzetközi „szuperlézer" projekt (Extreme Light Infrastructure (ELI) projekt) egyik központjává. Az ELI projekt az európai kutatási nagyberendezések tervezett generációjának a része, amelyet az Európai Kutatási Infrastruktúrák Stratégiai Fóruma (ESFRI) fog össze.

> „Az ELI a világ első olyan létesítménye lesz, amely a fény és az anyag kölcsönhatásának vizsgálatát minden eddiginél nagyobb intenzitások mellett teszi lehetővé, akár az úgynevezett ultra-relativisztikus tartományban is. Ezzel új utak nyílnak majd meg a fizikában, valamint olyan új technikai fejlesztéseket is megalapozhat, mint amilyen a relativisztikus mikroelektronika és a kompakt (asztali méretű) lézeres részecskegyorsítók. Az ELI az anyagtudomány, az orvostudomány és a környezetvédelem számos területére jelentős hatással lesz majd." (www.eli-hu.hu)

A lézerfizika terminológiai fejlesztése a „szuperlézer" projekt keretében az SZTE Támop-4.1.1.C-12/1/KONV-2012-0005 projekt egyik részfeladata volt. Az együttműködő partnerek a szakmai oldalról a Szegedi Tudományegyetem Fizikus Tanszékcsoportja, a nyelvészeti oldalról pedig a Károli Gáspár Református Egyetem Terminológiai Kutatócsoportja. Nyelvészeti részről a projektnek hat résztvevője volt: Fóris

Ágota (KRE TERMIK), Papp Eszter (LEG Zrt. & KRE TERMIK), Sermann Eszter (SZTE & KRE TERMIK), Faludi Andrea (LEG Zrt. & KRE TERMIK), Nagy Eszter (MSZT & KRE TERMIK), Petrányi Andrienn (KRE TERMIK). A szakmai lektorok: Almási Gábor (PTE, Pécs), Erdélyi Mikós, Horváth Zoltán, Kovács Attila és Makra Péter (SZTE, Szeged), Klebniczki Miklós (KEFO, Budapest), Barócsi Attila és Maák Pál (BMGE, Budapest), Czitrovszky Aladár és Veres Miklós (SZFKI, Wigner FK, Budapest) voltak. Az ötletgazda és a szakmai tanácsadó Osvay Károly (SZTE, Szeged), a projektmenedzser Maróti Péter (SZTE, Szeged). Az adatbázis programozásáért Havasi Ferenc (SZTE, Szeged) volt felelős.

A szövegfeldolgozás és kézi terminuskivonatolás, majd pedig a több körös szakmai ellenőrzés időigényes volta miatt a projekt másfél évig zajlott.

3. A lézerágazati terminológiai szótár létrehozása

3.1 A vizsgálatok korpusza, a munkamódszer, az adatok felvétele

A terminológiai részprojekt célja terminológiai háttér-adatbázis és szótár készítése a lézerek, elsősorban a nagy energiájú, atto- és femtoszekundumos, impulzusüzemmódú lézerek témakörében.

A „szuperlézer” projekt során keletkezett, valamint az ahhoz kapcsolódó kétnyelvű (angol és magyar) szövegeket elektronikus formában kapták meg a terminológusok; ezek a szövegek képezték a vizsgálatok korpuszát, ebből történt a kétnyelvű terminuskivonatolás.

A kétnyelvű terminuskivonatolás manuálisan történt, az adatokat Excel-táblázatban rögzítettük. Ennek folyamata a következő volt:

1. forrásnyelvi terminusjelölt kiemelése a forrás megjelölésével,
2. definíció kigyűjtése (ha van a szövegekben),
3. célnyelvi terminusjelölt(ek) kiemelése a forrás megjelölésével,
4. több célnyelvi alternatíva esetén ellenőrzés referenciamunkákban (lézerfizikus szakértők bevonásával),
5. helyesírási kérdések ellenőrzése, egységesítése,
6. szakmai ellenőrzés (lézerfizikus szakértők bevonásával).

A projekt munkanyelve az angol nyelv, ezért a résztvevők angolul írták meg a kutatás-fejlesztés során készített dokumentumokat, de a dokumentációt két nyelven kellett elkészíteni: angol és magyar nyelven. Ezek a – lézerfizika témájú, az ELI projekthez kapcsolódó – angol nyelvű szövegek és magyar nyelvű fordításaik szolgáltak a terminuskivonatolás forrásául.

Ebben az esetben a forrásnyelv az angol volt, a célnyelv a magyar. Pontosabban az angol szövegekre a „forrásnyelv” terminus helyett talán szerencsésebb a „kiinduló nyelv” terminus használata, mivel a szövegeket nagyobbrészt nem angol anyanyelvűek írták, hanem az angol nyelvet tudományos nyelvként használó különböző nemzetiségű és anyanyelvű kutatók. A magyar nyelvű szövegek fordítás eredményeként jöttek létre. A szövegek fordítói nem fizikusok (nem szakemberek), hanem jórészt fordítóirodáknak dolgozó *fordítók*. A szövegeket azonban fizikus

szakemberek ellenőrizték. – A terminológiai munkák során általában törekszünk arra, hogy eredeti, anyanyelvi beszélők által írt szövegekből gyűjtsük ki a terminusokat. Ebben az esetben sem a kiinduló nyelv, sem a célnyelv esetében nem így történt, de a munkamódszerek ilyen megváltoztatása szükségszerű volt, mivel egyszerűen a szövegek keletkezése és felhasználása különbözik a korábban megszokottaktól. Az így felhasznált szövegek párhuzamos szövegeknek tekinthetők, ezekből történt tehát manuális módszerrel a terminuskivonatolás. (A terminusok olyan, morfológiailag heterogén nyelvi egységek, amelyek egyetlen fogalmat jelölnek.)

A feldolgozott angol és magyar nyelvű szövegek megközelítőleg 130.000 szövegszót tartalmaztak, ezen kívül 5 angol és magyar nyelvű tézisfüzetet dolgoztunk fel (ez azért tűnt kézenfekvőnek, mert mindegyik a nagyenergiájú lézerek témakörében született PhD értekezések angol és magyar nyelvű összefoglalója volt). Végeredményként 5.200 terminológiai egységet tudtunk elkülöníteni, ezek angol és magyar nyelvű terminusait vettük fel a szótárba.

Az adatokat terminológiai adatbázisba gyűjtöttük. A terminológiai adatbázis adatmezőjeként a következőket vettük fel: az angol nyelvű terminus (EN term) / ennek szófaja (szófaj) / az esetleges rövidítés feloldása (rövidítés feloldása) / az angol terminus kontextusa (EN kontextus) / a magyar nyelvű terminus (HU terminus) / a magyar nyelvű szinonimák (HU szinonima) / a magyar nyelvű terminus minősítése (HU minősítés) / a magyar nyelvű terminus forrása (HU forrás) / a magyar nyelvű terminus kontextusa (HU kontextus) / egyéb információk (egyéb).

Definíciókat a párhuzamos szövegekben csak elvétve találtunk. Ezek pótlására olyan angol nyelvű fizika könyveket kerestünk, amelyeket magyarra is lefordítottak. Sajnálatos módon azonban a vizsgált tankönyvek is alig tartalmaznak szabályos definíciókat. Nagyobb hasznát vettük a terminusok kontextusának: szinte minden esetben meg tudtuk jeleníteni a terminust a szövegkörnyezetben. A terminusok kategóriája a magyar nyelvű adatok esetében volt különösen fontos, pl. új, javaslat, jóváhagyott. (Megjegyezzük, hogy a TÁMOP projekt egyik része a tananyagkészítés is. A projekt zárókonferenciáján felvetettük, hogy az oktatási segédanyagok készítésénél a szerzők törekedjenek arra, hogy a tananyagokban minél több szabályos definícióval értelmezzék az új fogalmakat (Fóris 2015b).)

A terminológiai adatbázis elkészítése jelentette az alapot a lézerterminológiai szótár elkészítéséhez. A kétnyelvű, angol–magyar szótárban szereplő terminusokat az informatikus szakemberek a terminológiai adatbázisból nyerték ki. Ebből az is kitűnik, hogy a szótárba egyelőre csak a kétnyelvű ekvivalensek kerültek bele (a grammatikai információkkal egyetemben).

A szótárban nyilvánosan közzétett adatok tehát az egész munkának csak egy részét tartalmazzák. Terveink szerint a többi, jelenleg még hiányos adat felvételét folytatjuk a jövőben.

A kétnyelvű szótár megjelenése a magyar nyelvű terminológia szempontjából jelentős előrelépés, hiszen az ellenőrzött, nyilvánosan közzétett terminológia az előfeltétele annak, hogy a magyar nyelvű szakszövegek írói, illetve az angol nyelvű szövegeket magyarra fordítók egységes magyar terminológiát használjanak.

És még egy megjegyzés: A konferencián, az előadás után feltett kérdések mind arra vonatkoztak, hogy milyen új terminusokat ”csináltunk” a munka során. Nem csináltunk új terminusokat, erre általában a terminológiai munka során ritkán van szükség, mint ahogy ebben az esetben sem. Maguk a szakemberek alkotják meg a szükséges új magyar szakszavakat; erre tetszetős példa az angol *chirped mirror* főnév két magyar nyelvű ekvivalense, melyet két különböző forrásból gyűjtöttünk: *fázismoduláló tükör* (az eszköz funkciója alapján), illetve *csörpölt tükör* (az angol szó „magyarosított” kiejtéssel).

3.2 Néhány példa a lézerágazati terminológiai adatbázisból

A lézerágazati terminológiai adatbázisból vett néhány példán illusztráljuk, milyen adatmezőket vettünk fel az Excel táblázatba (1. táblázat): az angol nyelvű terminus (EN term) / ennek szófaja (szófaj) / az esetleges rövidítés feloldása (rövidítés feloldása) / az angol terminus kontextusa (EN kontextus) / a magyar nyelvű terminus (HU terminus) / a magyar nyelvű szinonimák (HU szinonima) / a magyar nyelvű terminus minősítése (HU minősítés) / a magyar nyelvű terminus forrása (HU forrás) / a magyar nyelvű terminus kontextusa (HU kontextus) / egyéb információk (egyéb).

Az angol *photonic crystal fiber* magyar ekvivalense *fotonikus kristályszál*. Az angol és a magyar kontextust is feltüntettük a táblázatban, minősítése „jóváhagyva,” vagyis a fizikus szakértők ellenőrizték és jóváhagyták, valamint szerepel a forrás (ezt a visszakereshetőség, az ellenőrizhetőség miatt fontos feltüntetni).

Az angol *physical* melléknév magyar nyelvű ekvivalense „fizikai”. Itt is szerepeltetjük az angol és a magyar nyelvű kontextust, a jóváhagyást és a forrást.

Az angol *picojoule* mértékegység magyarul is *pikojoule*. Itt is megadtuk a kontextust, a minősítést, a forrást.

Az angol *picosecond duration* főnév magyar nyelvű ekvivalense *pikoszekundumos időtartam*. Az angol *picosecond OPCPA (optical parametric chirped pulse amplification)* kifejezés angol szinonimája *picosecond optical parametric chirped pulse amplification,* magyar nyelvű ekvivalense *pikoszekundumos OPCPA erősítő*, ennek magyar szinonimája *pikoszekundumos optikai parametrikus fázismodulált impulzuserősítő;* kontextusa mindkét nyelven hiányzik, a minősítése pedig „módosítva”, azaz az először kiemelt terminust a szakmai lektorálás során módosították.

Az angol *picosecond pulse* főnév magyar nyelvű ekvivalense *pikoszekundumos impulzus*. Az angol *piconsecond pump laser* terminus magyar megfelelője *pikoszekundumos pumpáló lézer*, minősítése „módosítva (EN)”, ami annyit jelent, hogy az angol forrásszövegben gépelési hiba volt, ezt az ellenőrzés során javították. Az angol *PID circuit* magyar megfelelője *PID áramkör*. Ennek minősítése „jóváhagyva.”

Különböző írásmódú, vagy különböző magyar ekvivalenssel rendelkező terminusokat minden esetben külön egységként kezeltük (hiszen ezek homográfok), azt pedig csak szakember tudja megállapítani, hogy ilyen esetekben azonos vagy különböző fogalmakról van-e szó.

EN term	szófaj	*rövidítés feloldása*	*EN kontextus*	*HU terminus*	HU szinonima	HU minősítése	*HU forrása*	*HU kontextus*
photonic crystal fiber	főnév		Common state-of-the-art fiber amplifiers consist of a double-clad photonic crystal fiber (PCF) with an outer cladding, a multimode pump cladding and an active inner core for guiding the laser beam.	fotonikus kristályszál		jóváhagyva	ELI-ALPS_CDR_2_HR	Az elterjedt korszerű szálerősítők egy kettős bevonatú fotonikus kristályszálból (PCF) állnak egy külső bevonattal, egy többmódusú pumpa bevonattal és egy aktív belső maggal, amely a lézernyalábot vezeti.
physical	melléknév		The design above represents a rough estimate based on a 1D saturated gain calculation code, which in addition to not taking into account the spatial distributions of the beams, also neglects a number of other physical phenomena that will influence the amplification process.	fizikai		jóváhagyva	3_SYLOS_01_le2	A fenti kialakítás egy durva becslést mutat be, ami egy egydimenziós telített erősítésszámítási algoritmusra alapul, mely amellett, hogy figyelmen kívül hagyja a nyalábok térbeli eloszlását, egy sor más olyan fizikai jelenséget is elhanyagol, melyek befolyásolják az erősítési folyamatot.
picojoule	mértékegység		The combination with a fiber amplifier as a first pre-amplification system, an Innoslab amplifier as a power amplifier and a thin-disk amplifier as an additional booster amplifier for high pulse energies proves to be ideal for the amplification of picojoule pulses to tens of mJ of pulse energy.	pikojoule		jóváhagyva	ELI-ALPS_CDR_2_HR	Egy szálerősítőt előerősítőként, egy Innoslab erősítőt teljesítményerősítőként és egy korong-erősítőt további booster erősítőként alkalmazva a nagy impulzusenergiákhoz, ez a kombináció ideális megoldásnak bizonyulhat a pikojoule nagyságrendű impulzusenergiának több 10 mJ nagyságúra erősítéséhez.
picosecond duration	főnév		Thus, from the point of temporal contrast a picosecond duration of the pump and the seed pulse are preferable.	pikoszekundumos időtartam		Jóváhagyva	4_le_1.doc	Tehát az időbeli kontraszt szempontjából kívánatos a pikoszekundumos időtartam a pumpálásra és a magimpulzusra vonatkozóan.

1. táblázat. Példák a lézerágazati terminológiai adatbázisból

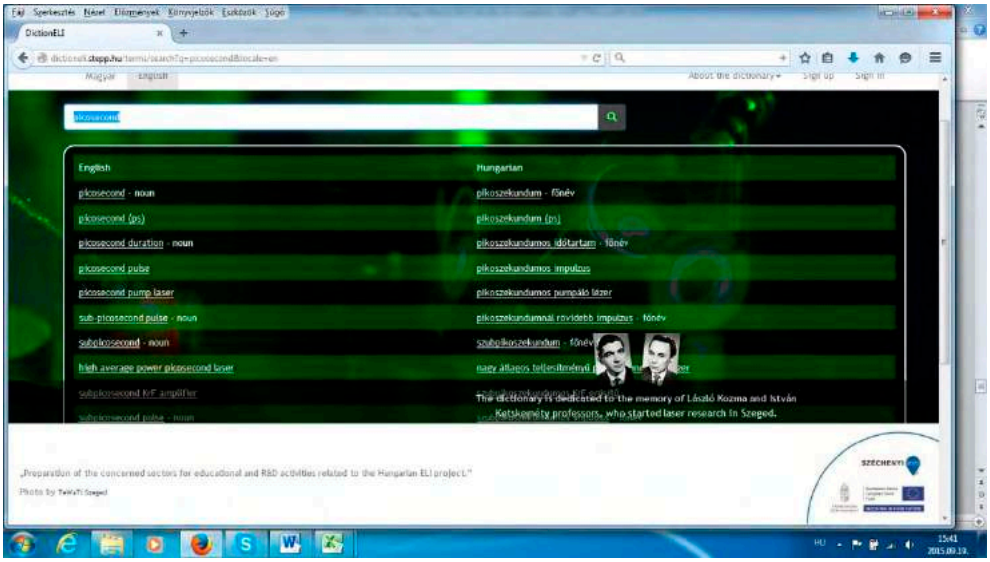
EN term	szófaj	*rövidítés feloldása*	*EN kontextus*	*HU terminus*	HU szinonima	HU minősítése	*HU forrása*	*HU kontextus*
picosecond OPCPA (optical parametric chirped pulse amplification)		picosecond optical parametric chirped pulse amplification	hiányzik	pikoszekundumos OPCPA erősítő	pikoszekundumos optikai parametrikus fázismodulált impulzus-erősítő	módosítva	4_le_3.doc	
picosecond pulse	főnév		Scaling a laser towards high repetition rates while still aiming for high energy picosecond pulses combines intensity-caused difficulties such as optical damage, self-phase modulation and self-focusing with exceedingly high thermal loads in the laser gain medium.	pikoszekundumos impulzus		jóváhagyva	3_SYLOS_01_le2	Egy lézernek a nagy ismétlési frekvenciákra történő felméretezése, és ezzel együtt a nagyenergiájú, pikoszekundumos impulzusok célkitűzése egyaránt eredményez az intenzitás által okozott nehézségeket, mint például az optikai károsodás, önfázismoduláció és önfókuszálás, valamint kiemelkedően magas hőterheléseket a lézer aktív közegében.
picosecond pump laser	főnév		PICOSECOND PUMP LASER	pikoszekundumos pumpáló lézer		módosítva (EN)	3_SYLOS_01_le2	PIKOSZEKUNDUMOS PUMPÁLÓ LÉZER
PID circuit	főnév	proportional-integral-derivative	By using an active feedback control setup composed of a four-quadrant photodiode, an analog PID circuit and a piezo-driven mirror, the beam position at the input of the interferometer is stabilized.	PID áramkör		jóváhagyva	ELI 84_2014 - 03.2_7_dzs_DP_VK.docx	A sugár helyzetét az interferométer bemenetén egy négynegyedes fotodiódából, analóg PID áramkörből és piezo működtetésű tükörből álló aktív visszacsatoló vezérlés stabilizálja.

1. táblázat. Példák a lézerágazati terminológiai adatbázisból (folytatás)

3.3 A DictionELI

Maga a *DictionELI* címmel elkészült online *lézerterminológiai szótár* 2015. június 1-től érhető el a http://dictioneli.stepp.hu honlapon. A kétnyelvű szótár a terminológiai adatbázis angol és magyar terminusait tartalmazza a szófaji besorolásokkal, összesen 5.200 terminust. (A szótárat a szegedi lézeres kutatások elindítói, Dr. Kozma László és Dr. Ketskeméty István professzorok emlékének ajánlották.)

Nézzünk egy példát a szótári keresésre. Az angol *picosecond* terminust írjuk be a keresőmezőbe. Ekkor minden olyan terminus megjelenik a felületen, amely tartalmazza a *picosecond* szót (1. ábra).



1. ábra. A *picosecond* terminus a DictionELI-ben

4. Összefoglalás

A lézerfizika magyar nyelvű (anyanyelvi) terminológiájának összegyűjtése, harmonizálása és közzététele a szakemberek és nyelvészek együttes munkájaként valósult meg az itt bemutatott projektben. A lézerágazati terminológiai szótár létrehozása tehát olyan pilot projekt, melyben lehetőségünk volt annak megvalósítására, hogy a fizika egy ágazata – a nagy energiájú, atto- és femtoszekundumos, impulzusüzemmódú lézerek terminológiai harmonizációját szakemberek és nyelvészek együttműködésében, együttesen végezzük el. E munka kifejezetten alkalmazott kutatásnak tekinthető, és mintáját képezheti az ágazati terminológiai kutatásfejlesztéseknek Magyarországon.

Terminuskivonatolással létrehoztunk egy terminológiai adatbázist, majd az ebben szereplő adatok közül az angol és magyar nyelvű terminusokat (a hozzájuk

tartozó grammatikai információkkal együtt) egy online szótárban tettük közzé. (Maga az online szótár 2015. június 1-től érhető el a http://dictioneli.stepp.hu címen.) A tanulmányban a terminusok közül néhány konkrét példát is bemutattunk.

Elkészültekor a terminológiai adatbázis és az online szótár egyaránt 5.200 terminológiai egységet tartalmaz, de folyamatosan tovább bővíthető. Nyílt hozzáférésű adatbázis, vagyis a világon bárhonnan ingyenesen elérhető. Ezzel lehetővé válik a fizikusok, az egyetemi hallgatók, a doktoranduszok, a fordítók és a fordítóirodák számára a nagy energiájú, impulzusüzemű lézerek egységes magyar terminológiájának használata és ellenőrzése. A fordítási munkafolyamatban a terminológiai adatbázis létezése előfeltétele a fordítások minőségellenőrzésének, így a szótár anyagának elkészítése és közzététele azért is fontos, mert a további fordításokhoz felhasználható, ezzel csökken a fordításhoz szükséges idő, és javul a szövegek koherenciája és a minősége. Ezzel nagy előrelépést tettünk a lézerfizika magyar nyelvű terminológiájának egységesítésében, egyúttal az anyanyelvhasználathoz való jog háttérfeltételeinek biztosítására az ágazatban.

Források

Extreme Light Infrastructure (ELI) projekt: www.eli-hu.hu

Fóris Ágota – B. Papp Eszter – Sermann Eszter (szerk.) 2015. *DictionELI. Lézerterminológiai szótár*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem. http://dictioneli.stepp.hu [elérhető 2015. június 1-től]

ISO 860:2007 Terminology work – Harmonization of concepts and terms.

TÁMOP-4.1.1.C-12/1/KONV-2012-0005 projekt: http://www.u-szeged.hu/tamop411c0005-index

UNESCO irányelv 2005 = UNESCO irányelv 2005. *Guidelines for Terminology Policies. Formulating and implementing terminology policy in language communities*, Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001407/140765e.pdf [hozzáférés: 2014.02.20.]

Hivatkozások

Fóris Ágota 2005. *Hat terminológia lecke.* Pécs: Lexikográfia Kiadó.

Fóris Ágota 2011. A magyar terminológia-politika elvei, a gyakorlat es az elmélet viszonya. In Hires-László Kornélia – Karmacsi Zoltán – Márku Anita (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban. A 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai.* Budapest–Beregszász: Tinta Könyvkiadó – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete. 421–428.

Fóris Ágota 2015a. A terminológia szerepe a többnyelvű Európában. In Benő Attila – Fazakas Emese – Zsemlyei Borbála (szerk.): *Többnyelvűség és kommunikáció*

Kelet-Közép-Európában. (MANYE XXVI) Kolozsvár: Erdélyi Múzeum Egyesület. 25–34.

Fóris Ágota 2015b. *DictionELI, a lézerterminológiai adatbázis bemutatása.* Elhangzott: az „Ágazati felkészítés a hazai ELI projekttel összefüggő képzési és K+F feladatokra" című projekt záró konferenciáján. Siófok, 2015. június 10.

Fóris Ágota – B. Papp Eszter 2011. A terminológiai szabványosítás es harmonizáció a nyelvi jogok érvényesítésének szolgálatában. In Hires-László Kornélia – Karmacsi Zoltán – Márku Anita (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban. A 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai.* Budapest–Beregszász: Tinta Könyvkiadó – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete. 429–433.

Fóris Ágota – Sermann Eszter 2010. A terminológiai szabványosítás és a terminológiai harmonizáció. *Magyar Terminológia* 3/1: 41–54.

Galinski, Christian – Weissinger, Reinhard 2010. Terminológiai szabványosítás és fordítási szabványok. (Fordította: B. Papp Eszter) *Magyar Terminológia* 3/1: 8–20.

Fóris Ágota a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének tanszékvezető egyetemi docense, a TERMIK kutatócsoport vezetője. A Magyar Nyelv Terminológiai Tanácsa (MaTT) alapító tagja, 2013-tól elnöke, 2010-2014 között az Európai Terminológiai Társaság (EAFT) alelnöke, az MTA Szótári Munkabizottság és az Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottság tagja, a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete alelnöke (2013-tól).
E-mail: foris.agota@kre.hu

B. Papp Eszter a LEG Magyarország Szakfordító és Nyelvtechnológiai Zrt. terminológusa, a TERMIK kutatócsoport tagja. A Magyar Nyelv Terminológiai Tanácsa (MaTT) alelnöke (2013-tól), az Európai Terminológiai Társaság (EAFT) vezetőségi tagja (2014-től). E-mail: eszter.papp@gmail.com

LŐRINCZ JULIANNA

A funkcionalitás elvének megvalósulása a műfordítói munkában: Erdélyi Z. János Jeszenyin-fordításairól

A forrásnyelvi szövegek célnyelvi variánsainak létrehozásakor a funkcionalitás elvének meghatározó szerepe van. Mivel a különböző kultúrákban keletkezett szövegek között teljes megfelelés (ekvivalencia) nem jöhet létre a költői szövegtípus alapvető sajátosságainak sérülése nélkül, a műfordító a forrásnyelvi szöveg sajátos nyelvi, stilisztikai, kulturális elemeinek átkódolásakor az eredeti szövegelemek funkcionális célnyelvi variánsait hozza létre. A Popovič által kidolgozott kommunikatív ekvivalencia elve is figyelembe veszi a funkcionalitást, amikor a forrásnyelvi szövegeket és célnyelvi variánsaikat veti egybe. Tanulmányomban egy 2014-ben megjelent magyar-orosz kétnyelvű Jeszenyin-kötet szövegeinek elemzésével azt vizsgálom, hogyan jelenik meg a funkcionalitás elve Erdélyi Z. János magyar szövegvariánsaiban. Az itt elemzendő költői szövegvariánsok egybevetésekor azt is szeretném bemutatni, hogy bár mindegyik magyar szöveg kommunikatív ekvivalense az orosz nyelvű szövegeknek, de a fordítás-szövegek nem minden esetben felelnek meg teljesen a funkcionalitás elvének.

1. Bevezetés

A nyelv funkcionális leírása a formális nyelvleírásokkal (strukturalista nyelvészet, generatív grammatika) szemben fogalmazódott meg a 20. század elejétől. A funkcionális nyelvszemlélet – a saussure-i *langue-parole* dichotómia cáfolataként − abból indul ki, hogy a nyelv nem vizsgálható a beszédtől elkülönítve, valamint nem értelmezhető a beszélőtől független entitásként (vö. Tolcsvai Nagy 2008).

A funkcionális nyelvészet kidolgozásának első jelentős lépéseit a Prágai Nyelvészkör kutatói tették meg fonológiai munkáikban, amikor a fonéma mint invariáns és a fonémavariánsok összefüggéseit, valamint ezek funkcióját vizsgálták. E funkcionális szemlélet később kiterjedt a morfológiai vizsgálatokra is, majd a szövegtan önálló diszciplínává válásával a szöveg különböző szintjeinek funkciójára a szövegegészen belül, a strukturális és szemantikai összefüggések leírására (vö. Péter 1980, Jászay–Lőrincz 2001).

A funkcionális nyelvészet a jelentésekhez rendelt különböző grammatikai formák szövegbeli funkcióinak leírására törekszik. A funkció azonban nem merev kategória, hanem folyamatjellegű, amely a beszélői vagy hallgatói szövegfeldolgozás eredményeképpen jön létre (vö. Ladányi–Tolcsvai Nagy 2008).

Fontos megemlítenünk a magyarországi nyelvészek körében talán kevéssé ismert Bondarko (1983) funkcionális-szemantikai rendszerét is, amelyben a szerző a centrum−periféria elve alapján funkcionális szemantikai mezőkben helyezi el a különböző jelentéseket kifejező grammatikai formákat.

A funkcionális nyelvészetnek fontos alapelve a prototípuselv. A jelentések kifejezőeszköz-rendszerének centrumában az invariáns jelentésjegyeket tartalmazó legtipikusabb, a prototipikus kifejezés áll. A nyelvi funkciók figyelembevétele a jelentésleírásban azonban nemcsak a grammatikában, hanem a stilisztikában, a kontrasztív nyelvészetben és máshol is fontos szerepet játszik a 20. század elejétől kezdve.

A funkcionális stilisztika lényegének felvázolásakor abból kell kiindulnunk, hogy a szöveg jelentésének értelmezésében a szöveg információtartalmának kifejezésére szolgáló nyelvi és nem nyelvi elemek funkciójának a leírása a meghatározó. A funkcionális stilisztikai vizsgálat középpontjában tárgyának megfelelően a funkcionális stílusok állnak, amelyek a konkrét szövegek komplex nyelvi kifejezésrendszerét vizsgálják a szövegalkotás más kritériumainak függvényében (pl. a szöveg témája, műfaja, a szöveg alkotójának közlési szándéka stb.; (vö. Szathmári 2004, Szikszainé Nagy 2007).

A funkcionalitás a forrásnyelvi és célnyelvi szövegek egybevető stilisztikai vizsgálatakor is fontos szerepet játszik (vö. Popovič 1980). Popovič az irodalmi kommunikációval kapcsolatban a forrásnyelvi és célnyelvi irodalmi szövegekre alkalmazta a variativitás elméletét, és rendszerében a funkcionalitásnak nagy szerepe van (vö. Popovič 1980, Lőrincz 2007, Kiss–Lőrincz 2014).

2. A funkcionális ekvivalencia a fordításelméletben

Mivel a különböző kultúrákban keletkezett különböző nyelvű szövegek között abszolút megfeleltetési viszony nem jöhet létre, az ekvivalencia legjobban a forrásnyelvi és célnyelvi szövegek funkcionális hasonlósága felől közelíthető meg. A forrás- és célnyelvi szövegek megfeleltetésének egyik típusa a funkcionális ekvivalencia. A funkcionális ekvivalencia fogalma és elmélete Nida (1964) munkássága révén került be az általános fordításelméletbe, majd a magyar fordításelméleti szakirodalomba (Klaudy 1997). A különböző nyelvi elemeket akkor tekintjük egymás funkcionális ekvivalenseinek, ha az aktuális kontextusban ugyanaz a kommunikatív funkciójuk.

Waard és Nida szerint a funkcionális ekvivalencia akkor jön létre, ha a célnyelvi szöveg a forrásnyelvi szöveg jelentését legjobban megközelíti. „A funkcionális ekvivalencia azonban nemcsak a forrásszöveg jelentésének tökéletes megértése, de a fordítás azon módja is, amelynek eredményeképpen a szándékolt befogadók feltehetően megérthetik a szöveget” (Waard–Nida 2002: 11). Nagyon fontos feltétel tehát a fordításszöveg értelmezésében a befogadó részvétele. A befogadóra tett hatás azonban sokszor nehezen prognosztizálható. Különösen akkor, ha az forrásnyelvi és célnyelvi szövegek keletkezése között sok idő telik el.

Bár az ekvivalencia meglétét sokan tagadják mind a nyelvészeti alapú fordításelméletben (*translation theory*), mind pedig az irodalmi fordításról való gondolkodás szakirodalmában (vö. Kabdebó et al. 1998), abban azonban a szerzők többsége egyetért, hogy létre lehet hozni olyan célnyelvi szövegeket, amelyek funkcionális variánsai a forrásnyelvi szövegnek. A fordított szövegvariánsnak ugyanakkor ugyanazt a funkciót kell betöltenie a befogadó kulturális kánonban, mint amelyet az eredeti szöveg a forrásnyelviben betöltött.

3. A kommunikatív ekvivalencia

Popovič a forrásnyelvi irodalmi szövegek célnyelvi szövegvariánsainak létrehozásakor az egyik legfontosabb szempontnak a szöveg stílusának átvitelét tartja.

„A szépirodalmi szöveg stílusában az ekvivalencia kétféleképpen érvényesül: egyrészt a paradigmatikus tengelyen, azaz a kifejezőeszközök konkrét kiválasztását megelőző helyzetben; valamint a szintagmatikus tengelyen, amely már meghatározott, a szövegben adott kommunikációs helyzetnek megfelelő kifejezőeszközök megválasztását jelenti. […] Ennek alapján a műfordítási ekvivalenciát úgy értelmezzük, mint az eredeti mű és a fordítás kifejezőeszközeinek egyezését, s nem lényeges, hogy ezt az egyezést milyen tényezőkkel valósítja meg a műfordító" (Popovič 1980: 139).

Popovič ekvivalencia-értelmezése megengedi a szövegrészletek módosításait is annak érdekében, hogy a forrásnyelvi szöveg egészének üzenete átkerüljön a célnyelvi szövegbe. A különböző szinteken megvalósuló módosulások paradox módon nemcsak a teljes tartalmi és formahűség lehetetlenségének a jelei, hanem annak is, hogy bizonyos változtatások árán el lehet kerülni a „hűtlenséget", azaz a forrásnyelvivel kommunikatíve egyenértékű célnyelvi szövegvariánsokat lehet létrehozni. Két nyelvi elemet akkor tekintünk kommunikatív szempontból – és funkcionálisan is – egymás megfelelőinek, ha meghatározott kontextusokban ugyanaz a kommunikatív funkciójuk.

A művészi szövegek fordítása interkulturális kommunikáció is, hiszen a műfordító a forrásnyelvi szövegek tartalmi és formai összetevőin kívül az adott nyelvet használó, azon kommunikáló nép kultúráját is átkódolja a célnyelvre oly módon, hogy a célnyelvi olvasóban-befogadóban ugyanazt a képzetet hozza létre, ugyanazt a hatást keltse, mint amit a forrásnyelvi üzenet kiváltott a forrásnyelvi befogadóban. Ilyen módon a létrejött műfordításszöveg az eredeti szövegnek egy variánsa, amely amellett, hogy az eredetinek nem pontos másolata, szoros kapcsolatban van vele, és a célnyelvi befogadó kultúrának is részévé válik.

Egy forrásnyelvi szövegnek több célnyelvi szövegvariánsa (fordítása) is létrejöhet, hiszen maga a nyelv teszi lehetővé, hogy ugyanazt másképp is kifejezhessük. A műfordítók a nyelv elemeiből, szinonim eszközeiből a kommunikációs helyzetnek, az adott szövegtípusnak megfelelő variánsokat kiválasztva és szövegben meghatározott szempontok szerint elrendezve különböző, az eredetivel azonos értékű szövegvariánsokat teremthetnek, és ezek mindegyike lehet adekvát művészi fordítás, azaz a forrásnyelvi szövegnek mint invariánsnak a vele kommunikatív szempontból egyenértékű funkcionális célnyelvi szövegvariánsa.

4. A funkcionalitás Erdélyi Z. János Jeszenyin-fordításaiban

2014-ben jelent meg Jeszenyin költészetének válogatott darabjait közlő kétnyelvű kötete *...kéklő holdas fénytükörben– ... и этот отсвет лунный, синий* címmel. Erdélyi Z. János költő-műfordító több évtizedes fordítói munkájának eredményeképpen 62 Jeszenyin-fordítást ad közre a kötetben, köztük 7 olyan verset, amelyet előtte még senki nem fordított magyarra. Az új kétnyelvű Jeszenyin-kötet értékét növeli a műfordító Jeszenyin nyelvével, stílusával rokon, ugyanakkor sajátosan egyéni költői hangja, stílusa.

Dolgozatom következő részében a fordításszövegben létrejövő funkcionális megfeleltetési viszonyt vizsgálom a szöveg egyes szintjein. A fordítások célnyelvi

befogadásában az is lényeges, hogy mennyire illeszkednek a létrejött szövegvariánsok a célnyelvi szövegalkotó kánonba, valamint a befogadó elvárásaihoz is. Hogy a forrásnyelvivel egyenértékű célnyelvi szövegvariáns jöjjön létre, a fordító többnyire funkcionálisan felelteti meg az egyes célnyelvi nyelvi elemeket a forrásnyelvieknek. Következésképpen különböző átváltási műveleteket (adjekció, detrakció, immutáció, transzmutáció) alkalmaz annak érdekében, hogy a funkcionális ekvivalencia a szövegegész szintjén létrejöjjön.

4.1 A szövegek funkcionális stilisztikai szempontú egybevetése

A Jeszenyin-szövegekben a prozódiai jegyeknek fontos szerepük van. A magyar fordításokban a ritmus, a hangszimbolika (hanghalmozás, enjambement) egyrészt a költő-műfordító orosz versszöveg-alkotó hagyományának ismeretéből fakad, másrészt abból, hogy a műfordító maga is költő, és így prozódiai tudásának eredményeképpen szövegvariánsai többnyire szinkronban vannak az orosz szövegekkel. Nézzünk erre néhány példát!

Nehézséget az okozhat a fordítónak, ha például a forrásnyelvi szövegben a versszor túl rövid vagy hosszú a célnyelvihez viszonyítva. Ebben az esetben a fordító vagy betold (adjekció) a fordításba a tartalomhoz illő megfelelő hosszúságú szavakat, hogy azonos legyen a szótagszám, ezáltal a sor hosszúsága, vagy az eredeti gondolatból kell a költői üzenet szempontjából lényegtelenebbnek tartott részt kihagynia (detrakció), hogy kevesebb szóval, szintén azonos szótagszámmal lehessen visszaadni a szövegjelentés mellett a prozódiát is. De sokszor felcserél (transzmutáció) vagy kicserél (immutáció) bizonyos nyelvi elemeket.

Nézzünk erre egy példát Jeszenyin korai versei közül. Az. 1 táblázat első oszlopában az orosz szöveget és az általam készített nyersfordítást, a másodikban Erdélyi műfordítását közlöm. A sorok mellett a rímképlet és a szótagszám betűjele, ill. száma szerepel.

A szöveg **akusztikai** szintjén a rímelés azonos, a ritmika megközelítőleg azonos, a szótagszámok két sor kivételével azonosak. A keresztrímek alkalmazása is azonos. Természetes eltérés adódik a két nyelv kiválasztott szavainak eltérő szótagszámából.

Az enjambement (sorátlépés) a Jeszenyin-szövegben a 2. versszak (vsz.) első és második sorát köti össze, az Erdélyi-szövegben az utolsó két sort. Az áthajlás tehát a két szövegvariánsban nem ugyanazon a helyen van, de a költői eszköz funkciója megmarad: a lényeges információ kiemelése. Ennek érdekében Erdélyi szavakat is áthelyez egyik sorból a másikba, valamint betoldást is alkalmaz: a forrásnyelvi szövegben nincs szó a jó pohár bor kortyintásáról. Az utolsó két sor szó szerint: ’És ott, a sors ellenében, / Ihletet fogok keresni.’ A magyar szövegváltozatban az objektív elemi hangszimbolikát (amelyet a hangok képzési módja és helye adja) a zöngés mássalhangzók halmozása hozza létre. Az orosz szövegben ezt a funkciót a magas magánhangzók és a lágy mássalhangzók aránya tölti be. A hangszimbolika mindkét szövegben a vershangulat fokozásának funkcióját tölti be.

Jeszenyin szövege	Erdélyi fordítása
1. Мои мечты стремятся вдаль, a (8) ’Álmaim tova sietnek	Tovasietnek álmaim, a (9)
Где слышны вопли и рыданья, b (9) Ahol jajgatás és zokogás hallatszik	hol jajszó, sírás pörlekednek, b (9)
Чужую разделить печаль a (8) Megosztani az idegen bánatot	osztozni mások kínjai a (8)
И муки тяжкого страданья. b (8) És a súlyos szenvedések kínjait.	és bújján gyászos gyötrelemnek. b (9)
2. Я там могу найти себе c (8) Ott találhatom meg magamnak	Majd ott lelem meg, jóllehet, c (8)
Отраду в жизни, упоенье, d (9) Az életben az örömöt, a mámort	az élet örömét, a mámort, d (9)
И там, наперекор судьбе, c (8) És ott, az élet ellenében,	s dacolva sorssal, ihletet c (8)
Искать я буду вдохновенья. d (9) Fogom keresni az ihlete(ke)t.’	kortyintok ott, mint jó pohár bort. d (9)

1. táblázat. A ***Мои мечты*** (1912, Álmaim) c. vers és fordításának összevetése

A **szójelentés** szintjén is megvalósul a két szöveg funkcionális ekvivalenciája, bár vannak eltérések, amint azt az oroszul nem tudó olvasó is láthatja a nyersfordítás segítségével. Ezek a változások azonban nem hamisítják meg a forrásnyelvi szöveg jelentését, a betoldott részek az egész költői sors és életmű ismeretében megfelelőek, a ritmus és a rím adekvátságát is erősítik a két szövegvariánsban. A szöveg pragmati-kai jelentését, alaphangulatát azonban megváltoztatják, hiszen az eredeti szöveg melankolikus hangulata a vidám borozgatás hangulatába vált át a magyar szövegváltozatban.

A **képi szinten** a két szövegvariáns ekvivalens. Az utolsó sorban a hasonlat azonban a forrásnyelvi szövegben nem szereplő betoldás.

A **grammatikai szinten** (alak- és mondattani szint) – a nyelvtípusbeli különbségekből adódó kötelező átváltásokon kívül – kevés módosulás van a fordításban. Egyet emelek itt ki: a 2. vsz. második sorában az eredeti határozós szintagmát *Отраду в жизни* ’örömöt az életben’, birtokos jelzős szintagmával fordítja Erdélyi: *az élet örömét*. Az összetett mondatok szerkezetén nem változtat a fordító: az alá- és mellérendeléseket pontosan követi.

Nézzünk más példákat is a funkcionális ekvivalencia megteremtésének nehézségeire! Előfordul, hogy olyan nyelvi kifejezéseket kell lefordítania a magyar szöveg alkotójának, amelyeket a kulturális háttérismeretek hiánya miatt a magyar olvasó nem biztos hogy megértene.

Ebben a fordításban a szavak szintjén több eltérés is van. A mai fiatal olvasó (de a nem orosz idősebb is) csak az internet segítségével tudja kideríteni, hogy a Mosszelprom egy mezőgazdasági termékeket gyártó vállalat volt Majakovszkij korában (ma is megvan!), és tudni kell azt is, hogy Majakovszkij nemcsak írt, de rajzolt, festett, sőt reklámokat is gyártott. A vers ironikus hangnemének célnyelvi újraalkotásához pedig a szavak kontextusbeli jelentését is fel kell ismernie a fordítónak.

Jeszenyin szövege (10. vsz.)	Erdélyi fordítása
Мне мил стихов российский жар. 'Kedves nekem a versek orosz tüze.	*Az orosz vers nekem való:*
Есть Маяковский, есть и кроме, Van Majakovszkij is, rajta kívül (mások) is,	*Majakovszkij, meg annyi sok más;*
Но он, их главный ***штабс-маляр****,* De ő, a többiek fő (törzs)mázolója,	*de ő csak* **kontár** *mázoló,*
Поет о пробках в Моссельпроме Moszelpromi parafákról **(dugókról, biztosíté-kokról?)** énekel.	***bár reklám-téren néha pompás…***

2. táblázat. A **На кавказе (**1924) 10. versszakának és fordításának összevetése

Jeszenyin szövege (10. vsz.)	Erdélyi fordítása
Прости, Кавказ, что я о них Bocsáss meg, Kaukázus, hogy róluk	*Bocsásd meg, szent hegy, vétkeim:*
Тебе промолвил ненароком, Véletlenül szólni kezdtem,	*Nevük véletlen említem bár;*
Ты научи мой русский стих Tanítsd meg orosz versemet	*tanítsd meg orosz verseim*
Кизиловым *струиться* ***соком.*** Somléként csörgedezni.	*csurranni úgy, mint tiszta nektár.*

3. táblázat. A ***На Кавказе*** 13. verszakának és fordításának összevetése

Az utolsó sorban a magyar *somlé* egy kaukázusi déligyümölcs levét (*кизиловый сок***)** helyettesíti. Az eredeti szó szerinti jelentésnek megfelelő magyar kifejezést nehéz lett volna beépíteni egyetlen sorba úgy, hogy a prozódia ne sérüljön, bár a Gáldi–Uzonyi-féle orosz-magyar szótár (2000: 194) is ugyanezt a magyar jelentést adja meg. És ha a lexikai elemek választásáról szóltunk, nézzük meg ebből a szempontból még a 11. versszakot is.

A *его стихи* 'versei' kifejezés megfelelője Erdélyi szövegében a *klapanciái* szó, amely a magyar szövegben ironikus stílusértékű. Ezt a stílusértéket az orosz szövegben a *телогрейка* 'pufajka' szó hordozza. A műfordító, más szóval ugyan, de tökéletesen visszaadja az eredeti szövegrész funkcionális megfelelőjét.

A *feldobta a talpát* kifejezésnek megfelelő változat ugyan nem szerepel Jeszenyin szövegében, ott a *сдохла* 'megdöglött' szerepel, amelyet állatokra vonatkoztatva mondhatunk. De a fordításban mégis helyénvaló e kifejezés, ha egyes feltételezett befogadók nyelvhasználatára is gondolunk, másrészt nem is áll távol Jeszenyin lelki alkatától, főleg, ha a *Kocsmás Moszkva* ciklusának verseire gondolunk.

Jeszenyin szövege (10. vsz.)	Erdélyi fordítása
И Клюев, ладожский дьячок, És Kljujev, a ladogai kispap,	*S Kljujev, a ladogai pap…*
Его стихи как ***телогрейка****,* Versei mint pufajkák,	***Klapanciái*** *–* ***nyűtt*** *pufajkák.*
Но я их вслух вчера прочел – De tegnap hangosan felolvastam őket,	*Felolvastam párat minap,*
И в клетке ***сдохла*** *канарейка.* És megdöglött kalitkájában a kanári.	*s kanárink* ***feldobta a talpát****.*

4. táblázat. A **На кавказе (**1924) 11. versszakának és fordításának összevetése

5. Összegzés

Talán e néhány elemzésből is kitűnik, hogy a funkcionalitás elve ugyan megvalósítható a műfordításokban, de a költői szövegekben időnként kisebb-nagyobb nehézségeket okoz a funkcionális ekvivalencia létrehozása. Vonatkozik ez Erdélyi Z. János szövegvariánsaira is, bár a műfordító kitűnően megoldotta a feladatát.

Végül következzen egy rövid magyar Jeszenyin-fordításrecepció. Szergej Jeszenyin versei régóta megjelennek magyarul. Bár már Jeszenyin életében is napvilágot látott egy-két verse magyarul, de az első Jeszenyin-antológia csak 1955-ben jelent meg. 1957-ben Rab Zsuzsa adott közre egy kis kötetre való válogatást, amelyben az orosz költőnek elsősorban a faluval, a természettel kapcsolatos könnyedebb hangú verseiből készült fordításait közölte. Rab Zsuzsa a magyar olvasóknak elsősorban az idilli, rég letűnt orosz paraszti világ megéneklőjét mutatta be derűs, színes képekben, a gazdag színszimbolikát hangsúlyozva költészetében. Nagyszerű versfordítások születtek Weöres Sándor, Jánosy István, Lator László, Képes Géza, Urbán Eszter, Fodor András, Jobbágy Károly, Kerék Imre, Galgóczy Árpád, Cseh Károly, Erdélyi Z. János, Erdődi Gábor és mások műfordítói tevékenységének eredményeképpen is.

Erdődi Gábor első Jeszenyin-kötete 2002-ben jelent meg *Kancahajók*, 2008-ban pedig az első kétnyelvű fordításkötete *Проскакал на розовом коне –Szálltam rózsaszín lovon* címmel. Erdődi Gábor a korábbi, főként a derűsebb Jeszenyin-szöveg- és képi világot bemutató fordítások helyett a „depresszionista" (ahogyan a fordító nevezte) Jeszenyint mutatta be kiváló fordításaiban.

Erdélyi Z. János több mint három évtizede fordít Jeszenyin-verseket, fordításai korábban különböző folyóiratokban jelentek meg. A dolgozatomban említett kötete pedig, amely a második kétnyelvű Jeszenyin-kötet, 2014-ben. Erdélyi Z. János munkája – a politikai verseket kivéve – szélesebb merítést ad Jeszenyin költészetéből.

Még ma sincs azonban lefordítva magyarra a teljes Jeszenyin-életmű, csupán mintegy kétharmada. Maradt tehát munka bőven a következő műfordító-nemzedéknek is, hogy újabb értékeket közvetítsenek magyarul a gazdag Jeszenyin-életműből.

Források

Erdélyi Z. János 2014. Szergej Jeszenyin, Сергей Есенин *... kéklő holdas fény-tükörben…, ... в этот отсвет лунный, синий ...* Válogatott versek Erdélyi Z. János fordításában. Eger: 4 Pont Nyomda Kft.

Gáldi. L.–Uzonyi, P. 2000. *Orosz-magyar szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Hivatkozások

Bondarko, V. V. – Бондарко, А. В. 1983. *Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии*. Ленинград: Наука.

Catford, J. C. 1964. *A Linguistic Theory of Translation.* Oxford: Oxford University Press.

Ladányi Mária – Tolcsvai Nagy Gábor 2008. Funkcionális nyelvészet. In: Tolcsvai Nagy Gábor–Ladányi, Mária (szerk.) *Általános Nyelvészeti tanulmányok 22.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 17–58.

Jászay László–Lőrincz Julianna 2001. *Variancia az orosz ige paradigmájában.* Eger: EKF Líceum Kiadó.

Kabdebó Lóránt –Kulcsár Szabó Ernő – Kulcsár Szabó Zoltán – Menyhért Anna 1998. *A fordítás és intertextualitás alakzatai.* Budapest: Anonymus Kiadó.

Kiss Timea – Lőrincz Julianna 2014. *Alakzatok a modern és késő modern költészetben és műfordításaikban (Ady Endre és József Attila verseiben).* Pandora Könyvek 32. Eger: EKF Líceum Kiadó.

Klaudy Kinga 1997. *A fordítás elmélete és gyakorlata.* Budapest: Scholastica.

Lőrincz Julianna 2007. *Kultúrák párbeszéde.* Pandora Könyvek 10. Eger: EKF Líceum Kiadó.

Nida, E. A. 1964. *Toward a Science of Translating.* Brill: Leiden.

Péter Mihály 1980. A Prágai iskola. In: Balázs János (szerk.): *Nyelvi rendszer és nyelvhasználat.* Budapest: Tankönyvkiadó. 116–137.

Popovič, A. 1980. *A műfordítás elmélete.* Bratislava: Madách.

Szathmári István 2004. A funkcionális stilisztika történetéhez. *Magyar Nyelvőr*. 128. évf. 4. szám. 435–440.

Szikszainé Nagy Irma 2007. *Magyar stilisztika.* Budapest: Osiris Kiadó.

de Waard, J.– Nida, E. A. 2002. *Egyik nyelvről a másikra. Funkcionális ekvivalencia a bibliafordításban.* Ford. Pecsuk Ottó. Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója.

Dr. habil. Lőrincz Julianna egyetemi docens, Selye János Egyetem (Komárom) és Eszterházy Károly Egyetem (Eger). Fő kutatási területei: stilisztika, műfordítás-elmélet és -gyakorlat. E-mail: jel2ster@gmail.com

M. NAGY ILONA – BÉNYEI ÁGNES

A Margit-legenda szótára mint az iskolai oktatás és a nyelvtörténeti ismeretterjesztés segítője

Árpád-házi Szent Margit középkori, egy 1510-es másolatban fennmaradt magyar nyelvű legendája *(Margit-legenda)* szerepel az iskolai tananyagban, a szélesebb olvasóközönség is érdeklődik iránta. Eredeti szövegét a mai olvasó azonban csak segítséggel értheti. A tanulmány a legenda szókincsének készülő szótári feldolgozásából gyűjtött példákkal mutatja be, milyen tipikus esetekben lehet szükség segítségre, és hogyan használható fel a szótár a mai olvasónak ismeretlen vagy nem pontosan értett szavak értelmezésében. Főleg a régi, mára elavult szójelentések, az egyházi-kolostori szókincs és a művelődési világ távolsága jelenthetnek nehézséget. E dolgozat esettanulmány, egy szótári munka bemutatására és pedagógiai alkalmazhatóságára összpontosít. Tananyagszerzőknek vagy népszerű szövegkiadás készítőinek adhat ötleteket.

1. Igény a legenda közérthető szövegére

Témájánál fogva a középkori – 1510-es másolatban fennmaradt – magyar nyelvű Margit-legenda (MargL.) az olvasók szélesebb körének érdeklődésére is számot tarthat. Szerepel már az általános iskolai tananyagban a legenda műfajának szemléltetésére (lásd pl. Szent Margit legendája a Sulinet Tudásbázis honlapján). Árpád-házi Szent Margit alakját irodalmi feldolgozások is népszerűsítik, s több írónk – Gárdonyi Géza (Isten rabjai című regényében), főleg pedig Kodolányi János (Boldog Margit című regényében) – szövegszerűen is merített a legendából (A. Molnár 2011, 2013). A 20. század folyamán készültek – kezdetben a Margit szentté avatását (1943) szorgalmazó egyházi törekvésektől is motiválva – a legenda szélesebb olvasóközönségnek szánt modernizált helyesírású, olykor nyelvileg is némileg módosított, valamint különböző nyelvi és tárgyi magyarázatokat is tartalmazó átiratai. A következőkben ezeket soroljuk fel az átírás készítőjét és a megjelenés idejét is feltüntetve (bővebb címleírásukat lásd a bibliográfiában): MargL. 1510/1927 = Baros Gyula népszerű átírásának első kiadása, ugyane szöveg 1944-es kiadásához – amelyről Baros neve hiányzik – Sík Sándor írt ajánlást; MargL. 1510/1941 = Mészöly Gedeonnak a legenda életrajzi részéről készült átírása, melyet elsősorban magyar szakos egyetemi hallgatóinak ajánlott; MargL. 1510/1979 = Király Ilona kiadása, amely Mészöly szövegét közli azzal a különbséggel, hogy az e zártságát (ë) nem jelöli; MargL. 1510/1983 = Érszegi Géza átírása egy gyűjteményes kötetben; MargL. 1510/1992 = Madas Edit az egyetemi régi magyar irodalmi szöveggyűjteményben szintén az életrajzi részt közli, s szintén az egyetemi képzés speciálisabb szempontjait veszi figyelembe. A nem-nyelvész szakemberek és más érdeklődők ma elsősorban az Érszegi-féle szöveget használják. A legifjabb korosztályhoz pedig átköltött formában szól egy rövid részlet a legendából (Lengyel[10] 1995: 138–141, ezt használja fel például a „tudásbázis" digitális tananyag). A legenda oktatási és népszerű célú használata tehát szükségessé teszi, hogy a középkori magyar nyelvet a mai olvasó számára érthetővé tegyük. Bár a modernizáló kiadásokban a legenda könnyebben olvasható,

s mindenütt bizonyos nyelvi és tárgyi jegyzetek is segítik a szövegértést, tapasztalataink szerint hasznos lehet a maitól eltérő nyelvi jelenségekre valamivel részletesebben és rendszerezettebben is figyelmet fordítani. Ebben segíthet a legenda szókincsét részletesen és rendszeresen feldolgozó szótár.

Mielőtt az idevágó nyelvi problémák bizonyos típusait bemutatnánk, utalunk rá, hogy a modernkori olvasónak egy középkori anyanyelvű (irodalmi) szöveg megértéséhez Michael Stanley Batts (1993) szerint – aki a Trisztán és Izolda középkori német szövegének modern német és angol átírásait, illetve fordításait vizsgálta e szempontból – *„kettős idegenség”*-gel *(Doppelte Fremdheit)* kell megküzdenie: 1. a nyelv, nyelvhasználat és 2. a kultúra távolságával, s mindkét tényező összetett. Szintén tanulságos Umberto Econak A rózsa neve című népszerű középkori tárgyú regényéhez fűzött utólagos fejtegetése arról, hogyan próbált az író olyan eszközöket teremteni, amelyek biztosítják, hogy a mai olvasó követni tudja a történetet (Eco 2007: 585–617). Bizonyos fokig hasonló kérdések merülhetnek fel akkor is, amikor kódexirodalmunk népszerű darabjait akarjuk a mai olvasóhoz közel hozni.

2. A szókincs és a szóhasználat általános kérdései

Az itt tárgyalt példákat a szókincs és a szóhasználat köréből válogattuk. Ezeket elsősorban a legenda szókészletét feldolgozó, készülő szótárunk anyagából (erről lásd M. Nagy et al. 2014) merítettük, illetve annak készítése során figyeltük meg. Más nyelvi szintekkel (pl. mondatszerkesztés, ritmus), amelyeken szintén lehetnek megértési problémák, ezúttal nem foglalkozunk. Szótárunk a betűhű szövegből készült – a MargL.-nak a Régi magyar kódexek sorozatban kiadott szövegét, illetve digitális adatbázisunkban hozzáillesztett latin forrásszövegeit alapul véve –, így elsősorban az ebben eligazodni tudók számára jelent segítséget. Mivel azonban a címszó a mai köznyelvi forma, a nem szakember olvasó is találhat benne választ kérdéseire. A példák alábbi bemutatásakor esetenként a modernizáló kiadásokból is közlünk annak érzékeltetésére, hogyan viszonyultak a kérdéses problémához a szöveget átírók.

2.1 Kihalt szavak és szokatlan szóalakok

A legenda olvasásakor észrevehetünk mára *kihalt szavakat*, illetve *szokatlan szóalakokat*. A szótárból megtudható ezek jelentése, illetve latin háttere. Így többek között megtaláljuk, hogy az *alít* (pl. MargL. 86/7, a továbbiakban csak a kódex lapszámát és a példát tartalmazó sor számát közöljük) ’vél, gondol’ jelentésű, s a lat. *aestimo* ’ua.’ vagy *pendeo* ’ítél’ ige fordításaként áll a kódexben, a *köveköl* (164/3) ’bőg (gyerek)’, a lat. *vagio* ’ua.’ tolmácsolata, a *lazsnak* (40/7) pedig ’pokróc’ (lat. *sclavina*) jelentésű. A régies szóalakokat, mint a *kohnya* ’konyha’, *menyekező* ’menyegző’ *mevet* ’nevet’ stb. a mai köznyelvi formájú címszó alatt találjuk meg a szótárban. Az ilyen példákat a szélesebb közönségnek szánt kiadások általában átírják a mai formára, eredeti alakjukban azonban alkalmasak régies hangulat keltésére is, mivel viszonylag könnyen felismerhetők. A laikus olvasó ez esetben a szövegkörnyezet alapján tippelhet a mai formára.

2.2 Eltérő szójelentések

Nagyobb meglepetéssel szolgálhatnak a mai olvasónak *a szójelentés eltérései*. Gyakran előfordul, hogy egy általa egyébként ismert szó használata nem, vagy csak részben egyezik meg azzal, amit mai nyelvi kompetenciája szerint várna. Ez izgalmassá teheti az olvasást, ha maga is rájön az aktuális értelemre, de okozhat problémát is, s ilyenkor érdemes a szótárhoz fordulni. Lássunk néhány jellemző példát először a tartalmas szavak köréből!

A szavak egymáshoz kapcsolódása a régi nyelvben eltérhet a maitól, s ezzel összhangban a szó hangulata is különbözhet attól. Például az *agg* jelző ma inkább személyre vonatkozik, a kódexbeli *agg fa* (217/13) ma *száraz, öreg (lignum)*, a *vén* szoror (54/20) viszont ma nem éppen udvarias kifejezés, pedig személyre használva a *vén* jelző a kódex korában csak *idős, öreg (veterana, senior)* jelentésű, a *fa héja* (217/13), melyet ma inkább fűszerre mondunk (*fahéj* összetételként) a *kéreg* (*scortia ligni*), az *időt költ* (116/17) a mai *időt tölt* stb. Az ilyen eltérések lényegében szintén nagyrészt megfejthetők a szövegből, s a szótárból az olvasó ellenőrizheti sejtését. Amikor például a legenda arról ír, hogy Margit szeretettel bánik egy idős, beteg apácával, a *vén* jelző semmiképp sem lehet udvariatlan, elítélő. (Az 1510/1983-ban megfigyelhetjük továbbá, hogy a latinos nominativus praedicativust találóan kettősponttal teszi érthetővé a magyar *vminek neveztetik* helyén az 1510/1983-as átirat készítője.)

54/20: vala egy Soror · ky neueztetyk vala soror evrsebet · ez vala jgen *veen*: Soror Elisabeth, quae erat multum *veterana*
1510/1983: 127: Vala egy szoror, ki neveztetik vala: szoror Erzsébet; ez vala igen *vén*
1510/1992: 417: Vala egy szoror, ki neveztetik vala szoror Örzsébet. Ez vala igen *vén*
1510/1927: 53: Vala egy soror, ki neveztetik vala soror Erzsébetnek; ez vala igen *vén*

Állhat egy szó a kódexben *konkrét(abb) jelentéssel*, ott, ahol ma jellemzően elvont jelentést használunk. Az *egészen* (59/14) például 'épen, sértetlenül, egészségesen [tkp. 'egészben']' értelmű, s nem 'végig, teljesen' jelentésű, a *haszontalan* (116/18) melléknév 'haszon nélkül való', s nem 'semmirekellő', a *végtelen* (122/10) melléknév 'befejezetlen (aminek nincsen vége)', s nem 'nagyon hosszú'. Az olvasó, ha észreveszi, rácsodálkozhat az ilyen konkrét–elvont összefüggésekre, amik különösen az egyetemi szöveggyűjtemény olvasóinak lehetnek tanulságosak.

59/14, 15: halat adok az en teremtemnek · hog kÿ kenÿerevlt en raÿtam · es engemet *egezzen* [= épnek, egészségesnek] teremtet · es mÿnd ez may napyk *egezzen* [épen, egészségesen] fel neuelt: Ago etiam gratias creatori Domino, qui misertus nostri *sanam* me creavit et usque hodie *incolumem* enutrivit
1510/1983: 128 (vö. még 1927: 57): hálát adok az én Teremtőmnek, aki könyörült énrajtam, és engemet *egészen* teremtett, és mind e mai napig *egészen* felnevelt
1510/1992: 418: hálát adok az én Teremtőmnek, hogy ki kenyerölt énrajtam, és engemet *egészen* teremtett, és mind ez mai napig *egészen* felnevelt

A szó jelentése régen lehetett a mainál *szűkebb, vagy tágabb körű*. A *ház* főnévnek szűkebb 'helyiség' jelentése van a *kapitulumház* 'kapitulumterem' megnevezésében (pl. 20/20, 128/20), a *csinál* ige pedig mindig szűkebb, 'készít' értelmű, bár ez alig észrevehető. Az *állat* főnevünk tágabb értelmű, az emberi lényt is jelenti például az *asszonyállat* (36/10, 162/6 stb.) szóban. A személyes névmások ragos alakjai pedig visszaható értelemben is használatosak.

76/15: egÿ jdevben zent margÿt azzon · hyva el *vele* soror annat … es *chÿnala* ev vele · kenderbevl egÿ kevtelet: quadam die vocavit me [dominam Annam] et *feci* cum ea unam cordam de caneva
1510/1983: 134: egy időben Szent Margit asszony hívá el *vele* szoror Annát … és *csinálá* *ővele* kenderből egy kötelet
1510/1992: 422: Egy időben Szent Margit asszon hívá el *véle* szoror Annát … és *csinála ővele* kenderből egy kötelet
1510/1927: 68: egy időben Szent Margit asszony hívá el *vele* soror Annát … és *csinála ő vele* kenderből egy kötelet

Egyes szavak mára egészen *elavult jelentésben* szerepelnek. Ez különösen akkor lehet zavaró, ha a szó ma is él, de mást jelent, s a régi szöveg az alapján félreérthetővé válik. Az ilyen szavakat, illetve jelentésüket is érdemes listázni. Az *asszony* 'úrnő' jelentésű (a latin *domina* megfelelője), ezért lehet a *gyermek Szent Margit asszonyról* olvasni (pl. 1/13), az *együgyűség* (135/14) pozitív hangulatú szó, 'jámborság, istenfélelem' jelentésű, nem pedig 'gyenge értelmi képességű', a *használ vmiben* (5/5) 'előrehalad vmiben' jelentésű (a lat. *proficere* fordításaként), a *használatosság* (29/19) 'hasznosság' értelmű, az *időt múlat* (115/22) ma *időt tölt*, a *paraszt* fráter (134/13) 'világi' frátert jelent, a *nagy szerelemmel* (121/22) 'nagy igyekezettel' (a lat. *diligentius* tükörfordításaként, vö. lat. *diligere* 'szeret'), a *társalkodik* (8/6) jelentése 'társul valakihez', a *vigyáz*-é (pl. 186/17) 'ébren van, virraszt' stb. Az alábbi mondatban az *együgyű* szó értelme például azért lehet gyanús a mai olvasónak, mert egyrészt Margitra vonatkozik, másrészt kifejezetten emelkedett hangú szövegkörnyezetből való, amelyhez a szó mai jelentése, hangulata nem illik: eszerint Margithoz a lelki atyja, a magyar domonkos rend főnöke elküldött egy idős beteg frátert azzal az üzenettel, hogy kéri, gyógyítsa meg a frátert. Ez esetben is érdemes a szótárhoz fordulnia annak, akinek ez a használat idegen. Onnan kiderül az is, hogy az *együgyű* a *pius* 'jámbor, istenfélő' melléknév fordításaként áll.

135/14: mÿkoron zent margÿt nagy *eggÿvgÿvseggel* es alazatossagal el jut volna · Monda neky az frater: cui [Margaretae], ut erat *piisimae* humilitatis, citius venienti dixit
1510/1983: 151: Mikoron Szent Margit asszony nagy *együgyűséggel* és alázatossággal eljött volna, mondja neki a fráter
1510/1927: 109: Mikoron Szent Margit asszony nagy *együgyűséggel (szerénységgel)* és alázatossággal eljött volna, mondja neki a frater

2.3 Összetett szavak

Összetett szavak esetén bizonyos kapaszkodó lehet az értelmezéshez, ha a tagok jelentése külön-külön ismerős, még ha ma az összetétel ilyen formában nem is él (motivált szavak). A *tollszál* szó – a latin forrásban *penna* '(madár)toll' – elavult, de a vele jelölt tárgy funkciója a szövegkörnyezetből megérthető: a mai szívószál őséről van szó.

193/6: fekevuek az agyban mykeppen fa nem jndedhagya vala sem kezet · sem labat · sem ehetÿk vala · hanem *talzalon* agyak vala az etket ev zaÿaba: iacebat in lecto sicut lignum, et non poterat movere manus, nec pedes, nec loqui poterat, nec comedere, nisi quando ponebatur cibus in os suum *per unam pennam*

1510/1983: 169 (ugyanígy 1927: 151–152): Feküvék az ágyban, miképpen fa és nem indíthatja vala sem kezét sem lábát … sem ehetik vala, hanem *tollszálon* adják vala az étket [az] ő szájába

Hasonlóan megfejthető összetételek: 96/18: Elev tÿkzo koron = *elő tikszókoron* 'első kakasszókor, kakaskukorékoláskor', 160/18: zanto ebed elevt = *szántóebéd előtt* 'igen korai ebédidőn', azaz amikor a földeken dolgozó szántóvetők ebédelnek. – Iskolai feladathoz ajánlható: hogy mondanánk mai kifejezéssel?

2.4 Határozószók és viszonyszók jelentése

Néhány *határozószó, viszonyszó jelentése* szintén eltér a maitól, ami sok esetben zavarja a szöveg tartalmi-logikai fűzésének érthetőségét. Ez különösen feltűnő, mivel egyesek közülük viszonylag gyakran előfordulnak a szövegben. A *tahát* határozószó (betűhűen *tahat*), amely a mai *tehát* forma előzménye, száz esetben fordul elő a legendában, jelentése pedig mindig a mára már elavult 'akkor' –általában egy megelőző *mikoron* kötőszós mellékmondatra utalva, rendszerint hangsúlytalanul –, a mai nyelvérzéknek fölöslegesen. A mai kötőszói 'ergo' jelentésben viszont a MargL.-ban egyáltalán nem találkozunk vele. (Ezért kifejezetten zavaró, ha a népszerű átírásban magyarázat nélkül szerepel *tehát*-ként.) Mivel mindig azonos jelentésű, egy népszerű kiadásban elég egyszer megadni a maitól eltérő jelentését.

2/20: Mykoron zent margit azzonnak adnak vala kentest capat iob poztobol az tarsinal · *tahat* zegenlÿ vala meg viselnÿ : vestes habitus sui, si de panno notabiliter pretioso supra alias coaevas suas fuissent, erubescebat portare

1510/1983: 111 (ugyanígy 1510/1927: 18): Mikoron Szent Margit asszonynak adnak vala köntöst, kápát jobb posztóból a társinál, *tehát* szégyenli vala megviselni

1510/1992: 407: Mikoron Szent Margit asszonnak adnak vala kentest, kápát jobb posztóból az társinál, *tahát* szégyenli vala megviselni

Az *esmeeg, esmeg*, a kiejtést tükröző mai helyesírással *esmég* a mai *ismét* határozószó (65 előfordulással) azért csalóka, mert kétféle jelentésben fordul elő a legendában, de csak ezek egyike azonos a maival: 1. '(új téma bevezetésére,

jellemzően mondat elején) és még, továbbá'; lat. 'item'; 2. 'ismét, újra'; lat. 'iterum'. Ennek ismeretében az olvasó könnyen behelyettesítheti az aktuális jelentést. A korabeli kiejtést tükröző átírásokban az archaikusabb szóalak kellően érzékelteti, hogy mégsem egészen a mai formáról van szó.

1. 38/2: Ha kedeg valamelÿ az sororok kevzzevl meg hal vala ... jgen sÿratÿa vala ... *Esmeeg* ez zentseges zvz vala myndenben zegensegnek zeretevye es meg tartoÿa:·quando aliqua de sororibus moriebatur... ipsa sancta Margaretha stabat … cum lacrimis ... *Item* dixit, quod dilexit paupertatem in omnibus rebus
   1510/1983: 122 (vö. még 1510/1927: 42): Ha pedig valamely a szororok közül meghal vala … igen siratja vala … *Ismét* e szentséges szűz vala mindenben szegénységnek szeretője és megtartója
   1510/1992: 414: Ha kedég valamely az szororok közöl meghal vala, … igen siratja vala … *Esmég* ez szentséges szűz vala mindenben szegénységnek szeretője és megtartója
   1510/1941: 205–6 (vö. még 1510/1979: 295): Ha kedég valamëly az szórorok közzől mëghal vala, … igën sirattya vala … *Ësmég* ez szentségës szűz vala mindënben szëgénségnek szeretője és mëgtartója
2. 52/3: gyakorta ez genge zvz le esyk vala *esmeg* fel kel vala · vgy zolgal vala
   1510/1983: 126 (vö. még 1510/1927: 52): Gyakorta e gyenge szűz leesik vala, *ismét* felkel vala, úgy szolgál vala
   1510/1992: 417: Gyakorta ez gyenge szűz leesik vala, *esmég* felkel vala, úgy szolgál vala
   1510/1941: 212 (vö. még 1510/1979: 300): Gyakorta ez gyënge szűz lëesik vala, ës*még* fëlkel vala, úgy szolgál vala

A *valamitől megválva* 'vmin kívül' igenév névutóként mára kihalt, tartalmas igeként azonban él. A mai olvasó pedig automatikusan az utóbbi jelentéssel értelmezi a grammatikai funkció helyett. Ebből adódott egy szemináriumi órán az, hogy az egyik csodás gyógyulás történetét saját szavaival összefoglaló diák horrorisztikusnak minősítette a jelenetet, amelyben egy zsugorodott lábú asszony „kezétől és fejétől megválván" (146/15) testének semmilyen tagját nem tudta használni. Noha a folytatásból kiderül, hogy a kezével vonszolta magát a templom kőpadlóján, a névutó téves értelmezése miatt ez a befejezés a levegőben lógott. Ez a félreérthetőség okozhatja, hogy – bár e szókapcsolat nem gyakori – a népszerű kiadások ez esetben magyarázzák a jelentést.

3. Az egyházi szókincs speciális kérdései

3.1 Az egyházi-kolostori szókincs

Külön szólunk az egyházi-kolostori szókincsről, mert ez domináns tematikai réteg a legendában, ráadásul mélyebb kulturális ismeretet kíván a mai olvasótól. Ide szorosabban véve körülbelül kétszáz szó és az ezekkel alkotott kifejezések sorolhatók. Egy részük jól ismert, mint a *gyón, imádkozik, isten, pap*, ezek nem igényelnek magyarázatot a mai olvasó számára sem. Ilyenkor a szótárnak sem kell jelentést adnia, csak megmutatja a szövegbeli gyakoriságot. A *szójelentésben* azonban az ide

tartozó szavak körében is lehet kisebb eltérés, hasonlóan a fent látottakhoz. Az *imád* igének például két, mára *elavult jelentése* is szerepel a legendában: 1a. 'kér'; 1b. (tárgyatlanul, *valakiért* vonzattal) 'imádkozik'; 2. 'mély tiszteletben részesít'. Ez utóbbit találjuk meg például *bálványimádás* szavunkban. A ma általános 'nagyon szeret vkit, vmit' jelentése ennek tágulásával, jóval később (1770: TESz., EWUng.) jött létre. A mai olvasó ez esetben a szöveget nem érti félre, bár nem pontosan úgy érti, ahogy a korabeli író szánta, hanem annál pozitívabbnak, affektívabbnak véli. (Ilyen esetekben csak „vájtfülűek" nézik meg a szótárt.) Eszerint az 1a. jelentést képviselő alábbi példánkban egyszerűen szinonimák párosítását kell látnunk.

1a. 141/3: Es *kerlek jmadlak* tegedet tellÿes hÿttel ... hog meltolÿ engemet meg zabadehtanod [betegségből]: et *oro* te fide plena ..., ut liberare me digneris
1510/1983: 153 (vö. még 1510/1927: 113–114): És *kérlek, imádlak* tégedet teljes hittel, … hogy méltóztassál engemet megszabadítani
1b. 135/14: en ertem *jmagÿ*: pro me orares
1510/1983: 151: énértem *imádj*
1510/1927: 109: én értem *imádj (imádkozz)*
2. 7/12: Mÿkoron az refectoriumban be megen vala · Az zenteknek kepeket leterdepeluen alazatost *jmagÿa uala:* imaginibus aliorum sanctorum flexis genibus humiliter salutatis conventum [variáns: seu/ac refectorium] ingrediebatur
1510/1983: 112: Mikoron a refektóriumba bemegyen vala, a szenteknek képeket letérdepelvén alázatost *imádja vala*
1510/1992: 408: Mikoron az refektóriumban bemegyen vala, az szenteknek képeket letérdepelvén alázatost *imádja vala*
1510/1927: 21: Mikoron a refektóriumba bemegyen vala, a szenteknek képeket letérdepelvén alázatost *imádja (tiszteli) vala*

3.2 Latin eredetű szavak

Egy igen jellegzetes csoportot alkotnak a latinos egyházi nyelvhez tartozó szavak. Feltűnő jegye e kolostori nyelvnek a sok *latin eredetű szó*, amelyek idegen és *egyházi terminus* voltuk miatt is távolabb állnak a mai olvasótól. Például a kolostor- és templomépület részei (*dormitórium* 'hálóterem', *refektórium* 'ebédlőterem'; *sekrestye*) a szerzetesi öltözet darabjai (*kápa, vélum*), a vallási/szerzetesi élet elvont fogalmai (*diszciplina, processzió, szilencium, vénia*), cselekvések nevei (*kommunikál* 'áldozik', *professziót* 'szerzetesi fogadalmat' *tesz*), egyházi/kolostori rangok, tisztségek (*kántrix, provinciális, prior, priorissza, szóror*), ünnepek (*advent, purifikáció*) stb. A szótár ezek megértését a jelentés és a szófaj meghatározásával és latin megfelelőjük közlésével segíti, illetve előfordulásuk számáról is tájékoztat.

A latinból átvett szavakat, egyházi terminusokat részben a legenda is magyarázza az úgynevezett *latin–magyar „szóikerítések"*-kel. Bár ezek eredetileg nem magyarázó szándékkal kerültek elsősorban a szövegbe (pl. nem feltétlenül az első előforduláskor tűnnek fel), hanem egyszerűen a korabeli stílusszokás, divat megkívánta párosítások (M. Nagy 2003), mégis betölthetik a mai olvasó számára azt

a szerepet is. A kérdés legfeljebb az, érti-e a mai olvasó a „magyarázatot”: *az infirmária* mint *betegek háza* érthető, de a *diszciplina* mint *vereség*, a *szilencium* mint *vesztegség* kevésbé lehet ismerős. A szótár az ilyen „szóikerítéseket” mindig feltünteti a példamondatok között, s utal a másik tag szócikkére is (pl. a *szilencium* szócikk végén: lásd *vesztegség*, ill. a *vesztegség* szócikk végén: lásd *szilencium*).

infirmária (3) fn ‘betegház’ – infirmaria
50/1: [a vizet] evmaga altal horgÿa vala az vduaron · *az betegevk hazaban az in firmariaban*: ista domina Margaretha manibus suis trahebat aquam de puteo …, et portabat illam aquam ad coquinam, et balneabat ipsas infirmas

szilencium (5) fn ’hallgatás, csend’*(mint a szerzetesi élet terminus technicusa)* – silentium
77/19: ez provincialis lele ez clastromnak sororit az <silemc> *silenciomnak veztegsegnek* nagÿ tevreseben zegeseben: vö. inveni [inter] istas dominas ita *silentium* neglectum

diszciplina fn (13) ’fenyítés, verés (szerzeteseké)’ – disciplina
65/20: ez *veresegeket disciplinakat* · *vezÿ vala* nemykoron az refectoriomba: Interrogata, in quo loco [sc. recipiebat M. disciplinam], respondit: Aliquando in refectorio

3.3 Eltérő jelentésű latin eredetű szavak

A latin eredetű kifejezések között is vannak olyanok, amelyek *a mai köznyelvben ismertek, de más jelentésben* terjedtek el (pl. *diszciplina, kommunikál, mandátum, provinciális*). A szótár ez esetben a jelentés megadása mellett külön törekszik rá, hogy a szó használatát, kollokációit, frazeológiai kapcsolatait is bemutassa a jelentés megvilágítására. A diszciplináról, ami a ’szerzetesek (ön)fenyítése vezekléskénT’, a szótár példáiból megtudhatjuk, hogy lehet *diszciplinát* adni valakinek, venni valakitől, vesszővel történik, s magyarul a korabeli szóhasználat szerint *vereségnek* (’verés’) mondták. A *kommunikál* ige egyházi értelme ’áldozik’. A szótári példában együtt szerepel a gyónással, jelezve, hogy azzal együttjáró cselekvésről van szó. A szócikk utalása segítségével (a *vesz* igére) pedig azt is megtudjuk, hogy a *kommunikál* szó helyett gyakrabban szerepel a kódexben a *Krisztus szent testét* venni körülírás.

kommunikál (3) ’áldozik’– communicare, Corpus Christi recipere (vö. német *kommunizieren*): 71/6: „az sororok zent margÿt azzonual evzve· mÿnd zent napÿan· akarnanak meg gÿonnÿ· es *comunycalnÿ*· zokas zerent”: consuetudo istarum sororum est, quod in festo Omnium Sanctorum semper confitentur, et *recipiunt corpus Christi*

4. Művelődési háttérismeretek a szótárban

Bár a szótárnak korlátozottan van lehetősége művelődési háttérismeretek bővebb közlésére, törekszik rá, hogy a szó jelentésének megértéséhez a legszükségesebb tudnivalókat tartalmazza. A fentebb már említett *mandátum* szó például a

legendában – a TESz. és az EWUng. közlésétől eltérően (erre l. M. Nagy – Bényei megjelenendő szótörténeti adatokat közlő cikkét) – nem a ma ismert ’megbízás’ jelentésben áll, hanem a nagycsütörtöki liturgikus lábmosás szertartásának a neve, amely a szertartást kezdő latin bibliai rész (Ján. 13, 34–5) első szavából önállósult. A szótár ez esetben közli a név forrását, a bibliai helyet is, így támogatja a művelődési háttérismeretek megvilágítását, s ezzel válik a szó jelentése, illetve a legenda e helye teljesen érthetővé.

mandátum (1) fn – mandatum (egyh. lat.) (a nagycsütörtöki liturgikus lábmosás neve a szertartás első szaváról, vö. Io. 13, 34–5: Mandatum novum do vobis, ut diligatis invicem, sicut dilexi vos, ut vos diligatis invicem. In hoc cognoscent omnes, quia discipuli mei estis).
12/23: Az vr vachorayan · az *mandatum vtan* · ez zent zvz be nem megÿen vala ev agÿaban · de jmadkozÿk vala nagÿ aytatossaggal: in cena Domini *post mandatum* dicta virgo Margaretha non intrabat lectum suum, sed orabat

A példák kiválasztásakor lehetőség szerint művelődési szempontokat is igyekszünk figyelembe venni. További művelődési háttértudás nyerhető még a szócikkek alaktani részéből is. A *refektórium* például egyjelentésű szó, a ’kolostori ebédlő’-t jelenti, a szótárban egy példa elegendő a jelentését szemléltetni. Kérdés azonban, hogyan képzeli el a mai ember a kolostori ebédlő fogalmát? A példából annyi kirajzolódik, hogy csak latin elnevezése van a kódexben (nincs ugyanis latin–magyar ikerítés vagy más elnevezésre utalás), hogy hetes tart benne szolgálatot, aki „asztalhoz szolgál” és kiseper. A további előfordulások lelőhelyeit megvizsgálva még inkább árnyalható a refektórium fogalma. A kérdéses szövegkörnyezetekről való további gyors tájékozódásra pedig ajánlható a konkordancia-szótár (MargLDKonkSz.). Az ismeretek bővítésére a kapcsolódó fogalmak szócikkei adhatnak még lehetőséget. A *refektórium* szócikke:

refektórium (10) fn 'kolostori ebédlő' – refectorium
24/3, 5: Ezeknek felette ez zent zvz az *refectoriumban* es · hetet tart vala · meg sevprÿ vala az *refectoriamot* aztalhoz zolgal vala myndeneknek: tenebat suam septimanam ad serviendum ... *in refectorio*, ... ipsa Margaretha scopabat ... *refectorium*; ... serviebat sororibus in conventu
♦ refectoriamot (1) = *24/5;* refectoriumban (hol?, hová?) (5) = *7/9, 24/3, 54/6, 119/2, 119/15;* refectoriomba (hol?) (1) = *65/21;* refectoriombol (1) = *25/6;* refectoriomnak (Gen.) (2) = *25/11, 79/9*

5. Összegzés

A Margit-legenda szókincsét feldolgozó szótár készítése során felfigyeltünk arra: a szótár segít rendszeresebben feltárni a középkori szóhasználat olyan nehézségeit, maitól való eltéréseit, amelyek korunk olvasói számára megnehezítik a legenda eredeti szövegének befogadását. Ilyenek a mára elavult, kihalt szavak, szóalakok, jelentések, a középkori kolostori, illetve egyházi szókészlet, terminusok mai ember számára gyakran idegen volta, illetve tágabban a korabeli történeti-művelődési fogalmak tartalmának ismeretlen volta. A szótár elsősorban a szójelentések

megállapításával és a latin forrásszöveg közlésével segíti ezek megértését, de szükség esetén – közvetlenül vagy közvetve – művelődéstörténeti információkra is utal. Szeretnénk, ha elkészülte után minél jobban hozzájárulna ahhoz, hogy a legendát oktatási és népszerű célra közreadók a célközönségüknek leginkább megfelelő nyelvi magyarázatokat választhassanak, könnyebben átlássák, mire érdemes még a figyelmet felhívniuk, valamint a legendát feldolgozó oktatási programok készítői és használói ötleteket nyernének megfelelő nyelvi kérdések felvetéséhez, érdekes feladatok kidolgozásához. Mindezzel a legenda eredeti szövege is közelebb kerülhetne a mai diákokhoz, olvasókhoz.

Források:

A magyar nyelvű Margit-legenda (1510) és latin forrásainak digitális adatbázisa. deba.unideb.hu/deba/Margit-legenda_Szent_Margit_elete_1510/

MargL. = *Szent Margit élete, 1510.* A nyelvemlék hasonmása és betűhű átirata bevezetéssel és jegyzetekkel. Közzéteszik: †P. Balázs János – Dömötör Adrienne – Pólya Katalin, 1990. Régi Magyar Kódexek 10. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.

MargL. 1510/1927 = Baros Gyula: *Boldog Margit legendája.* A XVI. századi szöveget mai nyelvre átírta és tájékoztatóval ellátta B. Gy. Budapest 1927: Magyar Irodalmi Társaság.

MargL. 1510/1941 = Mészöly Gedeon: Szűz Szent Margit asszonynak, Béla királynak leányának élete. *Nép és Nyelv* 1(1941): 18–23, 52–58, 81–84, 117–118, 138, 184–188, 205–215, 251–256, 307–310, 343–347, 378–381.

MargL. 1510/1979 = Szent Margitnak, IV. Béla király leányának élete Ráskay Lea leírásában (1510). In Király Ilona: *Árpádházi Szent Margit és a Sziget.* Budapest, 1979: Szent István Társulat. 281–324.

MargL. 1510/1983 = Szent Margit legendája. [A legenda szövege modernizált helyesírással, részben modernizált, részben az eredeti kiejtést tükröző hangalakkal, jegyzetekkel.] In Érszegi Géza (szerk.): *Árpádkori legendák és intelmek.* Budapest, 1983: Szépirodalmi Könyvkiadó. 110–179.

MargL. 1510/1992 = Margit-legenda. [Az életrajzi rész átírása az eredeti kiejtést tükröző hangalakkal, modern helyesírással, jegyzetekkel.] In Madas Edit (szerk.): *Szöveggyűjtemény a régi magyar irodalom történetéhez. 1. Középkor (1000—1530).* A régi magyar szövegek átírásában közreműködött Szabó T. Ádám. Budapest, 1992: Tankönyvkiadó. 407–428.

Hivatkozások:

Batts, M. S. 1993. Doppelte Fremdheit? Moderne Übersetzungen eines mittelalterlichen Textes. In A. P. Frank (hrsg.): *Übersetzen, verstehen, Brücken bauen: geisteswissenschaftliches und literarisches Übersetzen im internationalen Kulturaustausch.* Teil 2. Berlin: Erich Smidt Verlag. 647–654.

[Baros Gyula] 1944. *Szent Margit élete.* Középkori magyar kódexszöveg nyomán. Sík Sándor bevezetésével. Budapest: Magyar Katolikus Nőegyesületek Orsz. Szövetsége.

Eco, U. 2007. Széljegyzetek A rózsa nevéhez 1983. In *A rózsa neve.* Ford. Barna Imre. A fordítást szakmailag ellenőrizte és a jegyzeteket készítette Klaniczay Gábor. Budapest: Európa Könyvkiadó. 585–617.

EWUng. = *Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen* I–II. Hrsg. Benkő Loránd. Budapest, 1993–1995: Akadémiai Kiadó.

Lengyel Dénes [10]1995. *Régi magyar mondák.* Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó.

MargLDKonkSz. = M. Nagy Ilona–Boda István Károly–Porkoláb Judit–Varga Teréz: *A Margit-legenda digitális konkordancia-szótára.* Debrecen, 2011: http://deba.unideb.hu/deba/Margit-legenda_Szent_Margit_elete_1510/concord.html

A. Molnár Ferenc 2011. Kodolányi János Boldog Margit című regénye és a kódexek. In Csiszár Gábor–Darvas Anikó (szerk.) *Klárisok. Tanulmánykötet Korompay Klára tiszteletére.* Budapest: ELTE Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék. 29–36.

A. Molnár Ferenc 2013. Gárdonyi Géza Isten rabjai című regénye és a kódexek. *Magyar Nyelvőr*. 137: 414–422.

M. Nagy Ilona 2003. A kódexirodalom latin–magyar „szóikerítéseinek" szövegbeli motivációjáról. In Hajdú Mihály – Keszler Borbála (szerk.): *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára.* Budapest: ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézete, Magyar Nyelvtudományi Társaság, 49–55.

M. Nagy Ilona – Varga Teréz – Boda István Károly – Bényei Ágnes 2014. A Margit-legenda (1510) készülő szótáráról. In Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva (szerk.) MANYE XXIII. *Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák II.* Budapest: MANYE – Tinta Könyvkiadó. 666–672.

M. Nagy Ilona – Bényei Ágnes megjelenendő. Szótörténeti adatok a Margit-legendából. Közlésre elfogadva a *Magyar Nyelv* c. folyóiratba.

Szent Margit legendája [digitális tananyag az általános iskola 7. osztálya számára, a legenda műfajának tanításához]: tudasbazis.sulinet.hu/hu/magyar-nyelv-es-irodalom/irodalom/irodalom-7-osztaly/a-legenda/szent-margit-legendaja (utolsó letöltés 2016. márc. 18).

TESz. = *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára 1–4.* Főszerk. Benkő Loránd. Budapest, 1967–1984: Akadémiai Kiadó.

M. Nagy Ilona DE Klasszika-filológiai és Ókortörténeti tanszék, szakterülete a középkori magyar kódexek és latin forrásaik. E-mail: m.nagy.ilona@arts.unideb.hu

Bényei Ágnes NyF Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, szakterülete a magyar nyelvtörténet. E-mail: benyei.agnes76@gmail.com

PAKSY ESZTER

Nem professzionális fordítás és fordítói önkép

A nem professzionális fordítás új kutatási területe a fordítástudománynak. Esettanulmányomban az egyházi fordítás egy példáját vizsgálom kérdőíves módszerrel. Egy nemzetközi lelkiségi mozgalom fordítási és tolmácsolási gyakorlatát mutatom be, az ebben tevékenykedő önkéntes tolmácsok önképét tárom fel. Kutatásomnak két fő eredménye: egyrészt bemutatom, hogy az önkéntes és szakképzetlen tolmácsok és fordítók tudása csak egy szűk területen elégséges jó teljesítményhez, másrészt leírom belső motivációikat, melyek munkájukat segítik.

1. A nem professzionális fordítás kutatásának alterületei és alapfogalmai

A fordítástudomány kivívta helyét a nyelvészeti diszciplínák között, nemzetközi szinten és Magyarországon is megszülettek az alapvető tudományos struktúrái, folyóiratai, kutatóműhelyei, képzései (Klaudy 2013). Érthető, hogy a kutatások fő iránya a fordítóképzésben is felhasználható leíró jellegű, a fordítás mechanizmusait, törvényszerűségeit feltáró kutatások, illetve a fordítók és tolmácsok szakmai identitását megerősítő fordításszociológiai kutatások lettek.

Az utóbbi néhány évben ezen kutatások mellett egyre erősebb érdeklődés övezi azt a hatalmas fordítói és tolmácsolási tevékenységet, amit nem szakképzett fordítók végeznek az élet legkülönbözőbb területein. A széles értelemben vett fordítási tevékenység minden típusa elképzelhető ily módon is: természetesen gyakoribb a tolmácsolás, elsősorban a liaison tolmácsolás a személyes élethelyzetekben, de végeznek önkéntes tolmácsok konszekutív, sőt szinkrontolmácsolást is. Az írott fordítások közül igen jellemző az internetes honlapok fejlesztésének önkéntes végzése.

A kutatási terület mára saját fórumokkal is rendelkezik. Már két alkalommal megrendezték a *Non professional translation* című nemzetközi konferenciát, 2012-ben az olaszországi Forlíban, majd 2014-ben a németországi Germersheimben.

A *Translator* 2012-ben különszámot szentelt a témának (18. évfolyam, 2. szám). A téma iránt érdeklődőket aktívan összekapcsolja Brian Harris (2009) blogja is, ahol rendszeresen jelennek meg ilyen irányú bejegyzések, kommentek.

A terület egyik leginkább és legrégebben kutatott témája a természetes (*natural*) vagy veleszületett (*native*) fordításnak nevezett jelenség, azaz amikor elsősorban bevándorló családok gyerekei segítik a befogadó ország nyelvét még csak kevéssé beszélő családtagjaikat az ügyintézésben, orvosi vizsgálatok során vagy más hivatalos helyzetben. Ez a kétségtelenül létező fordítási helyzet alapozta meg azt a nem professzionális fordítás egyik fő tételének nevezhető gondolatot, miszerint a kétnyelvűséggel együtt jár a fordítási készség, és hogy a fordítás tulajdonképpen az egynyelvű nyelvi és kommunikációs készség kiterjesztése (Pérez-González – Susam-Saraeva 2012). A *child language brokering* címszó alatt futó kutatások tehát ezt a tételt igyekeznek bizonyítani és illusztrálni (Tse 1996, Orellana 2009, Hall 2004).

A nem professzionális fordítások egy másik nagy területe az internetes szövegek

fordítása. Ebben a közegben az önkéntes munka sok szinten jelen van, nemcsak a fordítások terén. Jól ismert példa az önkéntesen fejlesztett internetes enciklopédia, a Wikipedia, amelyben ki-ki saját tudása szerint vesz részt, sokan például fordítással. A nem professzionális és hivatásos fordítói világ közötti kölcsönhatás egy paradox példája, hogy hivatásos fordítók is használják a Wikipedia oldalait a munkájukhoz, talán éppen egy önkéntes fordító által más nyelvből fordított szócikket. Az internetes nem professzionális fordítás egy jelentős alcsoportja az úgy nevezett *funsubbing*, azaz filmek rajongói feliratozása—a 2012-ben Forlíban rendezett konferencia előadástémái közül a második legnépszerűbb témakör volt (Harris 2012).

A nem professzionális fordítás témaköre ezenkívül szorosan összefügg a militáns, elkötelezett fordítás témájával. Ennek a témának neves kutatói vannak, akiket elsősorban nem az foglalkoztat, hogy mi különbözteti meg az önkéntes és a hivatásos fordítók munkáit, hanem az, hogy a fordítók munkájukkal hogyan szolgálnak egy-egy általuk fontosnak tartott társadalmi értéket. Ezt azonban a legtöbben nem fizetségért, hanem önkéntes alapon teszik (Brownlie 2010).

Nemcsak a tevékenység helyszíne, kontextusa szerint lehet a nem professzionális fordítás fajtáit csoportosítani, hanem aszerint is, hogy kik végzik ezt a tevékenységet. Meg lehet ugyanis különböztetni például azt, amikor egyébként szakképzett fordítók, tolmácsok valamilyen általuk értékesnek tartott célért önkéntesen vállalnak munkát fizetség nélkül, ez az önkéntes fordítók világa, akiknek több egyesületük, internetes közösségük is van, például a Babels.org.

Native vagy *natural translation*, azaz veleszületett vagy természetes fordítás néven tárgyalják a szerzők azt a másik helyzetet, amikor kétnyelvű személyek szakképzettség nélkül kerülnek abba a helyzetbe, hogy nyelvi közvetítést végezzenek (Harris 1976). Harris (2010) elkülönít még ezenkívül az úgy nevezett „tapasztalt fordítókat", akik bár nem kaptak semmilyen szakképzést, önkéntes alapon rendszeresen végeznek fordítási-tolmácsolási tevékenységet.

2. Kutatások a vallási környezetben történő fordítás területéről

A nem professzionális fordítás témakörének egy további jelentős alcsoportja az egyházi környezetben történő fordítási tevékenység kutatása. A Bibliafordítás kezdettől a fordítások őstípusának tekinthető, de a szent szövegek fordításán kívül az egyházi és lelkiségi szövegek fordítása nem került a figyelem középpontjába, noha társadalmi hatása igen jelentős volt az évszázadok alatt. A kereszténység például nyilvánvalóan fordításokon keresztül terjedt el, változott: ha csak a katolikus egyházat vesszük, a különböző lelkiségek, szentek életműve nagyban megváltoztatta a helyi egyházak életét is.

A globalizált világ az egyházi közösségek jellegét és működését is befolyásolja. A 20. század második felében alapított lelkiségi mozgalmak jelentős része nemzetközi, és a szerzetesrendeknél sokkal szorosabb, napi együttműködés van a különböző országokban működő helyi közösségeik között. Az európai alapítású közösségek esetében, (például a *Chemin neuf*, a Neokatekumenális út, az Emmanuel-közösség) az alapító anyanyelve meghatározza a közösségen belüli

közvetítő nyelvet. Így ezek a közösségek érdekes színfoltot jelentenek az angol nyelv hegemóniájának korában. A közösségen belüli szoros kapcsolattartás természetesen csak tolmácsolás és fordítás segítségével biztosítható.

A fordítástudomány területén eddig főleg a protestáns gyökerű egyházakban vizsgálták a szószékről elhangzó beszédek konszekutív és szinkrontolmácsolását (Hokkanen 2012, 2014, Karlik 2014, Downie 2014, Vigouroux, 2010). Ezek a szerzők a vallási környezetben végzett tolmácsolás és fordítás egyik alapvető jellegzetességének a bevonódottságot tartják. Az önkéntes tolmácsok ugyanolyan tagjai a közösségnek, mint a szónok és a hallgatók, az elhangzottak éppúgy érintik őket is, mint a hallgatóságot, ezért a hivatásos tolmácsolásra jellemző távolságtartás, szenvtelenség idegen tőlük. Karlík (2014) ezért például azt elemzi, hogy a tolmács/fordító láthatatlansága mennyire nem valósul meg, és értékként mutatja be, hogy ebben a környezetben a tolmács szinte egyenrangú a szónokkal.

3. Fordítás és tolmácsolás a Fokoláre mozgalomban

A Fokoláre mozgalmat 1943-ban alapította Chiara Lubich, egy akkor 23 éves trentói tanítónő. A közösség tagjai az Evangéliumból választott igéket igyekeznek mindennapjaikban megélni és ezáltal az emberek között a megértést, az egységet megteremteni. Az ötvenes évek végére Európa több országában elterjedtek kisebb-nagyobb közösségeik, mára szinte a világ minden országában jelen vannak. A mozgalom fő célja az egység, és ez a szerveződésében is megjelenik. A különböző országok közösségei között nagyon szoros a kapcsolat. Az olaszországi központ nemzetközi összetételű, rendszeresek a nemzetközi találkozók, képzések, lelkigyakorlatok. A kapcsolattartás régebben levelezés, hangfelvételek szétküldése által, ma már e-mailek, on-line konferenciabeszélgetések formájában zajlik. Ez értelemszerűen felveti a nyelvi közvetítés kérdését.

Az olasz alapítású közösségben az olasz vált közvetítő nyelvvé, bár az utóbbi években a nagyobb nemzetközi rendezvényeken már az angol is előtérbe kerül. 2012-ben például Budapesten rendezték meg a fiatalok nemzetközi összejövetelét. 12000 fiatal érkezett az egész világról. A Papp László Sportarénában szinkrontolmácsolással biztosították a megértést. Három műsorvezető volt, egy magyarul, egy olaszul és egy angolul beszélő fiatal.

Ez a nemzetközi közösség kiváló példája a nem-professzionális fordítás különböző fajtáinak. A tolmácsolás minden műfaja jelen van: a liason és fülbesúgós tolmácsolás, amikor például egy-egy külföldi vendég érkezik Magyarországra vagy egy külföldi személy ide költözik és még nem beszéli a nyelvet. Ha ez a meghívott nagyobb közösségnek beszél, konszekutív tolmácsolással közvetítik mondandóját, míg a nagy nemzetközi találkozókon szinkrontolmácsolást alkalmaznak.

Írásban is sok fordítás születik, az egyszerű informatív levelezés fordításától lelkiségi írások könyvalakban történő megjelentetésén át internetes honlapon megjelenő hírekig a legkülönbözőbb műfajú és igényességű szövegeket ültetnek át főleg olaszról számos nyelvre. Egy havi evangéliumi igekommentárt 96 nyelvre fordítanak.

3.1 Fordítás és tolmácsolás a nemzetközi központban

Ennek a nemzetközileg elterjedt egyházi közösségnek, a Fokoláre-mozgalomnak a Róma melletti Castelgandolfóban található a nemzetközi konferencia- és találkozóközpontja. Ezt eleve úgy alakították ki, hogy tolmácskabinokkal látták el a termeket. Működik itt egy kis állandó tolmács és fordító iroda, melynek tagjai olyan nők, akik Istennek szentelt életet élnek közösségben.

Esettanulmányomban a Fokoláre Mozgalom példáján keresztül vizsgálom a nem szakképzett és önkéntes fordítók és tolmácsok tevékenységét, illetve azt, hogy milyen sajátosságok jellemzik ezt a munkát. A nemzetközi központban és a magyar közösségben folyó közvetítő munkát is bemutatom. Hogyan tekintenek önmagukra a fordítást végzők? Milyen átjárások vannak a hivatalos fordító szakma és az önkéntes fordítói világ között?

Írásbeli interjút készítettem a tolmács- és fordítócsoport vezetőjével, ez alapján az alábbiakat tudtam meg a tevékenységükről. A munkacsoport tagjai különböző végzettségűek, egyiküknek sincs fordítói, sőt a legtöbbjüknek nyelvszakos végzettsége sem. Szinkrontolmácsolást és írásbeli fordítást egyaránt végeznek. Feladataik közé tartozik a nemzetközi lelkigyakorlatok alatt a kiemelt programpontok tolmácsolása. Mellettük a résztvevő csoportokkal együtt érkező, szintén nem szakképzett fordítók segítenek. Az állandóan ott dolgozó fordítókat nem lehet önkéntesnek nevezni, hiszen munkaidőben végzik a tevékenységüket és fizetést is kapnak, de nem a piaci ár szerint, hanem egyfajta megélhetést biztosító fejkvótát. Számukra élethivatás Isten szolgálata a mozgalomban, és mindegy, hogy milyen munkával teszik ezt.

Mivel a mozgalom rendezvényei különböző fajta csoportoknak szólnak, de gyakran nem élő előadások vannak, hanem régebben felvett videofelvételeket vetítenek, a tolmácsolás olykor tulajdonképpen hangalámondást jelent, azaz előre ismert videobejátszást kell az olasz szöveg alapján tolmácsolni akár többször is egy-egy évben. Ha nagyon gyakran használják ugyanazt az anyagot, akkor elkészítik a szinkronizálást, így nem kell minden alkalommal élőben tolmácsolni. Máskor, ha idejük engedi, írásban készítik el a pontos fordítást és a program alatt csak fel kell olvasniuk a célnyelvi szöveget a videobejátszás alatt. Természetesen gyakran kell élő, spontán beszédet is tolmácsolniuk, vagy előre megírt, de szabadon előadott beszédet, amihez jegyzetet, előzetes vázlatot kapnak a tolmácsok. Médiatolmácsolás is előfordul, például nagyobb rendezvényeket on-line követni lehet az interneten, ilyenkor a tolmácsok szimultán tolmácsolnak az interneten keresztül.

Mint látjuk, tevékenységük nagyon sokrétű, ráadásul mindenki sokféle tevékenységet végez, hiszen egy nyelvből általában csak egy ember tagja a csoportnak. 2013-ban az alábbi nyelven tudtak tolmácsolást, fordítást vállalni olaszból: angol, francia, spanyol, német, portugál (brazíliai), holland, koreai, magyar, arab, lengyel és vietnámi. Ha ezektől eltérő anyanyelvű csoportok érkeznek, akkor azoknak mindenképpen saját maguknak kell biztosítani a tolmácsolást. Természetesen a technikai hátteret ők is megkapják.

A szokásos munkamegosztás tehát az, hogy egy három napos rendezvény alatt

két vagy három ember tolmácsol, akikből az egyik a központi tolmácscsoport tagja, és ha nem is szakképzett, de legalábbis tapasztalt fordító, míg a másik egy vagy két személy a legkülönbözőbb háttérrel rendelkezik. Általában egyszerre egy személy van a kabinban, mert a központi tolmács csak bizonyos, kiemeltnek tartott programpontokra érkezik, a nap többi részében az otthonról hozott tolmács vagy tolmácsok fordítanak. Ez a rendszer évtizedek óta működik és vannak ugyan néha kritikák a tolmácsolás minőségére, összességében elmondható, hogy a résztvevők képesek követni az olasz nyelvű programokat.

A tolmácscsoport vezetője két pontot jelölt meg, ami a legnagyobb nehézséget jelenti munkájukban. Egyrészt az anyanyelvükkel való kapcsolattartást, hiszen van köztük olyan, aki már húsz éve nem él a hazájában. Ezt igyekeznek önképzéssel, anyanyelvi szövegek olvasásával, rádióhallgatással, gyakoribb hazautazásokkal ellensúlyozni. Ennek ellenére érzékelik, hogy az anyaországi lektorok elsősorban a nyelvhelyességgel kapcsolatos hibáikat javítják. A brazil csoportvezetőnő úgy fogalmazott, hogy elvesztették a kapcsolatot „a nyelv modernségével."

A másik komoly kihívás, ha nem szorosan véve lelkiségi szöveget kell tolmácsolniuk. Az utóbbi években gyakrabban vannak specifikus szakmák képviselőinek szóló vagy komolyabb teológiai konferenciák. Ezeken az alkalmakon gyakran érzik elégtelennek tudásukat ezek a tolmácsok.

A képzésük nem megoldott, csak önképzéssel próbálják fejleszteni magukat, de ehhez nincs kitől segítséget kérniük. Úgy vélem, az ilyen határesetekben, mint ez a kis fordító és tolmácsiroda, szükséges lenne legalább valamilyen belső képzést kialakítani, hogy még jobban meg tudjanak felelni munkájuknak.

Harris (2010) három féle fordítót különböztet meg, természetes (*natural*), tapasztalt (*expert*), és hivatásos (*professional*) fordítót. A Fokoláre-mozgalom központjának fordítói mindenképpen a középső kategóriába sorolhatók, hiszen tapasztalati úton sok tudáshoz jutottak, de nem nevezhetők hivatásos tolmácsoknak. Azt is alátámasztja esetük, hogy a hivatásos tolmácsok leginkább abban különböznek a nem hivatásos kollégáiktól, hogy képesek bármely szaknyelvi szöveg tolmácsolására felkészülni és ezekben helyt állni, míg a szakképzés nélküli, csak önképzéssel és tapasztalati úton felkészült tolmácsok csak saját szűk szakterületükön mozognak biztonsággal. Ezekben azonban elfogadható teljesítményt tudnak nyújtani.

3.2 A magyar helyzet

Magyarországon a hetvenes évek végétől vannak közösségei a mozgalomnak. Az évtizedek alatt kialakult egy magyar fordítói csapat. Különösen az első időkben az elkötelezett tagok szinte automatikusan vállalták, hogy megtanulnak olaszul, mert csak így tudtak hozzáférni elég információhoz, lelki jellegű íráshoz, az alapító legfrissebb közléseihez. A közösség növekedésével nőtt azonban az olaszul nem beszélők száma is, és egyre nagyobb szükség volt a fordításokra. A mai napig állandó igény van különböző szövegek olaszról magyarra fordítására, nemzetközi találkozókon való tolmácsolásra. 17 kérdőívet küldtem szét a közösség olyan tagjai-

nak, akik rendszeresen végeznek a castalgandolfói központban szinkron-tolmácsolást, itthon pedig főleg írásban fordítanak. 12-en válaszoltak közülük.

Az első kérdés szakképzettségükre vonatkozott. Közülük kettejüknek van szakfordítói képzettsége, egyikük teljes állásban szakfordítóként dolgozik olasz nyelvből, míg a másik képzett fordító eredeti nyelve a francia, jelenleg kommunikációs területen dolgozik. A többiek a legkülönbözőbb foglalkozásúak, orvosok, mérnökök, tanárok (nem olasz nyelvtanárok), matematikus, teológus is van köztük. Mindenki felsőfokú végzettségű. Van egy alkalmazott nyelvész is, aki szintén szakképzettnek tekinthető, mert még a hivatalos szakfordítás-oktatás kezdeti időszakában nyelvtanár-nyelvészként részt vett szakfordítás-oktatásban.

Olasz nyelvből csak két embernek van bármilyen bizonyítványa. A legtöbben önállóan, a mozgalom keretei között tanulták a nyelvet, olasz közösségben töltöttek hosszabb időt, esetleg egy-két évet nyelvtanfolyamra jártak.

Arra a kérdésre, hogy mondták-e magukról valamilyen helyzetben azt, hogy ők fordítók, csak hárman válaszoltak igennel, és ebből is az egyik hozzátette, hogy csak a mozgalom találkozóin. A többiek soha nem mondták magukról, hogy ők fordítók.

A legtöbben (tízen) több, mint húsz éve végeznek fordítást és tolmácsolást mint a mozgalom tagjai. Kérdésemre, hogy szeretik-e ezt csinálni, a legtöbben igennel, „igen, nagyon”-nal vagy „igen” és sok felkiáltójellel válaszoltak. Ketten írták, hogy erre nincs válaszuk, ez is egy olyan szolgálat, mint a többi.

Megkérdeztem tőlük, hogy pénzért vagy önkéntesen elvállalnának-e mások által szervezett konferencián tolmácsolást. Heten egyáltalán nem, ketten (a hivatásos fordítók) igen, hárman szívesen kipróbálnák magukat elviekben, de nincs rá idejük, lehetőségük. De ők is hozzáfűzték, hogy csak általuk jól ismert témában.

Arra a kérdésre, hogy másképpen tekintenek-e a fizetett és az önkéntesen végzett fordítási munkára, csak azok válaszoltak, akik szoktak hivatásosként is fordítani. Azt írták, szakmailag, minőségben ugyanúgy kezelik, de a határidők betartása szempontjából lazábbak az önkéntes munka esetén.

Ezekből a bevezető kérdésekből számomra kiderült, hogy ebben a vallási környezetben végzett fordítási, tolmácsolási helyzetben zömében valóban önkéntes, azaz nem fizetett munkáról van szó, és zömében nem szakképzett fordítók által. A tevékenységük úgy tűnik, egyáltalán nem jelent konkurenciát a hivatásos fordítói világnak, mert ezek az emberek egyáltalán nem gondolnak arra, hogy mint hivatásos fordítók lépjenek fel, és nem tüntetik fel magukat szakembernek. Viszont az egyetlen olyan alanyom, aki hivatásként is fordítást végez, éppen ebben a közösségben érzett rá a fordítás ízére, és végezte el a szakfordítóképzést. Tehát az egyik lehetséges kapcsolódási pont a fordítás és tolmácsolás népszerűsítése, megismertetése.

A leginspirálóbb válaszokat arra a kérdésre kaptam, hogy hogyan látják, az évek alatt tapasztaltabbá váltak-e és miben. Ezt írták: „nem izgulok, nem jövök zavarba, ha valamit nem értettem, akkor is nyugodt maradok, tudom a folytonosságot biztosítani;”„sokkal szabadabban, fordítok, a lényegre, a mondanivalóra koncentrálok, arra törekszem, hogy a hallgatóság a tartalmat megértse;” „nagyobb tartalmi egységeket tudok átfogni;” „megismertem az előadókat, át tudom venni az előadó gondolatmenetét, ritmusát, stílusát.”

Láthatjuk tehát, hogy öntudatlanul is eljutottak ahhoz, hogy a párizsi iskola terminusával élve először „deverbalizálják” az üzenetet, és utána újraalkossák magyarul. Az is tudatosult bennük, hogy csak egy viszonylag szűk témában mozognak otthonosan, a kontextus, a téma ismerete teszi számukra lehetővé, hogy a szakmai tudásbeli hiányaikat felülmúlják, és végülis élvezhető és érthető fordítást produkáljanak.

Az egyik jelentős különbségnek tehát az tűnik, hogy az önkéntes fordítóknak nincsenek felkészülve arra, hogy bármilyen témára gyorsan felkészítsék magukat, szaknyelvi, terminológiai előmunkákat nem végeznek.A tolmácsolásra előzetesen csak annyiban készülnek, hogy próbálják nyelvtudásukat szinten tartani, illetve az előre elérhető előadásszövegeket átnézik, ahogy ez a válaszokból kiderült.

Végül még álljon itt néhány idézet arról, hogyan írnák le a tevékenységüket, elsősorban a szinkrontolmácsolás helyzetét:

„Amikor már jól megy, csodálatos szolgálat, mert híd lehetek két ember között, akik egyébként nem értenék meg egymást”.

„Részvétel és tanulás. Részt venni annak a személynek a gondolataiban, az érzéseiben, az üzenetében, a lelkében, akit tolmácsolni próbálok. És mindezt minél élőbb módon, minél inkább szeretve az adót is, és a befogadókat is. Egyszerre lenni csak üres cső, amelyen átfolyik a tartalom, a minőség, ugyanakkor a szeretet finom, észrevehetetlen eszközeivel kiemelni, hangsúlyozni a tartalom, a minőség, az üzenet lényegét.”

„Közvetítés a szó legszorosabb és legnemesebb értelmében. A beszélő és a hallgató találkozása (bennem).”

„Élmény, hogy másokat részesíteni tudok abban, ami elhangzott.”

„Örömmel végzett szolgálat.”

„Ez az én részem, ugyanakkora, mint a másiké, aki teát főz, vagy éppen „csak” részt vesz feladat nélkül. Annak örülök, hogy kaptam ehhez valami különleges talentumot, és ezt adhatom, és örülök, hogy a többiek szeretik hallgatni ha fordítok, szóval, örülök, hogy örülnek és jó nekik.”

„Számomra nem munka, inkább szolgálat egy speciális részvételi formában.”

4. Konklúziók

A kérdéssor végén megkérdeztem a fordítókat, hogy részt vennének-e szívesen valamilyen fordítóképzésen, és mit várnának tőle. A válaszok egy része kitérő volt: „biztos hasznos lenne, de nincs rá időm,” „én már idős vagyok hozzá, de régebben hasznos lett volna,” stb.

Mások azonban igen jól megfogalmazták, hogy mit éreznének szükségesnek: részben saját gyakorlatuk tudatosítását és összevetését a szakmai követelményekkel, részben konkrét „praktikák” megismerését., Valaki például azt írta, hogy hivatalos helyzetben látta, hogy a konszekutív tolmácsok valamilyen sajátos módon jegyzetelnek, és azt jó lenne megtanulni. Megint mások a magyar nyelv szabályainak pontosabb ismeretére vágynának.

Miért lehet érdekes mindez a fordítástudománynak? Azonkívül, hogy megismerjük a fordítás világának ezt a sajátos területét, hasznos lehet tudni, hogy van kereslet egyfajta népszerűsítő, nem szakismereti szintű fordítási-tolmácsolási tudásra, amit értelemszerűen az egyetemi világ tudna az önkéntesen dolgozók

számára biztosítani szabadegyetem, ismeretterjesztő kiadványok, előadássorozatok formájában, és természetesen az interneten elérhető tartalmak segítségével.

Hivatkozások

Antonini, R. 2011. Natural translator and interpreter. In Y. Gambier –van Doorslaer (szerk.). *Handbook of Translation Studies online* 2. Amsterdam: Benjamins. 102–4.

Brownlie, S. 2010. Committed approaches and activism. In: Y. Gambier –van Doorslaer (szerk.). *Handbook of Translation Studies, vol 1.* Amsterdam: Benjamins. 45–48.

Hall, N. 2004. The child in the middle: Agency and diplomacy in language brokering events. In: G. Hansen et al. (eds). 2004. *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 285– 297.

Harris, B. 1976. The importance of natural translation. *Working Papers in Bilingualism*. 12. 96-114.

Harris, B. 2009 blogja. http://unprofessionaltranslation.blogspot.hu/

Harris, B. 2010. From natural to expert translator. With essential definitions. http://unprofessionaltranslation.blogspot.hu/2010/11/from-natural-to-expert-translator.html

Harris, B. 2012. Back from Forli. http://unprofessionaltranslation.blogspot.hu/2012/06/back-from-forli.html

Hokkanen, S. 2012. Simultaneous interpreting as service: the case of a Finnish Pentacostal church. Elhangzott: *First International Conference on Non-professional Interpreting and Translation*, Forli, Italy, 2012.

Hokkanen, S. 2014. Interpreting through tears: Religious experience, emotion and simultaneous interpreting. Elhangzott: *Second International Conference on Non-Professional Interpreting and Translation*, Germersheim, 2014.

Karlik, J. 2014. "Natural" interpreting in a group of Gambian churches: Frames of reference. Elhangzott: *Second International Conference on Non-Professional Interpreting and Translation*, Germersheim, 2014.

Klaudy Kinga 2013. A Ménesi úttól az Amerikai úton át a Múzeum körútig. In: Klaudy Kinga (szerk.) *Fordítás és tolmácsolás a harmadik évezred elején*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 9–18.

Orellana, M. F. 2009. *Translating Childhoods: Immigrant Youth, Language and Culture*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press

Pérez-González, L. – S. Susam-Saraeva 2012. Non-professional translating and interpreting. *The Translator*.Vol. 18/ 2. 149–65.

Tse, L. 1995. Language brokering among Latino students: Prevalence, attitudes, and school performance. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 17/2: 180–193.

Vigouroux, Cécile 2010. Double-mouthed discourse: interpreting, framing, and participant roles. *Journal of Sociolinguistics*, Vol.14/3. 341–369.

Paksy Eszter az ELTE Fordítástudományi Doktori Programján szerzett PhD fokozatot 2011-ben. Kutatási területe a fordítás pragmatikai vonatkozásai. Szabadúszó fordítóként dolgozik, és mivel önkéntes fordítói tevékenységet is végez, figyelme ennek a területnek tudományos feldolgozása felé fordult. E-mail: epaksy@freemail.hu

POLCZ KÁROLY

Konvencionálisan indirekt explicit és implicit beszédaktusok az angol-magyar filmfordításban

Bár az explicitség/implicitség a fordítástudomány egyik központi kérdése, a konvencionálisan indirekt beszédaktusok explicitségének/implicitségének változása feltáratlan terület az angol-magyar filmfordításban. Jelen tanulmány arra a kutatási kérdésre keresi a választ, hogy a fordítók milyen arányban helyettesítik az implicit beszédaktusokat explicitebb beszédaktusokkal, illetve fordítva. A kutatásban amerikai filmsorozatok szövegéből gyűjtött, összesen 623 kérdő formájú indirekt direktív és komisszív forrás- és célnyelvi beszédaktus szerepel. Az eredmények azt mutatják, hogy a fordítók gyakrabban helyettesítik az explicit formákat implicit formákkal, mint fordítva. A tanulmány ismerteti a vizsgálat eredményeit, valamint kitér ezek szövegszintű pragmatikai hatásaira is.

1. Bevezető

Searle értelmezésében a konvencionálisan indirekt beszédaktus úgy jön létre, hogy a beszélő „az egyik illokúciós aktust egy másik illokúciós aktussal, indirekt módon fejezi ki" (Searle 1979/1985: 31). Egy direktív beszédaktus, mint például a kérés vagy az utasítás nemcsak a direkt felszólító mód segítségével, hanem indirekt módon, kérdő formában is létrejöhet (*Add ide a sót! vs. Ideadnád a sót?*). Ez utóbbi forma, a nyelvi udvariasság kifejezőeszköze (Brown–Levinson 1987), kiváltképp jellemző az angolszász beszédmódra (Blum-Kulka 1989; Trosborg 1995; Wierzbicka 2003), de a magyar nyelvben is gyakran előfordul (Szili 2004).

Az indirekt beszédaktus illokúciós ereje explicit és implicit nyelvi eszközökkel modulálható. Az angol-magyar filmfordításban a forrásnyelvi indirekt beszédaktus vagy szintaktikai változtatással (pl. kérdő szerkezet imperatívusszal történő helyettesítésével), vagy pedig lexikai változtatással (pl. explicit lexikai elem használatával) tehető explicitebbé. Mivel a filmszövegek fordításának vizsgálata azt mutatja, hogy a fordítók túlnyomó részben megtartják a forrásnyelvi kérdő formát, vagyis nem térnek át a direktebb és explicitebb felszólító módra (Polcz 2012), joggal merül fel a kérdés, hogy megfigyelhetők-e explicit/implicit pragmatikai elmozdulások a konvencionálisan indirekt kérdő formán belül, és ha igen, akkor a fordítók milyen arányban helyettesítik az implicit megnyilatkozásokat explicitebb megnyilatkozásokkal, illetve fordítva. A kutatásban amerikai filmsorozatok szövegéből gyűjtött, összesen 623 kérdő formájú indirekt direktív (utasítás, kérés, tanács, meghívás) és komisszív (ajánlat) forrás- és célnyelvi beszédaktus szerepel. A kutatás az ún. előkészítő forma vizsgálatára fókuszál. A beszélő az előkészítő stratégiával megfogalmazott megnyilatkozásokkal a direktívum végrehajtására vonatkozó előkészületi feltételekre utal (Searle 1979/1985; Geis 1995), általában arra, hogy a hallgató képes-e (*El tudná készíteni a feladatot ezen a héten?*) vagy hajlandó-e a cselekvést végrehajtani (*Arrébb vinné az autóját?*).

A választás azért esett erre a formára, mert a vizsgált korpuszban ez fordul elő a leggyakrabban, ami lehetővé tette a viszonylag nagyszámú adat vizsgálatát.

A következőkben ismertetem a kutatás elméleti hátterét, bemutatom a vizsgálatban használt korpuszt és a vizsgálat módszerét, majd rátérek az eredmények ismertetésére és értelmezésre.

2. Elméleti háttér: implicit és explicit beszédaktusok

A kutatás elméleti háttere a beszédaktus-elméletre (Austin 1962; Searle 1979/1985; Geis 1995; Wierzbicka 2003), a Brown és Levinson-féle nyelvi udvariassági modellre (1987) és a Blum-Kulka és munkatársai (1989) nevéhez fűződő CCSRP (*Cross Cultural Speech Act Realisation Project*) kutatásra épül. A beszédaktus-elméletből ismert taxonómiák segítségével meghatározható a filmszövegekben előforduló konvencionálisan indirekt beszédaktusok típusa (kérés, utasítás, tanács stb), a nyelvi udvariassági modell a szövegszintű pragmatikai hatások azonosításában nyújt segítséget, míg a CCSRP direktségi skála a beszédaktusok direktségi szintjének meghatározásában bizonyult hasznosnak.

A konvencionálisan indirekt beszédaktusok explicitségének/implicitségének meghatározására a szakirodalom nem szolgál egységes modellel vagy iránymutatással, ezért az alkalmazott kritériumokat jelen tanulmány szerzője dolgozta ki a nyelvi adatok megfigyelésével és néhány, az alábbiakban bemutatásra kerülő kutatási eredmény felhasználásával.

A konvencionálisan indirekt beszédaktusok explicitségének/implicitségének meghatározása a következők figyelembe vételével történik. A kérdő formájú explicit beszédaktus tartalmaz egy vagy több olyan lexikai elemet, amely explicitté teszi a beszélői szándékot, vagyis egyértelművé teszi, hogy nem eldöntendő kérdés, hanem kérés, utasítás vagy egyéb beszédaktus hangzott el. Ilyen például a forrásnyelvi *please* (*kérem/kérlek*), a *mind* (W*ould you mind…? – Bánnád/Megtennéd, hogy...?*), a *like* (*Would you like…? – Szeretnéd…?*) stb. Az implicit megnyilatkozás nem tartalmaz olyan lexikai elemeket, amelyek transzparensebbé teszik a beszélői szándékot, ezért bizonyos szituációkban az indirekt beszédaktus eldöntendő kérdésként is értelmezhető. A következő autentikus (nem fordított) magyar filmszövegből vett példa rávilágít az explicit és implicit konvencionálisan indirekt megnyilatkozások közötti elméleti különbségtétel gyakorlati jelentőségére. A párbeszédben Zsolt közös meccsnézésre invitálja Lacit.

(1) ZSOLT: *Laci, jössz holnap a meccsre?*
LACI: A pályára?
ZSOLT: Nem, hozzám. Fotel, tévé, sör. (Barátok közt 5316. epizód)

Zsolt megnyilatkozását implicitnek kategorizáljuk, mert Laci feltehetően nem meghívásként, hanem eldöntendő kérdésként értelmezte. Úgy gondolta, hogy Zsolt arról érdeklődik, vajon ő is ott lesz-e a meccsen. A meghívás beszédaktusa csak a harmadik beszédlépésben válik nyilvánvalóvá, amikor Zsolt közli a helyszínt és a további lehetőségeket.

A beszélői szándék általában könnyebben értelmezhető, ha a beszélő olyan explicit lexikai elemeket használ a megnyilatkozásban, amelyek egyértelműen jelzik a szándékát, mint például a *Van kedved holnap eljönni a meccsre?* A megnyilatkozásban a *van kedved* konvencionalizálódott lexikai elemeket a hallgató általában automatikusan a meghívás aktusával társítja . Ebből még mindig nem derül ki, hogy Zsolt lakására invitálja Lacit, de a meghívás beszélői szándéka már világosabban jelenik meg: a beszélő a hallgatóval együtt kívánja a propozícióban megnevezett cselekvést elvégezni, vagyis úgy is fogalmazhatunk, hogy a hallgató társaságára vágyik.

Az explicit lexikai elemeket tartalmazó megnyilatkozást explicit beszédaktusként kategorizáljuk. Az explicitebb forma csak akkor értelmezhető eldöntendő kérdésként, ha a hallgató szándékosan félreérti a beszélői szándékot. A fenti okfejtésből nem következik, hogy az implicit megnyilatkozások általában kétértelműek – ez ugyanis jelentős mértékben megnehezítené a kommunikációt –, csupán annyit állítunk, hogy az explicitség/implicitség lényeges pragmatikai kategória, mert árnyalja a pragmatikai jelentést. Az explicitséggel a beszélő transzparenssé, azaz egyértelművé teheti mondanivalóját, az implicitség pedig bizonyos mértékben elrejti a beszélői szándékot. Éppen ezért a fordítástudományi kutatások szempontjából sem érdektelen, hogy a fordítók milyen pragmatikai kiigazításokat végeznek az implicit/explicit pragmatikai kategóriában.

Az 1. táblázat arról ad felvilágosítást, hogy mely elemek tehetik explicitebbé a forrásnyelvi megnyilatkozásokat, és ezek mely beszédaktusokban jelenhetnek meg.

beszédaktus / **fny-i explicit elem**	**utasítás**	**kérés**	**tanács**	**meghívás**	**ajánlat**
Would you do x, *please*?	x	x	-	-	-
Would you *mind* doing x?	x	x	-	-	-
Would you *like* to do x?	x	x	-	x	x
Would you *want* to do x?	-	-	-	x	x
Would you *care* to do x?	x	-	-	-	x
Would you be *willing/volunteer* to do x?	x	x	-	-	-
Would you *kindly* do x?	x	-	-	-	-
Would you be *interested* in doing x?	-	x	-	-	-
Would you *let* me do x?	-	x	-	-	x
Would you do me a *favor*? (and do x)?	x	x	-	-	-
Would you be a *doll/dear* and do x?	-	x	-	-	-
Would you *consider* doing x?	-	x	-	-	-

1. táblázat. Forrásnyelvi explicit elemek

A forrásnyelvi utasításokban és kérésekben leggyakrabban a *please* explicit elem fordul elő. Ezt az angol leíró nyelvtan udvariassági kötőelemként (*courtesy subjunct*) vagy udvariassági határozóként (*courtesy adverb*) tartja nyilván (Quirk et al. 1985: 569). Egyes kutatók úgy vélik, hogy az angol *please* nem ragadható meg a mondat szintjén, nem írható le csupán szintaktikai és szemantikai jellemzőkkel, ezért

a pragmatikai funkcióira hívják fel a figyelmet (Sadock 1974; Gordon–Lakoff 1975; Bach–Harnish 1979; Stubbs 1983; Sifianou 1999).

A szakirodalomban két álláspont rajzolódik ki a *please* pragmatikai funkcióival kapcsolatban. Az első nézet szerint a lexikai enyhítő szerepét tölti be. Alapvető funkciója, hogy csökkentse a direktív beszédaktusban megtestesülő arcfenyegetés mértékét, ezért udvariassági jelölőként (*politeness marker*) tartják számon (Leech–Svartvik 1975; House–Kasper 1981; Ervin-Tripp 1982; Stubbs 1983; Blum-Kulka–Levenston 1987; Trosborg 1995). A másik megközelítés arra mutat rá, hogy a kérésekben előforduló *please* elsődleges funkciója az illokúciós erő egyértelműsítése, ezért kérésjelölőként (*request marker*) kategorizálják (House 1989; Brownell–Stringfellow 1999; Wichmann 2004).

House (1989) a CCSARP-projekt keretében végzett kutatásában a *please* funkcióit vizsgálta sztenderd és nem sztenderd szituációkban. A sztenderd szituációk jellemzője, hogy a szituációban megtestesülő jogok és kötelességek egyértelműek a hallgató és a beszélő számára. A beszélő jogos kérését a hallgatónak kötelessége teljesíteni, az aktussal járó tehertétel pedig alacsony. A nem sztenderd szituációban a hallgatónak nem kötelessége az együttműködés (House 1989:106–7). A kutatás eredményei arra világítottak rá, hogy a konvencionálisan indirekt előkészítő forma környezetében a *please* gyakrabban fordul elő sztenderd szituációkban, mint nem sztenderd szituációkban. Ezt a megfigyelést House azzal magyarázta, hogy a *please* explicitté teszi a direktív megnyilatkozást. A sztenderd szituációk esetében egyértelmű, hogy a hallgatónak kötelessége együttműködni, tehát a *please* további funkciója, hogy udvariasabbá tegye a megnyilatkozást, ezért a nyelvhasználók gyakran élnek ezzel a lehetőséggel. A nem sztenderd szituációkban viszont az előkészítő forma úgy csökkenti az illokúciós erőt, hogy bizonyos mértékig teret enged az eldöntendő kérdésként való értelmezésnek is, némiképp elfedve a direktív funkciót. A nyelvhasználók ezért ritkábban használják a beszélői szándékot egyértelműsítő lexikai elemet. Ezekben az esetekben a *please* használata direktebbé teszi a megnyilatkozást (House 1989:116). A fenti okfejtésből világos, hogy a *please* a szituációtól függően többféleképpen módosíthatja a pragmatikai jelentést. Pragmatikai sokszínűsége láthatólag egyetlen funkcióból táplálkozik, mégpedig abból, hogy minden esetben egyértelműsíti a beszélői szándékot, vagyis a direktív funkciót.

További hasonló funkciójú forrásnyelvi elemek jellemzően a *would* segédige után fordulnak elő, de lényegesen alacsonyabb arányban, mint a *please*. Ezek úgy teszik explicitté a beszédaktust, hogy egyértelműen utalnak valamelyik kontextuális tényezőre, nevezetesen a hallgató hajlandóságára, óhajára, vágyára, engedélyére stb.: *Would you* mind *doing X? (Lenne* kifogásod/hajlandó *lennél megtenni X-et?); Would you* like *to do X? (*Szeretnéd *megtenni X-et?); Would you* care *to do X? (*Kívánod *megtenni X-et?); Would you be* willing/volunteer *to do X? (*Hajlandó *lennél megtenni X-et?); Would you* be interested in *X?(*Érdekelne *X?); Would you* let *me do X? (*Megengeded, *hogy megtegyem X-et?); Would you do me a* favour *and do X? (Megtennél egy* szívességet, *és megtennéd X-et?); Would you* kindly *do X?(Lennél* szíves *megtenni X-et?); Would you be a* doll/dear *and do X? (Lennél olyan* kedves,

és megtennéd X-et?); Would you consider *doing X? (*Fontolóra *vennéd, hogy megtedd X-et?).*

A meghívások és az ajánlatok környezetében leggyakrabban a *like* explicit forrásnyelvi elem (*Would you* like *to do X?* – Szeretnéd *megtenni X-et?*) fordul elő. További hasonló funkciót betöltő elemek a *want* (*akar*), a *care* (*óhajt*), illetve a *let* (*megenged*). Ezek előfordulása csupán néhány esetben figyelhető meg. A tanácsok esetében nem sikerült explicit forrásnyelvi elemet azonosítani a vizsgált mintában.

A célnyelvi oldalon is számos lexikai elem áll a fordítók rendelkezésére, amelyekkel explicitebbé tehető a beszélői szándék: *Megtennéd X-et,* kérlek*?*; Volnál szíves *megtenni X-et?*; Van kedved *megtenni X-et?;* Kérsz *X-et?* stb. Fontos azt is figyelembe venni, hogy ezek az elemek nemcsak explicitté teszik a megnyilatkozásokat, de közülük több – a forrásnyelvi ekvivalenseikhez hasonlóan – számos más pragmatikai funkciót is betölt. Kontextustól függően akár ellentétes hatást is kiválthatnak. Bizonyos szituációkban a nyelvi udvariasság kifejezőeszközei, máskor pedig a beszélő valós vagy vélt hatalmát és az aktus kényszerítő erejét jelenítik meg markánsabban. Mindig az adott kontextus dönti el, hogy melyik funkció érvényesül erőteljesebben. Elképzelhető, hogy a beszélő nem azért használja őket, mert beszélői szándékát explicitté kívánja tenni, hanem azért, mert udvariasabbá szeretné tenni a megnyilatkozást. Az említett nyelvi elemek pragmatikai hatását mégis azért vizsgálom az explicitség kategóriájában, mert megítélésem szerint minden esetben transzparensebbé teszi a beszélői szándékot, még akkor is, ha a beszélőnek nem ez az elsődleges célja. Mindemellett nem vonom kétségbe az egyéb pragmatikai funkcióikat sem, amelyekre az elemzésekben kitérek.

3. A vizsgálat adatai és módszere

Angol nyelvű filmszövegekből és azok magyar szinkronszövegéből párhuzamos korpuszt hoztam létre. Ezt fordítási adatbázisnak nevezem. A fordítási adatbázis 20 amerikai filmsorozat 711 részét tartalmazza, amelyből összesen 623 konvencionálisan indirekt, előkészítő formájú direktív és komisszív beszédaktust nyertem. A forrás- és a célnyelvi beszédaktusokat kódokkal láttam el az egyes beszédaktusok típusa és explicitsége/implicitsége alapján. Az ily módon kódolt beszédaktusokat Microsoft Access adatbázis kezelő szoftverrel vizsgáltam. A szoftver segítségével a kódok alapján lekérdezések végezhetők az explicit/implicit elmozdulások feltérképezése érdekében. A kapott eredményekből százalékos értékeket határoztam meg. Így világossá vált, hogy milyen arányban lesz az explicit beszédaktusból implicit, illetve az implicit beszédaktusból explicit.

4. Eredmények

A forrásnyelvi explicit/implicit konvencionálisan indirekt beszédaktusok fordítása során a fordítók három lehetőség közül választhatnak. Megtarthatják a forrásnyelvi beszédaktus explicitségét vagy implicitségét, de dönthetnek úgy is, hogy az explicit

beszédaktust implicittel vagy pedig fordítva, az implicit beszédaktust explicittel helyettesítik. A 2. táblázatban látható értékek az explicit/implicit elmozdulások százalékban kifejezett előfordulási arányára vonatkoznak.

beszédaktus / explicit/implicit	utasítás	kérés	tanács	meghívás	ajánlat
explicit→implicit (%)	65,07	50,00	0	41,66	25,64
implicit→explicit (%)	6,56	8,14	0	16,66	0

2. táblázat. Explicit/implicit pragmatikai elmozdulások aránya százalékban

A táblázat adataiból megállapítható, hogy a fordítói megoldások között az explicit→implicit pragmatikai elmozdulás gyakoribb jelenség, mint az ellenkező irányú, vagyis az implicit→explicit elmozdulás. Ez különösen markáns a beszélő érdekét szolgáló beszédaktusok esetében (utasítás, kérés). A forrásnyelvi explicit utasítások 65,07, az explicit kérések 50,00 százaléka jelenik meg implicitebb formában. Az explicitebb irányba történő elmozdulások az utasítások 6,56, illetve a kérések 8,14 százalékában figyelhetők meg. A meghívások (41,66%) és az ajánlatok (25,64%) esetében szintén az explicit→implicit elmozdulások jelennek meg gyakrabban. Implicit→explicit elmozdulások a meghívások 16,66 százalékában tapasztalhatók, míg az ajánlatok esetében erre nincs példa.

5. Az eredmények értelmezése

beszédaktus / fny-i explicit elem	utasítás	kérés	tanács	meghívás	ajánlat
please	x	x	-	-	-
mind	x	x	-	-	-
like	x	x	-	x	x
want	-	-	-	x	-
care	x	-	-	-	-
willing	x	-	-	-	-
interested	-	x	-	-	-
favor	-	x	-	-	-
let	-	x	-	-	-
consider	-	x	-	-	-

3. táblázat. Explicit fny-i elemek kihagyása célnyelvi megnyilatkozásokban

Az elemzést az explicit→implicit elmozdulások bemutatásával kezdem. A 3. táblázat azokat a forrásnyelvi explicit elemeket tartalmazza, amelyeket a fordítók kihagynak a célnyelvi megnyilatkozásokból. A kihagyás következtében a célnyelvi beszédaktusok implicitebbé válnak. Az x jel azokat a beszédaktusokat jelöli, amelyekből kimaradnak a vizsgált forrásnyelvi elemek.

A fordítási adatbázis szerint a forrásnyelvi *please* explicit elem a célnyelvi utasítások 59,57, illetve a kérések 53,33 százalékából marad ki. Ennek következménye,

hogy a kérdő forma bizonyos mértékben elfedheti a direktív szándékot, ezért a célnyelvi megnyilatkozás jobban közelít az eldöntendő kérdéshez. A következő példák a forrásnyelvi *please* kihagyását szemléltetik. A 2. példában a nyomozó arra utasítja a technikust, hogy játssza le a hangfelvételt.

(2a) DETECTIVE: Can you play that back from the announcement, *please*?
TECHNICIAN: Mh.
(2b) NYOMOZÓ: *Vissza tudná játszani* a bejelentkezéstől?
TECHNIKUS: Ühüm.
(CSI Miami [Miami helyszínelők] 1. évad 1. epizód.)

A forrásnyelvi beszédaktust utasításként értelmezhetjük, mivel a hierarchikus viszonyban a hallgatónak kötelessége engedelmeskedni. Az angol szövegben a beszélő a hallgató képességére kérdez rá: képes-e elvégezni a kérdéses cselekvést. Ez a negatív udvariasság egyik eszköze (Brown–Levinson 1987), amely megkönnyíti a hallgató számára azt, hogy a kért cselekvés végrehajtását visszautasítsa. Jól érzékelhető a *please* pragmatikai funkciója is. Ez egyrészről a pozitív udvariasság egyik eszköze (Brown–Levinson 1987), tehát az udvariassági jelölő funkcióját tölti be, másrészről pedig egyértelműen jelzi, vagyis explicitté teszi a direktív funkciót, tehát a kérésjelölő funkcióját is betölti. Másképpen fogalmazva, megkönnyíti a kérdő forma utasításként történő értelmezését.

A célnyelvi megnyilatkozásból a *please* kérésjelölő kimarad, így a nyelvi felszínen teret enged a hallgatónak arra, hogy a direktívumot mint a képességére utaló eldöntendő kérdést értelmezze. Tehát a beszédaktus bizonyos mértékben implicit lesz.

Az utasítások környezetében előforduló *please* az explicit funkció mellett a beszélő negatív érzelmeit (düh, harag, agresszió) is kifejezheti. Autentikus magyar filmszövegekben nem találtam olyan példát, amelyben a legközelebbi célnyelvi ekvivalens, vagyis a *kérem/kérlek* a konvencionálisan indirekt beszédaktusok környezetében hasonló negatív érzelmeket közvetít, feltehetően azért, mert ez a pragmatikai funkció hiányzik a célnyelvi elemből. A fordító ezért vagy kihagyja a forrásnyelvi explicit elemet, vagy pedig megpróbál funkciójában hasonló célnyelvi elemet találni. Néhány esetben megfigyelhető, hogy a forrásnyelvi *please* explicit elemet a fordítók a célnyelvi *végre* határozószóval helyettesítik, amely a beszélő negatív érzelmeit is kifejezheti. Ezt mutatja be a 3. példa, amelyben az interakció a dühös szülő és a szobájába zárkózó kamaszlány között zajlik.

(3a) ROSE: Amy Nicole, will you open this door, *please?*
AMY: --
(3b) ROSE: Amy Nicole, kinyitnád azt az ajtót *végre?*
AMY: -- (Everwood 2. évad. 10. epizód)

A fordítási adatbázis szerint az angol *mind* forrásnyelvi explicit elem lényegesen gyakrabban marad ki az utasításokból (87,50%), mint a kérésekből (44,44%). A viszonylag nagy különbség oka az lehet, hogy a fordítók a *mind* partikula jelentésében a beszélő bizonytalanságát látják meghatározónak (*lenne kifogása, nem bánná, ha*…), ez pedig nem egyeztethető össze a beszélő hatalmát feltételező utasításokkal,

ezenkívül a célnyelvi ekvivalens szintaktikai komplexitása miatt nehezen illeszthető be a fordított megnyilatkozásokba. A 4. példa a *mind* partikula kihagyását illusztrálja. A nyomozó arra utasítja az egyik gyanúsítottat, hogy vegye le az ingét.

(4a) DETECTIVE: Would you *mind* taking off your shirt?
SUSPECT: (non-verbal: takes off shirt)
(4b) NYOMOZÓ: Levenné nekem az ingét?
GYANÚSÍTOTT: (nem verbális cselekvés: leveszi az ingét)
(CSI Miami [Miami helyszínelők] 1. évad 7. epizód)

A forrásnyelvi *like* (*Would you like to do X? – Szeretnéd megtenni X-et?*) a célnyelvi utasítások 85,71, illetve a kérések 60,00 százalékából marad ki. Ezt mutatja be az 5. példa, amelyben a felettes a munkában való részvételre utasítja a beosztottját.

(5a) HOTCNER: Would you *like* to join us, Dave?
ROSSI: (non-verbal: joins)
(5b) HOTCHNER: Velünk tartasz, Dave?
ROSSI: (nem verbális cselekvés: csatlakozik)
(Criminal Minds [Gyilkos elmék] 3. évad 6. epizód)

Az angol szerkezet pragmatikai sajátossága, hogy a *like* explicit elem a *would you like…?* szerkezetben gyakran az utasítás szerepét tölti be. A célnyelvben azonban a forrásnyelvi explicit forma tükörfordítása (*Szeretnél csatlakozni hozzánk?*) nem tudja kifejezni az utasítás beszédaktusát. Ez a forma inkább a meghívásokra vagy az ajánlatokra jellemző. A fordítók ezért az utasításokból gyakran kihagyják a *like* explicit forrásnyelvi elemet. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy a célnyelvi változat pragmatikai szempontból nem szerencsés, ugyanis a *Velünk tartasz, Dave?* megoldás a magyar nyelvben meghívásként vagy ajánlatként is értelmezhető. A többi explicit elem csak egy-egy esetben fordul elő a forrásnyelvi utasítások és kérések környezetében, ezért ezekkel kapcsolatban tendenciákat felvázolni nem célszerű.

beszédaktus / **cny-i explicit elem**	**utasítás**	**kérés**	**tanács**	**meghívás**	**ajánlat**
Lenne szíves megtenni x-et?	x	x	-	-	-
Megtennéd *kérlek/kérem* x-et?	x	x	-	-	-
Megtenné, hogy…?	-	x	-	-	-
Megkérhetném, hogy/kérhetnék x-et?	x	x		-	-
Vállalná, hogy…	-	x	-	-	-
Akarod megtenni x-et?	-	-	-	x	-

4. táblázat. Explicit célnyelvi elemek betoldása

Az explicit célnyelvi elemek betoldása jóval kevésbé jellemző a fordítói megoldásokra. A 4. táblázat azokat az explicit célnyelvi elemeket mutatja be, amelyek a

forrásnyelvi implicitebb megnyilatkozások fordításában jelennek meg. Az x jel azokat a beszédaktusokat jelöli, amelyekben megfigyelhető a célnyelvi elemek betoldása.

Az utasítások és a kérések fordítása során néhány esetben előfordul, hogy a *lenne szíves*, illetve a *kérlek/kérem* elemek teszik explicitebbé a célnyelvi beszédaktusokat. A 6. példában az USA elnökének szóvivője egy telefonhívás elintézésére utasítja a titkárnőt (Carol), a 7. példában pedig a sokkos állapotba került Caroline arra kéri az FBI technikusát (Angela), hogy töltsön vele egy kis időt.

(6a) C.J.: Carol, would you get me the spokesperson for the majority leader?
CAROL: House or Senate?

(6b) C.J.: Carol, *lenne szíves* felhívni a többségi hivatal szóvivőjét?
CAROL: A Házat vagy a Szenátust?
(West Wing [Az elnök emberei] 2. évad 6. epizód)

(7a) CAROLINE: Will you sit with me just a moment longer?
ANGELA: I'm – I have to make a phone call. You understand? But after that, I'll sit with you … as long as you like.

(7b) CAROLINE: *Kérem*, nem maradna egy kicsit, csak egy percet?
ANGELA: Most telefonálnom kell, ugye megérti? De utána addig maradok, ameddig csak akarja. (Bones [Dr. Csont] 2. évad 4. epizód)

A forrásnyelvi implicit forma direktív funkcióját a fordítók az utasítás esetében a *lenne szíves*, a kérés esetében pedig a *kérem* célnyelvi explicit elemmel tették nyomatékosabbá. Az utasítás esetében a hivatali életben megszokott formális udvariasság motiválja az explicit elemek használatát, míg a kérés esetében az explicit elemek további érzelmekkel töltik meg a megnyilatkozást, jelezve a beszélő elkeseredettségét, vagyis azt, hogy szüksége van a hallgató támogatására.

A kérések esetében megfigyelhető a *megtenné* célnyelvi explicit elem betoldása is (8. példa). Az ügyvédi irodában játszódó jelenetben az iroda vezetője (Richard) egy fontos ügy elintézésére kéri az egyik beosztottját (Billy).

(8a) RICHARD: Billy, can you meet with the minister? Just talk to him.
BILLY: I'll talk to him.

(8b) RICHARD: Billy, *megtennéd, hogy* elmész és beszélsz azzal a pappal?
BILLY: Jó, beszélhetek vele. (Ally McBeal 1. évad 10. epizód)

A felettes–beosztott interakciójában elhangzó beszédaktus jelen esetben a kérés funkcióját tölti be, mivel a feladat nem tartozik a beosztott munkaköri kötelezettségei közé. Szintaktikai szempontból vizsgálva, a fordító a nyelvtani felbontás műveletét végezte el (Klaudy 1999: 189). Ennek pragmatikai hatása, hogy a hallgató hajlandóságára történő utalás explicitté válik. Az explicit formák általában növelik az aktus illokúciós erejét, mert átláthatóbbá teszik a beszélői szándékot, így erőteljesebben fejezik ki az elvárás pragmatikai kategóriáját. Az illokúciós erő növekedése azonban nem jelenti azt, hogy az aktus kevésbé udvarias. Éppen ellenkezőleg: az explicitebb *Megteszed/Megtennéd, hogy…?* szerkezeteket általában nagyobb szívességek kérése esetén használjuk, mert udvariasabbnak érzékeljük őket, mint az implicit formákat.

Összességében a célnyelvi megnyilatkozás udvariasabb hatás kelt. A forrásnyelvi implicit formát a beszédpartnerek közötti informális kapcsolat indokolja, a célnyelvi explicit, de udvariasabb formát pedig az motiválhatta, hogy a fordító inkább a kérés súlyát tartotta meghatározónak.

6. Konklúzió

Összességében megállapítható, hogy a forrásnyelvi explicitebb megnyilatkozások jellemzően implicitebbé válnak a célnyelvben, vagyis az explicitséget kifejező lexikai elemek eltűnnek a célnyelvi beszédaktusokból. A célnyelvi implicitebb formák pragmatikai hatásai a következőképpen foglalhatók össze: a kérdő formák elfedik a direktív szándékot, csökkentik az illokúciós erőt, vagyis arcvédő funkciót töltenek be. Másképpen fogalmazva, az implicitebb formákban a negatív udvariasság jelenik meg. A hallgató számára könnyebb a direktív beszédaktust visszautasítani, míg a beszélő számára kevésbé kellemetlen, ha a hallgató visszautasítja a beszédaktust. A célnyelvi beszédaktusokban esetenként betoldott explicit lexikai elemek ezzel szemben növelik az illokúciós erőt, hangsúlyosabbá teszik a direktív szándékot, és általában betöltik az udvariassági jelölők funkcióját is. Így a negatív udvariasságot pozitív udvariassággal ötvözik. A hallgatónak nehezebb a direktív beszédaktust visszautasítani, míg a beszélőnek kellemetlenebb, ha a hallgató visszautasítja a beszédaktust.

Az ehhez hasonló pragmatikai kutatások eredményei jól felhasználhatók az oktatásban, ugyanis tudatosítják a fordítói döntések pragmatikai hatásait. Így a fordítási folyamat nem ösztönös, hanem tudatos döntések sorozatává válhat.

Források, filmográfia

Ally McBeal. 1997–2002. 20th Century Fox Television.
Barátok közt. 1998– RTL Klub.
*Bones.*2005– 20th Century Fox Television.
*Criminal Minds.*2005– Touchstone Television.
*CSI Miami.*2002–2012. CBS Productions.
Everwood. 2002–2006. Warner Brothers Entertainment.
*West Wing.*1999–2006. Warner Brothers.

Hivatkozások

Austin, J. L. 1962. *How to do Things with Words.* Oxford: Clarendon.
Bach, K. – Harnish, R. 1979. *Linguistic Communication and Speech Acts.* Cambridge: MIT Press.
Blum-Kulka, S. – House, J. – Kasper, G. (szerk.) 1989. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies.* Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.
Blum-Kulka, S. 1989. Playing it Safe: The Role of Conventionality in Indirectness. In: Blum-Kulka, S. et al. (szerk.) 37–70.

Blum-Kulka, S. – Levenston, E. 1987. Lexical-Grammatical Pragmatic Indicators. *Studies in Second Language Acquisition.* 9(2): 155–170.
Brown, P. – Levinson, S. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage.* Cambridge: Cambridge University Press.
Brownell, H. – Stringfellow, A. 1999. Making Requests: Illustrations of How Right-Hemisphere Brain Damage Can Affect Discourse Patterns. *Brain and Language.* 68(1): 442–465.
Ervin-Tripp, S. 1982. Ask and It Shall Be Given to You: Children's Requests. In: Byrnes, H. (szerk.) *Contemporary Perceptions of Language.* Washington, D.C.: Georgetown University Press. 235–243.
Geis, M. L. 1995. *Speech Acts and Conversational Interaction*. Cambridge: CUP.
Gordon, D. – Lakoff, G. 1975. Conversational Postulates. In: Cole, P., Morgan, J.L. (szerk.) *Syntax and Semantics. Pragmatics. Vol. 9.* New York: Academic. 83–106.
House, J. 1989. Politeness in English and German: The Functions of *Please* and *Bitte*. In: Blum-Kulka, S. et al. (szerk.) 96–119.
House, J. – Kasper, G. 1981. Politeness Markers in English and German. In: Coulmas, F. (ed.) *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech.* The Hague: Mouton. 157–185.
Klaudy Kinga 1999. *Bevezetés a fordítás gyakorlatába*. Budapest: Scholastica.
Leech, G. – Svartvik, J. 1975. *A Communicative Grammar of English.* London: Longman.
Polcz Károly 2012. *Konvencionálisan indirekt beszédaktusok az angol–magyar filmfordításban.* PhD-disszertáció. ELTE.
Quirk, R. – Greenbaum, S. – Leech, G. – Svartvik, J. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language.* London/New York: Longman.
Sadock, J. 1974. *Toward a Linguistic Theory of Speech Acts.* New York: Academic.
Searle, J. R. 1979/85. *Expression and Meaning.* Cambridge: Cambridge University Press.
Sifianou, M. 1999. *Politeness Phenomena in England and Greece: A Cross-Cultural Perspective.* New York: Oxford University Press.
Stubbs, M. 1983. *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language.* Chicago: The University of Chicago Press.
Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak.* Budapest: Tinta.
Trosborg, A. 1995. *Interlanguage Pragmatics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
Wichmann, A. 2004. The Intonation of Please-Requests: A Corpus-Based Study. *Journal of Pragmatics.* 36(9): 1521–1549.
Wierzbicka, A. 2003. *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction.*Berlin: Mouton de Gruyter.

Dr. Polcz Károly (PhD) a Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Karán működő Nemzetközi Gazdálkodási Szaknyelvi Intézeti Tanszék Angol Tanszéki osztályának docense. Kutatási területei a fordítástudomány, nyelvészeti pragmatika, terminológia. Email: Polcz.Karoly@uni-bge.hu

VÁNDOR JUDIT

Funkcionalizmus és a jogi szakszövegek fordítása

A hagyományosan produktum-orientált kutatások mellett a fordítóképzés iránti egyre nagyobb igényre is válaszolva megjelentek a kommunikatív és pragmatikai megközelítések, a folyamat- és funkció orientált kutatások, amelyek a szakfordítás társadalmi-kulturális aspektusait vizsgálják. A fordító aktív kultúraközi közvetítő, stratégia-választását gyakran nyelven kívüli tényezők és a fordított szöveg funkciója szabja meg. A következőkben röviden összegezzük az elméleti kutatások eredményeit, és megvizsgáljuk, hogyan lehet ezeket alkalmazni a fordítás oktatásában.

1. Bevezető

A hagyományos fordítástudomány a jogi szakszövegeket sokáig az orvosi, mezőgazdasági stb. szakszövegekhez hasonló textusnak tartotta. A jogi nyelvet sajátosságai azonban nemcsak a hétköznapi köznyelvtől, hanem a többi szaknyelvtől is megkülönböztetik. A magyar és nemzetközi szakirodalomban egyre több tanulmány foglalkozik ennek szellemében a jogi nyelvvel, a jogi szaknyelv és szakfordítás sajátosságaival (Dobos 2007, Garzone 2000, Ortutay 2011, Ramos 2011, Šarčević 1997, 2000).

A szakfordítói képzés során nem elég csupán magát a szaknyelvet oktatni, egyéb szempontokat is figyelembe kell venni, ahogy azt Ortutay Katalin (2011) írja, a szaknyelvi csoportosítással (tudományágak szerinti felosztás) kapcsolatban. „Mivel a jogi nyelv esetében a hagyományos klasszifikáció nem elegendő, hiszen a jog önmagában olyan óriási területet ölel fel… Ezért… a nyelven kívüli, a jogból magából fakadó tagolást is figyelembe kell venni” (Ortutay 2011: 16). Ugyanő fejti ki, hogy a jog nyelvét a lexiko-szemantikai megközelítésen túl szintaktikai, pragmatikai és stilisztikai szempontok elemzésének is alá kellene vetni, és ennek a szakfordító oktatásban is meg kell jelennie.

A Legal Translation Studies (LST) a holmes-i térképen hagyományosan a produktum-orientált leíró kutatásra összpontosított, azaz elsősorban a már megszületett jogi fordításokat vizsgálta. Persze ez nem jelenti azt, hogy ne születtek volna folyamatorientált vagy funkcióorientált kutatások, amelyek a szakfordítás társadalmi-kulturális aspektusait, a fordított szöveg fogadtatását a célnyelvi kultúrában vizsgálták.

2. Jogi nyelv, műfaj, fordítói stratégia

Karcsay Sándor definíciója szerint (Karcsay 1981, idézi Ortutay 2011: 16) „a jogi nyelv a szoros értelemben vett jogtudomány, főképp pedig a jogszabályok és a jogalkalmazás (bíráskodás) nyelve”. A jogi nyelv tehát szaknyelv, amelyet a többi szaknyelvhez hasonlóan vizsgálnak, csoportosítanak és belső rétegződés szerint elemeznek (Ortutay 2011). A többi szaknyelvhez viszonyítva a társadalomtudományi szaknyelvek nagy családjába tartozik. A jogi nyelv

sajátosságából adódóan – hiszen óriási területet ölel fel – belső rétegződését is vizsgálni kell. A jogi nyelven belül belső rétegződés során alakult ki a jogágak szerint tagolt nyelv. Ez azonban már *nyelven kívüli tényező*, hiszen magából a jogból fakad. „A jogág a jog horizontális tagolásának az egysége, köztük fontossági sorrendet felállítani nem lehet. A jogágak a társadalmi viszonyok különböző típusait különböztetik meg… jogágnak nevezzük például az alkotmányjogot, polgári jogot, büntetőjogot, nemzetközi jogot…" (Ortutay 2011: 16). A jogágak szerinti csoportosítást elsősorban a *terminológiai szempontú megkülönböztetés* teszi lehetővé. A terminológiai különbségtétel mellett figyelembe kell venni továbbá a jogi kommunikáció irányát, célját is, amely a lexikai, szemantikai megközelítésen kívül szintaktikai, pragmatikai és stilisztikai szempontokon alapuló elemzést is lehetővé tesz. Nyilvánvaló, hogy a jogszabályoknak, tárgyalásoknak, oktatásnak vagy egymás közötti szakmai beszélgetésnek és ismeretterjesztésnek más és más konkrét kommunikációs célja és közönsége van.

A fentiek összessége alapján meghatározható a jogi szövegek műfaja. Műfajnak tekintünk minden olyan szövegfajtát, „amely bizonyos kommunikatív célok megvalósítására adott szituációban és diskurzusközösségben, meghatározott szerkezeti, stiláris, és tartalmi tulajdonságokkal, konkrét olvasóközönség számára jön létre" (Károly 2007). A jogi szövegeket alkalmazási területük alapján sorolhatjuk különféle műfajokba, és a különféle műfajok határozzák majd meg, milyen fordítói stratégiákra lesz szüksége a fordítónak. A megfelelő stratégiák kiválasztására való felkészítés egyik sarkalatos pontja a fordítóképzésnek. Ehhez elengedhetetlen a műfajelemzés, a kommunikációs cél meghatározása, a funkcionális megközelítés.

A fordítói stratégia kognitív terv, amely egy probléma megoldására irányul. Egyik legfontosabb eleme, hogy a fordító felismerje magát a fordítási problémát, és annak megfelelően dolgozza ki a fordítói stratégiát. A fordítói stratégia magába foglalja azokat a fordítói döntéseket, amelyeket a fordítók a kommunikatív és funkcionális fordítás érdekében hoznak. A funkcionális fordítás természetesen nem azt jelenti, hogy éppen a szöveg funkciójának megőrzése érdekében a fordító ne dönthetne úgy, hogy a forrásnyelvi szöveg műfaji sajátosságait a lehető legteljesebb mértékben megtartja, ahogy az is elképzelhető, hogy egyáltalán nem viszi át a forrásnyelvi műfaji jellemzőket a célnyelvi szövegbe.

3. Funkcionalizmus és jogi szakszövegek

A fordítás kommunikatív és pragmatikai megközelítésében a fordító stratégiai választását a befogadói elvárás (Šarčević 2000), vagyis nyelven kívüli, nem nyelvészeti kritérium is meghatározza. A fordítónak figyelembe kell vennie, hogy a fordított jogi szakszöveg milyen funkciót tölt be a célnyelvi közegben.

Ugyanakkor, ha a jogi szöveg „szentségére" gondolunk, a fordításstudományban általánosan megfogalmazott funkcionális megközelítés problémákat is felvet. Megkérdőjelezi ugyanis a forrásnyelvi szöveg elsőbbségét, ami a jogi nyelvezetben nem feltétlenül elfogadható. A funkcionális megközelítés kritizálói azzal érvelnek, hogy a befogadó-orientáltság ellentmond a jogi szöveg „szentségének". A

funkcionális megközelítés tehát a jogi szövegek fordítása esetében a nyelv sajátos mivoltának köszönhetően mindenképpen nagy körültekintéssel kezelendő.

A jogi szövegek fordítója számos olyan problémával szembesül, amivel más szakszövegek fordítói nem. Ilyen a rendkívül erős szemiotikai korlát, a nyelvi megformálás kötött, nehezen követhető, archaikus. Mondhatni rituális szöveg, értelmezéséhez a rítus ismerete is szükséges. A nyelvhasználat erősen szabályozott. Mona Baker szavaival élve „*frozen patterns of language which allow little or no variation of form*" (Baker 1992: 63). Nyelvi képletek, amelyet csak a célnyelv hasonló képleteivel fordíthatók le. A hosszú, bonyolult, rengeteg információval megterhelt mondatok miatt a fordítónak nem könnyű a dekódolási folyamat. Olyan jogi gondolkodást, hermeneutikai erőfeszítést követel tőle, amelyre a jogi szakembereket (jogászok, bírák, jogalkotók, jogértelmezők) évekig képzik, amely szervesen hozzátartozik a jogi fegyvertárhoz. A fordítót viszont az a veszély fenyegeti, hogy a szöveg meghaladja fordítói kompetenciáját. Tovább bonyolítja a helyzetet a jogi diskurzus kulturális beágyazottsága, nevezetesen a római és az angolszász jog diskurzusa közti különbség. Ilyen például a *common law* (nem írott jog) és a *civil law* (magánjog); a „homályos" jogi fogalmak, amelyek eltérő tartalmat takarnak, ilyen például az *Act of God,* magyarul *vis major* vagy *erőhatalom,* franciául *force majeure* (elháríthatatlan akadály) (Garzone 2000), és folytathatnánk a sort.

A jogi szövegek pragmatikai státusza segíthet a szövegek tipizálásában. Garzone (2000) például megkülönbözteti az autoritatív szövegeket a nem autoritatív szövegektől. Az első csoportba tartoznak azok a szövegek, amelyek jogi értelemben is performatív és/vagy preskriptív erővel bírnak, kötelező erejűek (Austin 1990). Velük szembe állítja a metaszövegeket, ide tartoznak a tankönyvek, és azok a szövegek, amelyeknek nincs jogi validitásuk. Ez a megkülönböztetés a fordított szövegekre is igaz, mert sok esetben a fordított szöveg ugyanolyan kötelmekkel (*legally binding*) bír, mint a forrásnyelvi szöveg, tehát jogi következményekkel jár.

Amikor tehát a jogi szövegek funkcionális megközelítéséről beszélünk, látjuk, milyen sok szempontot kell figyelembe venni, hogy a célnak, funkciónak megfelelő fordítói stratégiát válasszuk ki.

4. Jogi ekvivalencia

A jogi ekvivalencia megteremtése során a fordító arra figyel, hogy milyen jogi következményei lesznek a célnyelven létrehozott szövegnek, vagyis hogy funkcionálisan ekvivalens-e a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg. A jogi ekvivalencia tehát azt jelenti, hogy a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg propozicionális tartalma és jogi következménye azonos, miközben kifejezi a forrásnyelvi szöveg alkotójának akaratát, intencióját (Garzone 2000).

A jogi ekvivalencia fogalmának kidolgozása fordulópontot jelentett a szakfordító-képzésben. Noha továbbra is a forrásnyelvi szöveg a mértékadó, és a fordítás értékelése elsősorban az interlingvális konkordancia, azaz az intertextuális szimmetria, vagy intertextuális hasonlóság (Šarčević 1997: 202) alapján történik, de

egy dinamikusabb ekvivalenciát jelent, ahol megszűnik a szóról szóra való fordítás feltétlen szükségessége.

A jogrendszer saját nyelvén hoz létre egy jogi koncepciót, jogi elvet fogalmaz meg, de egyáltalán nem biztos, hogy ez az elv vagy fogalom egy másik társadalomban is létezik. A jogrendszer teremt valamit, ami egy másik rendszerben nem létezik, de az is elképzelhető, hogy a terminus maga létező, ám a terminus mögötti jogi valóság nem azonos a másik rendszer jogi valóságával, tehát fordításban a terminus nem alkalmazható, formális ekvivalenciával nem fordítható.

Funkcionális ekvivalensre akkor van szükség, ha hiányzik a formális ekvivalencia. De csak olyan funkcionális ekvivalenst alkalmazhat a fordító, amelynek a két jogrendszerben ugyanolyan jogkövetkezménye van.

Fontos kérdés, hogy vajon a jogi ekvivalencia alkalmazható-e minden szövegtípusra és műfajra. Ha pragmatikai szempontok alapján csoportosítjuk a szövegeket, vagyis azt nézzük, hogy a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg milyen jogerővel (*legal force*) rendelkezik, kiderül, hogy a jogi ekvivalenciát nem lehet feltétlenül minden helyzetben és minden szövegtípusra alkalmazni. Ilyen esetekben a fordítónak más megközelítésre, fordítói stratégiára van szüksége.

Mint azt már említettük, jogerő szempontjából két nagy szövegtípust, csoportot (és több alcsoportot) különböztethetünk meg.

Az első típusba kerülnek azok a szövegek, amelyeknek jogi értelemben van erejük, ha a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg is önálló, *autonóm jogerővel rendelkezik*. Ilyenek lehetnek a nemzetközi szervezetek szerződései, megállapodásai, az Uniós szövegek stb., illetve azok a nemzetközi dokumentumok, amelyek más-más nemzethez tartozó magánszemélyek kapcsolatát szabályozzák.

A második csoportba a jogi erővel nem rendelkező szövegek fordításai tartoznak, azok, amelyeknek *jogi értelemben nincs erejük*. Példa lehet erre, amikor a címzettet informálják egy forrásnyelvi jogi dokumentum tartalmáról (pl. válás kimondása). Ilyen esetben a fordító választhat: ha csak az irat tartalmáról kell beszámolnia, szabadon fordíthat; egyébként szó szerint, és/vagy értelmező kommentárokkal vagy lábjegyzettel látja el a fordítást.

A fentiekből jól látszik tehát, hogy a jogi ekvivalencia csak bizonyos típusú szövegek esetében alkalmazható, míg másoknál más stratégiákra van szükség ahhoz, hogy a célnyelvi helyzetben a forrásnyelvi szöveg adekvát módon feleljen meg annak a funkciónak, amit a célnyelvi szövegnek a célnyelvi helyzetben be kell töltenie.

5. Szakszövegfordítás

Mi következik a fentiekből a szakszövegfordítás oktatására nézve? A jogi szövegek fordítója két kultúra összehasonlítható, de nem azonos intézményrendszerével, jogrendjével találkozik, tehát analógiákat kell keresnie. Első lépésben dekódolja a forrásnyelvi szöveget, majd következik a nyelven kívüli szakasz, mikor összehasonlítja a forrásnyelvi és célnyelvi jelenségeket. Ebben a szakaszban döntő szerepet játszik a fordító anyanyelvén elsajátított ismeretanyag (Ortutay 2011). Ekkor váltja át a már megértett jogi jelentéseket a célnyelvre. Ez a tevékenység –

két jogi rendszer összehasonlítása – módszertanában tulajdonképpen hasonlít az összehasonlító joghoz (Ramos 2011). A fordító elővesszi a tárggyal kapcsolatos enciklopédikus tudását, vagy ami még jobb, kutatómunkát végez, szakirodalmat olvas, párhuzamos szövegeket hasonlít össze annak érdekében, hogy a lehető legalaposabban tisztázza a kérdéses fogalom értelmét, és a lehető legpontosabban adja vissza a terminus szintaktikai, szemantikai és pragmatikai jelentését. Így elképzelhető, hogy talál egy olyan fogalmat, amely ugyanazt a „szuperabsztrakt" fogalmat jelenti, vagyis egy olyan jogi fogalmat, amely alapjában megfeleltethető a forrásnyelvi nyelvnek és kultúrának, bár a két jogrendszer sajátosságainak betudhatóan mégsem azonos. Értékeli a különbségért felelős szemantikai különbséget, a lehetséges fordításokat, eldönti, hogy melyek azok az eltérések, amelyek a kérdéses szöveg szempontjából fontosak (vagyis értelmezi a szöveget) és ennek szellemében választ. Olyan majdnem-ekvivalenst keres, ahol a két fogalom közti különbség az adott eset szempontjából nem releváns, vagy olyan megoldást keres, amely segítségével megszüntetheti a fogalmi inkongruenciát, parafrazál illetve lábjegyzetel.

Amennyiben a célnyelvi szövegnek is jogerővel kell rendelkeznie, akkor azt is el kell dönteni, hogy erejét ugyanabból a performatív aktusból nyeri-e, mint a forrásnyelvi szöveg (ez történik a kétnyelvű országok törvényhozásánál), vagy másik beszédaktusra van szükség a célnyelv jogrendszerében.

A funkcionális megközelítés tehát nem „szabad fordítást" jelent, hanem azt, hogy a fordítónak valóban figyelembe kell vennie a szöveg funkcióját.

Ehhez olyan speciális fordítói kompetenciák kialakítására van szükség, amelyek túlmutatnak az általános nyelvi és kommunikatív kompetenciákon. Ezeket a funkcionális fordítást szolgáló és a műfaji sajátságok azonosítására, produkciójára és célnyelvi reprodukciójára vonatkozó (nyelvi és nem nyelvi) kompetenciákat nevezi Károly (2010) műfaj-transzfer kompetenciának.

A jogi szövegek sikeres fordítója tehát értelmezi a szövegeket, jogforrásokat keres, szakemberekkel konzultál, összehasonlítja a forrásnyelvi és célnyelvi szövegek különféle aspektusait. Ez az összehasonlítás tulajdonképpen alkalmazott jognyelvészet, melynek alapja a jogi nyelv és jogi műfajok jellegzetességeinek ismerete. Emellett természetesen elengedhetetlen a fordítási gyakorlat megszerzése, és annak felismertetése, hogy szakfordítóként neki is specializálódni kell.

Ramos (2011) a funkcionális fordítást szem előtt tartva dolgozott ki egy olyan általános fordítói kompetencia-modellt, amely nem a fordítás folyamatát általában, hanem a jogi fordításra jellemző jegyeket emeli ki. Ez az út a makro-kontextuális elemzéstől tart a mikro-kontextus felé. Ide tartozik a szövegelemzés, a kommunikációs helyzet feltárása, a forrásnyelvi és célnyelvi szöveg célja, az általánostól a speciális felé tartva. Itt vizsgáljuk a jogrendszert, a jogágat, a jogi szöveg tipológiáját és műfaját, „egy adott jogi funkció szöveges megvalósulását" (Ramos 2011: 10). A folyamat végére a fordító eljut a célnyelvi szöveg megalkotásához, amikor újabb terminológiai vagy fogalmi problémákat kell megoldani, többek között ide tartozik a célnyelvi és forrásnyelvi fogalmak közti ekvivalencia különbség (hiány) feltárása. Miután megszületik a jogi fogalmak közti

ekvivalencia mértéke, a funkciónak megfelelő fordítási stratégiákat kell alkalmazni, ha szükséges, akkor a terminológiai inkongruencia kompenzálására.

A két jogrendszer közti fordítás során meg kell találni a szövegnek (műfajnak) megfelelő diszkurzív konvenciókat: ehhez párhuzamos szövegekre és a már ismert illetve megkeresendő források és jogforrások van szükség. Ez a tevékenység az alkalmazott jognyelvészet, melynek alapja a jogi nyelv és jogi műfajok jellegzetességeinek ismerete. Összegezve, a jogi terminológia fordítói kénytelenek az összehasonlító jog eszközeit alkalmazni, hogy megtalálják az ekvivalens vagy majdnem ekvivalens jogi terminust a célnyelvi jogrendben.

6. Összefoglalás

A jogi szakszövegek fordítása a jogi nyelv sajátosságából adódóan rendkívül sokoldalú, bonyolult művelet. Elsajátításához különféle kompetenciák fejlesztésére van szükség, amelyeknek csak egy részét sajátíthatják el a hallgatók az egyetemen a mesterképzés keretén belül. Az eltérő műfaji sajátosságok megértését, felismerését segíti a két jogrend közti alapvető különbségek illetve hasonlóságok megismerése, és ezek révén juthat el a fordító a funkcionálisan adekvát, jogilag ekvivalens fordított szövegek létrehozásáig. A szaknyelvi oktatás és a szakfordítói képzés során a lexiko-szemantikai megközelítés mellett hangsúlyt kell fektetni a pragmatikai és stilisztikai szempontú szövegelemzésre is, hogy olyan fordítók jelenjenek meg a piacon, akik képesek megfelelni a jogász világ elvárásainak, ha nem is jogász-nyelvész szinten.

Hivatkozások

Austin, J. L. 1990. *Tetten ért szavak*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Baker, M. 1997. *In Other Words*. London: Routledge.

Dobos Csilla 2007. A jogi szaknyelv struktúrája: A jogi szaknyelv tagolásának különböző lehetőségei. *Porta Lingua 2007*. 133–142.

Garzone, G. 2000. *Legal Translation and Functionalist Approaches: a Contradiction in Terms?* In www.academia.edu/.../Legal_Translation_and_Function

Károly Krisztina 2007. Műfajelemzés a fordításkutatásban. In http://mfe.hu/mufaj elemzes_a_forditaskutatasban (letöltve 2014. szeptember 5.)

Károly Krisztina 2010. Szövegtan és fordítás. Budapest: Akadémiai Kiadó

Ortutay Katalin 2011. *A jog a szavak hivatása*. Miskolc: Könyvműhely.

Ramos, P. F. 2011. Developing Legal Translator Competence: An Integrated Process-Oriented Approach. *Comparative Legilinguistics – International Journal for Legal Communication. 5.*

Šarčević, S. (1997): *New Approach to Legal Translation*. The Hague: Kluwer.

Šarčević, S. (2000): *Legal Translation and Translation Theory: a Receiver-oriented Approach*. In www.tradulex.com/Actes2000/sarcevic.pdf

Dr. Vándor Judit a Pannon Egyetem Germanisztikai és Fordítástudományi Intézetének oktatója.Társadalomtudományi és jogi szakfordítók képzésében vesz részt. Kutatási területe a fordításoktatás módszertana és a fordítás szociológiai aspektusai. E-mail: vandor.jutka@gmail.com

VARGA MÓNIKA

A vadász szaknyelv és a vadászati lexikográfia

Az alábbi tanulmány célja a vadász szaknyelv vonatkozásában végzett lexikográfiai tevékenység bemutatása és a főbb vadászati szótárak makro- és mikrostruktúrájának elemzése. A tanulmány első felében meghatározzuk a szótár és a szakszótár fogalmát, majd a vadász szaknyelv definiálását és használói körét részletezzük. Ezt követően az egynyelvű vadász szaknyelvi szótárak közül Pák Dienes 1829-ben, Kékessy László 1925-ben, Eördögh Tibor 1976-ban, Kopa János 1999-ben és Kovács László 2002-ben kiadott kötetét mutatjuk be részletesen. Ezen szótárakat a vadásznyelv szakszókincsének alakulása szempontjából fontos állomásoknak tekintjük.

1. A szótár meghatározása

„A szótár egy adott nyelv szavainak jelentős részét betűrendben tartalmazza, valamint ugyanazon a nyelven értelmezi vagy közli a szavak idegen nyelvű megfelelőit" (Juhász 1992: 1308). A szótárak osztályozhatók a méretüket, a szókincsüket, a nyelvek számát és a megadott információ mennyiségét tekintve:

a) a méretét tekintve: kis-, közép- vagy nagyszótár,
b) a szókincs tekintetében: köznyelvi szótár vagy szakszótár,
c) a nyelvek számát tekintve: egynyelvű, kétnyelvű vagy többnyelvű,
d) az információt tekintve: szűkebb értelemben vett szótár, lexikon vagy enciklopédia (Muráth 2010: 26).

A fenti osztályozásokon kívül a szótár lehet:

a) betűrendben vagy tárgykörönként rendezett,
b) nyomtatott vagy elektronikus szótár,
c) aktív vagy passzív,
d) mono- vagy polifunkcionális,
e) szinkrón vagy diakrón,
f) deskriptív vagy preskriptív (normatív) (Muráth 2010: 26–27).

1.1 A szótárak nagyságrendi osztályozása

Földes Csaba (2004: 30) Wiegand alapján leírja, hogy az egynyelvű lexikográfiában az egykötetes szótáraknál különböző nagyságrendi osztályokkal találkozhatunk:

- kis egykötetes: 35000 címszóig,
- közepes egykötetes: 35000-70000 címszóig,
- nagy egykötetes: 70000-100000 címszóig,
- nagyon nagy egykötetes: jóval több mint 100000 lemma.

Tanulmányunkban a vizsgált vadász szaknyelvi szótárak nagyságrendi besorolásánál a Wiegand által leírt osztályozást vesszük alapul. Azért az általános

szótárak méreti besorolására támaszkodunk, mert a szaknyelvi szótárak tekintetében nincsenek nagyságrendi besorolások.

1.2 Deskriptív vagy preskriptív elv

A szótárak makro- és mikrostruktúrájukat tekintve különbözőek lehetnek aszerint, hogy a deskriptív vagy a preskriptív hagyományokat követik, ahogy ez a 2. pontban található osztályozásban is látható. A terminológiai elv alapján összeállított szótár megírásakor tudatosan csökkentik a szótárírók a komplexitást, ezzel megszüntetik a kétértelműséget és egy bizonyos terminológiahasználatot írnak elő. A lexikográfiai hagyományt követő szótárak általában betűrendben közlik a szavakat, azonban a terminológiai elvet követők a definíción túl a fogalmi rendszerben is elhelyezik azt, továbbá ábrákkal, képekkel tárgykörönként pontosítják a megértést (Muráth 2010).

2. Szaklexikográfia

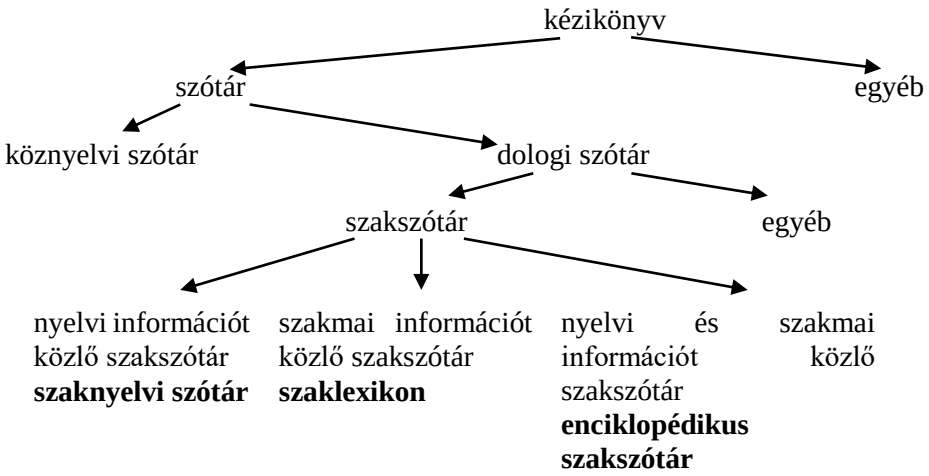
A szakszótár „egy bizonyos szakma, szakterület, tudományterület szakmai kérdéseivel és szókincsével kapcsolatosan nyújt információt” (Muráth 2010: 37). A szakszótár feladata az, hogy a szakma művelőinek közmegegyezése alapján megadja a szó jelentését, mégpedig úgy, hogy az a használatra vonatkozó információkat is tartalmazza. A szakszótár egy adott szakma lexikáját dolgozza fel. Az egyes szaknyelvek terminológiai és szemantikai normáit a szakterületek fejlődése során az egyes szakmát magas szinten művelő szakemberek fogalmazták meg a pontos megismerhetőség, és az egyértelműség biztosítása érdekében (Fóris 2002b, 2006).

2.1 Szakszótárak tipologizálása

A szakszótárat egy tágabb kategóriába a kézikönyvek közé lehet besorolni (Muráth 2010). Használója lehet olyan szakember, aki a szakmabeliekkel kommunikál; olyan szakember, aki más szakmabelivel kommunikál; a bizonyos szakmát elsajátító tanuló; vagy a fordító. A felsorolt szótárhasználók mindegyikének más információra van szüksége, más-más funkciójú szótárat keresnek.

O. Nagy Gáborhoz (1970: 141) hasonlóan Wiegand is (idézi Muráth 2010: 39) a szakszótárak funkciójából kiindulva állít fel egy szakszótártipológiát. Azt vizsgálja, milyen feladatot tölt be az adott szótár (1. ábra). A szakszótárak az információközlés szempontjából lehetnek:

a) nyelvi információt tartalmazóak,
b) szakmai, tárgyi ismereteket közlők,
c) nyelvi információt és az adott szakmára vagy tudományra vonatkozó ismereteket nyújtók,
d) egynyelvűek, két- vagy többnyelvűek,
e) aktívak vagy passzívak.



1.ábra. A wiegandi szakszótártipológia (Muráth 2010: 39)

3. A vadász szaknyelv

A vadászatot hobbiként és foglalkozásként egyaránt gyakorolják, azonban jellemzői alapján a vadásznyelvet a szaknyelvek közé soroljuk (Varga megjelenés alatt). A vadásznyelv rendelkezik a szaknyelveket jellemző ismérvekkel. Egy adott foglalkozási, tevékenységi körhöz tartozó emberek szakterületi vonatkozású érintkezésére szolgál, összefüggő szókincs jellemzi, a köznyelv nyelvi logikáját követi és ahhoz hasonlóan szabályszerűségei is leírhatók. Elsajátításához tudatos tanulás szükséges. Szabó (2001) alapján megállapíthatjuk továbbá, hogy a vadászok által használt nyelv vertikális és horizontális szempontok alapján tovább tagolható, sajátos kognitív szintaxissal rendelkezik, fejlődése és differenciálódása a köznyelvekénél gyorsabb.

4. A magyar vadászati szakszótárak

A vadász szaknyelv szakszavait és szakkifejezéseit elsőként Pák Dienes (1829) gyűjtötte össze a *Vadászattudomány* című könyvében, mely 1829-ben jelent meg. 1860-ban adták ki Bérczy Károly (1860) *Vadászati műszótár* című könyvét, majd 1875-ben jelent meg a magyar – német és német – magyar *Vadászműszótár*, amelyet Forgách Sándor (1875) készített. Azonos címmel 1889-ben Hőnig István (1889) neve alatt is megjelent egy szótár. 1896-ban Cserszilvásy Ákos (Vajda János) (1896) *A vadászat mestere* című kötetében a hazai viszonyokhoz és a magyar nyelvhez igazodó oktatás, szakszókincs és szakkönyvek meglétének fontosságát emelte ki (Csőre 2003, Faragó 2011).

Kékessy László 1925-ben írta meg *A magyar vadász kézikönyve – A magyar vadásznyelv szótára* című könyvét, mellyel egy magyar vadászlexikon alapjait szerette volna lefektetni és egyben a vadász szakkifejezések használatára jellemző szervezetlenséget szerette volna orvosolni, melyek okaként főként a német

vadásznyelvből származó szakszerűtlen fordításokat jelölte meg. Szintén az egységes magyar vadásznyelv kialakítására törekedett Nagy László és Pregardt-Paul Lajos a *Vadászati Útmutató* X. évfolyamában (1934). 1964-ben adták ki az *Erdészeti, vadászati, faipari lexikon* című kötetet, melynek vadászati témavezetője dr. Balassa Gyula volt. Eördögh Tibor (1976), a *Vadászok nyelvén* című kötetében etikai követelményként nevezi meg a szaknyelv ismeretét, ugyanis a megfelelő szaktudás elsajátításával válhat valaki vadásszá. Ezt követően Kopa János (1999) *Magyar vadászati szó- és szokásgyűjteménye* jelent meg és 2002-ben Kovács László kötetét adták ki *Vadászlexikon* címmel. Az *Erdélyi Nimród* című folyóirat pedig 2003-tól közreadta a fontosabb vadászati kifejezések magyarázatát a helyes magyar vadásznyelv megőrzése és használata érdekében. Erre azért volt szükség, mert a vadászati szaknyelv egyre szerteágazóbb lett a vadászati tapasztalatok gazdagodása, a hozzá kapcsolódó technikai eszközök fejlődése miatt. Végh Endre (2008) *Megvadult szótár* elnevezésű munkája 2008-ban jelent meg. Kötetében a vadászati szakkifejezések definiálását követően történetekkel egyértelműsíti a szakszavak magyarázatát (Faragó 2011, Csőre 2003, Kopa 1999).

4.1 A vadászati szakszótárak változása és jelentősége

A vadásznyelv változása – a köznyelvhez hasonlóan – leginkább a szókincs változásában érhető tetten. A köznyelv szókészletében ezek a változások kisebb mértékűek és lassabbak, mint ahogy az egyes szakterületeknél tapasztalható. Új szavak kerülnek a szaknyelvbe (*drilling*) és a régi szavak jelentése bővül (*barkácsolás, cöveket ül*) vagy változik (*csenderes*) (Fóris 2002b, 2005).

A szaknyelv – ahogy a vadász szaknyelv is – a munkavégzés eszköze, így elsajátításának mértékétől, állapotától is függ a megismerés és a termelési munka hatékonysága. Ezért a szaktudás létrehozásának, rögzítésének és átadásának nyelvi minőségére mindinkább nagyobb hangsúly helyeződik. A szakszókincs jelentésének közmegegyezés alapján, szakszótárakban való rögzítése elengedhetetlen az egyértelműség és a pontos megismerhetőség érdekében (Bańczerowski 2003, Fóris 2002a, 2006).

A szótárak makro- és mikrostruktúráját Fóris Ágota (2002a), Földes Csaba (2004), Kovács László (2006) és Muráth Judit (2010) alapján vizsgáltam.

4.2 Pák Dienes: *Vadászattudomány* (1829)

A vadásznyelv szakszókincsét először Pák Dienes gyűjtötte össze azzal a céllal, hogy a magyar vadász szaknyelv szókincsét szélesebb réteg is megismerhesse és használhassa, új volt továbbá egy, a magyar vadásznyelv szakszókincsét tartalmazó szótár alapjainak megteremtése. A *Vadászattudomány* című könyvben hat fejezetben, témakörök köré csoportosítva, a vadász szaknyelvi szakszavakat kiemelve írja le a szerző a vadászattal és a vaddal kapcsolatos ismereteket, a vad viselkedését a különböző hónapokban, a hálókészítés módját az egyes vadfajoknál, valamint a különböző vadászati és madarászási módokat, eszközöket. Ezt követően

a hetedik fejezetben betűrendben közli a magyar vadász szakszavakat és szakkifejezéseket, melyek állatnevek, köznyelvi szavak és kifejezések. Az elemzés alapját a hetedik fejezet adta.

A hetedik fejezetben összesen közel 640 szakszót és szakkifejezést gyűjtött össze az író. A kötet a wiegandi nagyságrendi osztályozás alapján, mely az általános szótárakra vonatkozik, kisszótárnak minősül. A wiegandi elvekre épülő szakszótártipológia alapján Pák Dienes munkája szaklexikonnak tekinthető. A szótár szakmai, tárgyi ismereteket közöl a deskriptív elv követésével. Az egynyelvű, nyomtatott kisszótár az információt tekintve szűkebb értelemben vett szótár, mely a 19. század elején használt vadász szaknyelvi szavak és kifejezések értelmezését tartalmazza.

Az önálló szócikkek mikrostruktúrája a félkövérrel szedett címszóból, szinonimák felsorolásából, a szakszó rövid, tömör meghatározásából áll, valamint egyes esetekben az író a szakszó német megfelelőjét (2. ábra) és eredetét (3. ábra) is megadja.

Csapás, járás, forgás: 1) azon hely, mellyen valamelly vad estve reggel eltötlik (Ausgang); 2) hol gyakrabban megfordúl (Wechsel, Pass); 3) hol legörömestebb tartózkodik (Stand, Behältniss).

2. ábra. (Pák 1829: 170)

Balkány, csátés sásos-hely (Szathmár vgyei szó).

3. ábra. (Pák 1829: 167)

A vadászati szakszavak mellett köznyelvi szavakat, kifejezéseket is rögzített az író, így azokra is kitér, melyeknek a jelentése nem tér el a köznyelvitől (*elzavarni, Add fel!*). Ezen kívül a vad- és madárfajok neveit, cselekvéseket és tárgyakat egyaránt tartalmaz a szótár a korabeli helyesírási és használati normáknak megfelelően (*lapúlni*). A szakszótárban található szakszavak és szakkifejezések többségét a 20. századi szótárakban nem találjuk meg (*lobácsolni, píp, ruczagöbecs, veczkend*).

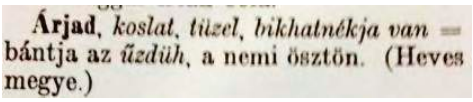
4.3 Kékessy László: *A magyar vadász kézikönyve – a magyar vadásznyelv szótára* (1925)

Kékessy előszavában leírja, azzal a szándékkal hozta létre a szótárát, hogy megteremtse a magyar vadászlexikon alapjait, ugyanis „nagy összevisszaságot" (Kékessy 1925: 6) tapasztalt a vadak elnevezését illetően, különösen a madaraknál. A szótár írása során a legutolsó ornitológiai kongresszuson elfogadott nomenklatúrát vette alapul. Célközönségébe azok tartoznak, akik „megértik a vadásznyelvben kötelező jártasság etikáját és el akarják sajátítani ezt a külön vadásznyelvet, amely nélkül lépten-nyomon elárulnák laicitásukat" (Kékessy 1925). A szakszótár a vadászat és a vadgazdálkodás a 20. század első felében használt szakszavainak és szakkifejezéseinek értelmezését adja, rövid, tömör magyarázatokkal. A szótár terminológiahasználatot ír elő, bizonyos szinonimáktól és nyelvtani szempontok

alapján helytelennek vélt kifejezések használatától eltanácsolja az olvasót (*suta* szó használata a bikára). Kékessy kötetében összesen 40 szövegképpel és táblázattal segíti a könnyebb megértést. Találhatunk ábrát a különböző madarak lábáról, az agancs alakulatairól, a szarvas csülkéről és a szirti sas fejéről. Táblázatba foglalta az író a szárnyas vadak költözködési és költési idejét és a sörétnagyságokat.

A wiegandi elvekre épülő szakszótártipológia alapján a kötet enciklopédikus szakszótárnak tekinthető. A kötet közel 2100 szakszót és szakkifejezést tartalmaz. A könyv a wiegandi nagyságrendi osztályozás alapján kisszótár, egynyelvű, nyomtatott lexikonban a vadász szaknyelvi szavak és kifejezések betűrendben találhatóak, azonban az író néhány esetben eltér ettől a rendszertől. Egyes témákat összevontan, tárgykör szerint egy címszó alatt foglalja össze az író (a *rétisast,* a *rárót* a *sas*okhoz sorolta). A vadászati szakszótár a vadász szaknyelv 20. század első harmadában használt szakszavainak és szakkifejezéseinek értelmezését adja. A szótár deskriptív és preskriptív is egyben. Deskriptív, mivel az alkalmazott terminológiát annak komplex valóságában kodifikálja. A definíción túl azonban a fogalmi rendszerben is elhelyezi az adott szakszót vagy szakkifejezést, valamint további ábrákkal, képekkel tárgykörönként pontosítja a megértést, így preskriptívnek is tekinthetjük.

Az önálló szócikkek mikrostruktúrája a félkövérrel szedett címszóból, szinonimák felsorolásából, a szakszó rövid meghatározásából, a használat jellemző területének megadásából áll. A tömör meghatározásokban a szakszavakat dőlten jelöli az író, ezek magyarázatát megtalálhatjuk a szótárban (4. ábra).


Árjad, *koslat, tüzel, bikhatnékja van* = bántja az *üzdüh*, a nemi ösztön. (Heves megye.)

4. ábra. (Kékessy 1925: 34)

Abban az esetben, ha több kifejezés is használatos az adott fogalomra, akkor az ajánlott szakszót követően közli a szerző az adott szakszó vagy szakkifejezés magyarázatát, a többi szó esetében utalószócikkel találkozunk. A szótár írója képzett alakokat is rögzített (*barlangig hajtja*).

4.4 Eördögh Tibor: *Vadászok nyelvén* (1976)

Eördögh Tibor etikai követelményként nevezi meg a vadász szaknyelv pontos ismeretét. Feleslegesnek ítéli a vaddal vagy vadászattal kapcsolatban használt idegen szavakat, kifejezéseket. Az általa készített szótár is többek között a magyar szakkifejezések egységesítését, használatuk elősegítését, valamint a megfelelő használatot szolgálja. A kötet elején a szerző előszóban ismerteti a szakszótár célját, majd a bevezetőben a szakszótár használatához nyújt segítséget (Eördögh 1976).

Szótárában közel 2500 szakszót és szakkifejezést rögzített Eördögh. A szótáríró a képzett, összetett szavakat és képzett alakokat is rendszerezi. A kötet a wiegandi nagyságrendi osztályozás alapján kisszótár, egynyelvű, nyomtatott szakszótárban a szakszókincs betűrendbe rendezett, azonban egyes témákat összevontan, tárgykör

szerint egy címszó alatt tárgyal. A szakszótár a vadászat és a vadgazdálkodás a 20. század második felében használt szakszavainak és szakkifejezéseinek értelmezését adja, néhol hosszabb, részletekbe menő magyarázatokkal és a folyamatok pontos leírásával. A szerző kitér a vadászetikai normákra is. A szótár terminológiahasználatot ír elő, bizonyos szinonimáktól és nyelvtani szempontok alapján helytelennek vélt kifejezések használatától eltanácsolja az olvasót, azaz preskriptív (*selejt, aggaték, pározik* helyett *párzik*). A szótár deskriptív is egyben, mivel az alkalmazott terminológiát annak komplex valóságában kodifikálja a szótárban. A wiegandi elvekre épülő szakszótártipológia alapján a kötet enciklopédikus szakszótárnak tekinthető. Az információt tekintve Eördögh kötete szűkebb értelemben vett szakszótár.

A vadászati szakszavak mellett azokra a köznyelvi szavakra, kifejezésekre is kitér, melyeknek a köznyelvitől eltérő jelentésük van a vadász szaknyelvben (*akna, béklyó*). Ezeken kívül más tudományterületekhez kapcsolódó, a vadász szaknyelvben is jelen levő szavak, kifejezések is megtalálhatóak a szótárban (*albinizmus*). Abban az esetben, ha több kifejezés is használatos az adott tárgyra, cselekvésre, fogalomra, akkor az ajánlott terminust követően közli annak magyarázatát, a többi szó estében utalószócikkel találkozunk (4. ábra).

Odú → *Kotorék*

5. ábra. (Eördögh 1976: 122)

Egyes szócikkeknél az archaikus kifejezést is rögzíti (*duncs*). Az önálló szócikkek mikrostruktúrája a félkövérrel szedett címszóból, szinonimák felsorolásából, annak meghatározásából, a folyamat pontos leírásából és stilisztikai információkból, keletkezéstörténetből áll. A meghatározásban dőlten jelzi azokat a szakszavakat, melyek magyarázata megtalálható a szótárban (5. ábra).

Zsigerelni. Az elejtett → *nagyvadat* először szabályosan → *felvágjuk* (felbontjuk, de nem feltörjük), majd hím állat esetén a herékkel kezdve kiszedjük az összes belső részét, a beleit, a bendőjét és a → *vadászrészt* képező nemesebb részeit is, mert a zsigerelés a lelőtt vad teljes kitisztítását, kicsurgatását, kitörlését és a szállításra való előkészítését jelenti → *Vadászszokások*

6. ábra. (Eördögh 1976: 193)

4.5 Kopa János: *Magyar vadászati szó- és szokásgyűjtemény* (1999)

Kopa János egy olyan szógyűjtemény összeállítását célozta meg, mely a vadászat során használt idegen nyelvi elemek helyett kínál magyar alternatívát. Szótárában a vadászat során használt magyar szakszavakat és -kifejezéseket, valamint a ritkábban használt szakszavakat és kifejezéseket gyűjtötte össze. A szótárba nem vett be olyan közismert kifejezéseket, melyek a köznyelvben és a vadász szaknyelvben is egyértelműen fedik az adott kifejezést (*illan*). Ezen kívül az egyéb tudományokhoz kapcsolódó szókincset sem találjuk meg a szótárban (állatok testrészei, fegyverművesség). A szótár elején lévő ajánlást követően az előszóban ismerteti a

szakszótár célját, majd a vad elejtéséhez kapcsolódó magatartásformákat és vadászbabonákat részletezi, melyet a szógyűjtemény követ (Kopa 1999).

Az egynyelvű, nyomtatott kisszótár betűrendben tartalmazza a 20. század végén elfogadott és használt vadászatra vonatkozó szakkifejezéseket és szakszavakat. Kopa János szakszótárában 620 szakszót és szakkifejezést rögzít. A wiegandi elvekre épülő szakszótártipológia alapján a kötet enciklopédikus szakszótárnak tekinthető. Az információt tekintve szűkebb értelemben vett szakszótár preskriptív, mivel bizonyos terminológiák használatától eltanácsolja a használót (*selejt*) (7. ábra).

célszerűbb lenne a vadgazda számára nemkívánatos fejlődésű egyedeket **gyengébb** vagy **gyengébben fejlett trófeájú szarvasbika** vagy **őzbak** névvel illetni. Mindenképpen jobb lenne, mint a „selejt" elnevezés. A csökött vagy korcs szavak is illenének, de talán kevésbé kifejezőek. Mivel a magyar nyelv szeret hasonlító kifejezéseket is használni, szóba jöhetne a fattyú bika vagy fattyú bak összefoglaló elnevezés is.

7. ábra. (Kopa 1999: 95)

Az önálló szócikk mikrostruktúráját tekintve félkövéren szedett címszóból áll, melyet egyes esetekben a szinonima követ (*boszorkánygyűrű*). Ezt követi a címszó rövid, tömör meghatározása. Itt már nem találjuk meg a folyamatok pontos, részletekbe menő leírását (8. ábra vö. 6. ábrával).

Zsigerelés
A lőtt vad belsőségének eltávolítása.

8. ábra. (Kopa 1999: 122)

A szótáríró a képzett, összetett szavakat és képzett alakokat csak abban az esetben veszi a címszavak közé, ha a jelentés nem következtethető ki az alkotóelemekből. A szakszótár tudatosan csökkenti a vadász szakszavak terén jelen lévő komplexitást, csak néhány esetben ad meg szinonimát.

4.6 Kovács László: *Vadászlexikon* (2002)

A kötet azoknak a vadászoknak és a vadászattal ismerkedőknek szól, akik többet szeretnének tudni az állatfajokról, az egyesületekről, a híres magyar vadászok életéről, a vadászetikáról és a vadászszokásokról, valamint annak gyakorlási módjairól és lehetőségeiről. A kötet címszóállománya a magyar vadász szaknyelvi szavakból, szakkifejezésekből, azon belül is a vadfajokhoz – azok latin nevének megjelölésével (*üregi nyúl - oryctolagus cuniculus*) –, a fegyverekhez (*Blaser*), az egyesületekhez, a vadászetikához és szokásokhoz szükséges ismereteket, valamint nagy magyar vadászokat rögzít (*Almássy László, Buda Ádám*). A szótár előszavában a szerző ismerteti a szakszótár felépítését és a benne megtalálható szakszavak kategóriáit. A szógyűjteményt, melyet színes és fekete-fehér képekkel (*etető, disznóskutya, dámvad*) illusztrál, az ajánlott és felhasznált irodalmak (nem csak szótárak) jegyzéke követi. Az ajánlott és felhasznált irodalmak között említi Kőhalmy Tamás vadászati

enciklopédiáját, Ludovít Bancík *Vadászati alapismeretek* című művét és Csőre Pál *Vadászkertek a régi Magyarországon* című kötetét.

Az egynyelvű, nyomtatott lexikon betűrendben tartalmazza a 21. század elején elfogadott és használt vadászatra vonatkozó szakkifejezéseket és szakszavakat, közel 300-at. Az információt tekintve preskriptív (*vad* többes száma) (7. ábra). A wiegandi elvekre épülő szakszótártipológia alapján a kötet enciklopédikus szakszótárnak tekinthető.

VAD

Vadon élő állatok gyűjtőfőneve. Fontos tudni, hogy *nincs többes száma*. A *vadak* kifejezés alatt civilizálatlan, ősi körülmények között élő embereket, illetve akár modern durva, garázda alakokat értünk, de sosem vadállatokat.

9. ábra. (Kovács 2002: 159)

Az önálló szócikkek mikrostruktúráját tekintve a szócikk félkövéren szedett címszóból áll, melyet a szócikk követ, melyben egyes esetekben a szinonima is megtalálható, ezt követi a címszó rövid, tömör meghatározása, melyben a szakszavakat dőlten jelöli, azonban ezek mindegyikét külön nem találjuk meg a lexikonban (10. ábra).

ZSIGERELÉS

Elsősorban a *nagyvad* belső részeit nevezzük *zsigernek*, és zsákmányejtés után ezek szakavatott eltávolítását *zsigerelés*nek.

10. ábra. (Kovács 2002: 195)

A szótáríró a képzett, összetett szavakat és képzett alakokat nem sorolja fel. Azonban a szócikkekben a vadászatban előforduló használat definiálásán túl megjelöli a szakkifejezések használatát más terület vonatkozásában is. A *zsákmány* főnév esetében azt olyan, „rendszerint erőszakos úton megszerzett *érték*ként" határozza meg, mely korábban nem volt a birtokunkban. Példaként hozza fel, hogy „a bankrabló pénzt zsákmányol, a természeti népek esetleg asszonyt maguknak". Ezt követően adja meg a vadász szaknyelvben elfogadott definíciót, miszerint „vadászvonatkozásban, ha a zsákmány könnyűszerrel kerül birtokba, akkor *préda* a neve, és ennek átengedett része a *konc"*. A vadász zsákmánya pedig a tulajdonába került vad (Kovács 2002: 185).

5. A szótárak összehasonlítása

A fent vizsgált egynyelvű, nyomtatott kisszótárak betűrendbe, ezen belül pedig egyes esetekben témakörönként rendezve tartalmazzák a címszavak közé felvett vadász szaknyelvi szavakat és kifejezéseket. A 19. század eleji és 20. század végi szakszótárak szűkebb értelemben vett szótárak, míg a 20. század első felében és a 21. században keletkezett szakszótár az információt tekintve lexikonok.

A legtöbb szakszót és szakkifejezést, közel 2500-at Eördögh Tibor (1976) rögzítette szakszótárában (1. táblázat), melyek között képzett alakok is megtalálhatóak, míg a legkevesebbet Kovács László (2002) gyűjtötte össze. Pák Dienes (1829) munkája szaknyelvi szótárnak tekinthető a wiegandi szakszótártipológia alapján, mivel csak szakmai információt közöl. A fent vizsgált szótárak fő célja a vadász szaknyelvi szavak és kifejezések egységesítése, szélesebb rétegekkel való megismertetése és a magyar alternatívák meghonosítása.

Az 1829-ben kiadott szakszótár szócikkének mikrostruktúrája több ponton eltér a 20. századi szótárak szócikkének mikrostruktúrájától. A magyar szakszavakat követően a szótáríró a legtöbb esetben azok német megfelelőjét és származási helyét is rögzíti. A szócikkekben jelentős számú szinonimát is megad, melyet a rövid, néha egy szavas maghatározások követnek. A 19. század végi szótár esetében a szakszavak és szakkifejezések állománya jelentősen szűkebb, mint az 1925-ben megjelent szakszótárban, annak ellenére, hogy azon szakszavakat és szakkifejezéseket is felsorolja Pák Dienes, melyek jelentése nem tér el a köznyelvi jelentéstől. Az 1829-es szakszótárban található szavak és kifejezések többségét a 20. századi szótárakban nem találjuk meg még archaikus szóként említve sem.

Kékessy László (1925) a 20. század elején megjelent szakszótárában jelentős számú szakszót és szakkifejezést, valamint szinonimát rögzített, azonban a korábbitól eltérően összefoglaló táblázatokkal és szemléletes ábrákkal segíti a megértést. A magyarázatok rövidek, tömörek és a szótáríró bennük megjelöli a jellemző használati területet is.

Szerző, kiadás éve	**Szavak száma**	**Wiegandi szakszótártipológia alapján**	**Célja**	**További jellemzők**
Pák Dienes 1829	640	szaknyelvi szótár	szélesebb réteggel megismertetni	német megfelelők
Kékessy László 1925	2100	enciklopédikus szótár	magyar vadászlexikon alapjainak megteremtése	ábrák, táblázatok, használat helyének megjelölése
Eördögh Tibor 1976	2500	enciklopédikus szótár	egységesítés, a vadásznyelv pontos ismerete	részletekbe menő magyarázatok, leírások
Kopa János 1999	620	enciklopédikus szótár	magyar alternatíva meghonosítása, ritka szakszavak felelevenítése	tömör magyarázatok
Kovács László 2002	300	enciklopédikus szótár	ismeretek bővítése és felelevenítése	latin megfelelő, ábrák, egyesületek

1. táblázat. A szótárak tulajdonságait összefoglaló táblázat

Míg Eördögh Tibor (1976) 20. század végén megjelent szótárában részletekbe menő magyarázatokat, a folyamatok pontos leírását találjuk a rögzített szakszavakat követően, addig a több mint 30 évvel későbbi szótár szócikkei már rövidebbek, lényegre törő, részletektől, folyamatleírásoktól mentes meghatározásokat adnak. A mikrostruktúra változása a szinonimák számának csökkenése tekintetében is megfigyelhető. A 21. század eleji szótárban már minimális a rögzített szinonimák száma. A 19. század közepén keletkezett szakszótár kivételével a vizsgált szakszótárak terminológiahasználatot írnak elő, és rögzítik a szógyűjteményen túl a vadászetikai normákat.

A 21. század eleji Kovács szótár Kékessy szakszótárához hasonlóan az információt tekintve lexikon. A szakszótár szócikke tartalmazza az állatfajok latin megnevezését, továbbá rögzíti az egyetemes vadászkifejezések mellett a fegyverművességhez kapcsolódó szakszavakat, az egyesületeket és a jelentősebb magyar vadászokat is. A szótárat színes és fekete-fehér képekkel illusztrálja Kovács, mellyel elősegíti a pontosabb megértést.

6. Összefoglalás

A tanulmány célja az volt, hogy a vadász szaknyelv vonatkozásában végzett magyar lexikográfiai tevékenységet bemutassa, valamint jellemezze és összevesse a legfontosabb vadászati szótárak makro- és mikrostruktúráját.

A fent vizsgált szótárak alapján megállapítható, hogy a vadászati szakszótárak írását főként a magyar vadászati szakszavak és szakkifejezések megalkotása, az egységesítésre való törekvés és a német szakszavak helyett a magyar vadászati szakszókincs propagálása, valamint meghonosítása motiválta, mely megkülönbözteti a műszaki és tudományos szakszótáraktól. A műszaki és a tudományos szakszótárak esetében a szakszókincs ugrásszerű növekedése miatt szükségessé váló egységesítés a legfőbb szempont napjainkban is. A vadászszaknyelv esetében a szótárak átdolgozását szintén a társadalom és a tudomány fejlődése tette szükségessé a kezdetekben.

A vadász szaknyelv esetében is fontos lenne a szakszókincs jellemzőinek, törvényszerűségeinek a megfogalmazása, és a változások feltárása. A vadász szaknyelv esetében – a többi szaknyelvhez hasonlóan – a szakszótárak a munkavégzés, a szakemberképzés, a megfelelő elsajátítás és a továbbörökítés elengedhetetlen eszközei, így elhanyagolhatatlan a vadász szakszókincs jelentésének közmegegyezés alapján szakszótárakban való rögzítése.

Hivatkozások

Balassa Gyula 1964. *Erdészeti, vadászati, faipari lexikon.* Budapest: Mezőgazdasági Kiadó.

Bańczerowski Janusz 2003. *A* szaknyelvek szerepe *a* civilizációs fejlődésben. *Magyar Nyelvőr*. CXXVII: 277–283.

Bérczy Károly 1860. *Vadászati műszótár*. Budapest: Fiesta.

Csőre Pál 1994. *A magyar vadászat története*. Budapest: Mezőgazda.
Csőre Pál 2003. A magyar vadászati szaknyelv kialakulása. In W. Nagy Á. (szerk.): *A magyar mezőgazdasági, kertészeti, erdészeti és vadászati szaknyelv kialakulása*. Budapest: Magyar Mezőgazdasági Múzeum. 51–65.
Cserszilvásy Ákos 1896. *A vadászat mestere*. Budapest: Franklin-Társulat.
Eördögh Tibor 1976. *Vadászok nyelvén*. Budapest: Mezőgazdasági Kiadó.
Faragó Sándor 2011. *A vadászati szaknyelv kialakulása és története*. NymE BTK. XXI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. https://videotorium.hu/hu/recordings/details/4824,A_vadaszati_vadgazdalkodasi_szaknyelv_kialakulasa_es_tortenete
Forgách Sándor 1875. *Vadászműszótár*. Budapest: Athenaeum Kiadó.
Fóris Ágota 2002a. *Szótár és oktatás*. Iskolakultúra-Könyvek 14. Pécs.
Fóris Ágota 2002b. A szótárfogalom megváltozásáról. *Modern Filológiai Közlemények*. VI/2: 5–19.
Fóris Ágota 2005. *Hat terminológiai lecke*. Pécs: Lexikográfia.
Fóris Ágota 2006. A szótári információk és a szaknyelvi normák viszonya. *Magyar Nyelvőr*. CXXX: 49–59.
Földes Csaba 2004. A szótárak nagyságrendi osztályozásáról és elnevezéséről. In Fóris Ágota – Pálfy Miklós (szerk.) *A lexikográfia Magyarországon*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 29–38.
Hőnig István 1889. *Vadászati műszótár*. Budapest: Országos Magyar Vadászati Védegylet.
Juhász József, Szőke István, O. Nagy Gábor, Kovalovszky Miklós (szerk.) 1992. *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Kékessy László 1925. *A magyar vadász kézikönyve – a magyar vadásznyelv szótára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
Kopa János 1999. *Magyar vadászati szó- és szokásgyűjtemény*. Budapest: Mezőgazda.
Kovács László 2002. *Vadászlexikon*. Budapest: Saxum.
Kovács László 2006. Szaknyelvek oktatásának problematikája és segédeszközei. In Kovács László –Tóth József (szerk.): *Határsávok 2003-2004*. Szombathely: Savaria University Press. 220–231.
Muráth Judit 2010. Szaknyelv és lexikográfia. In Dobos Csilla (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 23–50.
Nagy László – Pregardt-Paul Lajos 1934. *Vadászati Útmutató*. X.
O. Nagy Gábor 1970. Szótártípusok. *Magyar Nyelv*. 66: 135–146.
Pák Dienes 1829. *Vadászattudomány*. Budapest: Magyar Királyi Tud. Egyetem.
Szabó István Mihály 2001. A magyar szaknyelvi kommunikációs kultúra az ezredfordulón. *Magyar Tudomány*. XLVII: 11–33.
Varga Mónika megjelenés alatt. *A vadásznyelv a szaknyelvek rendszerében*.
Végh Endre 2008. *Megvadult szótár*. Budapest: Novum.

Varga Mónika az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Programjának a hallgatója. Kutatási területe a szaknyelvek, azon belül is a vadászati szaknyelv. E-mail: vrgmonika@gmail.com

VERESNÉ VALENTINYI KLÁRA

Fordításcoaching

Szakfordító szakirányú továbbképzésünkön az eltérő tudásszintű hallgatók oktatásához olyan módszerre van szükségünk, amelynek segítségével a hallgatók meglévő tudására, felelősségvállalására, tanulói autonómiájára, tudatosságára és meglévő erőforrásaira építünk. A *coaching* eszköztára, melynek gyakorlati alkalmazását mutatjuk be, feltevésünk szerint megfelel ezeknek az elvárásoknak.

1. Bevezetés

A gödöllői Szent István Egyetemen jelenleg a nappali *A felvétel alapjául szolgáló diplomához kapcsolódó szakfordító szakirányú továbbképzést* indítjuk, amit a BME alapított. Első hallásra mindenki megrémül a bonyolultnak tűnő név hallatán, pedig a név csak annyit jelent, hogy a képzésre bármely diplomával rendelkező egyén jelentkezhet. A képzés jellege miatt a csoportok szakmai és korosztálybeli összetétele nagyon vegyes. Ezek a vegyes összetételű csoportok nem kis kihívást jelentenek az oktatóknak, hiszen hallgatóink eltérő képzettséggel, fordítói tapasztalattal, különböző egyéni és intézményi elvárásokkal jönnek a képzésre, amelyeknek szeretnénk minél jobban megfelelni. Hallgatóink szakmai fejlesztésével párhuzamosan a másik fontos célunk, hogy hallgatóink érezzék jól magukat a fordításórákon, legyen a tanulás sikerélmény és öröm a számukra.

Így figyeltünk fel a coaching módszertanára. Az üzleti szférában a coaching hatékony módszernek bizonyult a dolgozók és vezetők munkájával kapcsolatos személyes fejlesztések, elakadások megoldásában, sőt abban is, hogyan tudják a már korábban elsajátított és az újonnan megszerzett tudásukat minél hatékonyabban hasznosítani és beépíteni a munkahelyi gyakorlatba. Ráadásul a beszámolókból az derül ki, hogy a résztvevők (coacheek) jól érezték magukat a coaching beszélgetések során. Az 1. táblázat alátámasztja az egyéni, szubjektív beszámolókat.

Módszer	Azonnali tudásváltozás (%)	Transzfer a munkába (%)
Prezentáció	10-20	5-10
Demonstráció	35	5-10
Gyakorlat	70	5-10
Gyakorlat visszajelzéssel	80	5-10
Tréning után coaching	90	90

1. táblázat. A coaching teljesítménynövelő hatása (Komócsin 2009)

A coaching hatékonyságának köszönhetően a 21. század elején bekövetkező gazdasági válság ellenére az IT-iparág mögött a második leggyorsabban fejlődő iparággá nőtte ki magát, sikeressége miatt a coaching módszertan időnként már az oktatásba is beszivárog.

1.1 Fordításcoaching a szakfordítóképzésben

Feltevésünk az, hogy a coaching módszerei a szakfordító-órákon is jól hasznosíthatók, ezért kialakítottuk az ún. fordításcoachingot. A coaching módszertanából merített és a szakfordítóképzésben adaptált coachingmódszereket neveztük el fordításcoachingnak.

A fordításcoachingot két részre bontottuk: a hallgatói fordításcoachingra, amely a szakfordítóképzés egész folyamatában, de főleg a fordítások értékelésénél, a konzultációknál használt coaching módszerekre vonatkozik, és a tanári fejlesztő fordításcoachingra, mivel világossá vált a számunkra, hogy nemcsak a hallgatók fejlesztésében, de az oktatók szakmai fejlődésében is hasznos módszertani ötleteket meríthetünk a coachingból.

Cikkünkben először röviden összefoglaljuk a coaching alapjait, majd bemutatjuk az általunk kifejlesztett hallgatói és tanári fejlesztő fordításcoachingot, gyakorlati ötletekkel és esettanulmánnyal illusztrálva.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1 A coach meghatározása

Először azt nézzük meg, hogy ki a *coach*. A szó jelentésének több értelmezése és magyarázata létezik, de mindegyik abból indul ki, hogy a szó a sportból ered, „edzőt" jelent. Noha a szónak van magyar megfelelője, mégis inkább az idegen alak, a coach használatos.

A coaching módszertana szerint a coach sikere elsősorban nem a szakmai tudásán múlik, hanem a hozzáállásán. John Whitemore (2008), a coaching egyik atyja szerint a sikeres edző nem utasítással, hanem pozitív hozzáállással, bizalma kinyilvánításával és célzott kérdésekkel segíti a sportolót vágyott céljainak elérésében, jövőképének megvalósításában, a sportoló képességeire, erőforrásaira, az eddig elért sikereire, majd a tervezés folyamatára és a tettekre fókuszálva. Whitmore (2008) többek között a golf oktatásában próbálta ki módszereit, melynek segítségével a tanulók hamarabb és hatékonyabban sajátították el a golftechnikát, mint a hagyományosnak tekinthető módszerrel, noha Whitmore maga állítólag nem is tudott jól golfozni.

Érdemes azonban további coachdefiníciót is áttekintenünk, mert így tovább pontosíthatjuk a coach feladatát. A coach célja nem a coachee tanítása, hanem az egyénben rejlő lehetőségek kibontakoztatása és teljesítményének javítása a saját céljainak megvalósításához, a tanuláshoz való hozzásegítése, írja Gallway (1974). A tanulás pedig annak felfedezése, amit már tudunk (Meier 2013). Ezt a coaching felfogást erősíti a konstruktivista szemlélet is, miszerint a tudás bennünk van, velünk születik, és belső, deduktív kognitív folyamatok által „konstruálódik" pontosítással, következtetéssel és értelmezéssel (Maturana 2006).

Suchý és Náhlovský (2006) coachdefiníciója egy metaforával tovább finomítja a coach feladatát: A coach egy hegyi vezető, serpa, aki segít megmászni a csúcsot megszabott időben és elfogadható kockázattal. Sürgős esetben odadobja a mentőkötelet, de soha nem mászik helyetted. Nélküle az a veszély fenyeget, hogy elveszted

a motivációd, türelmedet, aztán az önbizalmad, és feladod. A coach „csak” veled van, a jelenléte biztonságot nyújt; tanácsot sem ad, hogyan cselekedj, milyen döntéseket hozz, hiszen a hegymászó saját maga tudja a legjobban, mi a legjobb a számára, mit tud megvalósítani az adott helyzetben a lehetőségei, tapasztalatai, szaktudása és nem utolsósorban személyisége és céljai alapján.

A coach csak egy „külső szem” (Komócsin 2009), aki „külső keretet” (Szabo–Meier 2009) biztosít a vágyott célok megvalósításához.

2.2 Coaching a szakfordító órákon: a hallgató felelőssége

A definíciókban meghatározott alapelveket átültettük a szakfordítóképzésbe, és a szakfordító órákon szerzett tapasztalatok alapján továbbfejlesztettük.

A coaching szemléletű szakfordító-órákon megváltozik a hallgató szerepe. A hallgatótól elvárjuk a tudatosságot, célorientáltságot, amelynek alapja a hallgató jövőképe, amit magáról mint jövőbeli fordítóról alakít ki. Ez a jövőkép részletesen kitér arra, hogyan látja magát fordítóként a jövőben, mi a célja a képzéssel. A hallgató jövőképének, a vágyott céljának a feltérképezésében a következő kérdéssel segítjük a hallgatót: Ha megfogalmaznád legmerészebb vágyaidat és kívánságaidat a szakfordítóképzéssel kapcsolatban, hogyan hangzana? Fontos, hogy a hallgató jövőképe részletes, pontos legyen. A jövőkép finomításában, pontosításában a következő kérdés segíthet: Ha jó fordító leszel, mit mondanak majd egészen pontosan rólad a kollégáid? Ezt a célt tekintjük a szakfordítóképzésben elérendő célnak, ami a hallgatói fejlődés fő motivációs hajtóerejét jelenti. Erre a jövőképre építünk a következő kérdéssel akkor is, ha csökken a hallgató motivációja: Miből merítesz erőt, ha elakadsz? A hallgató jövőképének kialakítása után megbeszéljük, hogy hogyan fogja a hallgató ezt a célt elérni, azaz mi a számára a leghatékonyabb tanulási módszer.

Napjaink motivációkutatásának eredményei is alátámasztják a coaching szemléletű felfogást: a megismerési és tanulási folyamatban a fő motivációs erő a tanuló vágyott céljaira épülő jövő- és énképe (Csizér–Kormos 2012, Csizér–Tankó 2014, Dörnyei–Ushioda 2011).

2.3 A tanár szerepe a coaching szemléletű szakfordítóképzésben: Támogató jelenlét, bizalmi légkör és kapcsolat kialakítása

A coaching szemléletű oktatásban a tanár – akárcsak a sportban az edző – csak katalizátor, „külső szem” a fordítóvá válás folyamatában, eszköz ahhoz, hogy a hallgató jó szakfordítóvá váljon.

Ennek egyik módja a támogató jelenlét, azaz olyan légkör megteremtése, amelyben a hallgató nem fél, nincsenek kudarcélményei, a saját képességeiből és eddigi fordítói sikereiből táplálkozik. Ezt úgy érjük el, hogy többnyire csak a fordítói feladat megfelelő (releváns) megoldásairól beszélünk, például a kijavított fordításoknál mindig csak az elfogadható hallgatói megoldásokat beszéljük meg. A tanár elfogad, nem ítélkezik, sok megerősítő visszajelzést ad. Természetesen a visszajelzésnek re-

álisnak kell lennie, ezért adunk visszajelzést a fejlesztendő területekről is (erről később írunk). Ebben a kommunikációban olyan légkör alakul ki, amelyben a szakfordító-hallgatók nem félnek, pozitív élménnyel, több energiával távoznak az óráról, a tanulást élményként, Csíkszentmihályi (2015) szóhasználatával élve „flowélményként" élik meg, amely a hallgató önbizalmát és motiváltságát erősíti.

2.4 Kérdezéstechnika

A coaching módszertanának kulcseleme a kérdezéstechnika, ugyanis a coach nem ad tanácsot, kész megoldásokat, hiszen az alapelv az, hogy a hallgató minden szükséges képességnek és tudásnak a birtokában van. A fordítást oktató tanár a megfelelő kérdésekkel segíti a hallgatót abban, hogy gondolkodjon, következtetéseket vonjon le, és így megtalálja a saját útját, a saját megoldásait, és tudatosan döntsön fordítási megoldásaiban. Ezzel a módszerrel a hallgatót hozzásegítjük ahhoz a képességhez, hogy a későbbiekben a számára legoptimálisabb döntést tudja meghozni.

Ezek a kérdések meghatározott sorrendben feltett, strukturált kérdések, amelyek az ún. megoldásközpontú coaching elemeit (Szabo–Meier 2009, Meier 2013) tükrözik. Amint az elnevezése is mutatja, kérdéseink minden esetben a fordítási szituáció megoldására fókuszálnak, a probléma okával és a kifogásokkal nem foglalkozunk annak ellenére, hogy hallgatóink gyakran a problémákra, a kifogásokra hivatkoznak. A következő leegyszerűsített esettanulmánnyal azt mutatjuk be, milyen kommunikációs stratégiával segítettük az egyik hallgatónkat túllépni a kifogásain a megoldáshoz vezető úton. Az esettanulmány egyúttal a coaching módszertanát is bemutatja.

3. Esettanulmány

Az egyik hallgató a zsidó templomi szertartásokról fordított angolról magyarra. A magyar fordításában megtartotta az angol szövegben szereplő angol *Sheliach Tsibbur* nevet, és mivel a héber nevek magyarra történő átírásának szigorú szabályai vannak (Lackó–Mártonfi 2006), amelyeket alkalmaznia kellett volna, nem fogadtuk el a zsidó név angol változatát a magyar szövegben, pedig a hallgató több kifogást is talált: Kerestem, de nem találtam a héber szó magyar megfelelőjét; nincsenek párhuzamos szövegek; nincsenek megfelelő angol-héber szótárak; nem ismerek senkit, aki ezzel a témával foglalkozik.

Ekkor a következő strukturált kérdésekkel segítettük őt, amelyekkel eddigi fordítói tapasztalatára kérdeztünk rá: Fordítottál-e már olyan szöveget, amelyben szerepelt név? Mi tettél akkor? Milyen segédeszközt használtál? Kitől kértél segítséget? Miből vetted észre, hogy jól fordítottad a nevet? Ezután következtek a jelenlegi helyzet tisztázására vonatkozó kérdések: Mennyire érthető ez a megoldás a feltételezett magyar olvasó számára? Mitől lenne a név ebben a szövegben még optimálisabb és relevánsabb a célnyelvi olvasó számára?

A hallgató ezen a ponton elakadt, és ismét jöttek a kifogásai. Ekkor tükrözéssel segítettük a hallgatót a kifogások átlendítésén: Most az az érzésem, hogy valami miatt ellenállás alakult ki benned. Javíts ki, ha rosszul látom! Ezzel a kérdéssel megtört a

jég, így rátértünk a cselekvés megtervezésére. A kérdésekre válaszolás során a hallgatónak hirtelen eszébe jutott, hogy van egy rabbi barátja, akit megkérdezhetne. Két nap múlva a következő levelet kaptam: A kérdéses héber kifejezés kapcsán írtam Frölich Róbert rabbinak, akitől ebben a pillanatban kaptam azt a választ, hogy Magyarországon az askenázi kiejtés szerinti a Sliách Cibur alak használatos.

Az esettanulmányban bemutattuk, milyen kommunikációs stratégiát használtunk, és hogyan vezettük rá a hallgatót kérdéseinkkel arra, hogy megtalálja a megfelelő fordítást a saját lehetőségei, módszerei alkalmazásával, ami az adott esetben eltért attól a megoldástól, amire a tanár gondolt. A 2. táblázatban összefoglalom a coaching stílusú oktató alapkompetenciáinak tartott, az esettanulmány során alkalmazott kommunikációs stratégiánkat (ICF 2016 alapján).

A megfelelő kommunikációs stílus: • a lehető legpozitívabb hatást gyakorló nyelvezet használatának a képessége, nem megbélyegző, nem gúnyos • a biztonságos és támogató légkör kialakításának képessége • a nyílt, rugalmas és magabiztos stílus alkalmazásának képessége • a világos, érthető és lényegre törő megfogalmazás képessége
A visszacsatolás: • az elmondottak visszatükrözésének képessége • az elmondottak más szavakkal történő meg- vagy újrafogalmazásának a képessége • a főbb erősségek és a főbb tanulási/fejlesztési területek felderítésének és feltárásának képessége
A hatásos kérdezéstechnika: • a felfedezésre, feltárásra, belátásra serkentő kérdések képessége • az aktív figyelmet és a hallgató látásmódjának megértését tükröző kérdések képessége • az elköteleződésre vagy cselekvésre serkentő kérdések képessége • a nyílt végű kérdések képessége, amelyek segítenek a tisztázásban, a lehetőségek vagy új tanulságok feltárásában
Akcióterv kialakítása: • a világosan megfogalmazott kérdések és kérések képessége, amelyekkel a hallgatót konkrét lépések megtételére kérjük
A haladás mérése: • az elismerés és számonkérés, szembesítés képessége azért, amit a hallgató megtett, nem tett meg, tanult, vagy tudatosított magában az előző foglalkozás(ok) óta • a hallgató önreflexiójának fejlesztésére vonatkozó kompetencia, hogy a hallgató képes legyen visszajelzést kérni, meghatározni a prioritásait, és kialakítani a saját tanulás ütemét, elgondolkozni és tanulni a tapasztalataiból
A felelősség kialakítása: • a hallgató képességének fejlesztésére vonatkozó kompetencia, hogy a hallgató képes legyen meghozni döntéseit, és saját magát fejleszteni

2. táblázat. Kommunikációs és visszacsatolási kompetenciák, stratégiák

4. Alkalmazási terület: Coaching stílusú visszajelzés a fordítások lektorálásában

A szakfordító órákon a fordítások megbeszélésénél a coaching szemléletű professzionális visszajelzést alkalmazzuk. A visszajelzésnél a 2. táblázatban bemutatott kommunikációs stratégiákra és kompetenciákra építünk. A megfelelő kommunikációs stratégiák mellett a visszajelzések adásánál is a coaching módszertanához nyúlunk, melyből a következőkben bemutatunk néhány konkrét módszert.

1. A hallgatót önértékeléssel és önreflexióval bevonjuk a visszajelzés folyamatába. Az önértékelés jó módszer arra, hogy a hallgató valóban megértse és tudatosan kezelje a hibáit, és képes legyen a kijavításukra, ráadásul az önbizalma sem sérül. Az önbizalom erősítésének másik módja, ha a visszajelzéseknél először a jó megoldásaira fókuszál és csak ezután a hibáira. Tesszük ezt úgy, hogy miután a hallgató kézhez kapta a tanár által kijavított fordítást, két konkrét példát hoz a fordításából arra, amit jól oldott meg, majd egyet arra, amit fejlesztenie kell. Ezt hívjuk *szendvicstechnikának*.

2. Szóbeli tanári visszajelzést is adhatunk a hallgatói fordításról. Természetesen itt is a jó megoldások megerősítése a cél, ugyanakkor fontos az is, hogy a visszajelzés mindig reális legyen, ezért a tanári értékelés is *szendvicstechnikával* történik: két megerősítő visszajelzést követően jön a fejlesztendő terület.

3. A tanári visszajelzés a fejlesztendő készségekről történhet úgy, hogy először elmondjuk, mi az elvárás, a vonatkozó szabályt, majd ezzel párhuzamba állítjuk a hallgató megfelelő, releváns megoldásait vagy/és a fejlesztendő megoldását.

4. Bemutatunk egy megfelelő hallgatói fordítást, majd megkérjük a hallgatót, hogy a vonatkozó szabályok tükrében értékelje saját fordítását.

5. Elméletben szerepet cserélünk a hallgatóval a következő kérdésekkel: Ha te javítanád ezt a fordítást, mit vennél észre benne? Mit mondanál a fordítónak?

6. Felállítunk-e egy 1-10-es skálát, ahol az egyes érték a nem megfelelő fordítást jelképezi, a tízes pedig a fordítói utasításnak minden szempontból megfelelő fordítást. Ezután a hallgató értékeli saját fordítását úgy, hogy elhelyezi azt az adott skálán, majd feltesszük a következő kérdést: Hol állsz most a skálán? Mitől tudsz a skálán előrébb lépni?

Erősségeim	**Gyengeségeim**
Lehetőségeim, eszközeim, módszereim	**Akadályok**

3. táblázat. A fordítóképzésben is használható SWOT-elemzési táblázat

7. A közismert *SWOT-elemzést (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats;* erősségek, gyengeségek, lehetőségek /eszközök /módszerek, akadályok) szintén használhatjuk a fordításokra adott visszajelzésnél. A hallgató elkészíti a következő táblázatot, majd a következő kérdéseket teszi fel magának: Milyen erősségeim és gyengeségeim vannak? Milyen lehetőségeim, eszközeim vannak? Milyen akadályokkal kell szembenéznem? Milyen erősségeim vannak, hogy a lehetőségeimmel, eszközeimmel

legyőzzem a gyengeségeimet? Milyen erősségeim vannak, hogy a lehetőségeimmel, eszközeimmel legyőzzem az akadályokat? Milyen gyengeségeim gátolnak az akadályok legyőzésében?

5. Alkalmazási terület: Tanári fejlesztő coaching – a szakmai önfejlesztésre vonatkozó képesség

A coaching szemléletű oktatásban fontos szempont, hogy a hallgató minden órán tanuljon valamit, fejlődjön. Ez a szemlélet azonban a fordítóképzésben részt vevő tanár számára is érvényesítendő: a tanár óráról órára történő szakmai fejlődése, folyamatos önfejlesztése és önreflexiója a saját oktatói gyakorlatáról elengedhetetlen. Az önreflexióra, önfejlesztésre és a szakmai fejlődésre való igényt, képességet és megvalósítást a fordítást oktató tanárok kompetenciái közé is fel szükséges venni. Ennek a kompetenciának a fejlesztéséhez ezeket a coaching-módszereket ajánljuk:

1. Hallgatóinktól kérhetünk megerősítő visszajelzéseket az erősségeinkről és a fejlesztendő területeinkről, írásban és szóban. Ezekkel a visszajelzésekkel erősítjük az egyenrangú partneri viszonyt, a bizalmi légkört, ráadásul hallgatóink tanulói tudatossága is fejlődik. Természetesen fontos megadni a formát, a nyelvezetet, ahogyan a visszajelzést kérjük, részben azért, mert így orientáljuk a hallgatókat, hogy mire vagyunk kíváncsiak, másrészt, hogy ne tegyük ki magunkat olyan kritikának, amely önérzetünket és motivációnkat is sértheti. Ez a megadott forma a hallgatói visszajelzéshez a következő kérdések megválaszolásával történhet: Mi volt különösen figyelemre méltó a mai órán? Mi volt kifejezetten a segítségedre? Mi az a három dolog, ami a hasznodra vált? Mit tudnék még tenni a fejlődésedhez?

2. Jelöljünk ki saját magunk számára is célokat és fejlesztendő területeket: a.) a félévre és b.) az egyes órákra vonatkozóan. Tegyük fel a következő kérdéseket: Miben szeretnék fejlődni? Mit fogok tenni azért, hogy ez megvalósuljon? Ki fogja észre venni, hogy jobban csinálom? Miből veszem észre én, hogy jobban csinálom? Milyen továbbképzéseken fogok részt venni szakmai fejlődésem érdekében?

6. Összefoglalás

Cikkünkben bemutattuk, hogy az üzleti életben sikeres coaching módszerek hogyan alkalmazhatók a szakfordítóképzésben és a tanár szakmai fejlődésében. Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a módszereink a kísérletezés és a kipróbálás szakaszában vannak. A hallgatói visszajelzések azt mutatják, hogy a fordításcoaching hatékony pedagógia eszköz. Ugyanakkor úgy gondoljuk, hogy a fordításcoaching a szakfordítóképzésben nem szorítja ki az eddig jól bevált módszereket, azokkal párhuzamosan érdemes alkalmazni, elsősorban azért, mert a coaching alkalmazása időigényes.

A fordításcoaching módszereit és a kérdezéstechnikát valószínűleg ösztönösen vagy tudatosan sokan alkalmazzák a fordítóképzésben. A kérdéseket a fordításcoaching során azonban egy átgondolt struktúrába szervezve tesszük fel, azzal a céllal, hogy a hallgatóinkat tudatos munkára/tanulásra ösztönözzük, a tanulás felelősségét az ő kezükbe tesszük. A strukturált kérdésekkel a hallgatók erősségeire és egyéni céljaira/

jövőképére fókuszálunk, és ügyelünk arra, hogy jól érezzék magukat a tanulás során, minél több sikerélményük legyen. Nem foglalkozunk a kudarcokkal, csak a fejlődéssel, a jó megoldásokkal. A coachingmódszer lehetőséget kínál arra is, hogy az eltérő tudásszinten lévő és eltérő tapasztalatokkal, elvárással rendelkező hallgatók számára egyéni fejlesztést tudunk nyújtani csoportos kereteken belül, és így mindenki megtalálja a saját megoldásait.

Hivatkozások

Csíkszentmihályi Mihály 2015. *Flow – az áramlat élménye*. Budapest: Akadémiai.

Csizér Kata – Kormos Judit 2012. A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*. 112/1: 3–17.

Csizér Kata – Tankó Gyula 2014. A motiváció vizsgálata egy tudományos íráskészséget fejlesztő órán. *Modern Nyelvoktatás. A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata*. Budapest: Tinta Kiadó. 3-13.

Dörnyei Zoltán – Ushioda, E. (szerk.) 2011. *Teaching and researching motivation.* Harlow: Longman.

Gallwey, W. T. 1974. *The Inner Game of Tennis*. New York: Random House.

ICF 2016. A Nemzetközi Coaching Szövetség (*International Coaching Federation)* által lefektetett kompetenciák. http://www.coachfederation.hu/icf-kompetenciak

Komócsin Laura 2009. *Módszertani kézikönyv coachknak és coachingszemléletű vezetőknek.* Debrecen: Alföldi Kiadó Kft.

Lackó Krisztina – Mártonfi Attila 2006. *Helyesírás*. Budapest: Osiris Kiadó.

Maturana, H. R, 2006. Self-consciousness: How? When? Where? *Constructivist Foundations.* 1/3: 91-102. http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/1/3/091.maturana

Meier, D. 2013. Megoldásközpontú team coaching. Ábri J.,(szerk) In: *Coaching határok nélkül.*

Suchý, J., Náhlovský, P. 2006. *Koučování v manažerské praxi. Klíč k pozitivním změnám a osobnímu růstu.* Vydavateľstvo: Grada.

Szabo, P. – Meier, D. 2009. *Coaching. Plain & Simple. Solution-focused Brief Coaching Essentials.* New York – London: W.W. Norton & Company.

Whitmore, J. 2008. *Coaching a csúcsteljesítményért.* Miskolc: Z-Press Kiadó Kft.

Dr. Veresné dr. Valentinyi Klára a gödöllői Szent István Egyetem docense. Jelenleg az egyetem szakfordítóképzésének vezetője, és a SZIE Gazdaság- és Társadalomtudományi Karának budapesti képzési helyén a szaknyelvoktatást koordinálja. PhD-fokozatát 2007-ben szerezte a Pécsi Egyetemen fordítástudományból. 2008—2014-ig az Idegen nyelvi tanszék vezetője volt. A szakfordítóképzés mellett feladata a szaknyelvoktatás tartalmi és módszertani irányítása volt, ekkor találkozott először a coaching módszertanával. 2013-ban coach végzettséget szerzett, a módszertant nyelvi és fordításcoaching néven azóta is használja a szaknyelvi és a szakfordító óráin. A témában több publikációja is megjelenés alatt van. E-mail: Veresne.Valentinyi.Klara@gtk.szie.hu

VERMES ALBERT

Fordítóképzés az Amerikai Egyesült Államokban

E tanulmány azt vizsgálja, milyen fordító- és tolmácsképző programok működnek az Egyesült Államokban, milyen jellemzőkkel bírnak, és milyen munkaerőpiaci igényeket elégítenek ki. Adataim elsősorban internetes statisztikai és szakmai forrásokból, illetve felsőoktatási intézmények honlapjairól származnak. Jelentős különbségek figyelhetők meg a különböző intézmények programjai között, és szembetűnő az is, hogy a programok és képzési helyek száma elmarad attól, amit a munkaerőpiaci prognózisok indokolnának.

1. Bevezetés

Szabari (1999: 30) szerint az Egyesült Államokban „az európainál, és különösen a magyarországinál lényegesen szervesebb kapcsolat áll fenn a fordítástudomány, a fordítóképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények valamint a gyakorló fordítók és a fordítóirodák között", és ez elsősorban az Amerikai Fordítók Egyesülete (ATA, *American Translators Association*) érdeme, amely rendszeres fórumot biztosít a kapcsolattartásra a különböző szereplők számára. Állítását azonban nem fejti ki részletesen, és nem támasztja alá adatokkal. Nyilvánvaló, hogy ennek az állításnak és az általa implikált feltevéseknek az ellenőrzése igen messzire vezető és mélyreható vizsgálatot igényelne, amire itt én nem vállalkozom. Jelen írásom célja sokkal szerényebb. Azt vizsgálom, hogy – mintegy másfél évtized múltán – miként jellemezhető a fordítóképzés helyzete az Amerikai Egyesült Államokban, illetve hogyan viszonyul a képzés a fordítás gyakorlatához és elméletéhez. Az alábbi kérdésekre keresem a választ: Milyen munkaerőpiaci igényeket elégítenek ki a fordítóképző programok? Milyen szintű és típusú fordítóképző programok működnek az USA területén? Hogyan épülnek fel ezek a programok? Milyen az elméleti illetve gyakorlati jellegű komponensek aránya e programokban? Léteznek-e általánosan jellemző hasonlóságok e programok között?

2. A szakma és a munkerőpiac

Az USA Munkaügyi Statisztikai Hivatala *(Bureau of Labor Statistics)* által publikált *Occupational Outlook Handbook* (Bureau of Labor Statistics 2016) szerint 2014-ben a fordító és tolmács szakmában 61.000-an dolgoztak az Egyesült Államokban. Az álláshelyek növekedésének becsült mértéke 2012-2022 között 46 százalék, ami sokkal magasabb az összes foglalkozási ág átlagánál. Ebben az időszakban ez 29.300 új munkahely létrejöttét eredményezheti. A keresetek mediánja 2012-ben éves szinten $45.430, óránként $21,84 volt. (Ez 280-as USD/HUF árfolyammal számolva 12.720.400 illetve 6115 Ft-tal egyenértékű.) A kézikönyv szerint 2014-ben a fordító és tolmács szakmában dolgozókat az alábbi gazdasági területeken foglalkoztatták

legnagyobb számban: szakmai, tudományos és műszaki szolgáltatások (30%), állami, önkormányzati és magánoktatás (25%), egészségügy és szociális szolgáltatások (13%), kormányzat és közigazgatás (7%).

A növekedési kilátások egyrészt a globalizáció erősödését, másrészt az USA népességének nemzetiségi sokszínűségét tükrözik. Valószínűleg erős marad a fordítók és tolmácsok iránti kereslet a sokat fordított nyelvek, a spanyol, francia, német, portugál és orosz területén. Ugyancsak erős kereslet várható az arab és egyéb közelkeleti nyelvek, illetve a kínai, japán, koreai és hindi nyelvek tekintetében. Várhatóan növekszik az igény az amerikai jelnyelvi tolmácsok iránt, aminek hátterében a videotelefon-szolgáltatások növekvő jelentősége áll. A nemzetközi kereskedelmi kapcsolatok és a globalizáció erősödése miatt várhatóan az ázsiai és afrikai fejlődő országok nyelvein dolgozó fordítók és tolmácsok iránt is növekszik az igény. Az üzleti globalizáció és az internet fejlődése következtében egyre több lokalizációs szakemberre lesz szükség. A katonai tolmácsok és fordítók iránt mutatkozó igények növekedése is újabb munkahelyek létrejöttét eredményezheti. Hasonlóképpen az egészségügy és az igazságszolgáltatás területén is a munkalehetőségek bővülése várható. A Wake Forest University honlapja szerint (Wake Forest University 2016) jelenleg e két területen mutatkozik a legnagyobb kereslet a fordítók és tolmácsok iránt a közszolgáltatások terén. Ugyanezen oldal szerint ezt a trendet erősíti az a rendelkezés, melynek értelmében 2011. január 1-ét követően minden szövetségi pénzügyi támogatásban részesülő egészségügyi intézmény köteles fordító- és tolmácsszolgáltatást biztosítani a korlátozott angoltudással bíró betegek részére.

Ami a fordítókkal és tolmácsokkal szemben támasztott képzési és szakképzettségi követelményeket illeti, jelenleg az Egyesült Államokban nem léteznek általános érvényű, szakmai végzettségre, szakvizsgára vonatkozó elvárások, eltekintve az államok többségében működő bíróságitolmács-vizsgáktól. Léteznek azonban opcionális fordító- és tomácsvizsgák, amelyek közül a legismertebb az ATA képesítő vizsgája, melyet az angol és 26 másik nyelv közötti nyelvpárban kínálnak (American Translators Association 2016a).

Az *Occupational Outlook Handbook* (Bureau of Labor Statistics 2016) azt írja, a fordító és tolmács munkakörben dolgozóktól legalább alapszintű (*bachelor's*) nyelvszakos végzettséget várnak el a munkaadók, de kezdőknél az előzetes munkatapasztalat nem elvárás. A Study.com (2016a) ezt kiegészíti azzal, hogy bizonyos munkaadóknál elvárás lehet 1−5 év előzetes munkatapasztalat, amit például a Nemzetközi Vöröskeresztnél, kórházakban, sporteseményeken végzett önkéntes munkák vagy cégeknél végzett gyakorlat révén lehet megszerezni.

3. Fordító- és tolmácsképző programok

A felsőfokú fordítóképzés története 1949-ben kezdődött az Egyesült Államokban, amikor a nürnbergi pereket követően a Georgetown Universityn megkezdte működését az első, időközben már megszűnt fordítóképző program. Ezt követte 1965-ben Monterey (ma Middlebury Institute of International Studies), 1976-ban a Brigham

Young University, 1978-ban a Florida International University, 1979-ben a University of Delaware, 1980-ban a San Diego State University, 1988-ban a Kent State University és a University of Hawaii. Az irodalmi fordítás területén elsőként a Binghamton University (1971), a University of Arkansas (1974), illetve a University of Iowa (1977) indított képzéseket (Pym et al. 2012).

Az Egyesült Államokban a study.com által nyújtott információk alapján a felsőfokú képzés különböző szintjein működnek fordító- és tolmácsképző programok. Ezek a következők: *undergraduate certificate, graduate certificate, associate of science/applied science*, BA vagy BSc (bizonyos esetekben minor szakként), MA, MFA vagy MSc, PhD. (A következő szakaszokban részletesen megvizsgálom a különböző szintű programokat, és megpróbálom a magyar rendszerrel párhuzamba állítani őket.)

Amikor az USA területén működő fordító- és tolmácsképző programokról beszélek, rugalmasan értelmezem a fogalmat, és nem csupán azokat a programokat értem ide, amelyek szigorú értelemben vett szakmai képzést adnak, de azokat is, amelyek a fordítással, tolmácsolással, vagy kissé tágabb értelemben az interkulturális nyelvi kommunikációval kapcsolatos ismereteket oktatnak. Hogy pontosan hány ilyen program működik az Egyesült Államokban, azt nehéz megmondani. Különböző források alapján (American Translators Association 2016b, 2016b, Kwintessential 2016, Lexicool 2016, ProZ.com 2016) sikerült összeállítanom a különböző szintű programok listáit (amelyeket hely hiányában itt nem közlök). Nem vettem fel a listába a jelnyelvi tolmácsolást oktató programokat, amelyekből számos működik szerte az Egyesült Államokban. A legnevesebb felsőoktatási intézmény, amely ilyen programokat működtet, a Gallaudet University, amely világszinten az egyik vezető intézmény a siket és nagyothalló diákok oktatásában. A Gallaudet BA, MA és PhD szinten is oktatja a jelnyelvi tolmácsolást.

Nagyon is elképzelhető, hogy e listák nem teljesek, de az biztos, hogy megközelítőleg pontos képet nyújtanak a jelenlegi helyzetről. Ezek szerint 79 *certificate* vagy *minor* program (53 különböző intézményben), 4 *associate* program (4 intézmény), 10 BA vagy BSc program (10 intézmény), 32 MA, MFA vagy MSc program (25 intézmény) és 4 PhD program (4 intézmény) működik az Egyesült Államokban. A listák alapján összesen 68 intézményben működik valamilyen szintű fordítóképző program. Ugyanekkor az USA Oktatási Minisztériumának Statisztikai Központja (*National Center for Education Statistics*) által a honlapján közzétett adatok szerint 2011−12-ben 4706, valamilyen szintű diplomát adó felsőoktatási intézmény működött az országban (National Center for Education Statistics 2015). E számot az előző 68-cal összevetve megállapíthatjuk, hogy jelenleg a fordítóképzés közel sem éri el azt a léptéket az Egyesült Államokban, ami a piaci igények növekedésére vonatkozó felmérések alapján indokoltnak tűnne. Ezek alapján nem lenne meglepő, ha a következő években, évtizedekben hiány alakulna ki szakképzett fordítókból.

A következőkben röviden áttekintem a képzés különböző szintjein működő programokat és azok legfőbb jellemzőit.

3.1 *Certificate* és *minor* programok

Egy *undergraduate certificate* program leginkább talán a magyar oktatási rendszer alapszakos specializációjának feleltethető meg. Általában legfeljebb egy tanévig tart, és jellemzően 15−22 kredit megszerzését írja elő. (Egy kredit – SCH, *semester credit hour* – az amerikai kreditrendszerben egy szemeszteren keresztül hallgatott heti egy tanórának felel meg.) A *graduate certificate* magyar megfelelője leginkább a szakirányú továbbképzési szak lehetne. Ez szintén jellemzően egy tanévig tart, és 15-30 kredit megszerzését írja elő. A legtöbb fordító- és tolmácsképző *graduate certificate* program alapszakos végzettséggel kezdhető meg, és legalább egy idegen nyelv ismeretét feltételezi, amiről felvételi vizsgán ad számot a jelentkező. Sok ilyen program valamely MA képzés részeként működik, de önálló *graduate certificate* programok is vannak, amelyek az MA-képzésekhez hasonló felvételi követelményekkel bírnak. A programok tartalma változatos: számos nyelv és specializáció elérhető (pl. egészségügyi, IT, pénzügyi, gazdasági, jogi stb.). Fordítói *minor* szakokból kevés működik, mindössze hatot találtam. Hosszuk egy-két tanév, és 15−24 kreditet kell teljesíteni a diáknak.

3.2 Associate of science és associate of applied science (AS, AAS) programok

Az *associate of science/applied science* programokat leginkább talán a magyar felsőoktatási szakképzési programokkal lehet rokonítani. Ezek a BA végzettségnél alacsonyabb szintű végzettséget adnak, és az itt megszerzett kreditek felhasználhatók később egy BA végzettség megszerzésekor. Egy tipikus *associate* program két évig tart, és 60-70 kredit teljesítését írja elő. E programokból mindössze négyet találtam.

3.3 BA/Bsc programok

A study.com (2016b) szerint BA szinten kevés fordító- és tolmácsképző program működik az Egyesült Államokban, de azért van rá példa. Én tíz ilyen programot azonosítottam a fent felsorolt források segítségével. Egy tipikus BA program négy évig tart, és 120 kredit teljesítését írja elő. Egyes intézményekben az érdeklődő hallgatók egy tanácsadó (*student advisor*) segítségével összeállíthatnak egy a saját igényeikre szabott BA-programot, mint például a manoai University of Hawaii Fordítás- és Tolmácsolástudományi Központja (*Center for Interpretation and Translation Studies*) által oktatott BA-szakon (*BA in Interpretation and/or Translation through Interdisciplinary Studies*), amely az Interdiszciplináris tanulmányok programon belül teszi lehetővé BA végzettség szerzését tolmácsolásból és fordításból.

3.4 MA/MFA/MSc programok

Az ország kontinensnyi méretéhez képest nagyon kevés mesterszintű fordító- és tolmácsképző program működik: forrásaim segítségével 32 programot találtam, ame-

lyek 25 különböző intézményben működnek. Mesterszinten egy vagy két év a tanulmányi idő, és 35−50 kredit teljesítése kötelező. E programoknak többféle változata létezik az USA-ban. Legjellemzőbb a nálunk is működő MA (*Master of Arts*), de egy helyen, a New York University-n MS (*Master of Science*) képzés működik. Azon intézmények többsége, ahol az irodalmi fordítás áll a program középpontjában, MFA (*Master of Fine Arts*) végzettséget adnak. Ezek mellett két további, némiképp eltérő jellegű programot is találtam. A University of Denver MLS (*Master of Liberal Studies*) programot működtet (*MLS in Global Affairs with a Concentration in Translation Studies*), amely egy széles műveltséget biztosító interdiszciplináris képzés. Végül pedig a University of Maryland MPS (*Master of Professional Studies*) végzettséget nyújtó fordító-, illetve tolmácsképző programokat működtet, amelyek a gyakorlati, szakmai készségekre helyezik a fő hangsúlyt.

3.5 PhD programok

Doktori szinten 2−3 év a programok hossza (a fokozatszerzés természetesen általában ettől hosszabb időt, akár 5−8 évet is igénybe vehet), és a kutatómunkát és a disszertációt is beleértve 60−70 kredit teljesítése kötelező. Négy intézményben működik fordítással kapcsolatos doktori program, ezek közül azonban szigorúan véve csak kettő igazi fordítástudományi képzés (Binghamton University és Kent State University), a másik kettő (University of California, Santa Barbara és University of Texas at Dallas) irodalmi, kulturális, interdiszciplináris jellegű program, amelyben lehetőség van a fordításra helyezni a fókuszt.

4. A legnevesebb fordítóképző intézmények

Gearing (2009) szerint, tekintetbe véve a hallgatói létszámokat, a programokban oktatott nyelvek számát, az intézmény által adott végzettségek típusait, az oktatott kurzusokat, az oktatók számát, az adott tanszék erőforrásainak minőségét stb., az alábbi intézmények számítanak a legrangosabbnak az Egyesült Államokban a fordító- és tolmácsképzésben. A *certificate* programok terén: American University, Boston University, Florida International University, Georgia State University és New York University. A graduális képzés terén: Gallaudet University, Kent State University, Middlebury Institute, Binghampton University és University of Texas at Dallas. A Gallaudet University egyedülálló szerepéről a jelnyelvi tolmácsolás oktatásában már fentebb említést tettem.

A Kent State University Alkalmazott Nyelvészeti Intézete (*Institute for Applied Linguistics*) az egyetlen intézmény az országban – eltekintve a Gallaudet University-től – amely BS, MA és PhD szinten is folytat fordítói képzést. Az oktatott idegen nyelvek a francia, német, orosz, spanyol, japán és az arab. Programjai mind a szakfordításra koncentrálnak.

A Middlebury Institute (korábban Monterey Institute) 1965 óta lát el oktatási és kutatási feladatokat a fordítástudomány területén. *Graduate certificate* programja mellett egyedülálló módon négy MA programmal büszkélkedhet: *MA in Conference*

Interpretation, MA in Translation, MA in Translation and Interpretation, MA in Translation and Localization Management. Az oktatott nyelvek között a kínai, japán, koreai, francia, német, spanyol és orosz található. Ezek közül egyet vagy kettőt vehet fel az angollal párban a hallgató.

A Binghampton University, amely a State University of New York (SUNY) része, a *Graduate Certificate in Translation* és a *Minor in Translation Studies* programok mellett működtet egy az összehasonlító irodalomtudományi MA specializációjaként választható, a fordítói *graduate certificate* programmal kombinálható fordítástudományi mesterképzési programot (*MA in Comparative Literature Plan B: Translation Studies, in conjunction with a Graduate Certificate in Translation*), valamint egy *PhD in Translation Studies* doktori programot is. Ez a doktori program a legelső volt a maga nemében az Egyesült Államokban, és a fordítástudományon túl a fordítás gyakorlatára és a fordítás informatikai eszközeire is hangsúlyt fektet.

A University of Texas at Dallas Fordítástudományi Központja (*Center for Translation Studies*) 1980 óta működik. Célja az irodalmi fordítás kutatása, és írókkal, kutatókkal, kiadókkal együttműködve a fordító kultúrák közti közvetítő szerepének láthatóbbá tétele. Az *MA in Humanities (Translation Focus)* program mellett *PhD in Humanities (Translation Focus)* doktori programjuk is van, amelyek lehetővé teszik a hallgatók számára, hogy a fordítás kérdéseit sokféle kontextusban, interdiszciplináris módon vizsgálják.

E helyen mindenképpen említést kell még tenni néhány más intézményről is. Az irodalmi fordítás területén a University of Massachusetts, Amherst *MA in Comparative Literature, Translation Studies Track* nevű programját mindenképpen érdemes kiemelni, amelynek oktatói között például Edwin Gentzler is megtalálható. Ez a program nagy hansúlyt helyez az elméleti képzésre is. A szakfordítás területéről pedig kiemelhetjük az egyik legfiatalabb képzést, a University of Maryland, College Park által 2012-ben indított *Master of Professional Studies in Interpreting*, illetve *Master of Professional Studies in Translation* programokat. Kelly (2012) „fontos hírként" jelenti be a képzés indulását a fordítási piacon várható munkaerőhiány fényében. A főváros, Washington közelségének köszönhetően, a programok oktatóinak jelentős része kormányzati intézményeknél és nemzetközi szervezeteknél dolgozik fordítóként vagy tolmácsként, így a hallgatók a legjobb gyakorlati szakemberektől sajátíthatják el a tudnivalókat.

5. A programok általános jellemzői

Ami az oktatott nyelveket illeti, a hagyományoson sokat fordított európai nyelvek (spanyol, francia, német, orosz, illetve kevésbé a portugál és olasz) mellett sok helyütt választhatók a nagy keleti nyelvek is (kínai, japán, koreai), illetve egyes helyeken az arab is. Jellemző módon a képzések kétnyelvűek: az anyanyelv (tipikusan az angol) mellé egy idegen nyelvet kell választania a hallgatónak, de léteznek háromnyelvű programok is (pl. Middlebury Institute, University of Maryland).

Specializációk tekintetében, eltekintve az irodalmi fordítástól, a szakfordítás és tolmácsolás különböző területei közül a legtöbb helyen az üzleti, jogi, egészségügyi, tudományos fordítás, illetve a bírósági és az egészségügyi tolmácsolás jelenik meg.

Általánosan jellemző a képzésekre, az irodalmi programoktól megint csak eltekintve, hogy a gyakorlati ismereteket oktató tárgyak jóval nagyobb súllyal jelennek meg a programokban, mint az elméleti tárgyak. Az erős gyakorlat-orientáció azt sugallja, hogy e képzések elsősorban a munkaerőpiaci elhelyezkedéshez szükséges ismeretek és készségek átadására fókuszálnak, semmint a fordítás és tolmácsolás elméleti kérdéseinek megismertetésére. Ezzel kapcsolatban persze jogosan vetődik fel a kérdés: mennyi és milyen mélységű elméleti háttérismeretre van valójában szükség ahhoz, hogy valakiből igazán jó fordító vagy tolmács legyen? Valóban elég az a két, legfeljebb három elméleti kurzus, amit egy tipikus amerikai fordító- vagy tolmácsképző program tartalmaz?

6. Tanulságok és további kérdések

Ebben az írásban csupán egy igen vázlatos áttekintését nyújtottam a választott témának. E rövid áttekintés alapján is szembetűnő azonban az USA-beli fordításoktató képzések illetve képzőhelyek viszonylag kis száma, az ország hatalmas méreteivel és a várható munkaerőpiaci igényekkel összevetve, ami könnyen súlyos problémákat okozhat a közeljövőben, ahogyan Kelly (2012) is utal rá. Vajon mi az oka annak, hogy e hatalmas, gazdaságilag és tudományosan is erős ország egyébként rendkívül sokszínű és sokféle igényt kielégítő felsőoktatásában ennyire marginális a fordításképző programok helyzete?

Számos további kérdés is felmerülhet, amelyek érdemesek lehetnek a továbbgondolásra, például a fordítási és tolmácsolási tevékenységben érintett tényezők közötti együttműködést illetően: Létezik-e bármiféle koordináció, tapasztalatcsere, együttműködés a különböző intézmények fordító- és tolmácsképző programjai között? Milyen mértékben, milyen módon, mennyire rendszerszerűen épülnek be a fordítástudomány eredményei a képzésekbe? Létezik-e rendszeres koordináció, tapasztalatcsere, együttműködés a képzések és a fordítói szakma között? E kérdéseket természetesen a magyarországi helyzettel kapcsolatban is érdemes lenne megvizsgálni.

Hivatkozások

American Translators Association 2016a. A Guide to the ATA Certification Program. http://www.atanet.org/certification/aboutcert_overview.php#1

American Translators Association 2016b. ATA Institutional Member Translation and Interpreting Courses. http://atanet.org/careers/T_I_programs.php

American Translators Association 2016c. List of Approved Translation and Interpreting Schools. http://atanet.org/certification/eligibility_approved.php#us

Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor 2016. *Occupational Outlook Handbook*. http://www.bls.gov/ooh/media-and-communication/interpreters-and-translators.htm#tab-1

Gearing, J. 2009. Top 10 U.S. Translation Schools. http://www.altalang.com/beyond-words/2009/09/23/top-10-us-translation-schools

Kelly, N. 2012. UMD Launches a Sorely-Needed Translation and Interpreting Program. http://www.commonsenseadvisory.com/Default.aspx?Contenttype=ArticleDetAD&tabID=63&Aid=2973&moduleId=390

Kwintessential 2016. Translation Courses and Studies in the USA. http://kwintessential.co.uk/translation/courses/usa.html

Lexicool 2016. Translation and interpreting courses in the USA. lexicool.com/courses_usa.asp

National Center for Education Statistics 2015. *Fast Facts*. https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=84

ProZ.com 2016. T&I schools. http://www.proz.com/translator_associations?group_type=is_school

Pym, A. – Grin, F. – Sfreddo, C. – Chan, A. L. J. 2012. *The Status of the Translation Profession in the European Union*. European Commission DGTS.

Study.com 2016a. Become a Certified Translator: Certification and Career Roadmap.http://study.com/articles/Become_a_Certified_Translator_Certification_and_Career_Roadmap.html

Study.com 2016b. Degrees in Translation: Program Overviews. http://study.com/articles/Degrees_in_Translation_Program_Overviews.html

Szabari Krisztina 1999. A fordítás minősége a fordítástudomány és a felhasználók szempontjából. *Fordítástudomány* 1.1: 27-36

Wake Forest University, Graduate School of Arts and Sciences. 2016. MA in Interpreting and Translation Studies. http://interpretingandtranslation.wfu.edu/ma-in-interpreting-and-translation-studies

Dr. Vermes Albert Az Eszterházy Károly Egyetem Anglisztika Tanszékének tanszékvezető egyetemi docense. Kutatási területe a tulajdonnevek, illetve tágabban a kultúra-specifikus nyelvi elemek fordítási problémái, valamint a fordítás oktatásának kérdései. Email-címe: vermes.albert@uni-eszterhazy.hu

SZOCIOLINGVISZTIKA

ÉS PRAGMATIKA

TÓTH SZERGEJ

Nyelv, háború és forradalom
Utópia és valóság

Az identitásjelölők a hatalomért vívott harc fontos eszközei. Gyakran válnak meghatározó politikai szimbólumokká, mozgósítanak és demoralizálnak, miközben markáns identitástudat kifejezői is. A tanulmányban szereplő nyelvészek és írók azok közé tartoznak, akik a társadalmi változásokkal együtt járó, a nyelvhasználatban bekövetkezett változásokat nemcsak észrevették, megértették és le is jegyezték, hanem az identitásjelölők segítségével fel is tárták a változások természetét. Levonhatóak-e tanulságok a jelen történéseinek magyarázatához a „múlt" felkutatott nyelvhasználat szintű átalakulásaiból? Az írás az ehhez hasonló dilemmák jobb megértéséhez kíván hozzájárulni.

1. Bevezetés

Ahhoz, hogy többet tudjunk meg a háborúkról, a forradalmakról, vagy a totalitárius rendszerekről és jobban értsük például a nagy francia forradalom, az oroszországi forradalmak, az ezt követő polgárháború eseményeit, hogy alaposabban megismerjük a hitleri és sztálini rendszer működési mechanizmusait, ismernünk kellene a vizsgált eseményre és időszakra jellemző identitásjelölőket, hiszen a hatalom megragadásában, a hatalom megtartásában, a tömegek mobilizálásában, a tömegtudat formálódásában ezeknek igen fontos szerepük van.

Mik tartoz(hat)nak az identitásjelölőkbe? A politikai dekrétumok, a törvények, az ünnepségek, a forradalmi dalok, a himnuszok szövegeitől kezdve az egyenruhák elemein, katonai rangjelzéseken, kitüntetéseken keresztül a zászlók, a színek használatáig sok minden, és többek között az adott időszakra jellemző nyelvhasználat is (lásd erről többek között: Budajev 2008; Derzsavin 1927; Kolonyickij 2001a; Lafargue 1930; Odesszkij 1996; Orlik 1986; Rossi 1987; Szirmai 2006, 2013; Újvári 2013 stb.).

Az identitásjelölők a hatalomért vívott harc fontos eszközei és gyakran válnak politikai szimbólumokká, mozgósítanak, vagy éppenséggel demoralizálnak, miközben markáns identitástudat kifejezői is (vö. Kolonyickij 2001c).

A nagy társadalmi megrázkódtatással is járó események idejében megjelenő identitásjelölők vizsgálata a legritkábban történik interdiszciplináris megközelítésben. Az identitásjelölők többnyire kívül esnek például a történészek érdeklődési körén, és legtöbbször megmaradnak a falerisztika, a bonisztika, a heraldika, a vexillológia, az irodalom, a művelődéstörténet vagy a szemiotika vizsgálati kompetenciáján belül (lásd például Bauko 2014; Sándor 2014).

A nyelvészek és az írók azok közé tartoz(hat)nak, akik a társadalmi változásokkal együtt járó, a nyelvhasználatban bekövetkezett gyors változásokat nemcsak észreveszik, megértik és lejegyezhetik, hanem az identitásjelölők segítségével fel is tárják

ezeknek a változásoknak a természetét és sajátosságait (lásd például Mazon 1920; Mendras 1925; Tóth 1998, 2002, 2004, 2006).

A nyelv természetesen sohasem a magányos egyént, hanem a közösségben élő embert szolgálja. Az a kérdés azonban, hogy vajon a társadalom fejti-e ki a nagyobb hatást a nyelvre, vagy éppen fordítva, nehezen válaszolható meg. Véleményem szerint a nyelv vagy egy adott időszakra jellemző nyelvhasználat olyan mértékben függ a társadalomban zajló eseményektől, amennyire az adott nyelvet beszélő emberek maguk is függnek tőle, illetve azoktól a viszonyoktól, melyekben létezni kényszerülnek. A nyelv társadalmi természete nemcsak létezésének külső feltételeiben testesül meg, hanem magában a nyelv természetében is, annak lexikájában, a különböző beszédstílusok kialakulásának és változásának „színvonalában", valamint elfogadottságában, illetve más nyelvi szinteken bekövetkezett változásokban (Tóth 2013: 11; lásd még Péter 2012). Otto Jespersen (1934: 260–61) írja a következőket: „A társadalom nagy része a ›zavaros időkben‹ szinte kötelezőnek érzi magára nézve, hogy mindenféle társadalmi kötöttségtől függetlenedjen, és így még kevésbé fogadja be az addig legitimizált, elfogadottá vált nyelvi normákat."

A gyors, nagyarányú, a nyelv különböző szintjein bekövetkező változások, vagy az úgynevezett „nyelvi hamisítások", a legkülönfélébb eufemizmusok használatának gyakorisága, vagy például a manipulatív szóhasználat nem csak a háborús és forradalmi időszak, vagy éppen a totalitarizmus sajátossága (Tóth 2008). Janusz Bańczerowski (1997: 190) írja a következőket:

> Nem új keletű a kísértés, hogy a hatalom az általa megkövetelt társadalmi magatartások, gondolkodási és minősítési módok kialakítására használja fel a nyelvet. Ez általában a demokratikus intézmények nélküli társadalmakra jellemző, de a jelenség megtalálható a demokratikus közéletben is. A nyelv funkciója ez esetben tulajdonképpen csak a meggyőzésre korlátozódik, vagyis a vevő kényszerítésére, hogy az adó nézeteit fogadja el egyedüli igaznak és helyesnek. A nyelv így nem tölti be az információközvetítés természetes szerepét, és a manipuláció eszközévé válik.

Ehhez azt tenném hozzá, hogy a forrongó időszakokban és a totalitárius politikai berendezkedésben a nyelvi változások jóval gyakoribbak és átszövik az emberek mindennapjait is.

Levonhatóak-e a „múlt" felkutatott nyelvhasználat szintű változásaiból tanulságok a jelen történéseinek magyarázatához? Az ehhez hasonló kérdésekkel felvetett dilemmák jobb megértéséhez kívánok hozzájárulni ezzel az írással úgy, hogy a jelenre vonatkozó tanulságok levonását meghagyom az olvasónak.

Írásom felépítése a következő lesz: olyan nyelvészeket és azok néhány fontos gondolatát szeretném bemutatni, akik a nyelv, illetve a háborúk, a forradalmak és a totalitarizmus összefüggésében olyan nyelvi jelenségeket írtak le (az elsők között), amit mások vagy nem, vagy csak más összefüggésben. Mindezt akkor tették, amikor annak a tudománynak, melynek előfutárai voltak, még neve sem volt (nevezzük azt szociolingvisztikának, társas nyelvészetnek, társas-kognitív nyelvészetnek, vagy másnak).

A nyelvészek mellett szólni fogok írókról is. Roland Barthes *Écrivains et écrivants* (magyarul nem olvasható *Írók és tollforgatók* című esszéjében) a következőket írja: „A szó a hatalom formája és az emberek egy különleges csoportja éppen azzal ölt alakot, hogy többé-kevésbé korlátlanul birtokolja a nemzet nyelvét." (Barthes 1994: 133) Szabadon értelmezve, ez körülbelül azt jelent(het)i, hogy a nyelv vitathatatlan gazdái az írók, és csakis azok. A nyelvészek mellett tehát írókat is fogok idézni, olyanokat, akik kiegészíthetik az előbbiek megfigyeléseit azzal, hogy lejegyzett élő beszélt nyelvi példákkal ábrázolják az utópiák valóságát.

Az írásomban idézett nyelvészeket és írókat elsősorban nem a kutatásuk vagy tanulmányaik, könyveik tárgya köti össze, hanem sokkal inkább az, ahogy a hatalomra került utópia valóságos hatalomgyakorlását próbálják nemcsak leírni, de meg is magyarázni.

Szergej Oszipovics Karcevszkij, Konsztantyin Nyikolajevics Gyerzsavin, Afanaszij Matvejevics Szeliscsev, Andrej Vlagyimirovics Feszenkó és Tatyjana Pavlovna Feszenkó mintha nem is felkészült nyelvtudósok lennének. Meg sem próbálkoztak kialakítani valamiféle koherens nyelvészeti terminológiát azokra a jelenségekre, melyek leírására vállalkoztak. Ezekre inkább rácsodálkoznak, lejegyzik és körülírják, majd voltaképp a saját megállapításaikkal mintha – mentegetőznének. Mintha egész életművükkel csak azt mondanák: tulajdonképpen semmi olyat nem vizsgálunk, amit eddig nem tudtunk vagy tudtak volna mások, mintha eddig semmiféle szokatlan metamorfózis, transzformáció nem történt volna, csak hát mégis, mert hát ezeknek a változásoknak a sebessége szokatlan, nagyságrendje kivételes és különös ... (Karcevszkij 1923; Derzsavin 1927; Szeliscsev 1928; Feszenkó 1955).

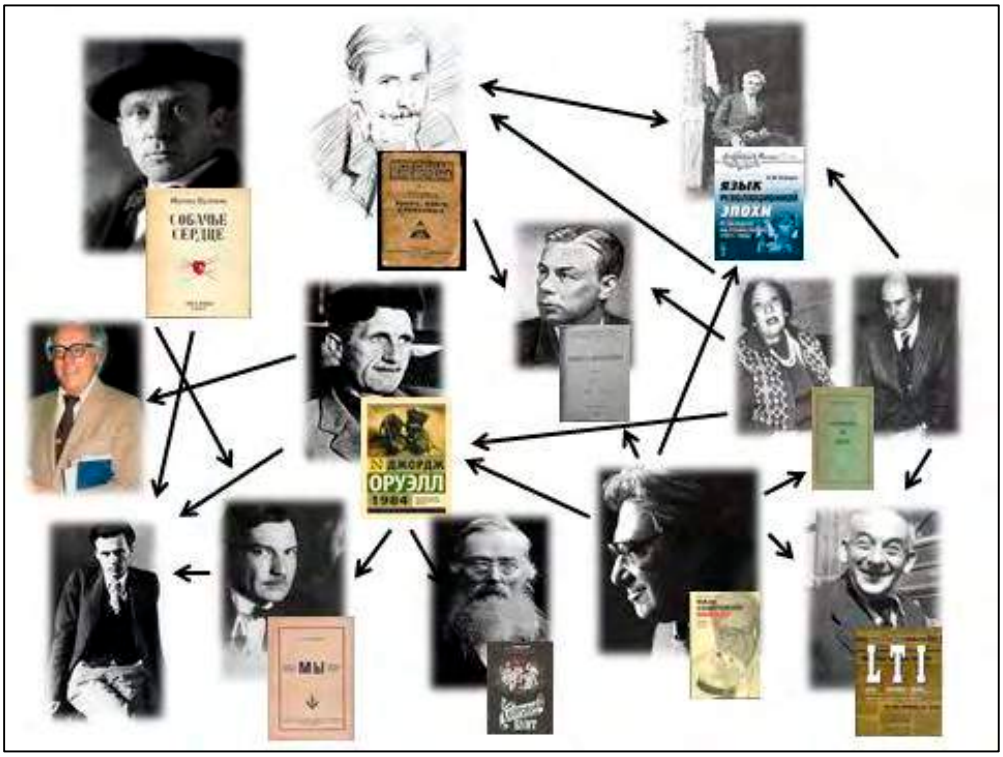
Az írók viszont – A *Kutyaszív* szerzője: Mihail Afanaszjevics Bulgakov, *Az állatfarm* és az *1984* szerzője: Eric Arthur Blair, akit George Orwellként ismerünk, A *Mi* című regény szerzője: Jevgenyij Ivanovics Zamjatyin, *Az állatok lázadása* című mű szerzője: Nyikolaj Ivanovics Kosztomarov, a harmadik birodalom nyelvét, a Lingva Tercii Imperiát leíró filológus, Viktor Klemperer és a szovjet újbeszélről főleg visszaemlékező és anekdotázó Benedikt Mihajlovics Szarnov – a megvalósult vagy a megvalósítani szánt utópia valóságát esetenként pontosabban ábrázolják, mint a tudósok (az idézett műveiket lásd: Bulgakov 2013; Zamjatyin 2008; Kosztomarov 2002; Klemperer 1984; Szarnov 2002).

Ezeknek a nyelvészeknek és íróknak a megfigyeléseit és gondolatait egészítem ki a saját, már valamikor és valahol megjelent gondolataimmal, egyfajta „sajátvendég" szövegekkel (vö. főleg: Tóth 1991; 2006; 2013).

2. Nyelvészek és írók

Az írásomban szereplő nyelvészeket és írókat sok minden összeköti a valóságban is, és a virtuális „filológiai térben" is, de ami nagyon fontos: mindegyikük kivétel nélkül – ki így, ki úgy – már életében megszenvedi könyveinek, munkásságának sorsát (kapcsolódásaikat vö. 1. kép). Legtöbb könyvük és munkájuk sem jelent meg ugyanis akkor és ott, amikor és ahol meg kellett volna jelennie. „A kéziratok nem égnek el" – mondja Woland, Bulgakov regényének talányos és igazságosztó Sátánja.

Az írásomban megidézett könyvek sokszor csak fél évszázadnál is több idő után kerültek nagyobb nyilvánosság elé.



1. kép. Kapcsolódások a virtuális filológiai térben. Balról jobbra: R. Bradbury, A. Huxley, M. Bulgakov, J. Zamjatyin, E. A. Blair (Orwell), Sz. Karcevszkij, Ny. Kosztomarov, K. Derzsavin, B. Szarnov, A. Szeliscsev, A. és T. Feszenkó, V. Klemperer.

2.1 Karcevszkij

Szergej Oszipovics Karcevszkij (1884, Tobolszk – 1955, Genf). A szóteremtés, Alekszandr Potebnya, a 19. századi pozitivizmus és a nyelvelméleti pszichologizmus irányzatának egyik fontos képviselőjének zseniális meglátása szerint nem más, mint valaminek elsőként való kimondása – írja Karcevszkij (1923: 5; lásd még erről Blakar 1979: 105).

Az orosz nyelvben a századfordulóig lassan és mérsékelten zajlott a „szóteremtési" folyamat. Az új, addig nem létező szavak robbanásszerű megjelenésének első nagy hulláma a század első évtizedére tehető. A század első évtizede: ez az orosz-japán háború, az első orosz forradalom, a sztolipini, nagy társadalmi mozgással együtt járó reformok ideje. Ebben az időben az oroszországi Tobolszkban született Karcevszkij még csak egy tehetséggel megáldott, szárnyait próbálgató író, a nyelvészethez még semmi köze, viszont forradalmár, az új típusú társadalmi rend megteremtésének híve. Miért foglalkozom kiemelten éppen Karcevszkijjel és Berlinben

megjelent *Nyelv, háború és forradalom* című könyvével (egyébként, ahogy ez most ki is derült, innen kölcsönöztem írásom címét is)? Hiszen ennek az időszaknak a nyelvhasználatáról kiváló más munkák jelentek meg olyan nyelvészektől (és itt csak azokat sorolom, akiknek munkáit Karcevszkij egészen biztosan ismerte és felhasználta), mint például Barannyikov, André Mazon, Jakobson, Gornfeld, Sklovszkij, illetve akik később, Karcevszkij könyve után írtak: (időrendi sorrendben) Larin, Sor, Derzsavin, Szeliscsev, Lafargue, Jakubinszkij vagy Zsirmunszkij. Azért, mert ezeknek a nyelvészeknek a társadalmi változások és a nyelvi változások közötti összefüggés iránti érdeklődését csak a kíváncsi tudós mivoltuk motiválta. Szemben velük Karcevszkij viszont pályafutásának elején még se nem tudós, se nem nyelvész, viszont a forradalmi történések résztvevőjeként aktív alakítója az elképzelt új rendnek, mely mindent tagadna, ami azelőtt volt (beleérve a polgárság „előkelő és erőtlen nyelvét is"), mindent újra teremtene (mint ahogy már tudjuk, utópisztikusan), és csupa olyat alkotna, ami jobbá, boldogabbá tehetné a társadalmat, beleértve akár a túl bonyolultnak tartott és mindenféle felesleges betűt tartalmazó helyesírást is (ez utóbbiról lásd Guhman 1972).

Az első forradalom leverése után Karcevszkij politikai tevékenységéért börtönbe kerül, majd szabadulása után 1907-ben emigrál Genfbe. Itt beiratkozik a genfi egyetem nyelvész szakára, éppen akkor, amikor Ferdinand de Saussure kap lehetőséget arra, hogy általános nyelvészeti előadásokat tartson. Karcevszkij élete végéig elkötelezi magát a saussure-i gondolatok mellett, Jakobson szavaival: „Karcevszkij a saussure-i iskola apostolává vált" (idézi Baran 2015: 197).

1917-ben már felkészült nyelvészként tér vissza szeretett hazájába, Oroszországba, és Moszkvába megérkezvén, miközben előadásokat tart az akadémia keretében, szembesül a fényes jövőt álmodó és „akaró" valósággal. Csupa olyannal, ami például kimaradt John Silas Reed amerikai újságírónak a *Tíz nap, amely megrengette a világot* című könyvéből, amit egyébként sokan a mai napig a forradalom egyik leghitelesebb dokumentumának tekintenek (Reed 1957).

A valóság megdöbbentő: a gyárakban, üzemekben alig dolgoznak, az egyetemeken fáznak és éheznek, a betört, bedeszkázott kirakatokkal teli belvárosi utcákat és tereket mindennap tömegek lepik el, akik folyamatosan valahonnan valahová felvonulnak, valakiket ünnepelnek, gyűléseznek, valaminek a megszűnését követelik, és közben mindennaposak a pogromok, holtestek hevernek az utcán, a tisztek váll-lapjait letépik, a városokban mindennaposak a lincselések, a kommunista népszónokok „népszónokolnak" (vö. Tóth 2015).

És hiába a moszkvai nyelvészek inspiráló közege, a tehetséges tanítványok (hogy csak egyet említsek: Roman Jakobson), Karcevszkij dönt: újra elhagyja hazáját. Soha nem tér vissza, viszont ennek az időszaknak a nyelvi lenyomatát írja meg a *Nyelv, háború és forradalom* című könyvében.

Karcevszkij későbbi munkáiban már nem tér vissza a nyelv, háborúk és forradalom témához. Az élő nyelv iránti elkötelezettségét jelezheti viszont az a tény, hogy a finn-orosz háború alatt (1939-1940) Finnországba utazik, hogy ott tanulmányozza a fogságba esett vöröskatonák nyelvhasználatát (lásd erről részletesebben Poszpelov 1957).

Karcevszkijt nem a nyelvi változások mennyisége, hanem azok jellege érdekli, miközben épp a változások mennyisége az, ami munkára készteti. Nemcsak leír, hanem sok jelenséget (elsőként) megpróbál megmagyarázni. Nem véletlenül használja gyakran, a később megjelent írásaiban mottó gyanánt Kant egyik megállapítását: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind", azaz Kiss János fordításában: „Tartalom nélkül üres a gondolat, fogalom nélkül vak a szemlélet" (lásd Kant 2009: 106).

2. kép. Szovjet jelvény:13 betű, 3 rövidítés és a párt neveinek metamorfózisa. *КПСС – Коммунистическая партия Советского Союза* (1952–1991) [Szovjetunió Kommunista Pártja]; *ВКП(б) – Всесоюзная коммунистическая партия (большевиков)* (1925—1952) [Össz-szövetségi Kommunista (bolsevik) Párt]; *РСДРП – Российская социал-демократическая рабочая партия* (1898—1903) [Oroszországi Szociáldemokrata Munkáspárt]. Forrás: Avito 2016.

Karcevszkij sok mindent lejegyez. Például azt, hogy sok esetben az addigi normának tekintett hangsúly a népies köznyelv hatására megváltozik, normavariánssá válik a művelt emberek beszédében is. (Ehhez teszem hozzá, hogy ez az a bizonyos nyelvi mimikri jelenség, azaz úgy tudok beszélni, hogy még a beszédemmel se ríjak ki a „hatalommal rendelkezők közül"). Karcevszkij felfigyel a rövidítések irracionális elburjánzására, és végül, elsőként írja le a nyelvi ellenzékiség vagy nyelvi ellenállás folyamatát, amit ugyan nem nevez így, de példái és meglátásai találóak (Karcevszkij 1923: 316).

Karcevszkij könyvének tehát a legfontosabb témái a rövidítések, a nyelvi ellenzékiség és az emigránsok „nyelvi állásfoglalása." Az új típusú, bolsevik/ szovjet rövidítések (az orosz nyelvészeti terminológiában abbreviatúrák, a folyamat pedig az abbreviáció) tömegesen akkor jelennek meg, amikor a régi rend állami berendezkedésének lebontásával egy időben megkezdődik az új intézmények, szervezetek, bizottságok stb. „gyártása", a legkülönfélébb társadalmi funkciók „új tartalommal" való megtöltése, mindennek és mindenkinek új, természetesen forradalmi úton való

kötelező átszervezése, az addigi fogalmaknak, megnevezéseknek az ideológiához való hozzáigazítása (vö. 2. kép, ill. Tóth Szergej 2013: 95-112, Vincze Katalin 2011).

Az abbreviáció a húszas évek orosz nyelvének fő morfológiai jelenségévé vált, az egyik legaktívabb szóképzési módszerré változott. A rövidítések származékszavakként kezdenek szolgálni különböző szófajokhoz tartozó szavak képzéséhez és az új rendszer nyelvi szimbólumaivá váltak. Az újonnan keletkezett rövidítések gyakori kétértelműségükkel, szemantikai tisztázatlanságukkal a régi vándorkereskedők (ezek voltak az ofenyi) mechanikusan „titkosított" szavaira kezdtek hasonlítani. Idővel egy sajátos kód szerepét vették fel. Fokozatosan egy olyan nyelvezet elemeivé váltak, melynek ismerete sokak számára, ha előnyökkel nem is, de mindenképpen a beavatottság érzésével járt. Ez a szempont választja el végérvényesen egymástól az 1917 előtti rövidítéseket és a bolsevik/szovjet korszak képződményeit. Mindezeket részletesen elemeztem többek között a *Les sources abbréviatures du russe contemporain* című tanulmányban is (Tóth Szergej 2003: 199-217, lásd még 1991), bár sajnálatos módon akkor még nem került kezembe Karcevszkij könyve.

A 4. képen látható, hogy az új állam egyik első címerében még kiírásra kerül az új állam hosszú neve, a *Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика* [Oroszországi Szovjet Szövetségi Szocialista Köztársaság]. A felirat a címer arányaihoz képest hosszú és grafikailag is kényelmetlen. Kézenfekvő volt a rövidítés használata, mely egyúttal az internacionalizmus jegyében az orosztalanítást is jelentette. Lesz helyette (lásd 5. képet) a csak tagoltan olvasható, tulajdonképpen kimondhatatlan *РСФСР*, vagy a hasonlóképpen csak majdnem kimondhatatlan, de azért a „politikailag korrekt" *Российская СФСР*.

Amire Karcevszkij elsők között figyelt fel a rövidítésekkel kapcsolatban, az az eredetitől eltérő, vicces és/vagy trágár, és a legkülönbözőbb álláspontokat jelző dekódolás. Az e fajta dekódolások a korszak nyelvhasználatában százával vannak jelen. Az első dekódolások egyike lehetett a *разогнали солдат-фронтовиков, собрали разбойников* [Szétkergették a frontkatonákat, összegyűjtötték a haramiákat]. És valószínűleg az РСФСР-t mindenki saját szájíze szerint dekódol(hat)ta. A „hazafi" akár így: *разная сволочь фактически слопала Россию* [Különféle szemét alakok tulajdonképpen szétlopták Oroszországot], másként a „ruszofób": *редкий случай феноменального сумасшествия Росси* [Az oroszok ritka fenomenális őrületének esete], az „antiproletár" talán így: *рабочие сняли фуражки, снимут рубашки* [A munkások levették a sapkájukat, leveszik az ingüket is], másként az antiszemita: *разная сволочь фактически сгубила Россию* [A különféle szemét végül is elveszejtette Oroszországot], és végül biztosan másként dekódolhatta az „aggódó kommunista", például így: *россия спешно формирует старый режим* [Oroszország sietve restaurálja a régi rezsimet]. És idekívánkozik egy Bulgakovnak tulajdonított anekdota is: „Miért van az, hogy az RSZFSZR oda-vissza, balról jobbra ugyanúgy olvasható, mint jobbról balra? Hát azért, hogy Lenin balról olvashassa, Trockij meg jobbról." (lásd Maljar 2015; Folklór 2015)

3. 4. 5. kép. Az Orosz Birodalom (3.) és az új szovjet állam címerei (4-5.).
Forrás: Maljar 2014.

Az új ország új nevének sem kegyelmeztek: az CCCP dekódolása: „Halál Sztálinra, mentsd Oroszországot.” Még a náci propaganda is kihasználta az oroszok dekódolás iránti vonzalmát (vö. 6. kép). Csak érdekességképpen: az ilyen fajta dekódolás nem volt gyakori a Kádár-korszak Magyarországán. Nem volt elegendő „alapanyag” sem, és maga a „technika/módszer” sem terjedt el. Néhányat azért fel tudunk idézni: „CCCP – *C*irmos *c*ica/*C*ili *c*ica *c*afrangos *p*icsája.” De hogy mennyire nem volt és nincs benne a köztudatban maga a módszer, arra jó példa Weöres Sándor verse (1978: 231):

> Kurrogj, kurrogj, kormos macska,
> Cirregj, cirregj, cirmos macska ...

A megfejtésről lásd Nagy L. János (2014: 347) elemzését. Elgondolkodhatunk azon, hogyan kerülhette el a cenzorok figyelmét maga a vers, és később a dal is (hiszen a Sebő együttes meg is zenésítette azt Weöres Sándor kérésére). Miközben a Sulineten ezt olvashatjuk: „Ezen a héten olyan költőkkel ismerkedhettek meg, akik a rímfaragás közben, a versírás után, és egy-egy költemény között macskájukkal foglalkoztak a legszívesebben. Az ő hobbijuk ugyanis ez a nyávogó, doromboló, hízelgő állat volt.” Alatta a fentebb idézett verssorok (lásd Sulinet 2015).

A névadási szokások is sokat elárul(hat)nak a korról. Az 1920-as évektől kezdve a keresztnevek forgalmában gyors ütemű változások kezdődtek. Ennek egyik előfeltétele az volt, hogy eltörölték az egyház névadási privilégiumát.

> Az októberi forradalom után az egyházi naptár diktátuma megrendült, az ateisták pedig teljes mértékben elutasították azt. Az egyház elvesztette kontrollját a névválasztás felett, ami az orosz társadalomban korábban soha nem tapasztalt nagyságrendű névalkotási kezdeményezéshez vezetett. (Dusecskina 2007: 68–121)

6. kép. Náci röplap, szövege: *Смерть Сталина Спасет Россию* [Sztálin halála megmenti Oroszországot]. A dekódolás során újra „megjelenik” az ország neve: *СССР* [SzU]. Forrás: Röplap1.

A szülők választhattak, hogy egyházi, kölcsönzött vagy újonnan képzett nevet adjanak gyermeküknek. Ez a tendencia erőteljesen a harmincas évek végéig tartott. A kanonizált nevek fokozatosan, főleg a forradalmi események által érintett helységekben hosszú időre háttérbe szorultak. A húszas évek közepén a nagyvárosokban jól megszervezett, a sajtó által is támogatott mozgalom indult az ún. hagyományos (értsd egyházi) névadási „monopólium” ellen. És a hatalom (a Bulgakov által oly találóan ábrázolt Svondlerék) többek között Vlagyimir Iljics Lenin név elemeiből „állítanak elő” például ilyen új neveket: *Vilen* (Вилен – *В*ладимир *И*льич *Лен*ин), *Vladlen* (Владлен – *Влад*имир *Лен*ин), *Viluen* (Виулен – *В*ладимир *И*льич *У*льянов *Лен*ин), *Vilenin* (Виленин – *В*ладимир *И*льич *Ленин*), *Roblen* (Роблен – *ро*дился *б*ыть *лен*инцем) [leninistának született] stb.; valamint a forradalom jelszavai köszönnek vissza például a *Lorierik* névben (Лориэрик – *Л*енин, *О*ктябрьская *р*еволюция, *и*ндустриализация, электрификация, *р*адиофикация *и к*оммунизм [Lenin, Októberi forradalom, iparosítás, kollektivizálás, villamosítás, „rádiósítás” és kommunizmus] (Tóth 2013: 73-78.) Egy, az emigrációban megjelenő karikatúra szövege is hűen mutatja a jelenséget: Ahá, vége lett a Ninel, Októberinka, Vlagyilen féle nevekkel való hülye bolsevik hóbortnak… Visszatértek a bibliai nevekhez: Sztálin Júdásnak nevezi Trockijt, Trockij Káinnak nevezi Sztálint” (Alekszandrov 1998).

Karcevszkij az ellenállást tanúsító nyelvi humort is jegyzi le annak kapcsán, hogy a hivatalos propaganda egyik hivatalos és úton-útfélen kiragasztott plakát szövege szerint „Ha szovjet, akkor jó!” *Szovjet teá*nak nevezték a répából készült teát; *szovjet kávé*nak a pótkávét; *szovjet lazac*nak a nem túl jó ízű Kaszpi-tengeri pontyot; *szovjet*

*konyak*nak a denaturált szeszt és *szovjet üveg*nek az ablakot takaró deszkákat (lásd Karcevszkij 1923: 34).

És vajon hogyan beszéltek azok az emigránsok, akikhez Karcevszkij visszatért? Nem voltak kevesen (1924-re kb. ötmillióan) és többnyire értelmiségi, magasan képzett, művelt emberek, akik egészen a II. világháborúig viszonylag zárt tömbben éltek. A beszélt nyelvűkről sok adat nincs, de az írott szövegeikből is képet kaphatunk arról, hogy az ellenállásuk abban is állt, hogy csak azért sem beszéltek úgy, ahogy a *bolseviki* országában. Ez részben tudatos volt, azaz tekinthetjük akár lexikai bojkottnak is. Megemlíteném, hogy nem egyedülálló jelenségről van szó, tudatos, állami nyelvpolitikával megtámogatott folyamatok ezek a szerbek és a horvátok, a macedónok és a bolgárok esetében is. Az orosz emigránsok esetében a változások a nyelv több szintjén is nyomon követhetők (vö. 1. táblázat).

nyelvi szint	**bolsevik/szovjet sajtó**	**emigráns sajtó**
helyesírás, központozás	+	–
grammatika	+	–
szóképzés	+/–	–/+
gender nomináció	–/+	+/–
lexikai folyamatok	+	–
szókölcsönzés	–	+
precedens fenoménok	+	–
nevek	toponimák „forradalma”	–
események	propaganda	–
	ünnepek	–
	heraldika	–
szöveg	–	bibliai szövegek
	nyelvi klisék	–

1. táblázat. Nyelvi átalakulások különbségei a szovjet és az emigráns sajtóban
(+: van változás, -: nincs változás; Zelenin 2007: 610-611 nyomán)

Az 1. táblázat „helyesírás, központozás”, valamint a „nevek” sorai mögött az áll, hogy már az ideiglenes kormány első törvényeinek egyike a helyesírás reformjáról szól: az egyszerűsített írás a progresszív gondolkodás jelképévé kellett, hogy váljon (lásd Ortográfia 2015). Amíg a hivatalokban szigorúan büntették a régi helyesírókat, addig például a bolsevik párt lapját (a Pravdát) még hónapokig a régi helyesírás szerint nyomtatták (vö. 7. kép). (A hatalom és helyesírás viszonyáról lásd még Balázs 2007)

Sok írógép billentyűzetén leragasztották a felesleges betűket, nehogy véletlenül bekerüljenek a szövegbe. Az ilyen fajta leütéseknek súlyos következménye is lehetett. Az emigránsok viszont továbbra is a hagyományos helyesírási szabályok szerint írtak mind a magánéletben, mind pedig a sajtójukban (vö. Dekrétum 1917; Makarij 2015; Szeliscsev 1928.). A Párizstól nem messze lévő de Sainte-Geneviève-des-Bois város orosz temetőjében is, ahova 1917-től napjainkig temetik az elhunyt orosz emigránsokat, a sírokra a mai napig régi helyesírással is vésnek fel feliratokat.

и Харьк. Комит. Р. С.-Д. Р. П.

ТА 16 ФЕВРАЛЯ 1918 ГОДА.

Состав Совѣта Народных Комиссаров Донецкой Республики Советов.

По постановлению IV-го Областного С'езда Советов Рабочих и Солдатских Депутатов Донецкого

7. kép. 1918-ból származó hirdetmény részlete. Látható, hogy már az új szabályok szerint szerkesztették. Megfigyelhetjük a rövidítéseket (központozással) és a hibákat is: vannak szavak, melyekben még ott vannak a kiirtásra ítéltetett betűk (А Ѣ [ять], Ѳ [фита], І [«и десятеричное»] helyette: Е, Ф, И;). Forrás: Röplap2

Az emigráció kiadványaiban is évtizedekig megmaradtak a szovjetek által kihúzott betűk, és megnőtt a szovjet reáliák esetében az idézőjelek száma is (lásd például Zelenin 2007: 64), de az idézőjelek hatalom által való gyakori használatára már Viktor Klemperer is felhívja figyelmünket a náci birodalmi nyelv vonatkozásában (1984). Egyébként napjainkban az új birodalmi nosztalgia jegyében például Moszkvában gondosan restaurálják a régi helyesírással írt, még megmaradt feliratokat. A női egyenjogúság egyik jele viszont az volt, hogy a foglalkozásnevek esetében a nőkre is a grammatikailag hímnemű alakot kezdték használni (vö. jelen tanulmányban Bulgakov *Kutyaszív* című kisregényéből vett idézettel).

2.1.1 Néhány kapcsolódó identitásjelölő

Tanulmányom elején az identitásjelölőkről és egy adott esemény komplex megközelítési módjának szükségességéről írtam, így szeretnék néhány ilyen, különböző hordozófelületeken ábrázolt, az új rendhez tartozó szimbólumot is bemutatni. A 8. képen egy röplap részlete látható, amely a vöröskatonáknak magyarázza el, miért éppen a vörös csillag a Vörös Hadsereg jelvénye (lásd Sztyepanov 2011). Ez egy professzionálisan összerakott komplex szöveg, mind tartalmában, mind a didaktikusságában, mind szerkesztésében, mind nyelvében, mind helyesírásában. Részlet a szövegből: „A vörös hadsereg azért harcol, hogy az igazság csillaga világítson a szántó-vető muzsiknak és a kalapáccsal dolgozó munkásnak, hogy legyen akaratuk és jussuk, pihenésük és kenyerük, és ne csak szükségük, koldussorsuk és folyamatos robotolásuk.”

A 9. számú képen látható sapkajelvényen a vörös csillagban lévő kalapács mellől még hiányzik a sarló, kezdetben ugyanis eke volt helyette (lásd Sztyepanov 2011). A kalapács és az eke látható az 1936. május 1-jére készült náci emlékplaketten is (10. kép, lásd Szimbólumok). A 11. képen viszont a moszkvai Petrovszkij passzázs bejárata mellett lévő, a monumentális propaganda jegyében készült domborművön láthatjuk azt, hogy a szovjethatalom első éveiben az új állam szimbólumai még nem a később kanonizálódott, egymást keresztező alakban szerepelnek.

Россійская Соціалистическая Федеративная Совѣтская Республика.

Смотри, Товарищ!
ВОТ
КРАСНАЯ ЗВѢЗДА

Почему Красная Армія носит
КРАСНУЮ ЗВѢЗДУ?

Что же изображает КРАСНАЯ ЗВѢЗДА?
СЛУШАЙ, ТОВАРИЩ!

Ее носит красно-армейца
на фуражках.
Она—отличительный знак
красно-армейца.

КРАСНАЯ ЗВѢЗДА—
знак Красной Арміи.

Слыхал ты эту сказку, товарищ?

8. kép. A vörös csillag jelentését magyarázó röplap részlete. Forrás: Sztyepanov 2011.

9. 10. és 11. kép. Katonai sapkajelvény, náci emlékplakett és a moszkvai Petrovszkij paszszázs bejáratánál látható dombormű. Forrás: Szimbólumok.

2.2 Bulgakov

Mihail Afanaszjevics Bulgakov (1891, Kijev – 1940, Moszkva). A forradalmat követő polgárháborút a kijevi születésű Bulgakov besorozott katonaorvosként éli túl, akárcsak Paszternák Zsivágó doktora. Egyszer még visszatér szülővárosába, a *Fehér Gárdá*ban ábrázolt, főleg oroszok lakta Kijevbe, de aztán az oroszok levadászásának és kiűzetésének időszakában Moszkvába költözik híres moszkvai orvosprofesszor

nagybátyjához, Pokrovszkij professzorhoz, aki majd később a *Kutyaszív* című kisregény Preobrazsenszkij professzor-prototípusa lesz. Bulgakov a húszas évek elején írja meg az *Ördöngösdi* és a *Végzetes tojások* című kisregényeit. Ezek a művek fantasztikus elemekkel átszőtt antiutópiák, egy csonkán maradt trilógia részei: mert a harmadik darab, az 1925-ben megírt *Kutyaszív* csak 1969-ben jelenhetett meg, akkor is csak Párizsban és Frankfurtban. Feltételezhetjük, hogy Bulgakov olvasta Mary Shelley *Frankenstein,* avagy a modern Prométheusz és H. G. Wells: *Moro doktor szigete* című könyveit.

Bulgakov az *Egy fiatal orvos feljegyzései* című ciklus novelláinak helyszínén, egy járási kórházban, a nem különösképpen művelt személyzet még oroszul beszél. A nagyvárosokban viszont valahogy másképpen beszélnek. Például a kevés fantasztikummal, de annál több valóságos elemmel átszőtt *Kutyaszív* című kisregény helyszínén, a moszkvai Kalabuhov-házban, ahová a forradalom után beköltöztetik a „proletariátust", azaz a lumpent, ahol először a kalucsnik tűnnek el a lépcsőházból, utána a virágok a lépcsőfordulóból, majd a főlépcsőről a szőnyeg is, és kezd rendszeresen kialudni a villany, a klozetban befagynak a csövek, aztán megreped a gőzfűtés kazánja. Nos, ebben a házban található hét szobás lakásában lakó és praxist is folytató Filip Filippovics Preobrazsenszkij professzor az új korszak új embereinek újbeszélét hallja, és nem érti. A professzor nem gúnyolódik, tényleg nem érti. Példának itt következik egy párbeszéd (rövidítve, kihagyva a narrátor idézőmondatait):

– *Önt keressük, professzor, a következő ügyben ...*
– Uraim *(...)* [Вы, господа]
– *Először is,* nem vagyunk urak. [мы не господа]
– *Először is maga férfi vagy nő?*
– Nem mindegy, elvtárs*?* [Какая разница, товарищ]
– Nő vagyok. [Я – женщина, – *признался персиковый юноша*]
– *Ez esetben magán tarthatja a sapkáját,* önöket pedig, igen tisztelt uraim, *megkérem, hogy vegyék le a fejfedőjüket.* [а вас, милостивый государь]
– Nem vagyunk magának igen tisztelt urak. [Я вам не милостивый государь]
– *Mi azért jöttünk önhöz ...*
– *Mindenekelőtt, ki az a mi?*
– Mi, a ház új lakóbizottsága *(...)* [Мы – новое домоуправление нашего дома]
– *Milyen ügyben jöttek hozzám? (...)*
– Mi, a ház vezetősége*, éppen most jövünk a ház lakóinak közgyűléséről, ahol is a ház lakásaiban történő* lakótércsökkentés kérdése szerepelt a napirenden. [*Мы, управление дома (...) пришли к вам после общего собрания жильцов нашего дома,* на котором стоял вопрос об уплотнении квартир дома]
– Ki szerepelt és hol?! *Próbálja meg világosabban kifejezni a gondolatait.* [Кто на ком стоял?]
– A lakótércsökkentés kérdése szerepelt. [Вопрос стоял об уплотнении]
(Bulgakov 2013: 28-30)

Ez egy nagyon korrekten és hozzáértéssel műfordított szöveg (köszönet ezért Hetényi Zsuzsának). Csak éppen magyarul van, és így ebből a párbeszédből tulajdonképpen a magyar olvasó mindent ért. Azaz a professzor nyilvánvalóan nem szereti a

proletariátust, minden mondatával érezteti is ezt, de legfőképpen gúnyolódik. Csakhogy az eredetiben nem oroszt, hanem a szovjet újbeszélt halljuk, annak sok tipikus jellemzőjével. Csak így érthető meg és így lesz indokolt a *„Próbálja meg világosabban kifejezni a gondolatait”* megjegyzés.

Először is a megszólítás zavarát magyaráznám: *uraim*. Ezt kikérni az egyenlőség, szabadság, testvériség nevében még érthető is. Nálunk, a hetvenes években is beleütközhettünk ilyen „*kikérem magamnak*ba”. A professzor azonnal korrigál (a magyar fordításban *igen tisztelt uraim*), az orosz eredetiben viszont egy – igaz, hogy ekkorra már régiesnek tűnő, de még élő – az értelmiségi körökben teljeséggel elfogadott megszólítás hangzik el: *Милостивый государь*. Ezt a beszélgetésben résztvevők szó szerint értelmezik (mintha azt mondanánk, hogy „irgalmas uralkodóm”). És napjainkból egy valós magyar példa: – *Parancsoljon* – mondtam udvariasan a szegényesen öltözött úrnak, a szegedi polgármesteri hivatalban, aki erre ezt válaszolta: – *Én nem parancsolok senkinek, jól tudom én, hogy itt kik parancsolnak.*

Visszatérve a bulgakovi szöveghez, a grammatikai nem és a tényleges nem keveredését halljuk. Ráadásul a hölgy az akkori forradalmi divat szerint és a nők egyenjogúságát is hangsúlyozva férfiasan van felöltözve. Valószínűleg bőrzekében, amit a cári hadseregben a pilóták számára rendszeresített tartalék hadiraktárak egyikéből szerzett, hiszen ezeket a bőrzakókat tették meg az új rend képviselői az új hatalom birtokosainak jelképes ruhadarabjává. Halljuk a magázó alak használatából adódó bizonytalanságot, majd jön a népies köznyelvre jellemző vonzathiba. És végül halljuk a szovjet reáliákat, amiket a professzor elsőre és hamarjában tényleg nem ért, mintha magyarul ilyen szavakat hallanánk, hogy: *házirányítók, házbiz feje, laktérsűrítés, laktárs*.

2.3 Derzsavin

Konsztantyin Nyikolajevics Derzsavin (1903, Batumi – 1956, Leningrád) az oroszországi Batumiban született (jelenleg *Batum*, az Adzsár Autonóm Köztársaság fővárosa Grúziában). Derzsavin Goffman homlokzatvédő elméletét még nyílván nem ismerhette, de az ún. *mikrofonba mellé*-technikát már tökéletesen használta azzal, hogy az orosz nyelvről írt a francia forradalom nyelvi jellegzetességeivel kapcsolatban (Derzsavin 1927).

A nagy francia forradalom sok szempontból előzménye az oroszországi forradalomnak, az alatta bekövetkezett ideológiai és nyelvi változások hatása megfigyelhető az oroszországi eseményekben csakúgy mind az orosz nyelvhasználatban. Az orosz és a francia forradalom eszmeisége közötti ideológiai összefüggések nyilvánvalóak.

Ami Derzsavinnal újszerű volt, az annak a felismerése, hogy a hasonló hatalomgyakorló módszerek hasonló nyelvi változásokat hozhatnak. Egy 1991-ben írt tanulmányom végén szereplő megállapításomat felidézve: „a hatalomnak univerzális grammatikája van” (Tóth 1991: 32).

Gyerzsavin munkájának másik fontos meglátása a lexikai bojkott jelensége. Ez a lexikai bojkott részben tudatos, igaz viszont az is, hogy a régi rend eltűnésével feleslegessé vált szavak gyakoriságának csökkenéséből is következik.

A franciaországi nyelvi helyzet jól jellemezhető Rousseau gondolatával, aki *A társadalmi szerződésben* a következőket írja*:* „Az ember szabadnak született, de mindenütt láncokat visel.” (Rousseau 1947: 18) Rousseau láncnak tekintette a 17–18. századi párizsi királyi udvar finomkodó, eufemizmusokkal telített nyelvét is, mely nagyon messze állt a mindennapi érintkezést szolgáló franciától. Ezt írja:

> Az én első szabályom . Nem foglalkozom azzal, mit gondolnak a stílusomról. Minden alkalommal, amikor lehetőségem nyílik tíz, a szabályoknak ellentmondó hibával érthetőbben és meggyőzőbben kifejezni magamat, nem habozok.

A francia forradalom a különböző rétegek lesüllyedésével és felemelkedésével együtt hihetetlen gyorsasággal „demokratizálta” a beszélt nyelvet éppúgy, mint az írottat (Szeliscsev 1928: 13). Ebben a „demokratizálódási” folyamatban élen jártak azok, akiknek céljaik eléréséhez szükségük volt a tömeg támogatására, és ezért viselkedésükben, öltözékükben (gondoljunk itt a fapapucs és a vörös sipka általánosan elterjedt viselésére) és természetesen nyelvükben/nyelvhasználatukban is hasonlítaniuk kellett hozzá.

Egy csapásra megváltozik a beszéd stílusa, az újságok nyelve, gyakorivá válnak a tegeződő formák, a goromba kifejezések. Az ön [*vous*] névmást például a társadalmi előítéletek és az egyenlőség eszméje egyik gátló tényezőjének tekintették. A konventben javaslat hangzik el arról, hogy tiltsák be a *vous* használatát, függetlenül a megszólított rangjától, korától, nemétől, vagyoni helyzetétől akkor, ha az egy személyhez szól. Aki ezt nem tartja be, a képviselő szerint legyen része szigorú feddésben. A tegezés a forradalom alatt gyakorlatilag kötelezővé vált Párizsban. Erről törvényt is hoznak (1793-ban), ahol az 1. paragrafus szerint a megszólításkor egyes számban használt *vous* szó kitilttatik a szabad franciák nyelvéből és helyét a *tu* és *toi* foglalja el. A 2. paragrafus pedig így szól: Az összes hivatalos és magándokumentumban a *tu* és *toi* állíttasson az egyes számban használt *vous* helyébe. Vidéken ugyanakkor a magázódás az ellenállás egyik szimbólumává nőtte ki magát (lásd minderről Derzsavin 1927: 21–7).

A párizsi kommün (tulajdonképpen a párizsi községtanács), egy évvel a tegezés betiltása előtt (1792-ben) rendeletileg tiltja be a *monsieur* és a *madame* megszólítást. Helyette bevezették a *citoyen*-t és a *citoyenne*-t. Ugyanakkor lesznek olyanok is, akiknek még a *citoyen* használata is soknak tűnik. A zsirondisták lapja például úgy gondolja, hogy a francia köztársaságpártiak szabadabbak a rómaiaknál (akiktől a megszólítás ered) és javasolja, hogy a nevekhez semmiféle más megszólítási formula ne járuljon. A *monsieur* és a *madame* a forradalom idején gúnyos fennhangot kap a mindennapi beszédben.

1848, majd 1871 hozza a felszínre a *camarade* megszólítást. Az az arisztokratikus szokás, hogy egymást *monsieur*-nek szólítják, még egy igét is szült, a *monsieuriser*-t (urazni). És egy további törvényjavaslat pedig arról rendelkezik, hogy akik egymást továbbra is így szeretnék szólítani, megtehetik, de akkor mondjanak le a Köztársaság szolgálatáról.

Derzsavin könyvében végigkövethetjük a *patriote* (hazafi), a *patriotisme* és a *républicain* szavak jelentésváltozását is. A nagyburzsoázia számára a *patriote* az alkotmányosság híve (1792-ben). A zsirondisták nyelvhasználatában a szó összekapcsolódik a háború elkerülhetetlen voltával és a haza védelmezőivel. Robespierre szerint viszont a hazafi az, aki szemben áll a meggyőzhetetlen udvarral. A jakobinus diktatúra idején a hazafi már a mérsékeltek és az arisztokrácia ellensége. A direktórium alatt a *patriote* már a jakobinusok ellensége, Napóleonnál viszont már a fiatal francia imperializmus hű szolgája. 1871-ben a párizsi kommün idejében a hazafi/ *pátriot* szót magukénak érezték a kommunárok, akárcsak Lui Tier, Franciaország akkori miniszterelnöke. És végül a *républicain* 1694-ben kiadott szótár szerint még „lázadó, felkelő, aki a monarchiára tőr," viszont a forradalom alatt már a hazafi **(***pátriot)* szinonimája (Derzsavin 1927: 21–7).

12. és 13. kép. Mozgósító plakátok az orosz polgárháború időszakából. Forrás: Plakátok3

Orosz vonatkozásban a magázás és tegezés mint az identitásjelölés sajátos esetére jó példákat találhatunk az orosz polgárháború időszakának mozgósító plakátjai között (Tóth 2010). A „fehérek" készítette plakáton (12. kép) a kérdés magázódó formában szerepel (*Ön miért nincs a hadseregben?*). A jobb felső sarokban látható rendfokozati csík „nemzeti" (fehér, kék és piros) színeket tartalmaz. A sapka antantmintájú. A vörösök plakátjának kérdése (13. kép) tegeződő formát használ (*Beiratkoztál a hadseregbe?*), a bal felső sarokban az ország új, abbreviatúrás és kimondhatatlan neve (Р.С.Ф.С.Р), a plakáton a vörös szín dominál. A sapka az 1918-ban bevezetett új egyenruha hangsúlyozott eleme. A középkori orosz páncélsisakokra emlékeztető fejfedőt, melynek tervezésében a kor jelentős művészei vettek részt, (például Vasznyecov, Kusztogyijev) kezdetben *vitéze*snek nevezték [*богатырка*], később az új egyenruhába öltöztetett egységek parancsnokairól *bugyonovká*nak [*будёновка*] vagy *frunzenká*nak [*фрунзевка*] (Tóth 2015: 159).

A 14. és 15. képeken látható polgárháborús plakátokon az *önkéntes hadsereg/ önkéntesek* fogalom egyáltalán nem egyértelmű, éppen a magázó/tegező formáknak a nyelvhasználatban való elmosódása következtében. A 14. számú kép plakátjának szövege: „Szibériaiak! Aki nem akar menekült lenni és idegen zugokban nyomorogni, az védje meg a saját zugát, a saját otthonát és lépjen be önkéntesnek.” A plakát szövegéből nem derül ki, hogy melyik fél van megszólítva (a fehérek vagy a vörösök). A vörösök ugyan általában tegező formát használtak, de a megfogalmazásból (a többes szám használatából adódóan) ez sem derül ki. A 15. számú képen látható plakát szövege a következő: „Egyesüljetek az ország védelmére, a haza veszélyben van, lépjetek be az Önkéntes hadseregbe.” A kép alakjainak sztereotip ábrázolása vörös plakátot sugall, miközben a fehérek plakátjáról van szó (Plakátok4, 5).

14. és 15. kép. Polgárháborús plakátok. Forrás: Plakátok4, 5

2.4 Blair

Eric Arthur Blair (1903, Motihari, Brit-India – 1950, London) George Orwell néven két olyan regényt is írt, melyet mostanában nagyon sokan idéznek, de elég kevesen olvasnak. Aki viszont olvasta, annak bátorkodom azt ajánlani, olvassa újra és olvasson ehhez Kosztomarovot és Zamjatyint.

Orwellről és regényéről már sokan és sokat írtak, az *újbeszél*t sem kell sem bemutatni, se elemezni (Bartov 2009; Blum 2015a,b; Csalikova 2015; Orwell 1989a,b; Zverjov 2015). Ebben a „nyelvben” alkotta meg Orwell mindazt, amit sejteni vélt a hatalom és a nyelv kapcsolatáról, amit a háború alatt tapasztalt a BBC-nél végzett munkájával kapcsolatban, és valószínűleg hatott rá: az ekkoriban elkészült Basic English **(**1934), a korabeli angol újságok nyelvezete, a goebbelsi propaganda akkora már megismert fogásai stb. (Orwell 2006)

Ami talán új információ lehet: az angol kutatók, például Crick (1980) szerint az *Állatfarm* és az *1984* egy időben íródott, azaz nem valami konkrét helyzetre adott

hirtelen elhatározásból született a hidegháború kezdetekor. Egyébiránt magát a fogalmat is (hidegháború) valószínűleg Orwell kezdte először használni (Crick 1980). A két regény együtt értelmezhető: az *Állatfarm*ban vannak az események főszereplői (az állatok, akik Sztálint, Trockijt, Buharint, stb. testesíthetik meg), valamint az ideológia és az eszme, az *1984*-ben viszont a hatalomgyakorlás mechanizmusa és maga a nyelv, a totalitarizmus nyelve.

Talán ezért vethető fel, hogy Orwell nyelvi példái az orosz és az ukrán fordításokban mintha jobban élnének. Mert nem kitaláltak, mert valóban élők, mert a bolsevik/szovjet világban ténylegesen, a maguk valójában vannak jelen. Orwell dermesztő, sokaknak vicces és furcsa *újbeszél*e lehet a szovjet birodalom valós és élő nyelve, a sztálini propaganda fekete mágiája (Dalos György 1990; Harris 1984; Spira 1990; Szilágyi 1988; Bartov 2009; Blum 2015a,b; Zverjov 2015; Sztrua 1984; Csalikova 2015 stb.).

Ha összevetjük az orwelli regény mellékleteként megjelent *Újbeszél* bármelyik bekezdésének fordításait, elsőre csak az tűnhet föl, ami egyébként a nyelvészek számára közismert: a különböző nyelvekben ugyanaz a szöveg különböző hosszúságú lehet (vö. 2. táblázat). Utána viszont megállapíthatjuk, hogy az orosz fordítás eredetibb az eredetinél, merthogy a példák valóságosak és élőek (vö. 3. táblázat).

Eredeti angol szöveg	**Orosz fordítás**	**Magyar fordítás**
All plurals were made by adding-s or-es as the case might be. The plurals of *man*, *ox*, *life*, were *mans*, *oxes*, *lifes*.	Слова *цыпленок*, *крысенок* во множественном числе имели форму *цыпленки*, *крысенки* и соответственно склонялись, *молоко* имело множественное число – *молоки*, *побои* употреблялось в единственном числе, а у некоторых существительных единственное число было произведено от множественного: *займ*.	Így például minden többes számot sima k-val képeznek; a *tó*, *ló* stb. többese: *tók*, *lók*.

2. táblázat. *Újbeszél* angolul, oroszul és magyarul (lásd Golisev 2015)

Eredeti angol szövegben	**Orosz fordításban**	**Magyar fordításban**
man	*цыпленок*	*tó*
mans	*крысенок*	*ló*
ox	*цыпленки*	*tók* (nem létező forma)
oxes	*крысенки*	*lók* (nem létező forma)
life	*молоко*	
lifes	*молоки* (nem létező forma)	
	побои (csak t.sz.)	
	займ (csak e. sz.).	

3. táblázat. *Újbeszél* többes szám angolul, oroszul és magyarul (lásd Golisev 2015)

A nyelv, a nyelvtan legyen minél egyszerűbb, hirdetik Orwell Óceániájában. Ismerős ez a sztálini Szovjetunióból: itt van például egy kötelezőnek tekinthető útmutatás a *munkásújságok* tudósítóinak [рабкоры] összoroszországi konferenciájáról (Szosznovszkij, az ismert szovjet újságíró beszámolója szerint): „Az egyszerű ember beszédében nem használ mellékmondatokat. Nyilvánvaló, hogy a cikkekben se kellenek mellékmondatok. Legyenek lehetőség szerint egyszerű mondatok, egyszerű kifejezések." (Tóth 2013: 31) A 3. számú táblázatból is látható, hogy Orwellnél az egy kaptafára képzett többes számú alakok kitalációk, az oroszban viszont élő, normavariánsként létező alakok. A magyar példák viszont lehetnek akár a gyereknyelv szavai is.

Ahhoz, hogy jobban megértsük Orwellt, szeretnék röviden írni két további oroszról, egy íróról és egy nyelvészről, aki egyben író is volt.

2.5 Kosztomarov

Nyikolaj Ivanovics Kosztomarov (1817, Juraszovka – 1885 Szentpétervár), az oroszok szerint orosz, napjainkban (2015), az ukránok szerint már ukrán történész és író. Elkötelezettje az ukrán-orosz együttélésnek, a pánszlávizmusnak, a föderalizmus megrögzött híve, a titkos *Cirill és Metód Testvériség Egyesület* tagja. A társaságot besúgják, Kosztomarov hosszú éveket tölt a Péter-Pál erőd börtönében. Munkáit nem publikálják, szabadulása után eltiltják a tanítástól is. Csak halála után kerül elő egy 1879-1880-ban írt kézirat, melyet csak 1917-ben adnak ki, rövid idő után be is tiltják, majd évtizedekig a könyvtárak zárt részlegeibe kerül.

A regény rövid tartalma a következő: egy ukrán gazda levelét olvassuk, aki pétervári barátjának meséli egy isten háta mögötti farmon történteket. A helyi gazda, aki valami csoda folytán érti a háziállatok nyelvét, egyszer csak azt veszi észre, hogy az állatok kezdenek nem engedelmeskedni neki. A gazda, aki a liberalizmus bűnébe esve úgy gondolja, hogy az állatoknak sincs kevesebb esze, mint az embereknek (sőt, néha még több eszük is van), hagyja az egészet, de a helyzet egyre súlyosabbá válik. Az állatok között a fő agitátor a kan disznó volt, segédje pedig egy ló. A kan disznó lázító beszédeket intéz az állatokhoz, felháborodik, hogy a fizikailag gyengébb, de ravaszabb ember uralkodik az állatokon és lázadásra szólítja fel a farmon élőket.

> Ökör testvéreim, nővéreim és tehén feleségek! Hosszú időn keresztül (és olyan oly hosszú idő, hogy mi ezt állati ésszel fel nem foghatunk) isszuk a szerencsétlenség keserű poharát, de fenékig kiinni – nem tudjuk. Eljött az idő, hogy levessük ocsmány rabigánkat … (Kosztomarov 1917)

És itt nem az orwelli mister Jonest halljuk, hanem a kosztomarovi ukrán Omel'kót. A regény címe pedig, amiből az idézet származik nem az Animal Farm (Állatfarm: Tündérmese), hanem *Скотской бунт*, azaz: *Az állatok lázadása,* Kosztomarov elfelejtett kisregénye.

Az orwelli kisregénynek (Orwell 1989b) egyébként nemcsak előzménye, de folytatása is van. A regény oroszra fordítója Vlagyimir Probilovszkij gondolta tovább a

történetet. (A kérdésről részletesen lásd Reed 2013, 2015; Makejev 2010, 2012; Molodjakov 2015; Pribilovszkij 2015; Tretyjakov 1988, 2015)

2.6 Zamjatyin

Jevgenyij Ivanovics Zamjatyin (1884, Tambov – 1937, Párizs) regényét, *Mi* címmel 1920-ban szerette volna megjelentetni, de az addigra újra megszerveződött cenzúra miatt már nem tudta. A könyv több, mint nyolcvan évvel később látott napvilágot, már ismét Oroszországban. Megjelent viszont angol nyelven Amerikában, 1924-ben, és valamivel később franciára is lefordították. Zamjatyin gyakran hasonlította magát ahhoz a perzsa mesében lévő kiskakashoz, aki kukorékolásával minden reggel egy órával korábban ébresztette gazdáját, és ezzel hozta azt állandóan kellemetlen helyzetekbe.

A *Mi* című regényt viszont Orwell egészen biztosan olvasta. Egy angliai irodalomtörténész talált rá Orwell egyik 1944-ben keltezett magánlevelére, melyben az író megköszöni egyik amerikai barátjának az elküldött Zamjatyin-regényt. Ebben a levelében írja azt is, hogy benne is felmerült egy hasonló regény ötlete, és itt közli azt is, hogy elkezdetett írni egy másik regényt (és bár akkor még nem adott neki címet, de később ez lesz az *Állatfarm*), de fél, hogy gondjai lesznek a megjelentetésével (Orwell 1946). Orwell nagyon szerette volna, ha regénye megjelenik (Kezdetben *Az utolsó ember Európában* címet szánta neki), de több oldalról is nyomás nehezedik rá. Egyfelől a politikai helyzet sem kedvező (Orwell szavaival az amerikai imperializmus most kivár), a szövetségesek nem akarják ingerelni Sztálint, másfelől baloldali barátai is kérik, ne feketítse be a munkások országát, azaz már ők sem egy disztopikus víziót olvasnak ki a regényből. A regény végül 1949-ben jelenik meg.

Orwell valószínűleg az orosz nyelvet nem ismerte, ismerhette viszont a saját regényében oly pontosan megjelenített kínzó lelkiismeret-furdalást, a bűntudatot, az árulás mechanizmusát. Tudjuk, hogy az írók nagy művészi erővel tudják személyes élményeiket általános érvényű igazságokká transzformálni.

Az irodalomtörténet sok besúgó listáiról tud. Orwellhez is kötődik egy ilyen lista. Eric Arthur Blair, aki Orwell néven a totalitarizmus elleni harc egyik ikonja, a gondolatrendőrség és a nagy testvér leleplezője, maga is jelentett az amerikai titkosszolgálatnak azokról a baloldali író, művész és újságíró ismerőseiről, akik szimpatizáltak a kommunista rendszerrel (lásd erről Ash 2003; Makejev 2015a,b; Kaganov 2015; Cvetkov 2015; Tatevoszov 2015).

Orwell *1984* című regényének egyik lehetséges központi morális kérdése az árulás. Az árulás olyan specifikus esete, ahol nem elég bevallani valamit, nem elég megtagadni valamit vagy valakit, hanem teljesen meg kell változni, őszintén meg kell szeretni azt, akinek eláruljuk az eddigi életünket, a szerelmünket, mindenünket. Íme, az árulásjelenetek leírása egy férfi és egy nő között zajló párbeszéden keresztül:

[1] *Így szólt (ki sem nyitva szemét – ezt észrevettem):*
– Azt mondják, tegnap a Jótevőnél jártál. Ez igaz?
– Igen, igaz.

Szeme ekkor kitárult, s kéjesen néztem, ahogy gyorsan elsápadt, elmosódott és eltűnt az arca: csak a szeme maradt.
Elmeséltem neki mindent. Csupán, nem tudom, miért… nem, nem igaz, tudom, csak egy dologról hallgattam, arról, hogy a Jótevő mit mondott a legvégén; hogy nekik csupán azért volt szükségük rám …

[2] *– Elárultalak – jelentette ki a lány egyszerűen.*
Elárultalak – felelte Winston.
A lány újból gyors, undorral teli pillantást vetett rá.

[3] *Másnap én, a D-503-as megjelentem a Jótevőnél, s elmondtam neki mindent, amit tudtam a boldogság ellenségeiről. Miért érezhettem mindezt korábban oly nehéznek? Érthetetlen. Az egyetlen magyarázat: korábbi betegségem (lelkem).*

[4] *De most már rendben van, minden rendben van, a küzdelemnek vége. Diadalt aratott önmaga felett. Szerette Nagy Testvért.*

A fenti idézetek közül Orwellé a [2: 320] és a [4: 325] és Zamjatyiné az [1: 223–224] és a [3: 231]. (Orwell 1989a; Zamjatyin 2008)

2.7 Klemperer

Viktor Klemperer (1881, Landsberg an der Warthe [Gorzów Wielkopolski] – 1960, Dresden). Szülővárosa, Landsberg an der Warthe ma Lengyelországban van és a Gorzow Wielkopolski nevet viseli. Klemperer túléli a náci rendszert és utána, az NDK-ban (Német Demokratikus Köztársaságban) megírja *A harmadik birodalom nyelve* című könyvét (*LTI: Lingua Tertii Imperii*). Annak a rendszernek a nyelvi lenyomatát, melynek vezére sok minden mellett ezt is mondta: „Van-e nagyobb boldogság, mint egy barnainges gyűlés, amelyen egyetértésben rezdül a szónok és a hallgatóság lelke? […] Ezt a boldogságot csupán az első keresztény közösségek érezhették ugyanilyen erősen" (idézi Bohács 2003).

A totális hatalom ideologikus megfontolásokból a „negatív" jelentésű szavaknak egy céljainak megfelelő és kellő gyakoriséggal használt kontextusba való helyezésével azt ér(het)te el, hogy azok „pozitív" jelentésűvé vál(hat)tak.

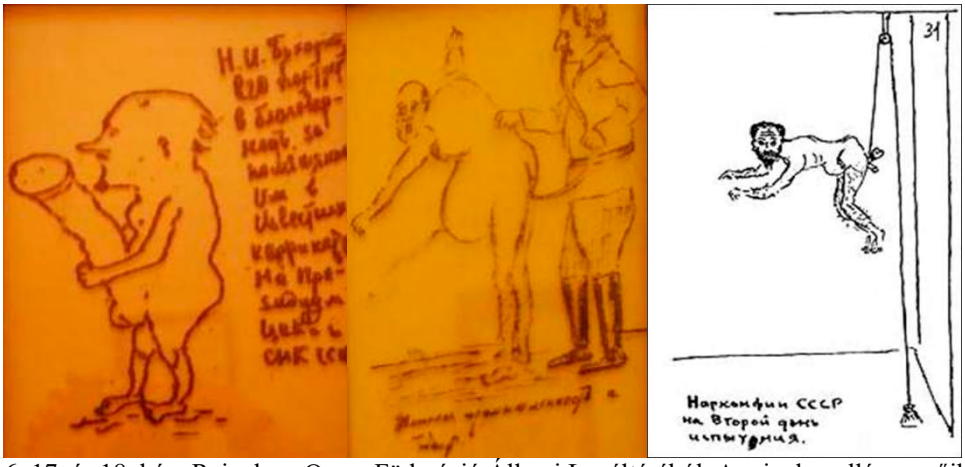
A németben például a *fanatikus* szó „értékelhető kifejezésként mindig erős tagadással járt együtt, fenyegető és visszataszító tulajdonságokat jelöl (...) A Harmadik Birodalom előtt soha senkinek nem jutott eszébe, hogy a *fanatikus*t mint pozitív értékű szót használja", de a nemzetiszocializmus a fanatizmusra épült és minden eszközzel a fanatizmusra nevelt, ezért a 'fanatikus' a Harmadik Birodalom egész rendszere alatt felsőfokon méltányoló melléknév lett. A bátor, önfeláldozó állhatatosság legmagasabb fokát jelenti, pontosabban: mindezeknek az erényeknek dicsőséges, vegytiszta kifejeződését, és a leghalványabb pejoratív mellékjelentés is kihullott az LTI szóhasználatában (Klemperer 1984: 16–62).

A szovjet rendszer sok minden más mellett a gyűlöletre is alapozódott. Miközben olyan szavak és kifejezések, mint például a *könyörület, irgalom* [милосердия], *irgalmasságra, könyörületre bír* [умилостивить] egyre ritkábban fordulnak elő a sajtóban, hiszen a fokozódó és könyörtelen osztályharc viszonyai között gyengeségről és tehetetlenségről tanúskodnak, addig a *gyűlölet* [ненависть] szógyakorisága megnő. A szóhoz egyre gyakrabban olyan jelzők illeszkedtek, melyek pozitív értékeket hordoznak, és többnyire ahhoz a bolsevikok által egyébiránt kegyetlenül üldözött keresztény eszmerendszerhez kapcsolódnak, melynek lényege épp a gyűlölet tagadása: *szent* [святая, священная]. A sajtó cikkeiben, a vezérek beszédeiben egy idő után a *gyűlölet* [ненависть] szó jelzők nélkül is ugyanazt a „pozitív" asszociációt keltette. Például pozitív és követésre méltó cselekedetté lépett elő az ellenség gyűlölete, a végső győzelem elérése érdekében követendőnek kellett tekinteni az erőszakot, a terrort [*террор*], ami az ideológia lényegéből adódóan a „mienk", hiszen forradalmi [*революционный*]. (Tóth Szergej 2013: 36. Klempererrel kapcsolatban lásd még: Altunjan 1999; Berkovics 1999; Bohács 2003; *Cseresnyési László* 2012; Dubin 1999; Grigorjev 2015; Mártonfi 2011; Papp 2004.)

2.8 Feszenkó, Andrej és Tatyjana

Andrej Vlagyimirovics Feszenkó (Kijev **–** nincs adat) és **Tatyjana Pavlovna Feszenkó** (1915, Kijev – 1995 Washington) Kijev szülöttei (Szinkevics 2013). 1944-ben koncentrációs táborba kerülnek, mind a ketten túlélik és az Egyesült Államokban kötnek ki. Orosz kultúrtörténeti munkáik nagyon értékesek. Egy könyvet írtak meg közösen, ennek címe: *Orosz nyelv a Szovjet alatt* (Feszenkó 1955). A könyv összefoglaló mű, részletesen tárgyalja mindazokat a nyelvi jelenségeket, amelyeket a jelen tanulmányban is szerepelnek. Amit könyvükből ki szeretnék emelni, az az, hogy részletesen foglalkoznak azzal a napjainkban is élő lexikai réteggel, amit korábbi munkáimban Gulag-argónak neveztem.

Ezt a Gulag-argót vagy tábori szlenget felfoghatjuk a szovjet totalitarizmus sok lényegi elemét feltáró nyelvi jelenségek összességének. Abban az országban, ahol évtizedeken keresztül emberek tízmilliói töltöttek el hosszú éveket a munkatáborokban, természetes, hogy kialakul az adott közösség által egy adott helyzetben használt lexikai réteg. A tábori viszonyok rettenete és valósága erősítette a durvaság minden formáját, a verbális agresszió mindennapossá válását nemcsak a lágerekben, de a mindennapokban is, lent is és fent is. Rumjancev írja: „A pártapparátusban valósággal eluralkodtak a káromkodássá fajult durvaságok. Emlékszem, olyannyira természetessé váltak, hogy szinte atyai gyöngédségnek számítottak" (idézi Verescsagin 1991: 11, lásd még Szilágyi 1989).



16. 17. és 18. kép. Rajzok az Orosz Föderáció Állami Levéltárából. A rajzok mellé szerzőik által írt szövegek a következők: „Köszönőlevél Buharinnak” (16. kép); „Ordzsonikidze pumpálja a nehézipart” (17. sz. kép). A 18. számú képen Sztálin saját kezű rajza van Nyikolaj Brjuhanov pénzügyminiszterről. A képhez tartozó cetli szövege: „A PB összes tagjának. Brjuhanovot a mostani és jövőbeni bűneiért a tojásainál fogva kell felakasztani. Ha azok kibírják, ártatlannak kell minősíteni, mintha a bíróság mentené fel. Ha leszakadnak, fojtsák bele a folyóba.”

A politikai bizottság ülésén a harmincas években készült és csak 2001-ben, az Orosz Föderáció Állami Levéltárában felfedezett rajzok láthatók a 16-18. számú képeken. Keletkezésük után még a létezésükről sem volt szabad tudni, napjainkban a pártlevéltár hátsó frontján lévő étterem WC-jének falán függnek bekeretezve, egy sajátos szovjet nosztalgia vagy retró jegyében.

2.9 Szarnov

Benedikt Mihajlovics Szarnov (1927, Moszkva – 2014, Moszkva). Tanulmányom utolsó kiemelt szereplője író, irodalmár, kritikus, a 20. századi orosz írók műveinek kiváló ismerője. *A mi szovjet újbeszélünk* című könyvének ismertetőjéből idézek: „A szovjet korszak alatt a társadalmi tudat és a társadalom minden egyes tagjának tudatát befolyásoló, ideológiai méregnek hivatalos politika nyelvét / nyelvhasználatát elemzi.” (Szarnov 2002: 4) A méregnél jobban érdekli viszont annak az ellenméregnek az összetétele, melynek segítségével az emberek túlélhették ezt a mérget. Ez az ellenméreg volt a vicc, a csasztuska, az epigramma, a valamilyen hivatalos jelszó parafrazeálása és természetesen a minden betegségre alkalmazható jó káromkodás. Ebben a gondolatban benne van a tanulmányomban szereplő nyelvészek és írók munkásságának az esszenciája.

Befejezésül *A mi szovjet újbeszélünk* című könyvből szeretnék idézni egy korabeli, de talán még érthető és aktuális viccet (Szarnov 2002: 12).

A szónokot halljuk Majakovszkij vers szavalása közben:
Azt mondjuk mi – Lenin,

és úgy értjük –a Párt,
azt mondjuk mi – a Párt,
és értjük –Lenint.

Világos. Ez pontosan így van: mondunk vagy írunk valamit, de mindig mást kell értenünk alatta!

Források

Avito 2016. https://www.avito.ru/moskva/kollektsionirovanie/zhetony_medali_znachki

Bulgakov, M. 2013. *Kutyaszív*. Alinea Kiadó. 2013. (Fordította Hetényi Zsuzsa a következő kiadás alapján: M. A. Булгаков: *Собрание сочинений в пяти томах*. Том второй, Москва, Художественная литература 1989. Lásd még: Bulgakov, Mihail: Kutyaszív. http://mek.oszk.hu/00300/00341/00341.htm . In: Mihail Bulgakov: Végzetes tojások. Kisregények. (Szerk.: Szőke Katalin és Hetényi Zsuzsa). Európa Könyvkiadó, Budapest. 2008. 165-289.

Dekrétum 1917. *Декретъ о введеніи новаго правописанія.* «Газета Временнаго Рабочаго и Крестьянскаго Правительства». 23 декабря (5 января) декабря 1917. № 40. 1.

Derzsavin, K. 1927. Державин К.: *Борьба классов и партий в языке Великой французской революции* [Osztály- és pártharcok nyelvi tükröződése a Nagy francia forradalomban]. *Язык и Литература*, т. II. Ленинград, 21–7. 1927.

Feszenko, A. – T. Feszenko 1955. Фесенко А., Фесенко Т.: *Русский язык при советах*. [Az orosz nyelv a szovjethatalom alatt]. Нью-Йорк.

Folklór 2015. Фольклорн. СССР, фольклорн. http://www.sokr.ru/card/46764seb173266/

Karcevszkij, C. 1923. Карцевский, С. И.: *Язык, война и революция*. Берлин, Русское универсальное издательство 1923 Серия: Всеобщая библиотека; Új kiadása: С. И. Карцевский «Язык, война и революция» («Из лингвистического наследования», М.: Языки русской культуры, 2000)

Klemperer, V. 1984. .: *A Harmadik Birodalom nyelve*. Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont. Eredeti megjelenés: *LTI. Notizbuch eines Philologen*. Berlin: Aufbau Verlag, 1947.

Kosztomarov, N. 2002. Костомаров, Н. И.: *Скотской бунт*. Москва: Алгоритм-Книга. Első megjelenés: 1917. *Нива*. № 34-37. http://www.orwell.ru/library/others/Skotskoj_Bunt/russian/r_sb

Majakovszkij, V. 1949. *A pártró*l (Fordította: Békés István). *Új Szó*. Bratislava. 1949. május 26. II. évf. 39. http://library.hungaricana.hu/hu/view/UjSzo_1949_05/?pg=112&layout=s

Maljar E. 2014. Маляр Е. Расшифровка «РСФСР» до 1937 года и после. http://fb.ru/article/142897/rasshifrovka-rsfsr-do-goda-i-posle

Orwell, G. 1989a. *1984*. (Fordította: Szíjgyártó László, az utószót Sükösd Mihály írta). Budapest: Európa Könyvkiadó.

Orwell, G. 1989b. *Állatfarm*. Tündérmese. (Fordította: Szíjgyártó László). Budapest: Európa Könyvkiadó. http://mek.oszk.hu/00600/00620/00620.htm
Plakátok1. Плакат гражданской войны. Правда красных и белых. ng.ru/culture/2001-03-17/7_placat.html
Plakátok2. Плакаты красных и белых времён Гражданской войны. statehistory.ru/642/Plakaty-krasnykh-i-belykh-vremyen-Grazhdanskoj-voyni/
Plakátok3. Art of Soviet Propaganda. http://englishrussia.com/2011/01/27/art-of-soviet-propaganda/
Plakátok4. www.belrussia.ru/kontent/pict/razn/1099.jpg
Plakátok5. a-pesni.org/grvojna/placat/vsesoed.php
Röplap1. Агитационные листовки третьего рейха. "Пропуски" на тот свет. 29 мая 2014 09:50 http://fishki.net/1273173-agitacionnye-listovki-tretego-rejha-propuski-na-tot-svet.html
Röplap2. Krasnova, Alexandra: Зеркало истории. Прощание с буквой «ять» https://vk.com/wall-57819359_81431
Szarnov 2002. Сарнов, Бенедикт: *Наш советский новояз. Маленькая энциклопедия реального социализма*. Москва: Материк.
Szimbólumok. Символика СССР и Третьего Рейха – ваше отношение. http://forum.dpni.org/showthread.php?t=18095&page=4&s=8e96e6f4f0f94a902adb561416cc0661
Weöres Sándor 1996. Macska-induló. In: *Weöres Sándor válogatott versei*. Budapest: Unikornis Könyv- és Lapkiadó.
Zamjatyin, J. 2008. *Mi*. (Fordította: Földeák Iván, 1990.) Budapest: Cartaphilus.

Hivatkozások

Alekszandrov, Sz. 1998. Александров С.А. (сост.): *Сатира и юмор русской эмиграции*. Институт российской истории РАН. Москва. «АИРО-XX»
Altunjan, A. 1999. Алтунян, Александр. Виктор Клемперер – солдат культурного фронта. *Русский журнал*, 1999. 05.28. http://old.russ.ru/krug/99-05-28/altynyan.htm
Ash, T. G. 2015. Orwell's List. *The New York Review of Books*. http://www.nybooks.com/articles/2003/09/25/orwells-list/
Balázs Géza 2007. Hatalom és helyesírás. *Magyar Nyelvőr*.131. 402–413. http://epa.oszk.hu/00100/00188/00049/pdf/131402.pdf
Bańczerowski Janus 1997. A nyelv titkai. *Magyar Nyelvőr.* 121. 190–203.
Baran, H. [2015]. Баран Х., Душечкина, Е. В. Страница из истории славяноведения. Письмо С. И. Карцевского И. И. Мещанинову. http://www.k2x2.info/jazykoznanie/literaturnyi_tekst_problemy_i_metody_issledovanija_iv_sbornik_nauchnyh_trudov/p20.php
Barthes, R. 1994. Барт, Р.: Писатели и пищущие. In *Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика*. Москва: Прогресс. 133–141. http://www.philology.ru/literature1/barthes-94c.htm

Bartov, A. 2009. Бартов, Аркадий: «Новояз» в литературе и в жизни. К 60-летию выхода романа Джорджа Оруэлла «1984». *Нева*. 2009. №3. http://magazines.russ.ru/neva/2009/3/ba11.html

Bauko János 2014. A tulajdonnév identitásjelölő funkciója. In: Bauko János, Benyovszky Krisztián (szerk.): *A nevek szemiotikája*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara – Magyar Szemiotikai Társaság. 78–96.

Berkovics, J. 1999. Беркович, Евгений: Слово и дело. Независимый альманах *Лебедь*, № 14 (221) 1999 július 6. http://berkovich-zametki.com/Nomer19/Slovo_i_Delo.htm

Blakar, R. M. 1979. Language as a means of social power. In *Pragmalinguistics*, J. Mey (szerk.). The Hague—Paris: Mouton. 131–169. Orosz nyelven: Р. М. Блакар: Язык как инструмент социальной власти (теоретико-эмпирические исследования языка и его использования в социальном контексте). http://www.studmed.ru/view/blakar-rm-yazyk-kak-instrument-socialnoy-vlasti_5562e1ca816.html

Blum, A. 2015a. Блюм Арлен Викторович: «Путешествие» Оруэлла в страну большевиков. К 100-летию Джорджа Оруэлла — Документальная хроника. http://orwell.ru/a_life/blum/russian/r_papsb

Blum, A. 2015b. Блюм, Арлен: Английский писатель в стране большевиков. К 100-летию Джорджа Оруэлла. «Звезда». 2003. №6. http://magazines.russ.ru/zvezda/2003/6/blum-pr.html

Bohács Krisztina 2003. A gyűlölet nyelve. *Hetek*. VII. évfolyam, 13. szám, 2003. március 28. HTTP://epa.oszk.hu/00800/00804/00260/38157.html

Budajev, A. – A. Csudinov 2008. Будаев А.В., Чудинов А.П.: *Зарубежная политическая лингвистика. Учебное пособие,* 2006. Москва: Флинта, Наука.

Crick, B. 1980. *George Orwell. A Life*. Harmondsworth: Penguin. 2nd, revised edition.

Cvetkov, A. 2015. Цветков, Алексей: Обвинение и оправдание. http://archive.svoboda.org/programs/ad/2003/ad.091603.asp

Csalikova, V. 2015. Чаликова Виктория Атомовна: Комментарии к «1984». http://www.orwell.ru/library/novels/1984/russian/rnt_vach

Cseresnyési László 2012. Nyelv és neurózis. *Magyar Narancs online*. Megjelent 2012/38. (09. 20.). http://magyarnarancs.hu/egotripp/nyelv-es-neurozis-81757

Dalos György 1990. A politikai nyelv buktatói. *Kritika. 12.* 12–13.

Dubin, B. 1999. Дубин, Борис: Уроки языка. (Рец. на кн.: Клемперер В. LTI. Язык Третьего рейха). *Журнальный зал.* НЛО № 36 за 1999 г. http://magazines.russ.ru/nlo/1999/36/bibl01.html

Dusecskina, J. 2007. Душечкина, Елена: Борьба за имя. In Светлана. *Культурная история имени*. (Harc egy keresztnévért. Szvetlána. A név kulturtörténete). СПб.: Европейский университет в Санкт-Петербурге.

Golisev, V. – Sz. Supa (szerk.) 2015. Голышев, Виктор, Шура, Сергей: Джордж Оруэлл. "О новоязе" (из романа "1984", английский текст с параллельным русским переводом). (параллельный просмотр английского текста). Библиотека Вадима Зеленкова. http://libelli.narod.ru/orwell/index.html

Grigorjev, A. 2015. Григорьев, А.Б. Утешение филологией (послесловие переводчика). Клемперер В. LTI. Язык третьего рейха. Записная книжка филолога. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Klemp/38.php

Guhman, M. 1972. Гухман М. М.: У истоков советской социальной лингвистики. *Иностранные языки в школе*. М., 1972. № 4. 2–10. http://philology.ru/linguistics1/gukhman-72.htm

Harris, K. 1984. Misunderstanding of Newspeak. *The Times Literary Supplement* 1984. № 4. 17.

Jespersen, O. 1934. *Language, its Nature, Development and Origin.* London: Allen & Unwin. Első kiadás: 1922.

Kaganov, L. 2015. Каганов, Леонид: Политика, ненависть и Чарли Чаплин. http://www.solidarnost.org/thems/blogpost/blogpost_8702.html

Kant, I. 2009. A tiszta ész kritikája. Budapest. Atlantisz Könyvkiadó. (Ford. Kis János.)

Kolonyickij, B. 2001a. Колоницкий Б.И.: *Символы власти и борьба за власть: К изучению политической культуры российской революции 1917 года*. СПб.: Дмитрий Буланин.

Kolonyickij, B. 2001b. Колоницкий Б.И.: *Погоны и борьба за власть в 1917 году*. СПб.: Издательсво Остров.

Kolonyickij, B. 2001c. Колоницкий Б.И.: *Символы власти и борьба за власть. К изучению политической культуры российской революции 1917 г.* СПб. http://cheloveknauka.com/politicheskie-simvoly-i-borba-za-vlast-v-1917-g#ixzz3KokVoo2z

Lafargue, P. 1930. Лафарг, Поль: *Язык и революция. Французский язык до и после революции. Очерки происхождения современной буржуазии*. Перевод с французского Т. Фалькович и Е. Шишмаревой под редакцией. Москва – Ленинград: Academia.

Makarij, J. 2015. Макарий Иеромонах: О бесах и правописании. http://convent.mrezha.ru/_xtra/ortho.htm

Makejev, Sz. 2010. Макеев, Сергей: Рыцарь антисоветского образа. *Совершенно секретно*. 2010. december 1. http://www.sovsekretno.ru/articles/id/2661/

Makejev, Sz. 2012. Макеев, Сергей: "Скотный двор" Оруэлла и "Скотской бунт" Костомарова. *Лампион*. 2012. március 29. http://kirill-rozhkov.livejournal.com/197000.html

Maljar, J. 2015. Маляр, Евгений: Расшифровка «РСФСР» до 1937 года и после. http://fb.ru/article/142897/rasshifrovka-rsfsr-do-goda-i-posle

Mártonfi Attila 2011. Nyelv és propaganda a náci Németországban. *Nyelv és Tudomány*. 2011. december 2. http://www.nyest.hu/hirek/nyelv-es-propaganda-a-naci-nemetorszagban

Mazon, A. 1920. *Lexique de la guerre et de la revolucion en Russie (1914–1918*), Paris: É. Champion.

Mendras, E. 1925. *Remarques sur le vocabulaire de la Revolution russe*. Paris: Institut d'Etudes Slaves.

Molodjakov 2015. Молодяков, Василий: Читая Оруэлла: Скотный двор. http://molodiakov.livejournal.com/148848.html

Nagy L. János 2014. Verses-zenés jubileumok. *Magyar Nyelv*. Vol. 110/3: 343–349.

Odesszkij, M. 1996. Одесский Михаил: Азбука революции. http://gordon0030.narod.ru/archive/1996/index.html

Orlik, M. 1986. Орлик М. А. (пред. ред. колл.): *Советские традиции, прздники и обряды. Опыт, проблемы, рекомендации.* Москва: Профиздат. 1986.

Ivanovo, I. 2015. Иваново, И.: Орфография. И в эмиграции фронт идеологической борьбы еще не так давно можно было проследить по орфографии: http://nadejda-nika.ucoz.ru/publ/o_besakh_i_pravopisanii/1-1-0-3

Orwell, G. 1946. Review of „WE" by E. I. Zamyatin. *Tribune*. January 4, 1946. Публикация данного перевода: сборник *Джордж Оруэлл: „Скотный Двор: Сказка. Эссе. Статьи. Рецензии. Иностранная литература*. 100–120. http://www.orwell.ru/library/reviews/zamyatin/russian/r_zamy

Orwell 2006. Оруэлл, Дж.: Политика и английский язык. *Политическая лингвистика*. 20. évf. 280–294. http://philology.ru/linguistics1/orwell-06.htm

Papp Kornélia 2004. A Harmadik Birodalom nyelve. Victor Klemperer nyelvkritikája. *Múlt és Jövő*. 15. évf. 1-2. sz. 157–171. http://www.matarka.hu/cikk_list.php?fusz=22796

Péter Mihály 2012. *A leleplező nyelv. Álcázás és ámítás a nyelv használatában*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Poszpelov, n. 1957. Поспелов Н.С. О лингвистическом наследстве С. Карцевского. Вопросы языкознания. VI. июль август (4). Москва: Издательсво Академии Наук СССР. 46–56.

Pribilovszkij, V. 2015. Прибыловский, Владимир: Зверская ферма-2. Оруэлл умер в 1950 году и не видел, чем все это кончилось. http://www.orwell.ru/library/novels/Animal_Farm/russian/rzf2_vp

Reed, J. 1957. *Джон Рид: 10 дней, которые потрясли мир*. Москва: Политической Литературы.

Reed, J. 2013. Animal Farm. *The Paris Review*. 2013. ápr. 12. http://www.theparisreview.org/blog/2013/04/12/animal-farm-timeline/

Reed, J. 2015. Is George Orwell's *Animal Farm* based on the work of a nineteenth-century Russian writer? http://harpers.org/blog/2015/12/revisionist-history/

Rossi, J. 1987. Росси Жак: *Справочник по ГУЛАГу.* (Kézikönyv a GULAGról.) Исторический словарь советских пенитенциарных институций и терминов, связанных с принудительным трудом. London: Overseas Publications Interchange.

Rousseau, J. J. 1947. *Társadalmi szerződés*. II. kiadás. Ford. és a bevezetést írta: Radványi Zsigmond. Budapest: Phönix-Oravetz-Kiadás.

Sándor Klára 2014. *A székely írás nyomában.* Budapest: Typotex.

Spira Veronika 1990. Állatmese a baloldali totalitarizmusról. *Kapu*. 1990. február 72–73. http://www.spiraveronika.hu/orwell_allatfarm.pdf

Sulinet 2015. http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/koltok-es-irok-szenvedelye-a-macska

Szeliscsev, A. 1928. Селищев А. М.: *Язык революционной эпохи. Из наблюдений над русским языком последних лет (1917–1926).* (A forradalmi korszak nyelve. Megfigyelések az utóbbi évek orosz nyelvéről 1917–1926). 2. kiadás. Lásd még: A. M. Селищев «Язык революционной эпохи. Из наблюдений над русским языком (1917–1926)» (М.: УРСС, 2003)

Szilágyi Ákos 1988. *Ezerkilencszáznyolcvannégyen innen és túl. A negatív utópiák társadalomképe*. Budapest: Magvető Kiadó.

Szilágyi Ákos 1989. Orosz alvilág a Szovjetunióban. A „blatnoj” természetrajzához. In Kovács Ákos, Sztrés Erzsébet: *Tetovált Sztálin*. (Szovjet elítéltek tetoválásai és karikatúrái). Szeged. 211–35.

Szinkevics, V. 2013. Синкевич, Валентина: Татьяна Фесенко. http://russianemigrant.ru/2013/12/936

Szirmai Éva 2006. *Ünnep – emlékezet – hatalom. Politikai ünnepek jelentésváltozásai.* Doktori értekezés, kézirat. Szeged – Miskolc: Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar. Irodalomtudományi doktori iskola.

Szirmai Éva 2013. Képet alkotunk – A mitikus emlékezetmód jelei gyermekrajzokban. In Pölcz Ádám (szerk.): *Emlékezet: ünnep–fesztivál.* Semiotica Agriensis 9. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság. 71-79.

Szturia, M. 1984. Стурua, Мэлор: 1984 и „1984”. *Известия*. № 14–15.

Sztyepanov, A. 2011. Степанов, А.: Красноармейская звезда. 1918–1922. http://www.historymania.info/view_post.php?id=139

Tatevoszov, Sz. 2015. Татевосов, Сергей: Ревизия. Джордж Оруэлл, честный ябедник. *Коммерсант* № 026 от 14-07-98. http://www.kommersant.ru/doc/14556

Tóth Szergej 1991. A szovjet birodalmi nyelv, avagy a totalitarizmus grammatikája. *AETAS*. 1: 5–39.

Tóth Szergej 1998. Тезисы о языковых явлениях в советской тоталитарной системе. (Tézisek a szovjet totalitárius rendszer nyelvi jelenségeiről.) In *Сборник статей по русистике.* Vip. 1. Szeged. 103–8.

Tóth Szergej 2002. Nyelvi hamisítások. In Fóris Ágota, Kárpáti Eszter, Szűcs Tibor (szerk.): *A nyelv nevelő szerepe.* Pécs: Lingua Franca Csoport.

Tóth Szergej 2003. Les sources abbréviatures du russe contemporain. In *La Langue Libérée - Etudes de socio-lexicologie, Etudes contrastives*. Vol. 3. 199–217.

Tóth Szergej 2004. A totalitarizmus szóteremtése. In Tóth Szergej – Földes Csaba – Fóris Ágota (szerk.): *Lexikográfiai körkép*. Fasciculi Linguistici Series Lexicographica 3. Szeged: Generalia. 192–203.

Tóth Szergej 2006. Egy totális diktatúra nyelve. In Tóth Szergej (szerk.): *Hatalom interdiszciplináris megközelítésben*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó. Juhász Gyula Felsőoktatási kiadó. 159–82.

Tóth Szergej 2008. A nyelv mint hatalmi eszköz – meggyőzés és manipulálás Dantétól Orwellig. Elhangzott a *Szabadegyetem-Szeged* előadássorozat keretében 2008. március 12-én. www3.u-szeged.hu/object.6dcc19bd-1fff-4c6f-8de7-4d7efbacdf5d.ivy

Tóth Szergej 2010. Az ellenség neve. Nyelvi példák egy kitűnő kötethez. In Gecső Tamás – Kiss Zoltán – Tóth Szergej (szerk.): *Ti és Mi: Alkalmazott nyelvészet és interdiszciplinaritás.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 139–149.

Tóth Szergej 2013. *Nyelv, kép, hatalom*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

Tóth Szergej 2015. Vörösök, fehérek, zöldek. In Szirmai Éva, Újvári Edit (szerk.): *A csoportidentitás szemiotikája.* Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 155–180.

Tretyjakov, V. 1988. Третьяков, Виталий: Джордж Оруэлл или Николай Костомаров? *Московские Новости*. 1988. 26 июня (№ 26). http://orwell.ru/a_life/tretjakov/russian/r_gonk

Tretyjakov 2015.Третьяков, Виталий: Революция: Неизвестный сценарий Николая Костомарова. http://www.e-reading.by/chapter.php/29825/2/Kostomarov_-_Skotskoii_bunt.html

Újvári Edit 2013. A nyári napforduló. Ünnep-változatok szemantikai és pragmatikai megközelítésben. In Pölcz Ádám (szerk.): *Emlékezet: ünnep–fesztivál.* Semiotica Agriensis 9. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság. 157–168.

Verescsagin, E. 1991. Верещагин Е. Скверноязъ. Szitokbeszéd. *Неделя*. 11. 11.

Vincze Katalin 2011. *A német „Kurzwort" és magyar megfelelői. A rövidítés mint szóalkotási mód a német és a magyar nyelvben.* Doktori értekezés, kézirat. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészeti Program.

Zelenin, A. 2007. Александр Зеленин: *Язык русской эмигрантской прессы (1919-1939).* Academic dissertation.

Zverjov, A. 2015. Зверев Алексей Матвеевич: О старшем брате и чреве кита: набросок к портрету Оруэлла. Предисловия к роману Джордж Оруэлла: 1984. http://www.orwell.ru/library/novels/1984/russian/rpfc_az

Tóth Szergej az SZTE Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék vezetője. A különböző szociokulturális meghatározottságú csoportok és a társadalmi változások interakciója eredményeként bekövetkezett nyelvi változások és a városi tünettan kutatója. Szerkesztője többek között az *AETAS* történettudományi folyóiratnak és az *Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek*nek. E-mail: toth@jgypk.szte.hu

BARTHA KRISZTINA

Szóasszociációs és szótalálási vizsgálatok kétnyelvű gyermekeknél

A kétnyelvű gyermekek mentális lexikonja másként alakul, mint az egynyelvűeké. Feltételezem, hogy különbségek vannak a mentális lexikon mennyiségi és a minőségi mutatóiban az egynyelvű és a vegyes családban élő gyermekeknél. Kutatásomban 68 nagyváradi kisiskolás mentális lexikonját vetem össze családtípus szerint szabad szóasszociációval és szóaktiválási teszt segítségével. Az eredmények jelzik, hogy a mentális lexikon működése eltér az egyes csoportokban, ami befolyásolhatja a beszédmegértést.

1. Bevezetés

A beszédmegértés egyike az anyanyelvi kompetenciáknak, s megfelelő működésében kiemelkedően fontos szerepe van a mentális lexikonnak. Ennek egyik legszűkszavúbb meghatározása szerint a mentális lexikon a nyelvi jelek tárolóegysége, mely három részre tagolódik: aktív, passzív és aktivált szókincsre. A megfelelő működést elősegíti, ha az elemek száma minél nagyobb, de a hozzáférés minősége, pontossága, gyorsasága is nélkülözhetetlen (Gósy 2005). A beszédmegértés szempontjából a mentális lexikon aktivizálhatóságának is központi szerepe van. A szótalálás a mentális lexikonhoz kapcsolódó aktív folyamat, melynek során a beszélő igyekszik a legrövidebb idő alatt eljutni a megfelelő szóhoz.

A mai ismereteink szerint az anyanyelv elsajátítása korai kétnyelvűek esetén ugyanazt az utat követi, mint az egynyelvűeknél (De Houwer 2002). A sajátos nyelvi környezet, amelyben a gyermek él befolyásolhatja az anyanyelvi mechanizmusainak fejlődését (Imre 2005).

Az elmúlt évtizedekben a kétnyelvűség kutatása nagyon elterjedt volt, de a beszédfeldolgozás működéséről, a mentális lexikon és a beszédfolyamatok közötti kapcsolatokról máig keveset tudunk. A kétnyelvűség meghatározásai közül ismertek tágabb és szűkebb értelmezések, de előfordul az is, hogy skálák, jellemzők mentén vizsgálják a jelenséget (Bartha 1999, Edwards 2006). A legtöbb definícióban fontos a nyelvtudás szintje (Bloomfield 1933, Haugen 1953, Diebold 1961, Grosjean 1982, Skutnabb–Kangas 1997). A jelenség meghatározásában felmerülő nehézségek oka legfőképpen az, hogy sokszínűsége és egyéni változatai megnehezítik a pontos körvonalazását. A kétnyelvűek nem alkotnak homogén csoportot, különböznek egymástól a nyelvtudás szintjében, az elsajátítás ideje és módja szempontjából, a nyelvek iránti elköteleződés, az érzelmi bevonódás szempontjából (Polonyi–Kovács 2005). Ezen folyamatok vizsgálatára kisebbségi és többségi együttélés esetén különösen nagy szükség van.

Kutatásom célja a romániai alsó tagozatosok mentális lexikonjának és szótalálási folyamatainak megismerése és összehasonlítása a családtípus függvényében. Kutatási kérdéseim a következők: Milyen különbségek vannak a magyar–magyar és a magyar–román családból származó gyermekek mentális lexikonja és a szótalálási folyamataik között?

Hipotézisként feltételezem, hogy:

1. a szótalálás működése korrelál a mentális lexikon nagyságával,
2. a mentális lexikon különbözőképpen strukturálódik a különböző családtípusokban,
3. az eltérő családtípusban nevelkedő gyermekek között teljesítménybeli eltérések vannak.

2. Kísérleti személyek, anyag, módszer

A kutatást Nagyváradon, magyar tagozatos osztályokkal is rendelkező iskolákban végeztem. Összesen 68 magyar osztályba járó gyermek vett részt a tesztelésben. A tanulók mindannyian tipikusan fejlődő, ép hallású és ép értelmű gyermekek voltak. Családtípus szerint a csoportok eloszlása egyenlő, azaz a tanulók közül 34-en származnak magyar–magyar családból, szintén 34-en vegyes, azaz magyar–román családból. Nemek szerint 35 fiút és 33 lányt teszteltünk. Átlagéletkoruk 8 év 6 hónap volt, 14-en 7 évesek, 22-en 8 évesek, 16-an 9 évesek, 16-an 10 évesek.

Kutatásomban két módszerrel dolgoztam. Az egyik a szabad szóasszociáció, melynek során a gyermekek szabadon, öt percen át sorolhattak szavakat. Sem hívószó, sem tematika, sem szófaji megkötés nem volt. A másik módszer a GMP-diagnosztika 11-es számú tesztje (GMP 11), a szótalálási teszt. A módszer Gósy Mária (1995/2006) által sztenderdizált eljárás a magyar anyanyelvű gyermekek beszédfeldolgozási folyamatainak vizsgálatára 3–13 éves korig. A felhasznált teszt a szótalálás vizsgálatára vonatkozik, az aktiválás során a *ke-* és a *ma-* szókezdettel kell a tanulóknak szavakat sorolniuk. A GMP-diagnosztika tesztsorozatot eredetileg egynyelvű gyermekek vizsgálatára dolgozták ki, ezért az eredmények elemzésénél a sztenderd értékeket csak viszonyítási alapként kezeljük, s azt vizsgáljuk, mennyiben térnek el ezek az eredmények az elvárhatótól. Mindkét módszer sokszor alkalmazott és bevált vizsgálati eljárás mind az egy-, mind a kétnyelvű személyek szókincsének és szótalálási mechanizmusainak vizsgálatára. A szótalálási feladat segít megismerni a mentális lexikon rugalmasságát, a szabad szóasszociáció pedig főként a szókincs nagyságáról, a szófajok eloszlásáról ad tájékoztatást.

Az adatok statisztikai elemzése az SPSS 17.0 szoftverrel készült, egytényezős variancianalízist (ANOVA), Pearson-féle korrelációszámítást végeztem.

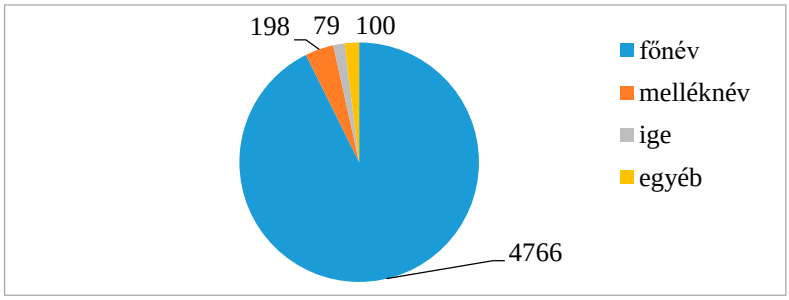
3. Eredmények

A vizsgált gyermekek összesen 5143 szót aktiváltak, ez átlagosan 75,63 szót jelent. Az egyéni különbségek igen magasak voltak, amit természetesen befolyásolt az életkor is. A legkevesebb felsorolás egy 7 éves kisfiútól származott, aki összesen 10 szót tudott említeni. A legjobb eredmény egy 10 éves lánytól származik, aki a megadott 5 perc alatt 176 szót sorolt fel.

A vizsgált gyermekek mentális lexikonjának nagyságát befolyásolta az életkor is. A 7 évesek csoportjának átlagos teljesítménye 52,7 felsorolt egység, a 8 éveseké

69,8 szó, a 9 évesek átlagos eredménye 75,1 szó, míg a 10 évesek csoportja 99,6 szót tudott felsorolni a megadott időkeretben.

A csoport által aktivált szavak közül 4766, azaz 92,6% főnév volt, 198 melléknév (3,8%), 79 ige (1,5%), a fennmaradó 1,9%, összesen 100 szó egyéb szófajú, zömében névmások, határozószó, néhol megjelenik a kötőszó, a módosítószó és a tagadószó is. A főnevek felsorolásában különféle fogalomkörök jelentek meg, ilyenek az iskolai élet (eszközök, személyek, tantárgyak nevei) és a családi élet (rokonságnevek, háztartás, játékok). Nagy számban voltak jelen a ruházkodás, állatok és növények, ételek és italok, közlekedési eszközök, tulajdonnevek (meseszereplők, márkanevek) témakörök is. A melléknevek esetében jellemzőek voltak a színnevek (*piros, zöld* stb.), a nemzetiségnevek (*magyar, román, olasz* stb.), a számnevek (*tíz, első* stb.), de külső és belső tulajdonságok (*szép, sovány, kedves, okos* stb.) is megjelentek még az asszociációs sorokban. A tanulók sokszor ellentétpárokban fogalmaztak: *fekete-fehér, hideg-meleg, rossz-jó, szomorú-vidám.* Az igék általában kijelentő módú, jelen idejű, egyes szám harmadik személyű alakban jelentek meg a felsorolásokban (*eszik, iszik, csinál, olvas, telefonál* stb.), volt példa múlt idejű igékre (*ment, mesélt* stb.), más számú és személyű alakokra is (*nyertem, látok, isznak* stb.). Az egyéb szófajú szavak között jelentős számot képviseltek a határozószók (*este, reggel, jól, ott* stb.), névmások (*én, te, ő, semmi* stb.), de találtunk példát határozói igenévre (*megfeszítve*), kötőszóra (*és, de* stb.), névelőre (*a, az*), módosítószóra (*igen*), tagadószóra (*nem*) is.

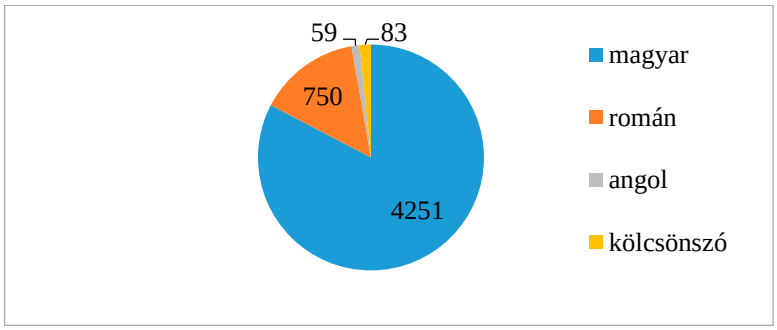


1. ábra. Az aktivált szavak szófajok szerinti eloszlása

A szótalálási eredmények alapján elmondható, hogy az összes aktivált szó átlaga 10,6. Ez az eredmény megfelelő, sőt mi több, felette van az életkori sztenderdnek, hiszen 8–9 év környékén 7–8 szót várunk el a gyermekektől. A vizsgált gyermekek 17,6%-a nem tudta teljesíteni az életkori sztenderdeket. Az összes aktiválást tekintve a minimum érték 3 szó volt, a maximum pedig 22 szó. Az összes aktivált szó eredményei is mutatják az életkori fejlődő tendenciát. A 7 évesek 7,7 szót, a 8 évesek 8,2-t, a 9 évesek 9,6-ot, a 10 évesek pedig 10,6 szót aktiváltak. A Pearson-féle korrelációszámítás alapján kimutatható, hogy az összes aktivált szó és az egyes részeredmények között erős, szignifikáns kapcsolat van (*GMP11össz és GMP11ma-: r* = 0,879; *p* = 0,001, *GMP11össz és GMP11ke-: r* = 0,870; *p* = 0,001, *GMP11ma- és GMP11ke-: r* = 0,531; *p* = 0,001). Fontos összefüggés, hogy a szótalálási teszt

eredményei és a mentális lexikon nagysága között is van közepesen erős, szignifikáns kapcsolat (*GMP11össz és mentális lexikon:* $r = 0{,}438$; $p = 0{,}001$).

Minthogy feltételeztem a magyar–magyar családban és a vegyes családban élő gyermekek szóasszociációjában és szótalálásában a mennyiség szerinti különbségeket, megvizsgáltam a két csoport teljesítményét is. Az egynyelvű családból származó gyermekek 2756 szót soroltak fel, a vegyes családban élők 2387-et. Az aktivált szavak mennyiségét illetően a magyar–magyar és a magyar–román családban élő gyermekek között szignifikáns különbségeket találtunk az egytényezős ANOVA-próba alapján: $F(1,67) = 13{,}918$; $p = 0{,}001$. Az egynyelvű családban a legkevesebb aktiválás 10 szó volt, melyet egy 7 éves fiú hozott létre, míg a legjobb eredményt, 176 aktivált szóval egy 10 éves lány produkálta. A magyar–román családban élőknél a legkevesebb szót, 26-ot egy 7 éves lány teljesítette, míg a legnagyobb aktiválást szintén egy kislány (10 éves lány) érte el, 158 szóval. Mindkét csoportban ugyanazok a szófajok fordultak elő legtöbbször, sorrendben: főnevek, melléknevek, igék, egyebek (pl. igenevek, névmások, tagadószók stb.).

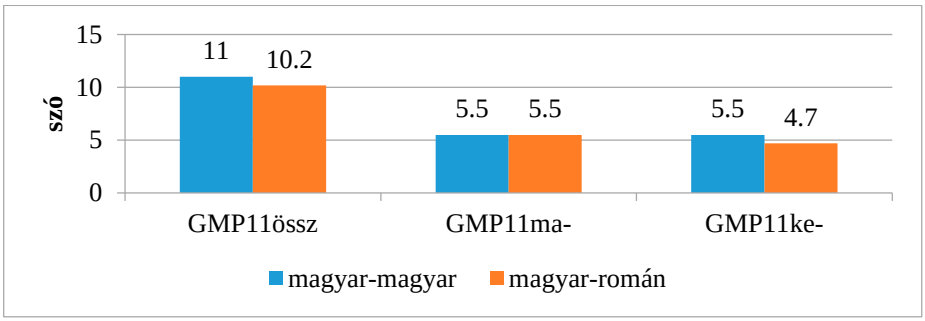


2. ábra. Az aktivált szavak nyelv szerinti eloszlása

Bár az utasítások a tesztelés egésze alatt magyarul voltak, a gyermekek felsoroltak román és angol szavakat is. A legtöbb szó magyarul hangzott el, egészen pontosan 4251 szó. Románul 750 szót soroltak a tesztelt gyermekek, angolul pedig 59-et. Külön kategóriába soroltam azokat a szavakat, amelyek tipikusan a környezeti hatásoknak köszönhetőek, a román nyelvből átvett és a mindennapi magyar nyelvhasználatban már jelen levő szavakat, azaz kölcsönszavakat. Ezeknél azt is figyelembe vettem, hogy milyen közegben használta őket a tanuló, s csak akkor tekintettem kölcsönszónak, ha magyar szavak között állt. Ilyenből 83-at találtam a felsorolások között.

A szóaktiválást illetően nem voltak szignifikáns különbségek a csoportok teljesítménye között. A magyar–magyar családban élő gyermekek átlagosan 11, míg a magyar–román családban élők 10,2 szót tudtak aktiválni a megadott *ma-* és *ke-* szótaggal. Mennyiségi különbségekkel nem számolhatunk a két családtípushoz tartozó gyermekek esetén, de a szóaktiválás nyelvében voltak eltérések. A magyar–román családokban élő gyermekek között voltak olyanok, akik románul soroltak fel *ke-* és *ma-* kezdetű szavakat, ilyen a magyar családban élő gyermekeknél

egyszer sem fordult elő. Annak ellenére, hogy a magyar nyelv *e* és *a* hangjai legalább egy-egy jegyben eltérnek a román *e* (középső nyelvállású) és *a* (a románban az *a* mediális képzésű és alsó nyelvállású) hangoktól, a vegyes családban élő gyermekek egy része nem tett e kettő között különbséget, emiatt aktiválódtak a román nyelvű szavak is a feladat kapcsán.



3. ábra. Szóaktiválási eredmények családtípus szerint

Mindkét csoportban megfigyelhetőek voltak bizonyos stratégiák abban, ahogy a tanulók a szavakat sorolták. Ezeket asszociációs stratégiáknak nevezzük, s rávilágítanak arra, hogy az asszociációs sorban az egymást követő szavak milyen kapcsolatban vannak egymással. Ezek a stratégiák lehetnek szemantikai, hangzási, szerkezeti stratégiák, de az is megtörténik, hogy az előbb említett stratégiák közül egyik sem ismerhető fel a felsorolt szavak szintjén. Különbségek fedezhetők fel az egy nyelven megjelenő stratégiák és a többnyelvű stratégiák között. Amikor a tanulók egy nyelven (akár magyar, akár román nyelven) soroltak szavakat, mindkét csoportban jellemzőek voltak az ismert asszociációs stratégiák: 1) szemantikai (pl. *fiú, lány, gyermek, anya, apa* stb.; *telefon, számítógép, cédé, cédélejátszó* stb.; *creion* 'ceruza', *geantă* 'táska', *ghiozdan* 'iskolatáska' stb.); 2) hangzási (pl. *zár, szár, kár* stb.; *casă* 'ház', *masă* 'asztal', *faţă* 'arc' stb.); 3) szerkezeti stratégiák (pl. *tollas, tolltartó, toll* stb.; a román felsorolásban szerkezeti stratégiára nem találtunk példát). Jellemző az is, hogy nem követ a gyermek stratégiát (pl. *medve, toll, Hófehérke, katicabogár* stb.; *jucărie* 'játék', *tramvai* 'villamos', *flori* 'virágok', *căşti* 'fülhallgató').

Azoknál a részeknél, ahol két vagy több nyelv keveredik a felsorolásban, az egynyelvű magyar családban élő gyermekeknél véletlenszerűen kerülnek be a román (*te rog* 'kérlek', *ghiozdan* 'iskolatáska') szavak és a kölcsönszavak (*punga* 'zacskó', *pix* 'golyóstoll', *szukk* 'üdítő', *bine* 'jó, minősítés az iskolában') a felsorolásba. A vegyes családban élők tipikus kétnyelvű stratégiái, azaz a két nyelv váltogatására a következő módozatokat találtuk: felsorolás magyarul, majd felsorolás románul újbóli váltás nélkül; felsorolás magyarul, felsorolás románul, többször ismételve a váltást; egy szó magyarul, egy szó románul (fordítás); kevert stratégia. Természetesen, ha bármelyik nyelven a gyermek kettőnél több szót sorolt, a korábban említett asszociációs stratégiák (szemantikai, hangzásbeli, szerkezeti) újból életbe lépnek.

4. Következtetések

Kutatásomban azt feltételeztem, hogy a szótalálás működése és a mentális lexikon nagysága összefügg. Az eredmények bizonyítják, hogy valóban létezik a korreláció a két folyamat között, emellett a szótalálás altesztjei is összefüggnek egymással. A két vizsgált folyamat közötti összefüggés azt támasztja alá, hogy ezek nem függetleníthetők egymástól, bizonyos működésekben a közöttük levő szoros kapcsolat alapját képezi a komplex folyamatok feldolgozásának. Mindkét folyamat – a szóasszociáció és a szótalálás – működései előrevetíthetik a gyermekek beszédprodukciójában és beszédfeldolgozásában mutatott teljesítményeket is. Az életkori sajátosságok is sokatmondónak bizonyultak. Az eredményekből jól látszik a fejlődő tendencia, ami elősegítheti az iskolai tanulás hatékonyságát, ehhez azonban a mennyiségi mutatók mellett szükség lenne arra is, hogy a jól működő alapfolyamatok komplex feldolgozási helyzetben, amilyen a beszédfeldolgozás és a beszédprodukció, is megmaradjanak és betöltsék szerepüket.

A további hipotéziseim szerint a mentális lexikon különbözőképpen strukturálódik a különböző családtípusokban, valamint az eltérő családtípusban nevelkedő gyermekek között teljesítménybeli eltérések vannak. Ezen feltételezéseim csak részben igazolódtak, hiszen mindkét csoporthoz tartozó kétnyelvű gyermekek szótalálási mutatói megfelelnek a sztenderd értékeknek, és a mennyiségbeli eltérések ez esetben nem relevánsak. Ugyanakkor a magyar–magyar családtípusból származó tanulók mentális lexikonjának nagysága mennyiségileg eltér a vegyes családban felnövő gyermekekéhez képest, akik kevesebb szót tudtak felsorolni a megadott időkeretben, mint az egynyelvű közegből származó társaik. Ez utóbbi csoport teljesítményében mutatott alacsonyabb szint nem annyira jelentőségteljes, hogy az egynyelvű gyermekekhez viszonyítva elmaradásként értelmezzük őket (Neuberger 2011). A szóasszociációs vizsgálatok láttatják, hogy az egynyelvű családban élő gyermekeknél is megjelennek a kölcsönszavak. Ebből arra következtethetünk, hogy még a dominánsan magyar nyelvű tanulóknál is felbukkannak a másodnyelvből származó elemek a mentális lexikon struktúrájában, ezeket a gyermekek a hétköznapokban használják. A vegyes családban élőknél nagymértékű a keveredés a két nyelv előhívásában. Itt sokkal jellemzőbb a román szavak jelenléte az asszociációs sorban. A vizsgálat kimutatott tipikusan a vegyes családban élő gyermekekre vonatkozó szóasszociációs stratégiát is, ami azt jelezheti, hogy léteznek különbségek a két csoport mentális lexikonjának struktúrájában. Az ő esetükben ez a nyelvi keveredés lassíthatja a feldolgozási procedúrát, nehezítheti a megértést, de a produkciót is.

5. Összegzés

A mentális lexikon struktúrájának és nagyságának szerepe van úgy a beszédprodukcióban, mint a beszédfeldolgozásban. Minél rugalmasabb és gyorsabb ez a mentális egység, minél több elemet tartalmaz, annál könnyebb és gyorsabb a megértés és a beszédprodukció is gördülékenyebb. A vizsgált gyermekek

rendelkeznek az életkori sajátosságaiknak megfelelő jellemzőkkel, mennyiségi és minőségi szempontból egyaránt.

Kétnyelvű gyermekek esetén tudjuk, hogy a két nyelv elemei keveredhetnek. A vizsgálat alátámasztotta, hogy minél intenzívebb a két nyelv használata, annál biztosabb, hogy szóasszociációs helyzetben a magyar és a román nyelv szavai is előhívhatóak lesznek. A mentális lexikon és a szóelőhívás vizsgálatai magyar–román kétnyelvű környezetben nem elterjedtek, ezért érdemes lenne további kutatásokat is elvégezni a kétnyelvű gyermekek mentális lexikonjának megismerésére. Emellett nagy szükség van a pedagógusok, tanítók és magyartanárok, valamint a jövendőbeli pedagógusok figyelmét felhívni a kétnyelvűség elterjedtségére ebben a régióban, annak kihangsúlyozásával, hogy a kétnyelvű családból származó gyermekek külön odafigyelést igényelnek, azért hogy a magyar tannyelvű iskolákban megfelelő eredményeket, sikereket érjenek el.

Hivatkozások

Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Holt.

De Houwer, A. 2002. Compairing monolingual and bilingual aquisition. *Alkalmazott Nyelvtudomány*. II/1: 5−18.

Diebold, R. 1961. Incipient Bilingualism. *Language*. 37: 97–112.

Edwards, J. 2006. Foundations of Bilingualism. In Bathia, T. K. – Ritchie, W. C. (eds): *The Handbook of bilingualism*. Blackwell Publishing. 7–31.

Gósy Mária 1995/2006. *GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok*. Budapest: Nikol Kkt.

Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.

Grosjean, F. 1982. *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

Haugen, E. 1953. *The Norwegian Language in America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Imre Angéla 2005.Kétnyelvű gyermekek beszédpercepciós teljesítménye.*Beszédkutatás.*123–33.

Neuberger Tilda (2011). Szóasszociációs vizsgálatok óvodásoknál és kisiskolásoknál. In Navracsics Judit – Lengyel Zsolt (szerk.): *Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegben. Pszicholingvisztikai tanulmányok II*. Budapest: Tinta. 62–69.

Polonyi Tünde Éva – Kovács Ágnes Melinda (2005). Kétnyelvűség. In Gervain Judit – Kovács Kristóf – Lukács Ágnes – Racsmány Mihály (szerk.): *Az ezerarcú elme. Tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára*. Budapest: Akadémiai Könyvkiadó. 187–199.

Skutnabb-Kangas, T. 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki Alapítvány.

Bartha Krisztina a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszékének oktatója. Kutatási területei: pszicholingvisztika, szociolingvisztika, anyanyelv-pedagógia. Főként kétnyelvűséggel, kisebbségi anyanyelvoktatással foglalkozik. E-mail: krisztinabartha@yahoo.co.uk

BÖLCSKEI ANDREA

Helyesírás- és hangtörténeti változások vizsgálata az egyház egykori birtokosi szerepkörét tükröző magyar helynevek adatbázisa segítségével*

A dolgozat célja, hogy egy konkrét helynévtípus egyes nyelvi jellegzetességeinek vizsgálatán keresztül érzékeltesse, miként segítheti a névtörténeti kutatásokat a számítógépes adatbázisok készítése, használata. A szerző előbb röviden bemutatja az egyház egykori birtokosi szerepkörét tükröző magyar helynevek készülő adatbázisát, melynek felépítését kettős cél határozza meg: a rögzített adatokból klasszikus felépítésű szótári szócikkek legyenek létrehozhatók; illetve, a megfelelő kódolásnak köszönhetően, a helynevek adott elméleti keretben történő részletes nyelvi elemzéséhez szükséges ismeretek is legyenek lehívhatók. Az írás ezután, az adatbázis nyújtotta lehetőségek illusztrálására, a vizsgált névtípus fontosabb helyesírás- és hangtörténeti jellemzőit tárgyalja, többféle denotátumot jelölő helynévi példákon keresztül.

1. Nyelvtechnológiai alkalmazások a helynévkutatásban

A névtan azon nyelvészeti diszciplínák egyike, amely hagyományosan nagy mennyiségű, sokszor különböző típusú adat összegyűjtése, egybevetése és elemző feldolgozása révén vonja le következtetéseit. A mai nyelvtechnológia által nyújtott lehetőségek közül ezért a nagyszámú, folytonosan bővíthető mennyiségű adat tárolására, karbantartására, több szempontú rendszerezésére, szűrésére alkalmas felhasználások különösen hasznosak a névtani, közöttük a helyneveket érintő kutatások számára.

Az utóbbi évtizedben, főként egy-egy területi egységhez kötődően, egyre jellemzőbbé vált a helynévkutatásban a névadatok digitalizálása, adatbázisok kiépítése, adatrendszerező és térképezést lehetővé tevő programok fejlesztése. A helynévtárak (és dialektológiai adattárak) anyagának informatizálásával, számítógépes feldolgozásával kapcsolatos aktuális kérdések tárgyalása 2009-ben műhelytalálkozó témájául is szolgált, az elhangzott előadásokból kötet készült (Bárth M.–Vargha 2011). Egyre gyakoribbak a digitális anyagok elemzésével megalkotott dolgozatok. Póczos Rita (2010) Baranya megye sásdi járásának magyar és német kétnyelvű helynévállományát, a két helynévrendszer kontaktusainak vizsgálatát elektronikus adatbázisban rögzített, több, mint tízezer helynévi adatot tartalmazó korpusz alapján végezte el. Bárth M. János (2010, 2011) a „Szabó T. Attila Erdélyi történeti helynévgyűjtése” című kötetek informatizált változatának elkészítése során kialakított szoftver bemutatására, a digitalizált helynévállomány egyes nyelvi jellegzetességeinek leírására vállalkozott.

Az utóbbi néhány évtizedben kiadott ún. megyei helynévtárak anyagának elektronikus adatbázisokba rendezése, a helynévi adatok térképre vetítése is megindult –

* Készült a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíjának támogatásával.

egyetemi szemináriumi (N. Császi 2011), továbbá, nagyobb léptékben, kutatóegyetemi program keretében, a Magyar Digitális Helynévtár felületén (MDH: Hoffman et al. 2015). Az utóbbi különösen jelentős vállalkozás – a Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékén készülő MDH létrehozásának céljairól, a névtár jellemzőiről és a kapcsolódó munkálatokról Tóth Valéria, az egyik szerkesztő több helyen is beszámolt (Tóth 2011, 2012a; Tóth–Zichar 2011). A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke nagy figyelmet fordít a helynévtörténeti adatok informatizált közzétételére is: a már említett MDH-n belül kiépített korai helynévtári modul mellett további helynévtörténeti adatbázisokat tettek elérhetővé a „Magyar Névarchívum" című honlapon keresztül (Hoffman–Tóth 2015). Több, térképészeti céllal készült digitális névtár esetében is felmerül, hogy nyelvészeti fókuszú kutatásokra is felhasználhatóak lennének (Mikesy–Képes 2011).

2. Az egyház egykori birtokosi szerepkörét tükröző magyar helynevek adatbázisáról

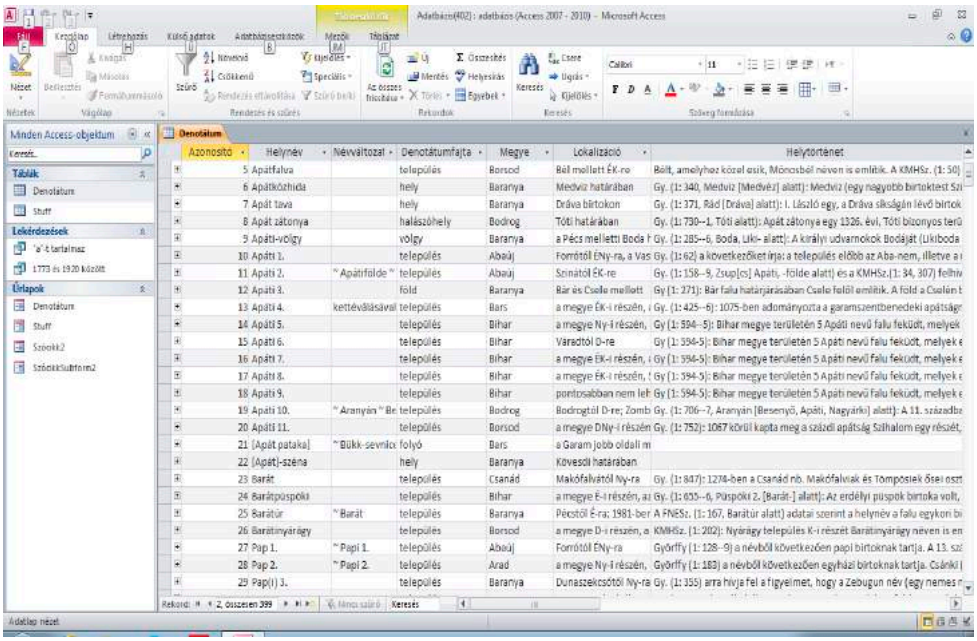
Az ún. „egyházi helyneveink" – Mező András (1996: 24) felosztásában: az egyházi épületekre, építményekre és ezek részeire, az egyházhoz tartozó személyekre, egyházi szervezetre, illetve a patrocíniumra, a templom titulusára utaló helynevek – vizsgálata mindig is népszerű téma volt a magyar helynévkutatásban (l. pl. Mikesy 1967; Kristó 1983; Benkő 1987, 1993; Hajdú 1991). Patrocíniumi helyneveink nyelvi sajátosságainak leírása, keletkezésük művelődéstörténeti hátterének tisztázása, egyes európai országok hasonló névtípusával való összevetése az utóbbi két évtizedben is több kutatás és leírás témájául szolgált (l. pl. Mező 1996; Hoffmann 1999; Rácz 1999; Bölcskei 2005; Tóth V. 2006, 2007, 2011, 2012b,). Kevesebb figyelmet kapott ugyanakkor az egyház (egykori) birtokosi szerepkörét előtérbe állító névformák sajátosságainak vizsgálata (l. pl. Solymosi 1994, 1997; Murádin 2000; Bölcskei 2012; Szőke 2013).

Ez utóbbi névtípus jellegzetességeinek feltárását nagyban segítheti egy tematikus helynévtörténeti adatbázis létrehozása, melynek kiépítésére magam vállalkoztam. Az adatbázis alapvető célja, hogy eszközül szolgáljon a kérdéses névtípus monografikus feldolgozásához. Felépítése ezért ennek megfelelően két típusú információ kinyerésére teszi alkalmassá: a rögzített adatokból egyrészt klasszikus felépítésű szótári szócikkek hozhatók létre; másrészt, a megfelelő kódolásnak köszönhetően, a helynevek adott elméleti keretben történő részletes nyelvi elemzéséhez szükséges ismeretek hívhatók le különféle lekérdezések segítségével. Mivel e lehetőségeket az egyébként könnyen elérhető és széles körben ismert Access adatbázis-kezelő program tudja biztosítani, ezért informatikai háttérként én magam is ezt használom.

Az adatbázisban rögzített helynévi adatok – az időben minél szélesebb körű, kellőképpen körültekintő nyelvi vizsgálat lehetőségének biztosítására – különböző nyelvtörténeti korszakok névanyagát tárgyaló, különféle típusú forrásokból származnak. A feldolgozott források között egyaránt vannak történeti földrajzok, okmánytárak, helynévtárak, helynévszótárak, földrajzinév-gyűjtemények (pl. az ún.

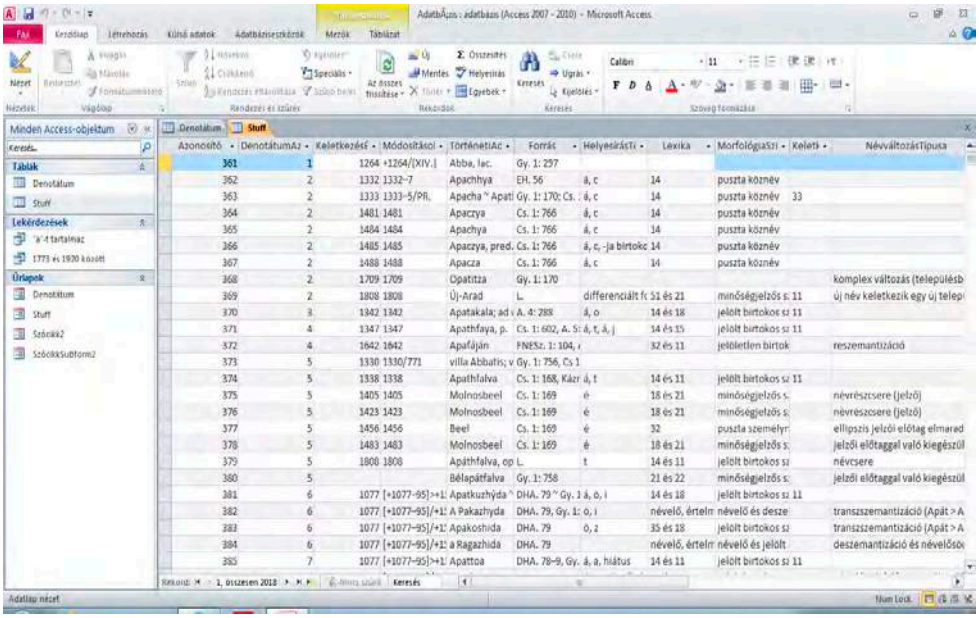
megyei kötetek), történeti és nyelvészeti munkák (pl. Mező 1999) (a források részletes felsorolását, pontos azonosítását l. Bölcskei 2016).

Az adatbázisba olyan névformák kerülnek be, amelyek jelöltjének (denotátumának) egykori egyházi birtoklása a források alapján igazolható, és a névalak, illetve annak egy része nyelvileg is azonosítja a tulajdonost. Az egyes névformák kapcsán a következő attribútumokat rögzítettem: az azonosító szám; a címszóként álló helynév; a helynév lehetséges alak- és névváltozatai; a jelölt denotátum fajtája; a jelölt denotátum lokalizációja a megye, valamint egy jelentősebb közeli településhez viszonyított helyzet megadásával; a releváns helytörténeti események (így például, amennyiben ismeretes, az egyházi birtokos azonosítása, az adományozás körülményeinek, egyes birtoklástörténeti változásoknak a leírása); továbbá a jelölt denotátum mai neve, illetve ennek hiányában, ha a forrásokból kideríthető, az egykori névformát esetlegesen ma is őrző környékbeli denotátumok megnevezései a denotátumtáblába kerültek.



1. ábra. Denotátumtábla

A helynévtörténeti adatok táblája a névforma és a denotátum azonosító számát, a denotátumot jelölő névalakok lejegyzésének évét, az esetleges módosítások évét, magukat a történeti helynévi adatokat, a névformák forrásának megjelölését, az egyes névalakok kapcsán pedig a helyesírás- és hangtörténeti, lexikális, morfológiai és szintagmatikus, keletkezés- és változástörténeti jellemzőket tartalmazza (az egyes attribútumokról részletesen l. Bölcskei 2016).



Azonosító	DenotátumAz	Keletkezési	Módosítási	TörténetiAc	Forrás	HelyesírásTi	Lexika	MorfológiaSzi	Kelet	NévváltozásTípusa
361	1	1264	+1264/[XIV.]	Abba, lac.	Gy. 1: 237					
362	2	1332	1332–7	Apachhya	EH. 56	á, c	14	puszta köznév		
363	2	1333	1333–5/PR.	Apacha ~ Apati	Gy. 1: 170; Cs.	á, c	14	puszta köznév	33	
364	2	1481	1481	Apaczya	Cs. 1: 766	á, c	14	puszta köznév		
365	2	1484	1484	Apachya	Cs. 1: 766	á, c	14	puszta köznév		
366	2	1485	1485	Apaczya, pred.	Cs. 1: 766	á, c, -ja birtokc	14	puszta köznév		
367	2	1488	1488	Apacza	Cs. 1: 766	á, c	14	puszta köznév		
368	2	1709	1709	Opatitza	Gy. 1: 170					komplex változás (településb
369	2	1808	1808	Új-Arad	L.	differenciált fc	51 és 21	minőségjelzős s: 11		új név keletkezik egy új telepi
370	3	1342	1342	Apatakala; ad	A. 4: 288	á, o	14 és 18	jelölt birtokos sz 11		
371	4	1347	1347	Apathfaya, p.	Cs. 1: 602, A. 5:	á, t, á, j	14 és 15	jelölt birtokos sz 11		
372	4	1642	1642	Apafájján	FNESz. 1: 104,		32 és 11	jelöletlen birtok		reszemantizáció
373	5	1330	1330/771	villa Abbatis; v	Gy. 1: 756, Cs 1					
374	5	1338	1338	Apathfalva	Cs. 1: 168, Kázr	á, t	14 és 11	jelölt birtokos sz 11		
375	5	1405	1405	Molnosbeel	Cs. 1: 169	é	18 és 21	minőségjelzős s:		névrészcsere (jelző)
376	5	1423	1423	Molnosbeel	Cs. 1: 169	é	18 és 21	minőségjelzős s:		névrészcsere (jelző)
377	5	1456	1456	Beel	Cs. 1: 169	é	32	puszta személyr		ellipszis jelzői előtag elmarad
378	5	1483	1483	Molnosbeel	Cs. 1: 169	é	18 és 21	minőségjelzős s:		jelzői előtaggal való kiegészül
379	5	1808	1808	Apáthfalva, op	L.	t	14 és 11	jelölt birtokos sz		névcsere
380	5			Bélapátfalva	Gy. 1: 758		21 és 22	minőségjelzős s:		jelzői előtaggal való kiegészül
381	6	1077	[+1077–95]>+1	Apatkuzhýda ~	DHA. 79 ~ Gy. 3	á, o, i	14 és 18	jelölt birtokos sz 11		
382	6	1077	[+1077–95]/+1	A Pakazhyda	DHA. 79, Gy. 1:	o, i	névelő, értelm	névelő és deszer		transzszemantizáció (Apát > A
383	6	1077	[+1077–95]/+1	Apakoshida	DHA. 79	ó, a	35 és 18	jelölt birtokos sz		transzszemantizáció (Apát > A
384	6	1077	[+1077–95]/+1	a Ragazhida	DHA. 79		névelő, értelm	névelő és jelölt		deszemantizáció és névelősd
385	7	1077	[+1077–95]>+1	Apattoa	DHA. 78–9, Gy.	á, a, hiátus	14 és 11	jelölt birtokos sz 11		

2. ábra. A helynévtörténeti adatok táblája

3. A vizsgált helynevek fontosabb helyesírás- és hangtörténeti sajátosságainak leírása az adatbázis segítségével

Az adatbázis lehetőséget nyújt arra, hogy megfigyeléseket vonjunk le a névformák nyelvi jellemzői kapcsán. Ennek illusztrálására az alábbiakban a vizsgált névtípus fontosabb helyesírás-történeti és hangtörténeti sajátosságait tárgyalom. Szó esik egyes magán- és mássalhangzók névformabeli jelölésének lehetőségeiről; bizonyos névalakok vélhető egykori kiejtéséről; néhány alkalmazkodási folyamat korai írásbeli jelöléséről; az egybe- és a különírás alkalmazásáról; egyes hangtörténeti változások megvalósulásáról (labializáció, nyíltabbá válás); bizonyos fonotaktikai jellemzők változásáról (mássalhangzó-torlódás, hiátus, kétnyíltszótagos tendencia); a hangkivetésnek, illetve az inetimologikus mássalhangzók megjelenésének a példáiról.

Egyes, a magyar helyesírás-történet szempontjából problémásnak ítélhető magán- és mássalhangzóknak (vö. Korompay 2003) a vizsgált helynévformákban való jelölését illetően reprezentatív példákat hozok: az *ö*, a *c* és a *cs* fonémák lejegyzésének gyakorlatát mutatom be. Az *ü* > *ö* nyíltabbá válás, valamint az *ë* > *ö* labializáció eredményeként a 13–15. század során létrejövő *ö* fonéma jelölése a vizsgált helynévi adatokban az ómagyar kor során változatos képet mutat. Éppen az *ë* > *ö* labializáció okán nagy valószínűséggel *ö*-t jelöl az **u** betű a 1323: *Kereztes* ~ *Kereztus* (föld, Krassó; Gy. 3: 486, Cs. 2: 103)[1] névpár esetében. Egyedi előfordulású egy homonim

[1] A példaként szolgáló névformák esetében az adatközlés rendje a következő: a lejegyzés évszámát a névformá(k) követi(k), majd zárójelben a jelölt denotátum korabeli megyei elhelyezkedést adom meg,

helynév 1396: *Keresthws* (Bihar; Cs. 1: 613) formában való lejegyzése, melyben a **w** betű akár *ö* hangot is jelölhet. Gyakori és tendenciaszerű a korszakban az *ö* hang **eu** betűkapcsolattal való jelölése a *föld, völgy* lexémák helynévbeli megjelenésekor, pl. 1329/1330/1407: *Apatifeulde* (Abaúj; Gy. 1: 158); 1359: *Monohfeulde* (föld, Zala; Cs. 3: 36, *Bezeréd* a.); 1348: *Remetheweulge* (erdő, Kolozs; Cs. 5: 399, *Sármás* a.); bár egy-egy esetben **ew** betűkombinációval is találkozunk, pl. 1411: *Eghazfewlde* (Fejér; Cs. 3: 326). Más lexémákban az *ö* hang jelölésére az utóbbi betűkapcsolaton túl az **ev** betűkombinációval is számolnunk kell, pl. [1335]/1335: *Popewreme* (Gy. 3: 196), 1336: *Popevremev* (víz, Hont; Gy. 3: 196). Viszonylag későn jelentkezik anyagunkban az *ö* hang **o** betűs írásmódja, pl. 1429: *Magasy* al. nom. *Apathfolde* (Vas; Cs. 2: 773). Az **ö** betűvel következetesen a középmagyar korszak végéről származó adatokban találkozunk, pl. 1720: *Püspök Falva* (Nyitra; FNESz. 2: 385, *Püspökfalu* a.); 1736–9: *Fülek-Püspöki* (Nógrád; FNESz. 1: 484).

A magyarban a 11. századtól meghonosodó *c* fonéma jelölése hosszú időn át bizonytalan a vizsgált típushoz tartozó helynevekben. Az *apáca* lexémát tartalmazó névformákban a *c* hang lejegyzése a korai időszakban **ch, th, chh, chch** vagy **cz** betűkapcsolatokkal történik, pl. 1333–5/PR.: *Apacha ~ Apatha* (Arad; Gy. 1: 170, Cs. 1: 766); 1332–7: *Apachhya* (Arad; EH. 56); 1416: *Apachcha* (Temes; Cs. 2: 98); 1456: *Apacza* (puszta, Szerém; Cs. 2: 240); sőt, egy alkalommal, talán téves etimologizálásnak köszönhetően, 1567: *Apádca* (Békés; FNESz. 1: 305, *Csanádapáca* a.) formával is találkozunk. Az újmagyar korban leginkább a **cz**-s írásmód jelentkezik a vizsgált helynevekben, pl. 1773: *Bajmocz Apáthy* (Nyitra; FNESz. 1: 139); 1895: *Csanád-Apácza* (Békés; FNESz. 1: 305).

Megjegyzendő, hogy a *cs* fonéma e típusú helynevekben való jelölése kezdetben nem feltétlenül különül el a *c* fonéma jelölésétől: a *cs* hang lejegyzésére is használatos volt a **ch** betűkapcsolat, pl. 1286: *Apati ~ Supch* (Abaúj; Gy. 1: 158); 1444: *Budauaridench* (Somogy; Cs. 2: 600); de jelentkezik a korai névformákban az **s** betű és az **sh** betűkapcsolat is a *cs* hang jeleként, pl. 1194: *Vkas* (Sopron; Cs. 3: 619); 1272/1419: *Dekan Gemulshe* (gyümölcsös, Abaúj; Gy. 1: 64). A **cs** betűs jelölés az újmagyar korra válik általánossá a névalakokban, pl. 1773: *Dobracs Apáthi* (Szatmár; FNESz. 1: 377–8); 1808: *Holdvilág (Csicsó-)* (Alsó-Fehér; L. 2: 56).

A kiejtés vonatkozásában a lejegyzett formák alapján az első szótagban labiális *a*-s ejtésre következtethetünk a következő példák esetében: pl. 1232: *Borat* (Győr; Gy. 2: 580); 1289: *Popteluky* (Erdélyi Fehér; Gy. 2: 200); 1314: *Popsuka* (Zala; Cs. 3: 92). Egyes névelemek tekintetében a magyar nyelvterület különböző pontjain jelentkező hangsúlytalan szótagbeli *ö*-s ejtéssel számolhatunk, pl. 1261/1271: *Kerezthusfeulde* (Heves; Gy. 3: 108); 1275: *Bratiberuk!* (berek, Heves; Gy. 3: 86); 1289: *Popteluky* (Erdélyi Fehér; Gy. 2: 200); 1329: *Kereztuserdeu* (erdő, Doboka; Gy. 2: 71); 1338: *Dezmasteluk ~ Dezmasfelde!* (Gömör; Gy. 2: 494); 1361: *Zentpeturolup* (Győr; Cs. 3: 544). Intervokalikus helyzetben geminálódott mássalhangzó

---

valamint rövidítés, kötet- és oldalszám segítségével a névformá(k) forrását is megjelölöm. A denotátum típusát csak abban az esetben tüntetem fel a zárójelben, ha az nem település volt. Az évszám megadásának módja a forrásokat követi, a jelzések magyarázatát l. ott.

jelenlétére következtethetünk az írott forma alapján az 1256: *Appati* (Abaúj; Gy. 1: 62); vagy az 1332: *Appathyda* (Kolozs; Gy. 3: 342, 3: 381, *Zsuk (Suk)* a.) névformák esetében.

A helyesírás által ma nem tükröztetett alkalmazkodási folyamatok közül több jelölésére is találunk egy-egy példát anyagunkban. Így néhány korai névalakban írásban jelölt formában jelentkezik a zöngésség szerinti előre- vagy hátraható részleges hasonulás, pl. 1260: *Popth,* majd 1494: *Papd ~ Pabd* (Temes; FNESz. 2: 316, Cs. 2: 56); 1319: *Popt,* majd 1330/1477: *Bekaspab[d]* (Baranya; Gy. 1: 355, Cs. 2: 514–5); illetve a szóvégi zöngésedés, pl. 1331: *Barad ~ Borad,* majd 1382: *Barath* (Somogy; Cs. 2: 589–90). Van példa összeolvadás írásban történő jelölésére is, pl. 1344: *Remethegorongia* (tó, Bereg; Z. 2: 98).

Az egybe- és különírás tekintetében a differenciáló jelző névformabeli különírása, illetve kötőjelezése egészen hosszan gyakorlatban volt, pl. 1441: *Eghazas Apathy* (Zala; Cs. 3: 29); 1491: *Pap Almas* és *Azzyw Almas* (Hunyad; Cs. 5: 68, *Almás c)* a.); 1599: *Dellő-Apáthi* (Doboka; FNESz. 1: 361); 1746: *Szilvás-Apáthi* (Abaúj; FNESz. 2: 582, *Szilvásapáti* a.); 1794: *Sár Keresztes* (Fejér, FNESz. 2: 452); 1890: *Alsó-Remete* (Bereg; Cs. 1: 419, *Remete* a.). A földrajzi köznévi névrész esetében a jellemző egybeírás mellett a különírásra is vannak korai és későbbi példák egyaránt, pl. 1268: *Apat welge* (völgy, Nógrád; Gy. 4: 271); 1612: *Baratt faluba* (Vas; FNESz. 1: 166); 1720: *Püspök Falva* (Nyitra; FNESz. 2: 385, *Püspökfalu* a.).

Az idők során a helyneveket is lényegében ugyanazok a hangtörténeti változások érték, amelyek a közszavakat (vö. E. Abaffy 2003). Nyomára bukkanunk anyagunkban az *i* > *ü* labializáció helynévi példáinak, pl. 1263: *Pyspuky* (Gy. 2: 536) > 1808: *Püspöki (Sajó-)* (Gömör; L. 1: 544); [1332]–1429: *Pyspuki ~ Pysky* (Cs. 1: 620) > 1808: *Püski* (puszta, Bihar; L. 1: 543); de jelentkeznek az *ë* > *ö* labializáció kiinduló formái is, pl. 1297: *Prepostfelde* (föld, Gömör; Gy. 2: 546); 1268: *Apat welge* (völgy, Nógrád; Gy. 4: 271). A kétféle labializáció kombinálódva jelenik meg a 1261/1271: *Gunguspispuki* (Gy. 3: 127) > 15. sz. vége: *Gyengyespyspeky* (Cs 1: 68–9) > 1808: *Gyöngyös-Püspöki* (Heves; L. 1: 544) változási sorban: a megkülönböztető névrész *ë ~ ö* viszonylatban előbb labiális formáról vált illabiálisra, majd labiális változatban állandósul; az alaprész pedig *i* > *ü* labializációt mutat.

A nyíltabbá válás esetei közül magas hangrenden találunk példát *i* > *ë* nyíltabbá válásra az első és a második névrészben egyaránt, pl. 1391: *Ighazfalua* > 1394: *Eghazfalua* (Torda; Cs. 5: 701–2); 1295/1296: *Remetehyg* > 1880: *Remete-hegy* (hegy, Liptó; Gy. 4: 67); továbbá *ü* > *ö* nyíltabbá válásra, pl. 1261/1271: *Mezeupispuky* (Gy. 1: 801) > 1808: *Püspöki (Keresztes-)* (Borsod; L. 1: 544). Mély hangrenden *(u* >*) o* > *a* nyíltabbá válást figyelhetünk meg +1278: *Apachazakalus* (Gy. 3: 451) > 1808: *Szakállos (Apácza-)* (L. 1: 619) > 1926: *Apácaszakállas* (Komárom; Gy. 3: 453) esetében. Az *o* > *a* nyíltabbá válással állhatnak összefüggésben a labiális *a* lejegyzésével kapcsolatos bizonytalanságot jelző névformák is, pl. 1332–5/Pp. Reg.: *Popfalua* (Gy. 3: 367) > 1357: *Popfolua* (Cs. 5: 392–3) > 1808: *Papfalva* (Kolozs; L. 2: 106).

A vizsgált helynévformák fonotaktikai jellemzői tekintetében a névalak elején mássalhangzó-torlódás a *barát* lexémával összefüggésben kerül elő, pl. 1275: *Bratiberuk!* (berek, Heves; Gy. 3: 86); igaz, a mássalhangzó-torlódással kezdődő névforma néhol csak alakváltozat a bontóhangot tartalmazó névforma mellett (vö. Kenyherz 2013: 50–1), pl. 1251/1263/1398: *Barathy* (Gy. 2: 580) > +1252 [1270]: *Barath* ~ *Brath* (Gy. 2: 580, Cs. 3: 545) > 1266/1270/1499: *Brath!* (Gy. 2: 581, Cs. 3: 545) > 1269: *Baraty!* (Győr; Gy. 2: 581). Szó belseji mássalhangzó-torlódás feloldódhat hangkivetés és bontóhang beillesztése révén, pl. 1325: *Olchwa* (FNESz. 2: 273, *Olcsva* a.) > 1616: *Ócsova Apáti* (Szatmár; FNESz. 2: 273, *Olcsvaapáti* a.).

Több példánk is van hiátus jelenlétére a vizsgált névformákban, s némely esetben a hiátus megszűnése is adatolt, pl. 1211: *Apatfeereh* ~ *Appatfeereh* (domb, Fejér; Gy. 2: 433); [+1077–95]>+1158//1403/PR.: *Apattoa* > [+1077–95]/+1158//XV.: *Apathaua* ~ *Pathan* ~ *Apat-thaua* (hely, Baranya; DHA. 78–9, Gy. 1: 371); +1263/1324/1580: *Leske* ~ *Apathaasa* ~ *Apathoasa* > 15. sz.: *Apathhauasa* (erdő, Kolozs; Gy. 3: 362, Cs. 5: 373–4).

A megfelelő mai helynévformákkal összevetve néhány esetben a kétnyíltszótagos tendencia megvalósulásának elmaradására figyelhetünk fel, pl. 1230/1349: *Popteleke* (Doboka; Gy. 2: 84); 1341: *Remeteerezteueny* (erdő, Baranya; Gy. 1: 317); s talán ide tartozik a 1468: *Papfalova* (Hunyad; Cs. 5: 121–2) adat is (a *-foluva* ~ *-foluua* utótaghoz vö. Kázmér 1970: 27). Más esetekben olyan hangsúlytalan magánhangzót vet ki a kétnyíltszótagos tendencia a névformából, amely a párhuzamba állítható mai helynév- és szóalakokban jellemzően ott van, pl. 1274: *Apathunkaya* (Vas; Cs. 2: 805); 1380: *Borsmonostra* (Sopron; FNESz. 1: 242). Megjegyzendő ugyanakkor, hogy a fenti névformák egy része jelentkezik mai fonotaktikai jellemzőket mutató változatban is, pl. 1875: *Paptelke* (Gy. 2: 84); 1342: *Theuteus* ~ *Apathvnukatheteus* (Cs. 2: 805); 1391: *Borsmonostora* (FNESz. 1: 242).

Egyes vizsgált névformákban a szókezdő *A-* téves, időszakos elhagyásával találkozunk, pl. 1332–7: *Apacha* ~ *Pacha* (Cs. 2: 98, FNESz. 2: 65, *Magyarapáca* a.) > 1416: *Apachcha* (Temes; Cs. 2: 98); 1332: *Apátfalva* (Cs. 1: 693, Csanád megyei *Apátfalva* a.) > 1334: *Pothfalua* (FNESz. 1: 105) > 1773: *Apatfalva* (Csongrád; FNESz. 1: 105). A szóvégi *-d* képző időszakos elmaradására példa 1474: *Pabd* ~ *Pab* > 1478: *Papd* (Baranya; Cs. 2: 514–5) esete.

Máskor inetimologikus mássalhangzók kerülnek be egyes névformákba. A névformák egy része egyházi birtoklást tükröz, ám néhány esetben a szervetlen mássalhangzó olyan névalakban jelentkezik, amely alternánsa az egyházi birtoklást kifejező helynévnek az adott denotátum megjelölésekor. Ez a névalak időben megelőzheti, vagy követheti az egyházi vonatkozású helynevet, de az is lehetséges, hogy a két névforma egy ideig egymás mellett él. Szó végén inetimologikus *l* jelentkezésére példa 1113/1248/1410: *Curtoiz* > 1349: *Kartholc* ~ *Apaty* (Nyitra; Gy. 4: 404) esete (az *-óc* > *-olc* változáshoz vö. Tóth V. 2004: 457). Szó belsejében inetimologikus *p* fordul elő anyagunkban, pl. 1448: *Zamlen* > 1470: *Naghzamplen*, de 1478: *Kyszamlen* > 1890: *Kis-*, *Barát-* és *Nagy-Zomlin* (Bihar; Cs. 1: 628, *Zamlén* a.); 1416: *Komlospathaca* ~ *Comlos* > 1427: *Komplos* (Cs. 1: 300, *Komlós* és *Komlós(-pataka)* a.)

> 1458: *Kereztheskomlos* (Sáros; Cs. 1: 300, *Komlós* a., FNESz. 1: 773–4, *Komlóskeresztes* a.) (az *m* és az *l* hangok közé ékelődő *p* hang kérdéséhez vö. Tóth V. 2004: 464). Szókezdő helyzetben találkozunk szervetlen *H-* mássalhangzó hozzátoldásával, pl. 1354: *Halsoalpar*, vö. 1488: *Felalpar* és *Pyspekalpar* (Külső-Szolnok; Cs. 1: 667, *Alpár* a.); illetve *S-* többletmássalhangzó jelentkezésével, pl. 1525: *Spapradna*, vö. 1941: *Papradnó (Papradno) ~ Kosárfalva* (Trencsén; FN. 167).

4. Következtetés: A vizsgált helynevek komplex nyelvi elemzésének lehetősége az adatbázis segítségével

A fentiekben a tematikus adatbázisban foglalt információk alapján az egyház egykori birtokosi szerepkörét tükröző magyar helynevek néhány fontos helyesírás- és hangtörténeti jellemzőjének tárgyalására nyílt lehetőségem, de természetesen az adatbázis felhasználható a névformák komplex nyelvi, kronológiai és névföldrajzi vizsgálatára is.

Hivatkozások

E. Abaffy Erzsébet 2003. Hangtörténet. In Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.): *Magyar nyelvtörténet.* Budapest: Osiris Kiadó. 106–128, 301–351, 596–609, 710–718, 789–799.

Bárth M. János 2010. *Székelyföldi történeti helynevek nyelvi elemzése. Névföldrajzi vizsgálatok Szabó T. Attila Helynévtörténeti Adattárában.* Doktori (PhD) disszertáció, kézirat. Budapest: ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Magyar Nyelvtudományi Doktori Program.

Bárth M. János 2011. Szabó T. Attila erdélyi történeti helynévgyűjtésének informatizálási munkálatairól. In Bárth M. János – Vargha Fruzsina Sára (szerk.): *Hangok – helyek. Tanulmányok dialektológiai adattárak és helynévtárak számítógépes feldolgozásáról.* Budapest: ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet. 11–32.

Bárth M. János – Vargha Fruzsina Sára (szerk.) 2011. *Hangok – helyek. Tanulmányok dialektológiai adattárak és helynévtárak számítógépes feldolgozásáról.* Budapest: ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet.

Benkő Loránd 1987. Rolle der Schutzheiligen in der mittelalterlichen ungarischen Namengebung. In Benda, Kálmán – von Bogyay, Thomas – Glassl, Horst – K. Lengyel, Zsolt (Hrsg.): *Forschungen über Siebenbürgen und seine Nachbarn. Festschrift für Attila T. Szabó und Zsigmond Jakó.* München: Trofenik. 1: 303–315.

Benkő Loránd 1993. Az Árpád-ház szentjeinek szerepe a középkori magyar helynévadásban. *Magyar Nyelv.* 89: 10–19.

Bölcskei Andrea 2005. A szentnévi alaptagú helységnevek korrelációs rendszerének alakulása. *Névtani Értesítő.* 27: 152–162.

Bölcskei Andrea 2012. Az egyház mint egykori birtokos a magyar helységnevekben. *Névtani Értesítő.* 34: 71–80.

Bölcskei Andrea 2016. Az egyházi birtoklásra utaló történeti helynevek összegyűjtéséről, elemzési szempontjairól. *Helynévtörténeti tanulmányok* 11. Megjelenés előtt.

N. Császi Ildikó 2011. A már kiadott, ún. „megyei helynévtárak" adatbázisba rendezéséről. In Bárth M. János – Vargha Fruzsina Sára (szerk.): *Hangok – helyek. Tanulmányok dialektológiai adattárak és helynévtárak számítógépes feldolgozásáról.* Budapest: ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet. 129–139.

Hajdú Mihály 1991. Középkori *-monostora* utótagú helyneveink tipológiájához. In Hajdú Mihály – Kiss Jenő (szerk.): *Emlékkönyv Benkő Loránd hetvenedik születésnapjára.* Budapest: ELTE. 250–254.

Hoffmann István 1999. Névrendszertani megjegyzések a patrocíniumi helységnevek történetéhez. *Névtani Értesítő.* 21: 66–70.

Hoffmann István – Tóth Valéria (szerk.) 2015. *Magyar Névarchivum.* Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke. http://mna.unideb.hu

Hoffmann István – Tóth Valéria – Josef Schwing (szerk.) 2015. *Magyar Digitális Helynévtár*. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke. http://mdh.unideb.hu/

Kázmér Miklós 1970. *A „falu" a magyar helynevekben. XIII–XIX. század.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kenyherz Róbert 2013. *A szókezdő mássalhangzó-torlódások az ómagyar korban. A helynevek hangtörténeti forrásértéke.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

Korompay Klára 2003. Helyesírás-történet. In Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.): *Magyar nyelvtörténet.* Budapest: Osiris Kiadó. 101–105, 281–300, 579–595, 697–709, 781–788.

Kristó Gyula 1983. Az *-egyház(a)* utótagú helynevekről. In Uő. (szerk.): *Tanulmányok az Árpád-korról.* Budapest: Magvető Könyvkiadó. 450–455.

Mező András 1996. *A templomcím a magyar helységnevekben. 11–15. század.* Budapest: Magyar Egyháztörténeti Enciklopédia Munkaközösség.

Mező András 1999. *Adatok a magyar hivatalos helységnévadáshoz.* Nyíregyháza: Bessenyei György Tanárképző Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszéke.

Mikesy Gábor – Képes Attila 2011. A térképészeti célú névtárak nyelvészeti felhasználási lehetőségeiről. In Bárth M. János – Vargha Fruzsina Sára (szerk.): *Hangok – helyek. Tanulmányok dialektológiai adattárak és helynévtárak számítógépes feldolgozásáról.* Budapest: ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet. 115–127.

Mikesy Sándor 1967. A „vallási" helynevekről. *Magyar Nyelv.* 63: 474–476.

Murádin László 2000. *Egyházi településnevek Erdélyben.* Székelyudvarhely: Erdélyi Gondolat Könyvkiadó.

Póczos Rita 2010. *Nyelvi érintkezés és a helynévrendszerek kölcsönhatása.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

Rácz Anita 1999. Az ómagyar kori Bihar megye patrocíniumi nevei. *Névtani Értesítő.* 21: 71–74.

Solymosi László 1994. Harangozók és *Harangozó* nevű települések a középkori Magyarországon. *Századok.* 128: 336–351.

Solymosi László 1997. *Dusnok* neveink előfordulásai a középkori Magyarországon. In Kiss Gábor – Zaicz Gábor (szerk.): *Szavak–nevek–szótárak. Írások Kiss Lajos 75. születésnapjára.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 372–386.

Szőke Melinda 2013. Az *apát* lexéma megjelenése a garamszentbenedeki apátság birtokainak nevében. *Névtani Értesítő.* 35: 109–122.

Tóth Valéria 2004. Az inetimologikus mássalhangzók a magyar helynevekben 1–2. *Magyar Nyelv.* 100: 321–331, 454–470.

Tóth Valéria 2006. A templomcímből alakult településnevek változásáról. In Hoffmann István – Tóth Valéria (szerk.): *Helynévtörténeti tanulmányok* 2. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke. 31–46.

Tóth Valéria 2007. A templomcímből alakult településnevek keletkezési körülményeiről. *Magyar Nyelv.* 103: 408–419.

Tóth Valéria 2011. A térinformatika alkalmazási lehetőségei a nyelvészetben. In Lóki József (szerk.): *Az elmélet és a gyakorlat találkozása a térinformatikában* II. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 143–150.

Tóth Valéria 2012a. Mai Magyar Digitális Helynévtár. Egy kutatási program célja, eredményei, távlatai. *Helynévtörténeti Tanulmányok.* 7: 19–27.

Tóth Valéria 2012b. Patrocíniumi településnevek Európában. *Magyar Nyelv.* 108: 292–303.

Tóth Valéria – Zichar Marianna 2011. Informatika a nyelvtudomány szolgálatában. In Cser László – Herdon Miklós (szerk.): *Informatika a felsőoktatásban 2011 konferencia. Konferenciakiadvány.* Debrecen: Debreceni Egyetem Informatikai Kar. 843–348.

Tóth Valéria (szerk.) 2011. *Patrociny Settlement Names in Europe. Onomastica Uralica* 8. Debrecen – Helsinki: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézete – Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.

Bölcskei Andrea a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének docense. Kutatási területei: névtan (főként történeti és jelenkori magyar és angol helynevek, intézménynevek, az írói névadás vizsgálata), névtani terminológia, helynév-standardizáció, fordítástudomány. E-mail: bolcskei.andrea@kre.hu ; bolcskeiandrea@hotmail.com

DÉR CSILLA ILONA

A *szerintem* diskurzusjelölő szinkrón és diakrón vizsgálata

A tanulmány a *szerintem* véleménykifejező diskurzusjelölő megjelenését és mai magyar nyelvhasználatbeli elterjedtségét vizsgálja. A kutatás során mind történeti korpuszt (Nagyszótár), mind a mai magyar nyelvhasználat különböző műfajait reprezentáló adatbázisok (BEA, MNSz2) anyagát felhasználtuk. A statisztikai elemzések a *szerintem* előfordulásainak és pozícióinak (tagmondatkezdő, -belső, -záró) megoszlásán túl azoknak az adatközlők nemével, korával, a műfajjal és a kifejtett vélemény típusával való összefüggéseire is kiterjedtek. Tisztázzuk a *szerintem* keletkezési módját is, amely nem grammatikalizációs, pragmatikalizációs, frazeologizációs vagy kooptációs folyamat eredménye volt, hanem egy azoktól eltérő jelenség, mivel az elem – paradigmatársaival együtt – feltehetően már első megjelenésekor diskurzusjelölőként funkcionált a nyelvben.

1. Bevezetés

Az alábbi tanulmányban a *szerintem* megjelenését és elterjedését, valamit jelenkori szinkrón használatát mutatjuk be nagy mennyiségű korpuszadaton keresztül. Alapvetően arra a kérdésre keressük a választ, hogy az egység milyen módon alakult ki, és ez hogyan illeszkedik a diskurzusjelölők létrejöttével – különösen a grammatikalizációval – kapcsolatos elképzelések sorába.

A *szerintem* szubjektivizációjelölő elem a magyarban, amely elsősorban párbeszédekben tűnik fel, és jellemzően vélekedést, következtetést jelöl, illetve azt, hogy a megnyilatkozó a saját nézőpontjából mondja el az eseményeket (Kugler 2012: 70–73, 125–126, egyéb funkcióit is l. uo.), például:

(1) *hát öööö ami* ***szerintem*** *nagyon fontos hogy tehát öm azt mondják hogy ugye a megtanuljuk ezeket a pedagógiai marhaságokat meg pszichológiai hülyeségeket akko juj de jó lesz de nem* (bea010)

Ezenkívül udvariassági szempontú pragmatikai szerepét szokás hangsúlyozni, amely alapvetően tompító jellegű („hedge”), az egyet nem értés ereje csökkenthető vele (Koczogh 2012: 87), például:

(2) M02: *Az eutanázia bűn*. F02: ***Szerintem*** *ez nem bűn*. (Koczogh példája, uo.)

Ugyanakkor ellentmondáskor erősítheti is („booster”) a bizonyosság mértékét, amit az intonáció is tükröz (Koczogh 2012: 88), például:

(3) F05: *Az eutanázia bűn.* M05: ***SZERINTEM*** *ez HÜLYESÉG*. (Koczogh példája, uo.)

Igen kevés szakirodalom foglalkozik a *szerintem* elemmel a magyarban, szemben a *szerint* névutóval (pl. Sebestyén 1965, 2002; D. Mátai 2002), ami nem véletlen. Feltételezésünk szerint ez azzal függ össze, hogy a *szerintem* és paradigmatársai csak

igen későn jelentek meg a magyarban, különösen a *szerint* névutóhoz viszonyítva, az általa kifejezett modális-pragmatikai funkciókat pedig addig más nyelvi elemek adták vissza (részletesen l. lentebb).

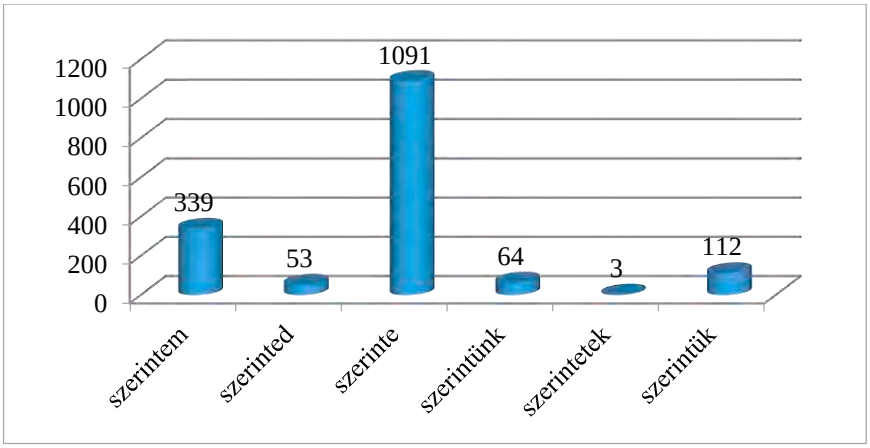
2. A *szerintem* megjelenése és elterjedése

A *szerintem* töve a *szerint~szerént* névutó, mely a *szer* 'mód, valaminek megfelelő mód' főnév *-ént* (*-é* lativusrag/esetleg birtokos személyrag + *-n* lokatívuszrag, + *-t* lokatívusrag) ragos származéka (TESz 739). A *szerint* birtokos szerkezetben vált névutóvá: 'vminek a szerén' + *-t*. Ellentmondásosnak tűnik, hogy a *szerint* igen régi, a *szerintem* pedig viszonylag új elem a magyarban. A *szerint* ugyanis már a Jókai-kódextől, azaz a 14. század utolsó harmadától kezdve datálható nyelvünkben, személyragozott alakjai viszont csak 400 évvel később jelentek meg. Ez azonban érthető a *szerint* jelentésfejlődését közelebbről megnézve, mert azt látjuk, hogy a véleménykifejező funkció a névutó esetében is csak a 18. század végétől létezett: a 'vki véleményének, állításának megfelelően' jelentés a TESz szerint (739) 1799-től kezdve élt. Így valószínűsíthetően e funkció megjelenése váltotta ki a vele párhuzamos funkciójú, személyragozott alakok feltűnését. A Nagyszótári korpusz (mely 1772 és 1996 közötti anyagokat tartalmaz) első idevágó adatai időrendben a következők: 1826: *szerinted*, 1836: *szerintem*, 1840: *szerintünk*, 1846: *szerinte*, 1852: *szerintük*, 1860k.: *szerintetek*. A *szerintem* első előfordulása Táncsics Mihály Gyöngeségek című prózájában (1836) olvasható:

(4) Német nevelőket fogad, hogy azoktól gyermekei a német nyelvet jól megtanulhassák, de a magyar nyelvet általok elhanyagoltatja. Ez nagy gyöngeség; *szerintem* bűnnek is monbdható [sic!].

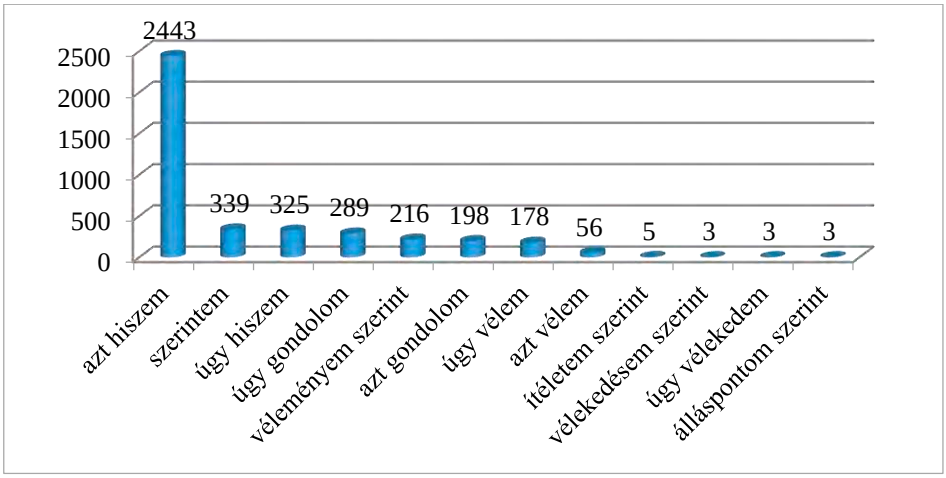
Az 1. ábra a személyragozott alakok előfordulásait mutatja a Nagyszótári korpuszban. Mint látható, a leggyakoribb az E/3 személyű alak, kb. háromszor olyan gyakran szerepel, mint az E/1-es.

A *szerint* olyan E/1-es alakokat tartalmazó, véleménykifejező szerkezetekben vehette fel a szóban forgó funkciót, mint a *vélekedésem szerint, véleményem szerint*. E ponton két feltételezéssel élhetünk: a véleménykifejező funkció korábban vagy nem létezett, vagy létezett, de másfajta szerkezetekkel adták vissza, olyanokkal, amelyek nem tartalmazták a *szerint* névutót. A ma ismert véleménykifejezők ismeretében az valószínűsíthető, hogy az első feltételezés az igaz, mivel a szinonim alakulatok első előfordulásai a Nagyszótári korpuszban ugyanebből az időszakból adatolhatók: az 1770-es évekből az azóta is legelterjedtebb *azt hiszem* (1773–75), mellette az *úgy gondolom* (1773–75), az *úgy vélem* (1773–75), az *azt vélem* (1773) és *azt gondolom* (1777); az 1790-esből *(az én) ítéletem szerint* (1790) és a *vélekedésem szerint* (1791), az 1800-as évek elejéről az *úgy vélekedem* (1805), az *úgy hiszem* (1816) és a *véleményem szerint* (1830). Igencsak későn, az első véleménykifejezők megjelenéséhez képest 200 évvel később kerül használatba az *álláspontom szerint* (1989).



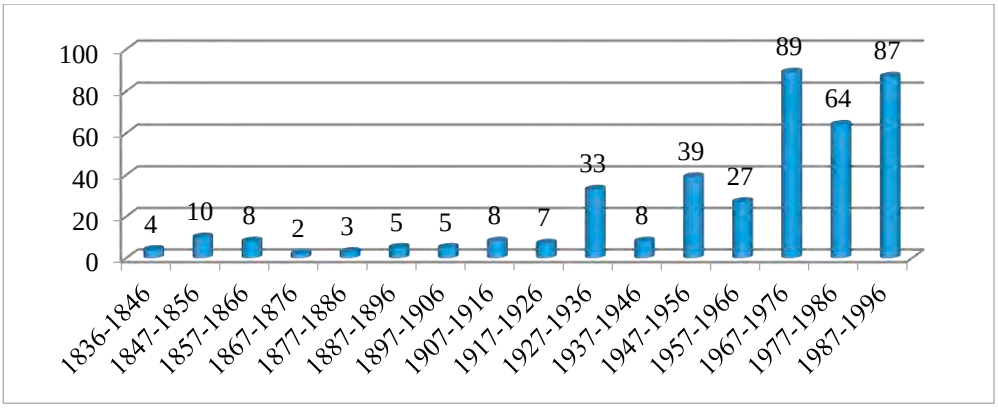
1. ábra. A személyragozott alakok előfordulási gyakorisága a Nagyszótári korpuszban (db)

A 2. ábra az előbb említett véleménykifejezők gyakoriságát mutatja a Nagyszótári korpuszban. Jól látható, hogy a *szerintem* a második leggyakoribb véleménykifejező, de egy nagyságrenddel ritkább az *azt hiszem*-hez képest.



2. ábra. Véleménykifejezők előfordulási gyakorisága a Nagyszótári Korpuszban (db)

Világosabb képet kaphatunk a *szerintem* alakulástörténetéről, ha időbeli elterjedését is megnézzük. A 3. ábra adataiból kiderül, hogy csak az 1920-as évektől vált gyakoribbá a használata, és csak az 1960-as évek második felétől ugrott a többszörösére a száma.



3. ábra. A *szerintem* előfordulási gyakorisága tízévenkénti bontásban a Nagyszótári korpuszban (db)

A további vizsgálatokat a Nagyszótári korpusznak a *szerintem*-re vonatkozó, összesen 399 darab találatából lekért 100-as random listán végeztük. Elsőként a *szerintem* pozícióit (tagmondatkezdő, -belső, -záró) vizsgáltuk meg. Kezdőnek számítottuk nemcsak azokat a változatokat, amikor abszolút tagmondatkezdő helyzetű volt az elem, hanem azokat az eseteket is, amikor egy vagy több diskurzusjelölőt követett (erről a kollokációk kapcsán lentebb részletesen is írunk). Példák az egyes pozíciókra:

Kezdő:

(5) ***Szerintem*** *a nemzetiség semmi egyéb benső érzelemnél, hasonló a valláshoz, rokon a hazaszeretettel* (…) (1873, Keleti Károly)

Belső:

(6) *Meisler így szólt Terebeshez: – Ez a Feldheim* ***szerintem*** *rendőrspicli*. (1936, Nagy Lajos)

Záró:

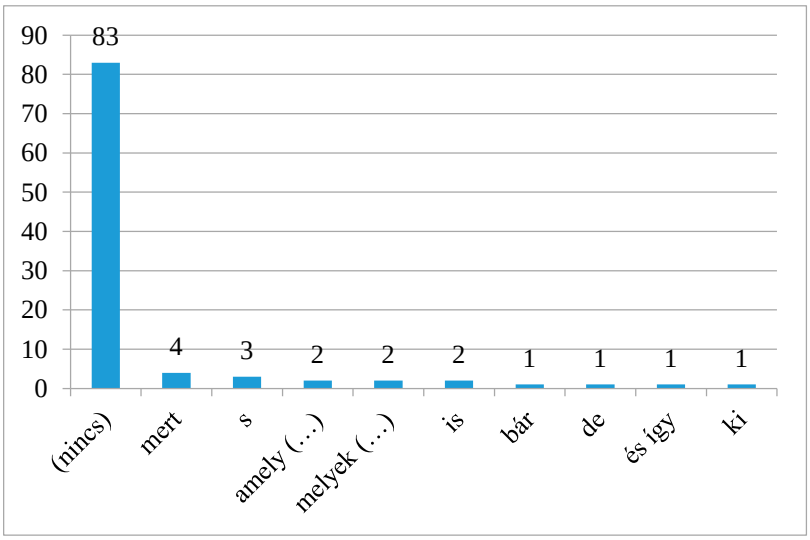
(7) *Nálunk nincs semmi értelme betiltani –* ***szerintem***. (1931, Zalka Máté)

Az eredmények alapján elmondható, hogy a *szerintem* kezdő helyzete a domináns (71%), ezt követi a belső (25%), majd a záró pozíció (4%). Ez a megoszlás jól magyarázható a jelölő funkciójával: annak jelzése hogy a saját véleményünket közöljük, a diskurzusszegmens legelején, de legkésőbb a főhangsúlyos/kiemelt rész után esedékes. A tagmondatzáró használat egyértelműen utólagos kiegészítés, illetve fakadhat a kiemelt szekvencia terjedelmesebb voltából is, ugyanakkor az utólagos kiemelés is lehet az oka, mint azt a (7)-es példában láthatjuk.

A *szerintem* azok közé a diskurzusjelölők közé tartozik, amelyek jellemzően nem társulnak, kollokálódnak más pragmatikai jelölőkkel, és ha mégis, csak a második és nem az abszolút kezdő helyzetben, kivéve – nagyon ritkán –, ha a a társult diskurzusjelölő eleve nem tud kezdő pozíciójú lenni az adott használatában, pl. *pedig, is*. Belső és záró pozícióban pedig egyáltalán nem kollokálódik, az egyetlen kivétel a *szerintem is*, mely a tagmondatok bármely részében megjelenhet, például:

(8) *A többiek szerint (**szerintem** is): A leányt sokkal szigorúbban ítélik meg. A környékbeli sváboknál fordítva áll a dolog.* (1913, Braun Róbert)

A 4. ábra jól tükrözi, hogy az elemzett 100 eset 83%-ában a *szerintem* önmagában jelent meg, azaz nincs társulva, s csak alig néhány előfordulást találunk kollokációkra (*mert szerintem, s szerintem stb.*) a 18. század végétől a 20. század végéig terjedő időszakban.



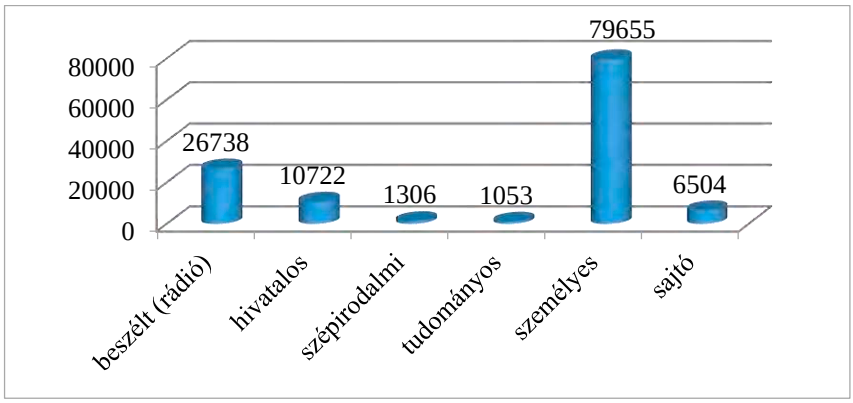
4. ábra. *Szerintem*-kollokációk (DJ + *szerintem*) gyakorisága a Nagyszótári korpuszban (db)

3. A *szerintem* a mai magyar nyelvhasználatban

A továbbiakban két adatbázis alapján igyekszünk felvázolni a *szerintem* használatát a mai magyar nyelvben: az MNSz2 (Oravecz et al. 2014) magyarországi, de azon belül minden műfajt tartalmazó alkorpuszából nyert random 100-as mintát felhasználva, valamint a Beszélt Nyelvi Adatbázis (BEA) harminc darab spontán társalgást tartalmazó mintája alapján. Az utóbbi beszélgetésekben budapesti adatközlők vettek részt: 15 férfi és 15 nő ún. fő adatközlő (A), akik 3 korcsoportba tartoztak (fiatalok: 20–35, középkorúak: 36–50, idősebbek: 51–71 évesek), valamint társalgásonként további két beszédpartner (T1, T2).

A találatokat a következő szempontok szerint elemeztük: előfordulási gyakoriság (BEA, MNSz2), pozíció (tagmondatkezdő, -belső, -záró) (BEA, MNSz2); kollokálódási mintázatok (BEA, MNSz2), a megjelenések összefüggése az adatközlők nemével, korával (BEA), a szövegtípussal (MNSz2), a kifejtett vélemény ellentmondó/nem ellentmondó jellegével (BEA).

Mint az várható is volt, a *szerintem* az MNSz2 esetében a személyes alkorpuszban fordul elő a legtöbbször (ez az index.hu vitafórumának topikjait tartalmazza), amelyet gyakoriságban a beszélt nyelvet reprezentáló rádiós alkorpusz követ, de az ottani előfordulások csak az előbbi körülbelül egyharmadát teszik ki (l. az 5. ábrát).



5. ábra. Előfordulási gyakoriság (db) az MNSz2-ben az egyes műfajokban (összes találat)

Ami a *szerintem* pozícióit illeti, alapvetően a Nagyszótári korpuszból megismert arányok köszönnek vissza, némi eltolódással a belső helyzettől a kezdő pozíció felé: kezdő 77%, belső: 17%, záró: 6%. Emögött azonban a korpuszok eltérősége is állhat, nem okvetlenül valódi változás.

Egy-egy példa az MNSz2-beli pozíciókra:

Kezdő:

(9) ***Szerintem*** *úgyis megmagyarázza, hogy a Parlament tulajdonképpen mellette szavazott, a bíróság meg anyukája leánykori nevét faggatta* (…) (doc#968)

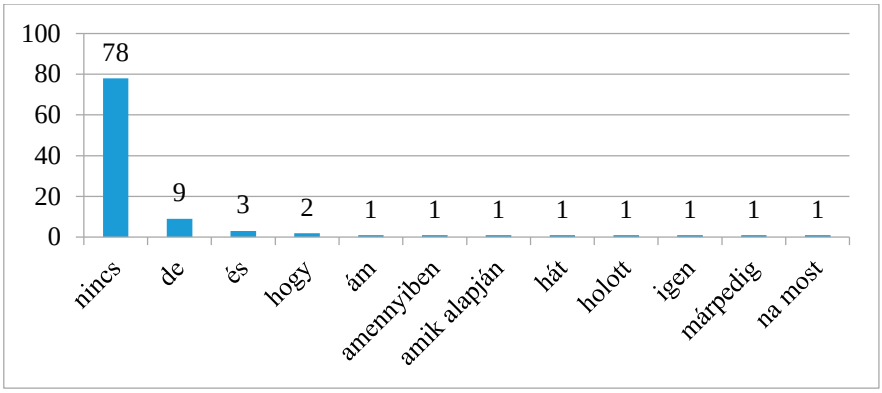
Belső:

(10) u. i.: *Az üvegpiramis* ***szerintem*** *borzasztó*. (doc#964)

Záró:

(11) *Itt az a gond* ***szerintem****, de mondtad is, hogy a sport ereje lehet itt a döntő, mert ezek az emberek vagy ezek a sportolók, a paralimpokonok őnekik már nem kell idézőjelben integrálniuk, mert ők annyira teljes életet élnek* (doc#1512)

A *szerintem* más diskurzusjelölőkkel való társulásainak mennyisége nőtt, ha az MNSz2-találatokat (6. ábra) a Nagyszótári korpuszbeliekkel vetjük össze (4. ábra). Az előbbi 100-as random mintájában ugyanis kevesebbszer jelenik meg önmagában a *szerintem*, mint kollokálódva. A *de szerintem* szerkezet ugyanakkor gyakoribbá vált, ez azt mutatja, hogy e véleményjelölőt az esetek csanem 10%-ban egyet nem értés (ellenkező vélemény) kifejtésekor használják.



6. ábra. *Szerintem*-kollokációk az MNSz2-ben (db/100-as random minta)

A BEA esetében kimondottan a spontán beszédbeli *szerintem*-előfordulások jellemzőire voltunk kíváncsiak, mivel az MNSz2-elemzések alapján azt vártuk, hogy e véleménykifejező használata gyakori lesz ebben a beszédműfajban (a beszélt nyelviség miatt, továbbá mert a társalgások engedik meg leginkább a személyesebb vélemények kifejezését a többi BEA-műfajhoz képest). A vizsgált 30 darab BEA-társalgásban összesen 180 *szerintem*-előfordulást regisztráltunk. Összevetve ezt a leggyakoribb magyar beszélt nyelvbeli diskurzusjelölő, a *hát* gyakoriságával ugyanazon a mintán és korpuszon, azt látjuk, hogy az összes 617 *hát*-példányhoz (részletesen l. Dér 2015) képest a *szerintem* kevesebb mint harmadában jelent meg. Ez azonban még mindig soknak számít, ha összehasonlítjuk más, igen gyakori beszélt nyelvi diskurzusjelölőkkel, így a szóátvételkor használt *de* (147 db) és *és* (141 db) adataival, sőt a szóátvételkor használt *hát*-alcsoport 293 adatához képest sem kicsi a szám. Ennek fényében nem túlzás azt mondani, hogy a *szerintem* meglehetősen gyakori diskurzusjelölő a mai magyar beszélt nyelvben.

Pozíciói a korábban tárgyalt adatbázisokból megismertekhez képest ugyanakkor eltérően alakulnak: a BEA-ban is a kezdő hely dominált (63,34%), de az MNSz2-átlagához képest ez csaknem 15%-kal kevesebb, s a különbözet mind a belső, mind a záró pozíció oldalán jelent többletet: 22,78% az előbbi, 13,88% az utóbbi aránya. Különösen látványos a záró helyzetű *szerintem*-előfordulások megduplázódása, amit a spontán beszéd tervezésének sajátosságai magyarázhatnak (pl. a beszélőnek később jut csak eszébe, hogy még nem jelezte, hogy a saját véleményét fejti ki, és nem például általános igazságot fogalmaz meg). Három példa a BEA-korpuszból az egyes pozíciókra:

Kezdő:

(12) *tehát egy tanítási gyakorlaton most az volt így tart három hétig* ***szerintem*** *nekem tök nagy szerencsém volt hogy utóbb mondta a tanár hogy meg is szerettek a diákok* (bea010)

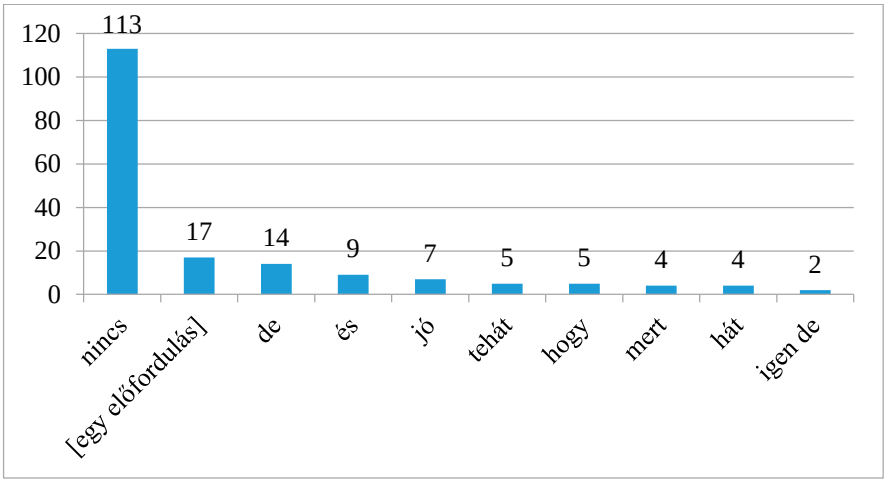
Belső:

(13) *a hitel konstrukciókkal sincsenek* ***szerintem*** *tisztába* (bea017)

Záró:

(14) *ez felháborító* ***szerintem*** (bea039)1

A *szerintem* más diskurzusjelölőkkel alkotott kollokációi (l. a 7. ábrát) esetében a spontán társalgásokban is ugyanaz a mintázat figyelhető meg, mint a korábbiakban: a *szerintem* jellemzően önmagában áll (62,77%), de ez már 20%-kal kevesebb a Nagyszótári korpuszbeli, és több mint 15%-kal kevesebb az MNSz2-beli arányhoz képest. A leggyakoribb társulás az MNSz2-eredményekhez hasonlóan a *de szerintem* és az *és szerintem* (az „egy előfordulás" a mintában egyetlenegyszer adatolt társulásokat fedi, összesítve, pl. *szóval szerintem*).



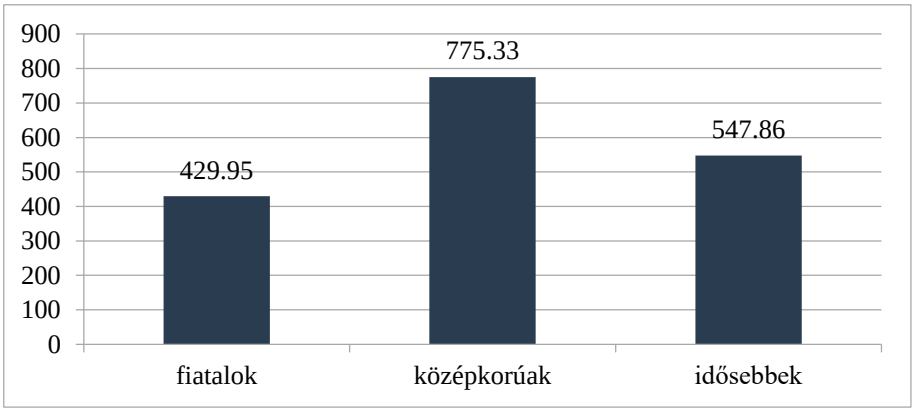
7. ábra. *Szerintem*-kollokációk a BEA-ban (db/180 találat)

Ha áttekintjük a *szerintem* kollokációba rendeződési hajlandóságának változását a 3 adatbázis esetében, a következőket látjuk: 1) enyhe változás történt 200 év alatt: nőtt a kollokálódás foka; 2) mindig a kezdő pozíciójú változatok kollokálódnak (ami magyarázható azzal, hogy azok a diskurzusjelölők, amelyekkel a *szerintem* társul, ugyancsak jellemzően kezdő helyzetűek, a tagmondatok/szegmensek élén állnak, vagy közvetlenül más ilyen jelölő mögött); 3) a BEA-ban több mint egyharmada (37,23%-a) az összes *szerintem*-előfordulásnak kollokáció, tehát spontán társalgásokban gyakoribb ez a jelenség, mint más műfajokban (az MNSz2 minden műfajt tartalmazó mintájában ez az érték csak 22%).

Mivel a BEA adatbázisban az adatközlők alapvető szociodemográfiai adatai hozzáférhetők, lehetőség nyílt a *szerintem*-előfordulásoknak, illetve -pozícióknak a nemmel, a korcsoporttal és véleménytípussal való összefüggésének vizsgálatára. Miután az egyes adatközlők és társalgások esetében eltérő volt a beszéd mennyisége, mindig a szószám/*szerintem*-előfordulás arányokat vetettük össze egymással. A statisztikai próbákat (*t*-próbák és ANOVA-k) az SPSS 17.0 változatán végeztük.

A nemek tekintetében nem mutatkozott szignifikáns különbség, bár a nők átlaga (646,13 szavanként fordult elő a *szerintem*) a férfiakénál (439,0) nagyobb volt, tehát

az előbbi csoport tagjai ritkábban éltek ezzel a véleménykifejezővel. A korcsoportok produkciójának összevetése csak az A beszélői csoport esetében volt releváns (T1 és T2 beszélők egy esetet kivéve mind huszonévesek voltak); az elemzés itt sem mutatott ki matematikai szintű eltérést (az egyes korcsoportok esetében az arányokat a 8. ábra mutatja). Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy a *szerintem*-használat a fiatalok esetében volt a legmagasabb, az összes elfordulást 80,95%-t (50 db) ők produkálták (de ők beszéltek a legtöbbet is a fő adatközlők közül); a középkorúak (6 darab, 9,52%) és az idősebbek (7 darab, 11,13%) nagyjából ugyanannyiszor éltek vele.



8. ábra. A *szerintem* szószámra vetített aránya korcsoportonként a BEA-mintában

Khí-négyzet-próbákat végeztünk arra vonatkozóan, hogy a *szerintem* pozíciójának van-e kapcsolata a véleménytípussal (vitát generáló volt-e a társalgás témája vagy sem, pl. vitásnak minősültek az adókról vagy a közmunkáról szóló beszélgetések, nem vitásnak a nyaraláshoz és ünnepléshez kapcsolódó diskurzusok, de mivel kivételek bárhol lehetségesek, mindig a konkrét társalgás ismeretében döntöttünk), a korcsoporttal, a nemmel vagy a beszélői csoporttal, de egyik esetében sem mutatott ki érdemi különbséget az elemzés. Ebből az a következtetés vonható le, hogy a *szerintem* esetében olyan általános véleményjelölőről van szó, amely a beszélőközösség minden rétegében elterjedt.

Végezetül a szövegtípusnak a *szerintem* pozíciójával való kapcsolatát vizsgáltuk meg az MNSz2 korábban is elemzett 100-as random mintáján, de a khí-négyzet-próba nem mutatott összefüggést. (Differenciált elemzésre a Nagyszótári korpusz esetében azért nem tudtunk sort keríteni, mert szinte kizárólag csak szépirodalmi, illetve bölcsészeti – történelmi, zenei, filozófiai témájú munkákban jelent meg a *szerintem*.)

4. Grammatikalizáció-e a *szerintem* kialakulása?

A diskurzusjelölők kialakulását illetően nincs egyetértés a szakirodalomban. Többféle elképzelés verseng, amelyek között éles vonal húzható aszerint, hogy e pragmatikai elemek megjelenését vonásaik fényében grammatikalizációnak

– másutt pragmatikalizációnak (az egyezésekhez és az eltérésekhez l. Dér 2008: 110–117, Furkó 2014: 291) – tartják-e vagy sem. Az előbbi hívei szerint (pl. Traugott 1995, Dér 2008, Schirm 2011) a diskurzusjelölők, hasonlóan a grammatikai elemek zömének kifejlődéséhez, fokozatosan alakultak ki más forrásszófajokból és -szerkezetekből (pl. határozószókból, mutató névmásokból). A másik tábor kevésbé homogén, ide tartoznak a frazeologizációs (Siepmann 2005: 41), illetve az azt is implikáló kooptációs (Kaltenböck, Heine 2013, Furkó 2014) elképzelést vallók. A kooptáció olyan művelet, amelynek során egy, a mondatgrammatikából származó nyelvi egységet, ami lehet szó, frázis, tagmondat stb., a nyelvhasználók tetikusként kezdik el alkalmazni (Heine 2013: 1221). A tetikusok („theticals", másutt: „parentheticals") szintaktikai, szemantikai és prozódiai szempontból egyaránt izolált nyelvi elemek, amelyek a diskurzusgrammatika két részét képező mondatgrammatika és tetikus grammatika közül az utóbbiba tartoznak; ide sorolhatók például az appozíciós szerkezetek, az indulatszók, az idéző mondatok, a megszólítások, a társas formulák, és – változatosságuk ellenére – többek szerint a diskurzusjelölők is (Kaltenböck et al., Heine–Kuteva 2011, Dér 2014).

Az előbbi csoport megközelítései széttartanak annyiban is, hogy van, aki a kooptáció esetében folyamatról („process") beszél (pl. Furkó 2014), mások puszta eljárásról, műveletről („operation", Heine 2013). Ez utóbbi lényeges szempont a *szerintem* esetében, mert – szemben a *szerint* névutóval, amely alapszavához csatlakozva, fokozatosan tett szert a véleménykifejező funkcióra, vagyis grammatikalizálódott – ez a jelölő szemmel láthatóan nem nyelvváltozási folyamat eredményeképpen vált pragmatikai funkciójú elemmé, hanem eleve az volt. Nem a *szerint* névutó, hanem annak személyragozott névmási alakjai (*szerintem, szerinted* stb.) lettek diskurzusjelölőkké, hiszen a személyragozott alakok teljesen más szerkezetet képviselnek. Természetesen fogalmi oldalról is vizsgálhatók a grammatikalizációs változások, de a szakirodalom zömében a konkrét grammatikalizációs folyamat megragadásakor a szerkezetek azonossága lényeges kritérium: „a grammatikalizációban a szerkezetnek és az elem szerkezetbeli helyének az azonossága mindig megőrződik" – olvashatjuk Haspelmath-nál (1999: 1064). Vannak olyan nyelvi egységek tehát, amelyek már diskurzusjelölőként tűnnek fel a nyelvben – akár mondásigéket tartalmazó szerkezetekben (pl. *hogy úgy mondjam*), de azoktól függetlenül is –, jellemzően más nyelvi (latin, német, angol) mintára (Dér 2005: 255, 261; Dömötör 2008: 433). A *szerintem* kooptációs magyarázatának ellentmond, hogy nem találunk semmilyen előzményt a mondatgrammatikában, amely e diskurzusjelölő forrásaként szolgálhatott volna, vagyis az ilyen egységek eleve a tetikus grammatikába „érkeznek".

Feltételezhető tehát, hogy a válasz arra a kérdésre, hogyan alakulnak ki a diskurzusjelölők, valahol középen van: mint ahogyan maguk ezek a nyelvi elemek is sokszínűek, kialakulásuk is többféle lehet: vannak, amelyek grammatikalizáció révén születtek meg, vannak, amelyek kooptációval, és mint láttuk, olyanok is akadnak, amelyek már diskurzusjelölőként jelentek meg. További vizsgálatokat igényel, hogy a diskurzusjelölők közül pontosan melyek azok, amelyek ezt a „negyedik utas" változatot képviselik, vannak-e közös vonásaik, és ha igen, melyek azok.

Források

BEA = Magyar Spontán Beszéd Adatbázis. = http://www.nytud.hu/adatb/bea/index.html
MNSz2 = Magyar Nemzeti Szövegtár, 2. változat. http://clara.nytud.hu/mnsz2-dev/
Nagyszótári korpusz = Magyar Irodalmi és Köznyelv Nagyszótárának Korpusza/Magyar Történeti Korpusz. http://www.nytud.hu/hhc/
TESZ = A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára I–IV. Benkő Loránd (főszerk.). Budapest, Akadémiai Kiadó, 1967–1984.

Hivatkozások

D. Mátai Mária 2002. A névutók és a névutómelléknevek története. *Magyar Nyelvőr* 126 (1): 72–87.
Dér Csilla Ilona 2005. Diskurzusszerveződés és grammatikalizáció. *Nyelvtudományi Közlemények*. 102: 247–264.
Dér Csilla Ilona 2008. *Grammatikalizáció*. Nyelvtudományi értekezések 158. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Dér Csilla Ilona 2014. Mondaton kívül? Szervetlen közbevetések a spontán társalgásokban. In Havas Ferenc–Horváth Katalin–Kugler Nóra–Vladár Zsuzsa (szerk.): *Nyelvben a világ. Tanulmányok Ladányi Mária tiszteletére*. Budapest: Tinta Kiadó. 398–407.
Dér Csilla Ilona 2015. *Diskurzusjelölők a mai magyar beszélt nyelvben.* Kézirat. Budapest.
Dömötör Adrienne 2008. A *hogy úgy mondjam* diskurzusjelölő. *Magyar Nyelv*. 104: 427–442.
Furkó Bálint Péter 2014. Cooptation over grammaticalization. The characteristics of discourse markers reconsidered. *Argumentum.* 10: 289–300.
Haspelmath, M. 1999. Why is grammaticalization irreversible? *Linguistics.* 37/6: 1043–1068.
Heine, B. 2013. On discourse markers: Grammaticalization, pragmaticalization, or something else? *Linguistics.* 51/6: 1205–1247.
Kaltenböck, G.–Heine, B.–Kuteva, T. 2011. On thetical grammar. *Studies in Language.* 35/4: 852–897.
Koczogh Helga Vanda 2012. *The effects of gender and social distance on the expression of verbal disagreement employed by Hungarian undergraduate students.* Doctoral dissertation. Debrecen: DE.
Kugler Nóra 2012. *Az evidencialitás jelölői a magyarban, különös tekintettel az inferenciális evidenciatípusra.* Habilitációs dolgozat. Kézirat. Budapest. ELTE BTK. http://linguistics.elte.hu/people/Kugler_Nora/Azevidencialit%E1sjel%F6l%F5i_KN.pdf

Oravecz Csaba – Váradi Tamás – Sass Bálint 2014. The Hungarian Gigaword Corpus. *Proceedings of LREC 2014.* http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2014/pdf/681_Paper.pdf

Sebestyén Árpád 1965. *A magyar nyelv névutórendszere.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Sebestyén Árpád 2002. *A névutók állománya és rendszere a Jókai-kódexben (1372u.).* Debrecen: A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézete.

Siepmann, D. 2005. *Discourse markers across languages. A constrastive study of second-level discourse markers in native and non-native text with implications for general and pedagogic lexicography.* Abingdon–New York: Routledge.

Schirm Anita 2011. *A diskurzusjelölők funkciói: a* hát, *az* -e *és a* vajon *elemek története és jelenkori szinkrón státusza alapján.* Doktori értekezés. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.

Benkő Loránd (főszerk.) 1967–1976. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára* I–III. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Traugott, E. C. 1995. *The role of the development of discourse markers in a theory of grammaticalization.* http://web.stanford.edu/~traugott/papers/discourse.pdf

Dér Csilla Ilona 2008 óta a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének docense, 2011-től óraadó az ELTE különböző nyelvészeti doktori iskoláiban. Főbb szakterületei a pragmatika, azon belül a diskurzusjelölők leírása, valamint a nyelvtörténet, különös tekintettel a grammatikalizációs változásokra. Email: csillader@gmail.com

DITRÓI ESZTER

Helynévrendszerek és névföldrajz. Vas megyei esettanulmány*

Munkámban annak a névtani szakirodalomban már többször feltett kérdésnek a megválaszolására teszek kísérletet, hogy megragadhatók-e a helynévföldrajzi területek a nyelvjárások mintájára. Tanulmányom módszertani alapját a BRAY–CURTIS-féle mátrix alapú statisztikai eljárás adja, amelynek a segítségével a kontrasztív névtannak egy új alapokon nyugvó megközelítése adható, ugyanis több (munkámban 125 Vas megyei település) névrendszerének egyidejű összehasonlítása válik általa lehetővé. E módszerrel egyébiránt a helynévrendszerekben jelentkező területi különbségek igazolhatónak látszanak, sőt továbbmenve, e módszert alkalmasnak gondolom arra is, hogy általa a szakirodalomban vitás kérdésként jelentkező névjárások ügyében megnyugtatóan állást foglaljunk. Eredményül a Vas megyei mikrotoponimák Hoffmann István által kialakított tipológia mentén elemzett szerkezeti jellegzetességei alapján a névrendszerek sávos elrendeződését kaptam, emellett további 4 nagyobb elkülönülő területet is körvonalazhatunk.

1. Bevezetés

A funkcionális-kognitív névelméleti megközelítés a helynévrendszereket modellálhatónak tartja. Ez a fajta szemlélet azon a megfigyelésen alapul, hogy a helynevek a nyelvi rendszer részei, működésük pedig ebből kifolyólag ugyanolyan rendszerszerűséget mutat, mint ami a nyelvi jelenségeknél megfigyelhető. Munkám során a Hoffmann István (2007) által kialakított funkcionalista-kognitív helynévelemzési modell kategóriái mentén elemeztem Vas megye mikrotoponímiai anyagát. Célkitűzésem az volt, hogy településenkénti vizsgálat révén körvonalazzam – abból kiindulva, hogy egy település névkincse önmagában rendszert alkot – a Vas megyében megmutatkozó névrendszereket. Előzetes hipotézisem az volt, hogy az egy-egy tájon belül regisztrálható névrendszerek között eltérések mutatkoznak meg. Ha statisztikai módszerekkel közelítjük meg ezeket a táji különbségeket, biztonsággal körvonalazhatjuk az esetleges névföldrajzi területeket, kellő óvatossággal szólva pedig talán névjárásokról is beszélhetünk.

2. Irodalmi áttekintés

2.1 A névrendszer és a névminta szerepe

A mindenkor meglévő tulajdonnévi rendszer az új nevek keletkezését alapvetően meghatározza. Ezt a gondolatot már az 1960-as években megfogalmazták a névtannal foglalkozó kutatók, itt említhető többek között Sebestyén Árpád, akinek a megfogalmazásában ez úgy hangzott, hogy „a már meglévő névanyag bizonyos fokig megszabja az új megnevezések létrejöttének módját” (1960: 83). A névadás

* A tanulmány az MTA–DE Magyar Nyelv- és Névtörténeti Kutatócsoport programja keretében készült.

tehát egy meglévő tulajdonnévi rendszerhez igazodik (ld. még erről Kiviniemi 1975: 9–13), melyet leginkább a névadás mintákhoz való igazodásaként lehet körvonalazni (Hoffmann 2007: 30). A névrendszerek, névadási módok effajta felfogása a szakirodalomban rendre az analógia fogalmán keresztül jelentkezik, így Bárczi Géza (1958: 146), vagy Inczefi Géza (1970: 44) munkáiban, de J. Soltész Katalin művében is (1979: 25).

A helynévrendszer nagy elemszámú rendszer, ezért lazán strukturált, s az egyes elemek közötti rendszerkapcsolatok sem lehetnek nyilvánvalóan olyan erőteljesek, nem érvényesülhetnek közöttük úgy a rendszertani összefüggések, mint az erősebben strukturált nyelvi részrendszerekben. A kisebb elemszámú, zártabb nyelvi részrendszerekben (mint például a fonémák vagy a morfémák szintjén) az erősebb kapcsolat folytán egy adott változás akár az egész nyelvi részrendszert is érintheti, míg egy nagyobb elemszámú, nyitott, lazán strukturált részrendszer változása az egész rendszerre sokkal kisebb mértékben van hatással. Ebből fakadóan csupán egy-egy névközösség helynévkincsében találhatunk viszonylag szorosabb összefüggéseket (vö. Hoffmann 2007: 39, Győrffy 2011: 40–41, 2012: 53–60, 2013: 115–125, Pásztor 2013: 49). Egy névközösség nagyjából egy kisebb településen belül jelentkezik, így aztán ha nagyobb területet veszünk településenkénti vizsgálat alá, jól körvonalazhatók lesznek a területenkénti névadásbeli különbségek (vö. Hoffmann 2007: 39–40).

2.2 A helynévföldrajz és a névjárások kérdése

A nyelvészeti kutatások egyik régóta alkalmazott módszere a szóföldrajz, amely a dialektológiában a nyelvföldrajzi kutatások egyik ágát jelenti. A szóföldrajzi kutatások a szókincs elemeinek területi tagolódását mutatják be, mégpedig általában élőnyelvi gyűjtések alapján. A szóföldrajz egy speciális változata a névtípusok vagy az egyes nevek földrajzi elterjedését, megoszlását vizsgáló névföldrajz. A fogalmat Kázmér Miklós valamelyest tágabb értelemben használja: véleménye szerint nemcsak a nevek és névtípusok szolgálhatnak alapul a névföldrajzi vizsgálatok számára, hanem a nevekben előforduló lexémák is (1970: 12–15), Tóth Valéria megítélése szerint pedig nemcsak a lexémák, hanem a helynévszerkezetek vizsgálata is területi eltéréseket mutathat (1998: 119–120). Juhász Dezső értelmezésében a névföldrajz minden olyan jelenség térbeliségének a vizsgálatát magába foglalja, amelynek hordozója tulajdonnév. Ezek a jelenségek hangtani, alaktani, lexikai, szemantikai, netán régi helyesírási jellemzők is lehetnek, vagy valamilyen nyelven kívüli természeti, társadalmi entitás, amelyre a név valamilyen formában utal (1993: 72). A névföldrajzi jelenségeket Hoffmann István a rendszerszerűség szintjén értelmezi: véleménye szerint a névalkotás rendszerszerűségéből elméletileg az is következik, hogy az egyes települések, járások, sőt földrajzilag egységes képet mutató területek helynévrendszere – más tényezők azonossága mellett – többé-kevésbé ugyancsak hasonlóságot mutat; a nyelvi, történeti, kulturális és földrajzi tényezők eltéréseiből adódóan pedig a közöttük különbségek is merülhetnek fel. A nyelvterület egyes részeinek toponímiai normájában megragadható

helynévrendszertani „izoglosszák” alapján aztán megragadhatók lehetnek, mintegy a nyelvjárások mintájára, az ún. névjárások is (ld. Hoffmann 2007: 40). Tóth Valéria – a fent megfogalmazott elméleti háttérre alapozva – úgy vélekedik, hogy a névföldrajzi vizsgálatokat alapul véve rajzolhatók meg a névjárások, s párhuzamot von a nyelvföldrajz - nyelvjárás, névföldrajz - névjárás módszertana közt (1998: 123).

2.3 Statisztikai módszerek használata a névjárások kapcsán

A különböző tudományágakban az 1950-es évektől jelentkezik az igény egy összevető módszerre, amelynek segítségével képet alkothatunk komplex jelenségekről. A kérdés ilyen típusú megközelítésével elsőként a biológusok szembesültek különböző populációk összehasonlításakor: általános problémaként merült fel ugyanis az egyes fajok klasszifikációja során, hogy bizonyos jelenségek terjedési vonala, intenzitása nem mutatott azonosságot, s így aztán megnőtt az igény egy olyan összehasonlító módszer kidolgozására, amely több tulajdonság egyidejű összevetését teszi lehetővé. Több összehasonlító elemzés született az ilyen jellegű probléma megválaszolására: itt említhető meg a Sørensen-féle hasonlósági analízis (1948), a Morisita (1959), a Horn-féle összehasonlító modell (1966), vagy a Bray–Curtis-féle modell (1957). Az említett összehasonlító módszereket eredményességüket illetően több tekintetben is összevetették (ld. ehhez H. Wolda 1981: 296–302, illetve Bloom 1981: 125–128). Bloom arra a következtetésre jutott, hogy a közösségek, illetve egyéb jelenségek összehasonlító analízisére leginkább a Bray–Curtis-féle modell alkalmas, noha ez a módszer is rejt magában potenciális hibalehetőségeket (1981: 127).

Az értékeléseket, a modellek előnyeit és hátrányait mérlegelve úgy döntöttem, hogy a helynévrendszerek összehasonlítására a Bray–Curtis-féle indexet alkalmazom. A módszer lényege az, hogy az egyes jelenségek gyakorisági adataival dolgozunk, létrehozva ezáltal úgynevezett összehasonlítandó gyakorisági sorokat, majd a kapott értékeket egy meghatározott hasonlósági algoritmussal kialakítunk egy hasonlósági mátrixot, melyben a megállapított hasonlósági fok 0–1-ig tartó értékeket vehet fel. Minél kisebb a hasonlóság, a kapott számérték annál inkább közelít a 0-hoz. Ugyanígy az 1-es érték felé közeledve a két jelenség egyre nagyobb mértékű hasonlóságokat mutat (vö. Bray–Curtis 1957: 327–330).

A kérdés (és a lehetséges módszertani keretek) kapcsán nem hagyhatók figyelmen kívül a dialektometria eredményei sem. E kifejezést Séguy használta elsőként olyan térképlapok kapcsán, amelyek adott nyelvjárási atlasz alapján számszerűsítve mutatják a szomszédos települések közti nyelvi távolságot (Séguy 1973, Chanbers–Trudgill 1998: 137–140). A legújabb, a nyelvi távolság mérésére alkalmas módszer Levenshtein algoritmusának a használatán alapszik, amelynek a segítségével térképlaponként haladva páronként vethetjük össze a kutatópontok adatait. Erről a módszerről részletesebben Heeringa (2004), valamint Goebl (2006) munkájában olvashatunk. Ezt az összehasonlító módszert a magyar nyelvjárási adattárakra Vargha Fruzsina és Vékás Domokos alkalmazta (vö. 2009, 2010). Ez a

hasonlósági mátrix alapú összehasonlító módszer nagyban hasonlít a Bray–Curtis-féle összevető analízisre is. Mind Levenshtein, mind a Vargha–Vékás-féle összehasonlító módszer azonban alapvetően dialektológiai irányultságú, emiatt a névrendszerek összehasonlítására talán kevésbé lehet alkalmas. Igaz persze, hogy a helynévkincs, valamint egyes helynévi lexémák elterjedtsége vizsgálható az előbb említett eljárással, mégis az e módszerrel a helynévkincsből levont következtetések csupán a nyelvjáráskutatás eredményeit gazdagíthatnák: tekintve, hogy a háttéradatbázis az egyes helynévi lexémák előfordulási gyakoriságát tartalmazza, s a helynévi szerkezetekre csak közvetetten van tekintettel. Az is megnehezíti e módszernek a névrendszerek területi jellemzőit feltárni kívánó vizsgálatokban való alkalmazását, hogy nem a teljes névrendszert, azaz annak a létező összes kategóriáját veszi számításba. Mivel ez a program alapvetően és szándékai szerint a nyelvjáráskutatást szolgálja, a fenti megállapítások semmiképpen sem kritikaként merülhetnek fel a szoftverrel szemben, csupán azt segítenek megvilágítani, hogy miért tartottam fontosnak egy olyan összehasonlító analízis kidolgozását, amely a névadás teljes spektrumát, a létező összes helynévi szerkezetet figyelembe veszi.

3. A kutatási terv ismertetése

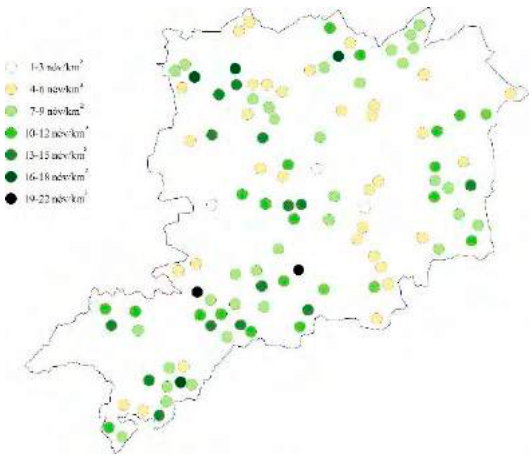
A toponometriai vizsgálat alapvetően négy pilléren nyugszik: elsőként mintavételi eljárással megállapítom, hogy mely települések névmintáit érdemes beemelni a vizsgálatokba. Ezt követően a Hoffmann István által létrehozott elméleti keret szerint (1993/2007) elemzem az adott települések névanyagát, amelyből létrehozom a településenkénti gyakorisági sorokat. A következő lépés a mátrix létrehozása az R nevű statisztikai program segítségével, s végezetül a mátrix összevont eredményeit térképre vetítem. A következőkben ezeket a munkafázisokat ismertetem részletesen.

3.1 Mintavételi eljárás

A mintavétel során több döntés előtt állunk. Elsősorban ki kell választani, hogy melyik térség névmintáit szeretnénk a vizsgálatba vonni. Ehhez olyan területet kell választanunk, mely területileg jól tagolt, sőt nyelvjárási, néprajzi különbségek is körvonalazhatók. Ezek a táji határok általában különböznek egymástól, azaz a nyelvjárási, néprajzi, földrajzi határok nem minden esetben esnek egybe. Minthogy azonban különbségek fedezhetők fel nyelvi, kulturális és geográfiai szinten, elképzelhető, hogy a névadási jellegzetességek is területi eltéréseket fognak mutatni. Az effajta vizsgálatoknak kitűnő alapot szolgáltatnak az 1960–70-es évektől megjelenő névadattárak. Ezen adattárak közül a munkámhoz a „Vas megye földrajzi nevei” címet viselő 1982-ben kiadott névtárat használtam fel (továbbiakban VMFN). A továbbiakban döntenünk kell arról, hogy a vizsgálatba vont településeket a névszám vagy a névsűrűség alapján válasszuk-e ki.

A névsűrűség, vagyis az 1 km^2-re eső helynevek számának a kérdése viszonylag ritkán tárgya a nyelvészeti témájú szakmunkáknak. Újabban azonban egyre több tanulmány lát napvilágot ebben a témában (lásd ehhez Szemák 2012, Halmos 2013,

Nagy 2013, 2014). Nagy Máté András maga is hangsúlyozza, hogy a névsűrűséget befolyásoló tényezőket még nem tárták fel teljes részletességükben (2013: 10, 2014: 119), olyan faktorokra gondolhatunk itt, mint a földrajzi környezet, a társadalmi, valamint gazdasági viszonyok stb. (Hoffmann 2003: 62–63). Vas megyét vizsgálva a megye egyes településeinek névsűrűségi jellemzői igen jelentős eltéréseket mutatnak. Az általánosan elfogadott vélekedés szerint szoros összefüggés mutatkozhat egy-egy település névsűrűsége és a földrajzi környezet jellege között (vö. ehhez pl. Kiss 1985: 364). Ezt az álláspontot az alább látható névsűrűségi adatok részben ugyancsak alátámasztják.

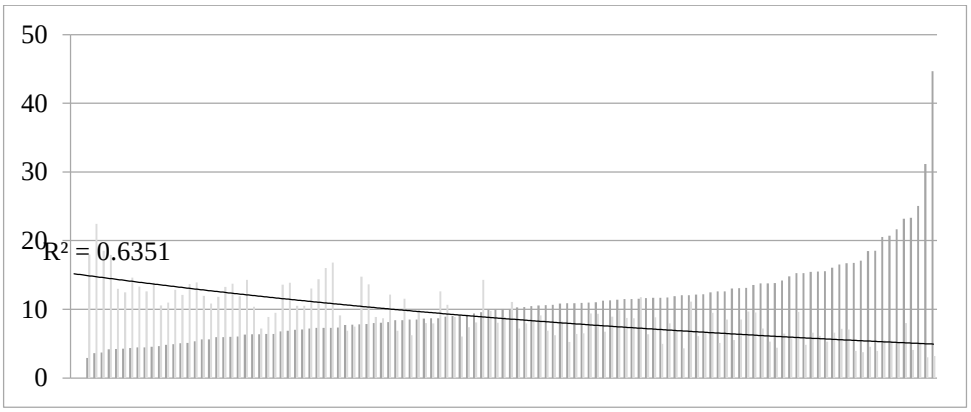


1. ábra. A Vas megyei településeken mérhető névsűrűségi számok (név/km^2)

A névsűrűséggel foglalkozó tanulmányok újabban rámutattak arra az összefüggésre is, hogy a települések nagysága és az ott mérhető névsűrűség fordított arányban áll egymással (vö. ehhez Nagy 2013, 2014). Ezt a vasi névanyag is szemléletesen igazolja (lásd 2. ábra).

Úgy tűnik, hogy ez az összefüggés nemcsak a vasi névanyagra, hanem egyéb más térségek helynévrendszerére is igaz. Nagy Máté András a Bodrogköz helyneveinek elemzésekor ugyanis hasonló megállapításra jut, eredményeiből pedig azt az általános érvényű következtetést fogalmazza meg, hogy „minél nagyobb egy adott település kiterjedése, annál kisebb a névsűrűségi mutatója, illetve minél kisebb a település területe, annál nagyobb a névsűrűségi mutatója” (2013:12). Noha ez az összefüggés minden kétséget kizáróan létezik, nem mehetünk el szó nélkül amellett a tény mellett sem, hogy bizonyos területeken a terület nagyságától lényegében függetlenül rendkívül alacsonyak, vagy éppen kiugróan magasak a mért névsűrűségi mutatók. Ezt a fajta ingadozást jól mutatja a 2. ábrára rajzolt trendvonal, illetve a hozzá tartozó R^2 érték. Minthogy eredményül 0,63-at kaptunk, tehát értékünk meglehetősen távol áll az 1-től, azt a következtetést kell levonni, hogy a névsűrűségi adatok Vas megye területén ingadoznak. Ennek számos külső oka lehet: migráció okozta névdúsulás a területen, de hasonló ok húzódik meg az idegen nyelvi környezet miatt, vagy akár a rosszabb minőségű gyűjtés is eredményezhet

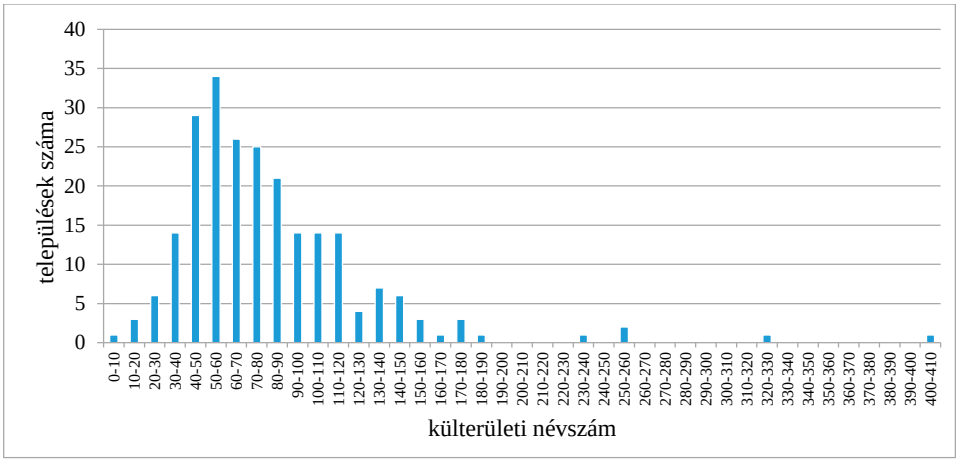
kiugrásokat. Minthogy láthatóan a névsűrűségi vizsgálatok nem hoztak kellően megbízható eredményt, érdemesnek mutatkozott a külterületi névszámot figyelembe venni a vizsgálatokkor. A belterületi nevek döntő hányadában a konvencionális, emlékeztető funkció dominál, ami torzíthatja a névelemzési, gyakorisági eredményeinket. Megalapozott döntésnek mutatkozik ezért a külterületi neveket vallatóra fogni akkor, amikor névadási mintákat igyekszünk megragadni.



2. ábra. A település nagyságának (km^2, sötét oszlop) és névsűrűségének (név/km^2, világos oszlop) összefüggései Vas megyében

Ehhez a vizsgálathoz egy hisztogramot hozunk létre (3. ábra): ha egy adott megye vagy éppen járás átlagos külterületi névanyagát akarjuk meghatározni, a változókat egyenlő intervallumokra bontjuk fel, és megnézzük, hogy az egyes intervallumokba eső egyedek milyen gyakorisággal fordulnak elő. Vas megye vonatkozásában egy 10-es intervallummal rajzolt skálán például a következő hisztogramot kapjuk, mely alapján megállapítható a mintasokaságunk, azaz a vizsgálható települések sora.

Látható, hogy a hisztogram végén a járások központi településeinek a külterületi névszáma kilengést eredményez: egyrészt például Szombathely, ahol a külterületi névszám 409, vagy Kőszeg, ahol a nevek száma 328, másik szélső pólusként pedig Ólmod település mindössze öt darab külterületi névszáma szintén különállást jelez. Az elemzésbe bevont települések névanyagának meghatározásakor ezektől a valamilyen tekintetben szélsőséges adatoktól eltekintve célszerű megállapítanunk az átlagos külterületi névszámot. Látható a hisztogramról az is, hogy nagyjából normál eloszlást mutat, éppen ezért a névsűrűségi mutatókkal szemben, Vas megye vonatkozásában célszerűbbnek látom a külterületi névszámot figyelembe venni a mintavétel során, minthogy az megbízhatóbb eredményeket mutat. Ez persze nem zárja ki, hogy más térségek névadási mintáit a névsűrűség alapján mintavételezzük.



3. ábra. A külterületi helynévszámok településenkénti megoszlása

Ahhoz tehát, hogy megállapítsuk a vizsgálatba vont településeket, meg kell nézni a középértéket, melyet mediánnal számolunk ki. Mediánt úgy kapunk, hogy az elemeket sorba rendezve kikeressük azt az elemet, amelyik pontosan középen van. Megvizsgálva a külterületi névszámokat bemutató hisztogramot esetünkben ez a szám 71. E számot könnyedén kiszámíthatjuk Excelben is, a medián kiszámítása ugyanis már eleve mentett függvényként használható ebben a táblázatkezelőben.

A középérték meghatározása a szóródás szempontjából lényeges. Mielőtt azonban a szóródás fogalmát definiálnánk, szükséges a variancia terminusnak a bevezetése: a variancia ugyanis azt mutatja meg, hogy az egyes elemek átlagosan mennyire térnek el a mintaátlagtól. Ebből már meghatározhatjuk a szórást, mely a variancia négyzetgyöke (vö. Korpás 1996: 69–74), így esetünkben a szórás 34. Ennek a számnak a kiszámítási módja szintén szerepel az Excel alkalmazásai között, így ez meglehetősen egyszerűen megállapítható. A kapott értékeket felhasználva tág szórással kiderül, hogy a 37–105 külterületi nevet számláló településeket kell beemelni a mintánkba.

3.2 Gyakorisági sorok létrehozása

Ezt követően a mintába bevont települések névanyagát a Hoffmann István által kialakított helynévelemzési modell (1993/2007) mentén elemeztem. Az egyes helynévszerkezetekre kapott gyakorisági adatokat településenként táblázatba emeltem. A munkám során több mint 80 helynévi szerkezetet vizsgáltam így meg 125 településen. Ezek felsorolása tanulmányi szinten igen nehézkes lenne, mindenesetre igyekszem egy összefoglaló táblázatban feltüntetni azokat a struktúrákat, amiket figyelembe vettem a munkám során.

egyrészes helynevek	hely fajtáját jelölő funkció			egyszerű földrajzi köznév	*Hegy*
				összetett földrajzi köznév	*Kertalja*
	megnevező funkció			képzetlen helynév	*Kerka*
				képzett helynév	*Endréd*
	sajátosságjelölő funkció	a névrész kifejezi a hely valamely tulajdonságát		tárgyakat (nem személyt vagy helyet) jelentő köznév	*Nadrágszíj*
				képzetlen melléknév	*Keskeny*
				képzett melléknév	*Laponyás*
				folyamatos melléknévi igenév	*Zúgó*
				befejezett melléknévi igenév	*Csörgött*
				jelzős szószerkezet	*Bárnevolna*
		a névrész kifejezi a hely viszonyát valamilyen külső dologhoz	viszony tárgyhoz, élőlényhez	növénynév	*Szőlők*
				állatnév	*Pacsirta*
				épületnév	*Hálások*
				tárgynév	*Kemence*
				anyagnév	*Tégla*
				képzett melléknév	*Nyíres*
				szószerkezet	*Nagy tölgyfa*
		a névrész kifejezi a hely viszonyát valamilyen külső dologhoz	viszony személyhez	személyt jelölő köznév	*Vitéz*
				képzett melléknév	*Urasági*
				többelemű személynév	*Kis János*
				családnév	*Péterics*
				keresztnév	*Piroska*
				ragadványnév	*Bot Gyurka*
			a hely viszonya történéshez	főnév	*Vita*
				képzetlen melléknév	*Bitang*
				képzett melléknév	*Peres*

1. táblázat. Vizsgált helynévi szerkezetek

egyrészes helynevek		sajátosság-jelölő funkció	a névrész kifejezi a hely valamely más helyhez való viszonyát	a hely pontos elhelyezkedésének kifejezése	helynév	*Csalitosi*
					szószerkezet	*Poros úti*
				irány megjelölése	szószerkezet	*Pinkához*
				a hely relatív helyzetének kifejezése	melléknév	*Középső*
					számnévből képzett melléknév	*Négyes*
					szószerkezet	*Káli erdő alatt*
		emlékeztető funkció			helynév	*Prága*
					személynév	*Szent Jancsi*
					szószerkezet	*Királykő*
kétrészes helynevek	földrajzi köznévi utótag fajtajelölő funkcióban	előtag, ahol sajátosságjelölő funkciót figyelhetünk meg	előtag, ahol a névrész kifejezi a hely valamely tulajdonságát		tárgyakat (nem személyt vagy helyet) jelentő köznév	*Kifli-dűlő*
					képzetlen melléknév	*Kis-árok*
					képzett melléknév	*Kerekes-telek*
					folyamatos melléknévi igenév	*Bújó-híd*
					jelzős szószerkezet	*Akol fejű-dűlő*
					befejezett melléknévi igenév	*Zárt-kert*
			előtag, ahol a névrész kifejezi a hely viszonyát valamilyen külső dologhoz	viszony tárgyhoz, élőlényhez	növénynév	*Zab-gyep*
					állatnév	*Gólya-rét*
					épületnév	*Malom-rét*
					tárgynév	*Fazék-föld*
					képzetlen melléknév	*Vad-kert*
					képzett melléknév	*Diós-völgy*
					szószerkezet	*Rossz malom-gödör*
kétrészes helynevek	földrajzi köznévi utótag fajtajelölő funkcióban	előtag, ahol sajátosságjelölő funkciót figyelhetünk meg	előtag, ahol a névrész kifejezi a hely viszonyát valamilyen	viszony személyhez	népnév	*Zsidó-rét*
					foglalkozást, címet jelölő szó	*Jegyző-tábla*
					elvont főnév	*Falu-rét*
					képzetlen melléknév	*Közös-legelő*
					képzett melléknév	*Uradalmi-mező*
					többelemű személynév	*Nagy András-erdő*

			külső dologhoz		családnév	*Spiccer-föld*
					keresztnév	*Anna-major*
					ragadványnév	*Banyó-gyep*
				a hely viszonya történéshez	helynév	*Római-hid*
					főnév	*Bomba-lyukak*
					képzetlen melléknév	*Szent-kút*
					képzett melléknév	*Pénzes-föld*
					folyamatos melléknévi igenév	*Mentő-part*
					befejezett melléknévi igenév	*Kimért-erdő*
					szerkezet	*Bánom-hegy*
			előtag, ahol a névrész kifejezi a hely valamely más helyhez való viszonyát	a hely valaminek a része	helynév	*Szelestei-szél*
					főnév	*Szőlők eleje*
					képzett melléknév	*Fenyves alja*
					szószerkezet	*Keleti-kert alja*
				a hely pontos elhelyezkedésének kifejezése	képzetlen helynév	*Csepreg-dűlő*
					képzett helynév	*Pinkai-dűlő*
					főnév	*Határ-völgy*
					képzett melléknév	*Réti-patak*
					szószerkezet	*Külső majoron belüli út*
kétrészes helynevek	földrajzi köznévi utótag fajtajelölő funkcióban	előtag, ahol sajátosságjelölő funkciót figyelhetünk meg	előtag, ahol a névrész kifejezi a hely valamely más helyhez való viszonyát	irány megjelölése	képzett helynév	*Hetyési út*
					képzett melléknév	*Delelői út*
					szószerkezet	*Templom-úti-dűlőút*
				a hely relatív helyzetének kifejezése	képzett helynév	*Homok-gödri-dűlő*
					képzetlen melléknév	*Alsó-gyep*
					képzett melléknév	*Keleti-tilos*
					sorszámnév	*Második-tag*
					számnévből képzett melléknév	*Nyolcas-tábla*
		előtag, ahol emlékeztető funkció van jelen			helynév	*Római-domb*

					főnév	*Vér-patak*
					szentnév	*Szent Vid-kápolna*
	helynévi utótag megnevező funkcióban	előtag, ahol sajátosságjelölő funkciót figyelhetünk meg	előtag, ahol a névrész kifejezi a hely valamely tulajdonságát		képzetlen melléknév	*Nagy-Máncso*
					képzett melléknév	*Dombos-Ácsi*
					befejezett melléknévi igenév	*Holt-Rába*
			előtag, ahol a névrész kifejezi a hely viszonyát valamilyen külső dologhoz	viszony tárgyhoz, élőlényhez, személyhez	növénynév	*Kőris-Csoma*
					képzett melléknév	*Tölgyes-Boléta*
					foglalkozást, címet jelölő szó	*Zsellérek-Marcalja*
					családnév	*Miklós-Bekeny*
					keresztnév	*Juli-Csoma*
					képzett helynév	*Büki-Bekeny*
					képzett melléknév	*Urasági-Széles-csordahajtó*
kétrészes helynevek	helynévi utótag megnevező funkcióban	előtag, ahol sajátosságjelölő funkciót figyelhetünk meg	előtag, ahol a névrész kifejezi a hely valamely más helyhez való viszonyát	a hely pontos elhelyezkedésének kifejezése	képzett melléknév	*Dombi-Naca-erdő*
				irány megjelölése	képzett melléknév	*Kis-Haraszti út*
				a hely relatív helyzetének kifejezése	képzetlen melléknév	*Alsó-Bukta*
					képzett melléknév	*Nyugati-Nagy-gyep*
					sorszámnév	*Urasági-hatodik*

1. táblázat. Vizsgált helynévi szerkezetek (folytatás)

E szerkezetek némelyikét a későbbi vizsgálatok során összevontam, a kevés helynévi adattal regisztrálható helynévi szerkezeteket pedig egyéb kategóriába vettem. Ha ugyanis túl sok összehasonlítandó elemmel dolgozunk egy ilyen jellegű komparatív munka során, akkor azt kaphatjuk eredményként, hogy két település egyáltalán nem hasonlít egymásra, noha ez a valóságban nem így van. Emiatt fontos hangsúlyoznom, hogy amíg nem állnak rendelkezésünkre részletes névföldrajzi térképek, addig a gyakorisági sornak a kialakítása képlékeny marad. A probléma abban áll, hogy egyelőre nincs pontos tudásunk arról, mely helynévi struktúrák mutatnak valós területi különbségeket. Például a birtoklás tényének kifejezése történhet személynév + földrajzi köznév, valamint személyt jelölő közszó + földrajzi köznév alakkal. Ezek területileg többnyire opponálnak egymással (legalábbis Vas megyét tekintve). Ugyanakkor a személynévi előtag tovább differenciálható pl. teljes név/családnév/keresztnév/ragadványnév stb. alkategóriákra. Noha ez természetesen lényeges információ annak, aki a helyneveket vizsgálja, egyáltalán nem biztos, hogy ezeket az alkategóriákat figyelme kell venni a gyakorisági sor létrehozásakor. Ha ugyanis nem mutatnak területi egységet vagy különbséget, akkor – mint ahogy arra a fentiekben már utaltam – csak szétdarabolják a mátrix eredményét. Éppen ezért fontos feltárni a névföldrajz eszközeivel azokat a helynévi struktúrákat, amik valós területi különbséget mutatnak.

3.3 Mátrix készítése

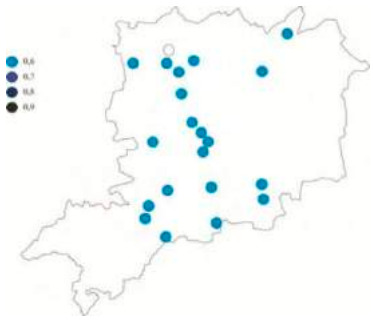
A táblázatba foglalt gyakorisági mutatókat az R statisztikai programba beolvastam a már fentebb részletezett statisztikai metódus szerint (ld. 3.1). Így egy 125*125-ös mátrixot kaptam, amely eredmények a települések közötti hasonlóságot mutatják az 1-es felé közeledve, különbségük pedig abban nyilvánul meg, hogy minél inkább a 0-hoz közeli értéket vesznek fel.

3.4 Térképre vetítés

A mátrix eredményeit érdemes ezt követően térképen ábrázolni, hiszen így állapítható meg valós területi hasonlóság. A 125 település egybevetett, klaszteranalízissel történő vizsgálata folytán pedig kirajzolódhatnak azok a névföldrajzi területek, melyek hasonlóságot és különbséget mutatnak a névminták tekintetében.

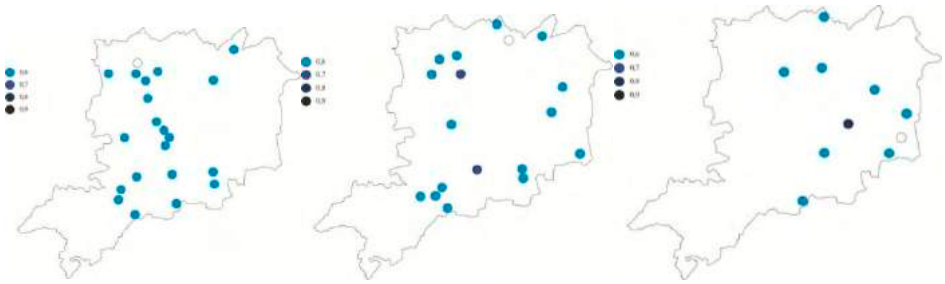
4. Az eredmények ismertetése

A kapott eredmények térképre vetítése révén arra mutathatunk rá, hogy egy-egy település névrendszere más településekkel mutat rendszertani hasonlóságot. Nemescsó (üres karikával jelölöm) hasonlósági térképlapja például az alábbi megoszlást mutatja.



4. ábra. Nemescsó hasonlósági térképlapja

Nemescsó Vas megye északi részén helyezkedik el, névmintája pedig a megye nyugati részével mutat hasonlóságot. Ha Vas megye összes településének hasonlósági adatait ilyen módon ábrázoljuk, akkor azt a megállapítást tehetjük, hogy minél keletibb települést vizsgálunk, annak a névmintája annál inkább kiterjed a megye keleti részeire is. Ehhez szemléltetésként érdemesnek tartom Nemescsó hasonlósági mintáját Tompaládonnyal, valamint Jánosházával, azaz keletebbre fekvő településekkel összevetni.

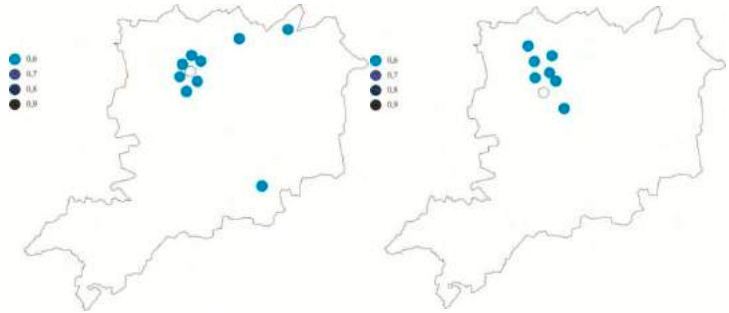


5. ábra. Nemescsó, Tompaládony és Jánosháza hasonlósági térképe

Tompaládony névmintájában – a keletibb fekvése következtében – felfedezhetők a Marcal-medencei, azaz a keleti települések névadási szokásai is. Jánosháza esetében pedig megállapíthatjuk, hogy névmintája a megye középső területéig mutat hasonlóságokat.

Nem mehetünk el említés nélkül ugyanakkor amellett az igencsak szembeötlő jelenség mellett sem, hogy bizonyos települések mintája csupán néhány más, szomszédos település névmintájával mutat hasonlóságot: ezt figyelhetjük meg például Salköveskút vagy Zanat esetében (lásd a 6. ábrán).

Míg a 7. térképlapon leginkább a Gyöngyös-sík területén, azaz a megye északi részén figyelhető meg egy erősebben jelentkező hasonlósági mintázat a névminták tekintetében, délebbre, az őrségi területeken is tapasztalhatunk néhány településen hasonló, elszigeteltnek mutatkozó rendszertani hasonlóságot (7. ábra).



6. ábra. Salköveskút és Zanat hasonlósági térképlapja

7. ábra. Ispánk és Szőce hasonlósági térképlapjai

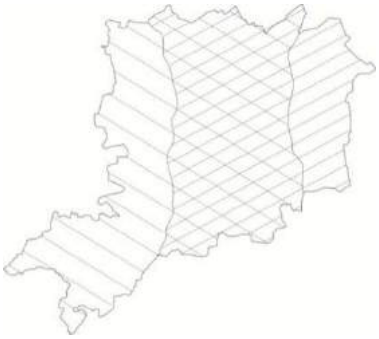
Az őrségi területek kapcsán azonban azt is szükséges megjegyezni, hogy a legtöbb őrségi település inkább a nyugati régió névadási mintájába illeszkedik bele, tehát az északi-nyugati helynévadási szokások figyelhetők meg bennük. Ezt tekintetbe véve az Őrség helynévadási szempontból tehát kevésbé egységes.

A fent láthatóakhoz hasonló elkülönülő névföldrajzi területeket a Marcal-medence néhány települése kapcsán is felfedezhetünk, illetve a megye középső, déli részén is.

5. Az eredmények értelmezése

A fent bemutatott térképlapok egybevetett vizsgálata során arra jutottam, hogy a névminták terjedését leginkább sávos, kelet-nyugati elrendezésben lehet megrajzolni. Ezt illusztrálja a 8. ábra.

A 8. ábra térképlapja tehát egy összefoglaló képét adja azoknak a településeknek a hasonlósági eloszlásáról, melyeket az adatbázisba emeltem. Vas megye vonatkozásában azt a megállapítást tehetjük, hogy a térség nyugati felén elhelyezkedő városok, községek névadási mintája általában a megye középső részéig mutat más településekkel hasonlóságot. A legkeletibb részek hasonlósági mintái pedig általában a vizsgált terület középső vonaláig terjednek. A középső terület azonban mindenképpen érdekes, hiszen az itt található névminták leginkább a nyugati, de több esetben a keleten, leginkább a Marcal-medencében található városokkal mutatnak nagyfokú hasonlóságot.



8. ábra. A névadási minták sávos jelentkezése Vas megyében.

A további vizsgálatok azt is kimutatták, hogy egyes települések névmintája egy jóval kisebb területtel mutat hasonlóságot. Ezeket a területeket mutatja be a 9. ábra.

Mindezek alapján azt láthatjuk, hogy Vas megyében alapvetően négy nagyobb egység jelentkezik: egy a Gyöngyös-sík (1.1), valamint Rábai- és Répce-sík területein (1.2.), egy másik a Felső-Kemenesháton (2.), emellett egy névtanilag kevésbé egységes táj az őrségi települések mintáját foglalja magába (3.), míg a negyedik leginkább a Marcal-medence és a tőle nyugatabbra eső területek településeit egyesíti (4.).

9. ábra. Esetleges névföldrajzi területek Vas megyében

6. A kutatási eredmények összefoglalása

A fenti vizsgálatok eredményeit látva általánosabb (névelméleti) síkon azt az álláspontot vallom, hogy a helynévrendszerek területi sajátosságait elemezve számolhatunk a névjárások létezésével, és a fenti módszer mindenképpen alkalmasnak mutatkozik névföldrajzi jellegzetességek összevetésére, s azok területi elkülönítésére. Nem mehetünk el azonban a módszer gyengepontjai mellett sem: ezek a gyengepontok leginkább a névföldrajzi térképlapok hiányában keresendők. Mindaddig, amíg nem állnak rendelkezésünkre ilyen térképlapok, az ún. gyakorisági soroknak a kialakítása nem tud teljes mértékben biztos talajon állni. A vizsgálataim

során én igyekeztem Vas megyéről összeállítani ilyen térképeket, így több mint 80 térképlap alapján állítottam össze a gyakorisági sorokat és a mátrixot. Ez, noha kellően biztos alapot jelentett, mégis felveti a további névföldrajzi vizsgálatok igényét. Emellett azt is szükséges megjegyeznünk, hogy a névföldrajzi tájak, névjárások nagyvonalú megrajzolására majd csupán akkor lesz reális esélyünk, ha a magyar nyelvterület teljes helynévkincse a rendelkezésünkre áll és annak a fenti módszerrel történő elemzését is elvégeztük. Minthogy a matematikai statisztikai megközelítés alkalmasnak tűnik a névrendszerek ilyen szempontú összehasonlítására, a későbbiekben fontosnak tartom egy olyan összehasonlító statisztikai módszer kidolgozását, amely – bár nyilván számos hasonlóságot mutat az itt bemutatott, mátrix alapú módszerrel – kizárólagosan a névrendszerekre koncentráló, arra megalkotott komparatív modellként születhetne meg. E modell segítségével aztán még pontosabb képet alkothatunk a névjárások térbeli sajátosságairól is.

Hivatkozások

Bárczi Géza 1958. A *magyar szókincs eredete*. Második bővített kiadás. Budapest: Tankönyvkiadó.

Bloom, S. A. 1981.Similarity Indices in Community Studies: Potential Pitfalls. *Marine Ecology*. 5: 125–128.

Bray, J. R. – Curtis J.T. 1957. An Ordination of Communities. *Ecological Monographs*. 27: 325–349.

Ditrói Eszter 2011. Egy lehetséges módszer a helynevek területi különbségeinek igazolására. *Helynévtörténeti Tanulmányok*. 6: 151–161.

Ditrói Eszter 2012. Helynévrendszerek területi differenciáltsága. *Helynévtörténeti Tanulmányok*. 7: 29–39.

Győrffy Erzsébet 2011. *Korai ómagyar kori folyóvíznevek*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

Győrffy Erzsébet 2012. A névszociológiai aspektusról a szleng helynevek ürügyén. *Helynévtörténeti Tanulmányok.*7: 53–60.

Győrffy Erzsébet 2013. A helynév-szociológia kutatási területei, feladatai. *Helynévtörténeti Tanulmányok.* 9: 115–125.

Hoffmann István 2007. Helynevek nyelvi elemzése. Második kiadás. Debrecen: Tinta Könyvkiadó.

Horn, H. S. 1966. Measurment of „overlap” in comparative ecological studies. *American Naturalist*. 100: 419–424.

Goebl, H. 2006. Recent Advances in Salzburg Dialectometry. *Literary and Linguistic Computing*. 21: 411–435.

Heeringa, W. 2004. *Measuring Dialect Pronunciation Differencesusing Levenshtein Distance*. Groningen Dissertations in Linguistics 46.

Inczefi Géza 1970. *Földrajzi nevek névtudományi vizsgálata. Makó környékének földrajzi nevei alapján*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Juhász Dezső 1993. Névtan és nyelvföldrajz. *Magyar Nyelv*. 89: 72–77.
Kázmér Miklós 1970. *A »falu« a magyar helynevekben. XIII-XIX. század*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Kiss Lajos 1985. Barangolás földrajzi neveink világában. *Magyar Nyelvőr*. 109: 359–66.
Kiviniemi, E. 1975. Paikannimienrakennetyypeistä. *Suomi* 118: 2.
Korpás Attiláné 1996. *Általános statisztika I.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Nagy Máté András 2013. *Vizsgálatok a Bodrogköz helyneveinek köréből*. Kézirat.
Nagy Máté András 2014. A Bodrogköz helynevei a Magyar Digitális Helynévtárban. In Bartha Ákos – Szálkai Tamás (szerk.): Interdiszciplinaritás a régiókutatásban. Fiatal kutatók nemzetközi konferenciája III. Elektronikus tanulmánykötet. Debrecen. 119–124.
Pásztor Éva 2013. *Határnevek névrendszertani vizsgálata (Hajdúnánás határának helynevei alapján.* Kézirat. Debrecen.
Séguy, J. 1973. La dialectométrie dans l'atlas linguistique de la Gascogne. *Revue de linguistique romane*. 37: 1–24.
J. Soltész Katalin 1979. *A tulajdonnév funkciója és jelentése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Sebestyén Árpád 1960. Egy s más az élő dűlőnévanyagról. In Pais Dezső – Mikesy Sándor (szerk.): *Névtudományi vizsgálatok. A Magyar Nyelvtudományi Társaság névtudományi konferenciája. 1958.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 82–85.
Szemák Éva 2012. *Helynévvizsgálatok a romániai Szatmár megye területéről*. Kézirat. Debrecen.
Tóth Valéria 1998. Ómagyar helyneveink és a névföldrajz. *Magyar Nyelvjárások*.35: 119–132.
Vargha Fruzsina Sára – Vékás Domokos 2009. *Magyar nyelvjárási adattárak vizsgálata interaktív dialektometriai térképekkel*. Elhangzott: a Magyar Nyelvtudományi Társaság felolvasóülésén. http://bihalbocs.hu/eloadas/dialektometria_20090324.pdf
Vargha Fruzsina Sára 2010. A dialektometria alkalmazása és történeti helynevek nyelvföldrajzi vizsgálata a Székelyföldön. *Helynévtörténeti Tanulmányok*. 5:223–233.
VMFN = Balogh Lajos – Végh József (szerk.) 1982. *Vas megye földrajzi nevei*. Szombathely: Globus Nyomda.

Ditrói Eszter 2009-ben szerzett magyar-néprajz, muzeológia specializációs diplomát a Debreceni Egyetemen. 2009-től a Modern nyelvészet alprogram PhD-hallgatója volt, 2011-ben tanársegéd, 2013-tól tudományos segédmunkatárs a Magyar Nyelvtudományi Tanszéken. Fő kutatási területe a jelenkori névtan, jelenleg a helynévstruktúrákat érintő jelenségek statisztikai megközelítésével foglalkozik. *Helynévrendszerek modellalapú vizsgálata* című doktori disszertációját 2016-ban védte meg. E-mail: eszter.ditroi@gmail.com

DOMONKOSI ÁGNES

A metonimikusság szerepe a sajtónyelvi címadásban[1]

A dolgozat a politikai, közéleti hírek anyagából összeállított szövegminta alapján vizsgálja a metonimikusság lehetséges funkcióit a sajtónyelvi címadásban, azon belül is az internetes hírportálok gyakorlatában. A vizsgálat célja – egyaránt építve a kognitív nyelvészeti és a pragmatikai metonímiafelfogásra – annak feltárása, hogy a különböző fogalmi metonímiák működése hogyan vesz részt a figyelem irányításában, a tényállások egyes részleteinek előtérbe és háttérbe helyezésében, illetve hogyan járul hozzá a konstruálás manipulatív jellegéhez.

1. Bevezetés

A hírek nyelvi világának vizsgálata (vö. Andok 2001, 2003, Eőry 2001, Jakusné 2002, Kökényesi 2011, Nemesi 2007), illetve a címadás szerepének kutatása (vö. Balázs 1985, Bańczerowski 2009, Forgács 2005, J. Soltész 1965, Kemény 1989, Kovalovszky 1974, Szikszainé 1999) egyaránt szerteágazó és gazdag eredményeket mutat a magyar sajtónyelvi, szövegtani, stilisztikai szakirodalomban. Kutatásom egy, a magyar sajtónyelvi vizsgálatokban, a sajtónyelvi címadás kutatásában eddig nem tárgyalt szempont, a metonimikusság érvényesülésének és lehetséges szerepeinek feltárását tűzi ki céljául. A kutatás egyik kiinduló hipotézise, hogy a sajtóhírekben – mivel külső történések kis narratíváit valósítják meg – tipikusnak számít a metonimikus jelleg. A narratív sémákra ugyanis nem a metaforikus, hanem a metonimikus szövegszerveződést tartják jellemzőnek, visszavezethetően Jakobson (1964) elképzelésére, amely szerint a költészet, a líra a nyelv metaforikus, az epika pedig a nyelv metonimikus pólusához tartozik. A narratív szövegek metonimikus jellegének az lehet a magyarázata, hogy a „külső történések és állapotok eleve metonimikus módon szerveződnek: köztük időbeli és/vagy térbeli érintkezés vagy ok-okozati, illetve egyéb logikailag megragadható kapcsolat van" (Benczik 2005: 79). Kutatásom fontos alapfeltevésének számít az is, hogy a cím és a szöveg egymáshoz viszonyított metonimikusságának sajátos helyzete, illetve a figyelemfelkeltésre és hatásosságra törekvés miatt a sajtónyelvre jellemző metonímiák kiemelt szerephez jutnak a címadásban. Ezzel összhangban Feyaerts és Brône (2005: 24) elemzései meggyőzően igazolják, hogy a sajtónyelvi címadás kitűnő terep a metonímiák expresszív erejének tanulmányozására.

Az elemzés során a metonímia kognitív nyelvészeti felfogását érvényesítem, mely szerint a metonímia nem egyszerűen retorikai alakzat, nem díszítmény, hanem a kategorizáció alapvető művelete, olyan kognitív eljárás, amely a világról kialakított kognitív modellek egyes összekapcsolódó részeivel operál (vö. Lakoff–Johnson 1980, Lakoff 1987). A metonímia ebben az értelmezésben tehát egy olyan kognitív folyamat, melynek során egy fogalmi entitás – a közvetítő – hozzáférhetővé tesz egy ugyanabban a tartományban szereplő másik fogalmi entitást, a célfogalmat

[1] A tanulmány az OTKA K 100717 sz. Funkcionális kognitív nyelvészeti kutatás pályázatának támogatásával készült.

(Kövecses 2005). A metonimikus leképezés egy fogalmi tartományon, egy idealizált kognitív modellen (IKM) belül marad (Kövecses–Benczes 2010). A metonimikus kapcsolat közvetítő fogalmát általában könnyebb megérteni, könnyebb rá emlékezni és könnyebb felismerni, mint a célfogalmat (Lakoff 1987), azaz a közvetítő fogalom szaliensebb, és referenciapontként szolgál a célfogalom eléréséhez (Radden–Kövecses 1999).

2. A kutatás célja és módszerei

Kutatásom célja a sajtónyelvi címadásban előforduló metonímiatípusok funkcióinak elemzése, azaz annak feltárása, hogy a metonimikusság hogyan járul hozzá a címek hatásosságához, expresszivitásához, az érdeklődés felkeltéséhez, illetve hogyan vesz részt a figyelemirányításban, egyes tényezők előtérbe vagy háttérbe helyezésében. Az elemzés kognitív szemantikai-pragmatikai, stilisztikai szempontokat érvényesítve értelmezi a metonimikus konstruálásnak néhány, a sajtónyelvre jellemzőnek tartott példáját.

Az elemzett nyelvi anyagot elektronikus hírportálok címanyagából merítettem, a 2014. október 25. és november 12., illetve 2015. március 15. és 29. között feltöltött hírek címadását figyelembe véve. A metonimikus címek kiválasztása során a következő portálok híranyagát tekintettem át: index.hu, origo.hu, vs.hu; magyarnarancs.hu , hvg.hu. Az egyes címek metonimikusságának mérlegelése során nemcsak magukat a címeket, hanem a hozzájuk tartozó hírszövegeket is figyelembe vettem, mivel számos esetben csak a szöveg egészének ismerete mutat rá a címadás metonimikus jellegére. A metonímiák azonosítását a szövegkörnyezet ismeretében magam végeztem el. Kutatásomban a különböző típusú metonímiák egy részének felismeréséhez a tágabb kontextus ismerete is szükséges volt. Az így összegyűlt 184 metonimikus leképezést tartalmazó cím, illetve a hozzájuk tartozó hírszövegek biztosítják a metonímiaelemzések nyelvi anyagát. Mivel a vizsgált nyelvi adatok nem tekinthetők reprezentatívnak a magyar politikai hírek címadási szokásait tekintve, kutatásom nem kvantitatív célú, az egyes típusok előfordulási gyakoriságát, arányait bemutató elemzés, célja elsősorban a metonimikus címadás hatásmechanizmusának, stilisztikai-retorikai szerepének feltárása, az egyes felismert metonímiatípusok működésének, szerepének értelmezése az elektronikus hírportálok nyelvében.

3. Metonímiatípusok a sajtónyelvi címadásban

Az elektronikus hírportálokról a vizsgált időszakokban összegyűlt nyelvi anyagban a következő metonimikus megoldások számítottak – egy-egy tipikus példával illusztrálva – a legjellemzőbbnek:

1. INTÉZMÉNY/SZERVEZET AZ INTÉZNÉNY/SZERVEZET TAGJA/TAGJAI HELYETT
Megszólalt a Legfőbb Ügyészség Quaestor-ügyben (origo.hu, 2015. 03. 28.)
2. HELY AZ INTÉZMÉNY HELYETT
Amerika szerint nincs lezárva a kitiltási ügy (origo.hu, 2015. 03. 25.)

3. IRÁNYÍTÓ AZ IRÁNYÍTOTT HELYETT
Putyinnak nincsen pénze a Déli Áramlatra (origo.hu, 2014. 12. 03.)
4. TARTÁLY A TARTALOM HELYETT
Átfogó pénztárca-ellenőrzésekbe kezd az állam (magyarnarancs.hu, 2015. 03. 26.)
5. HATÁS AZ OK HELYETT
Talán érdemes lesz várni a tankolással jövő szerdáig (hvg.hu, 2015. 03. 29.)
6. RÉSZESEMÉNY A KOMPLEX ESEMÉNY HELYETT
Már dőlnek a fák (origo.hu, 2015. 03. 28.)

A különböző metonimikus megoldások, azaz a közvetítő és a célfogalom közötti eltérő viszonyok különböző kognitív műveletekkel, és így más-más hatásmechanizmussal járnak együtt, ezért a címadásban betöltött szerepük is sokrétű. Az alábbiakban annak szemléltetésére elemzek néhány prototipikus példát, hogy a metonimikus leképezések felsorolt típusai hogyan kaphatnak szerepet egyes helyzetek sajátos konstruálásában.

3.1 Az INTÉZMÉNY/SZERVEZET AZ INTÉZMÉNY/SZERVEZET TAGJA/TAGJAI HELYETT – ABSZTRAKT RENDSZER A TAGJAI HELYETT metonímia lehetséges szerepei

Az intézmények, absztrakt rendszerek közvetítő fogalomként való használata egyes tagjaik mint célfogalmak eléréséhez bevett megoldásnak számít a sajtó nyelvében. Jelen kutatás adatai között ez a típus szerepelt a legmagasabb arányban (57 cím), ehhez a nagy számhoz azonban az is hozzájárulhatott, hogy a vizsgált időszakban a magyar sajtóban kiemelt szerepet kapott a NAV, illetve egyes tisztségviselőinek tevékenysége; valójában az adatok nagy része egy hír (a NAV elnökét és egyes tisztségviselőit azzal gyanúsították, hogy a korrupció elleni fellépés nevében kitiltották őket az USA területéről) fejleményei köré rendezhető.

E metonímiatípus használatának motivációi között felfedezhető a nyelvi gazdaságosságra törekvés szándéka, ugyanis az intézményekhez, szervezetekhez, absztrakt rendszerekhez köthető tevékenységek egy részének esetében ellentmondások nélkül háttérben maradhatnak a rendszer részei. Ez a megoldás így az egységes, intézményszerű fellépés érzékeltetésére hatékony, az így konceptualizált entitások ugyanis egységes egészként, koherens módon viselkedő szubjektumként tűnnek fel. Azokban az esetekben, amelyekben a rendszer részei, alrendszerei, tagjai valóban háttérben maradhatnak, ez a megoldás a kifejtés egyszerűsítéséhez, a gazdaságos megjelenítéshez járul hozzá:

(1) *Az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) nyilvánosságra hozta az új felsőoktatási stratégiát.*(vs.hu 2014. 10. 27.)

Ugyanez a metonimikus leképezési mód azonban alkalmas a személyes felelősség háttérbe helyezésére is, ugyanis ez a fajta konceptualizáció elfedi azt, hogy az absztrakt rendszerek gyakran egymással nem összhangban lévő

alrendszerekből állnak, azaz – az intézményeket tekintve – önálló, saját véleménnyel és célokkal, jogokkal és felelősséggel rendelkező tagjaik vannak. Egy konkrét személyeket vádló botrány esetében az intézmény együttes megjelenítésével az egyes személyek háttérben maradhatnak:

(2) *Kitiltási botrány: Először szólalt meg a NAV.* (hvg.hu 2014. 10. 29.)

Ez a metonímiatípus megszemélyesítő jellegű, tipikusan együttműködik ugyanis AZ ABSZTRAKT RENDSZER SZEMÉLY fogalmi metaforával. A megszemélyesítő leképezés emberek cselekedeteit, érzéseit, gondolatait ruházza át absztrakt rendszerekre, ezáltal is egységesen viselkedő, koherens egészként konstruálva meg – az általában összetett, ellentmondásokat is tartalmazó – rendszereket. Az előbbi cím alatti hír kifejtése mutatja, hogy az intézmény egésze nemcsak mint egységesen cselekvő ágens, hanem mint érző lény jelenítődik meg:

(3) *A NAV bízik abban, hogy a hiteles tájékoztatás érdekében a sajtó munkatársai az alaptalan vádak mellett a feketegazdaság elleni fellépés eredményeiről is beszámolnak.* (hvg.hu 2014. 10. 29.)

3.2 A HELY AZ INTÉZMÉNY HELYETT metonímia funkciói

A gazdaságosság és a könnyű azonosíthatóság indokolja a sajtónyelvben szintén tipikusnak tekinthető HELY AZ INTÉZMÉNY HELYETT leképezési mód gyakoriságát (a vizsgált anyagban 48 címben fordult elő ez a metonímiatípus). Ennek a megoldásnak a funkciója a sajtónyelvi címadásban elsősorban az, hogy a konkrét közvetítőfogalmak révén könnyebben hozzáférhetővé teszi gyakran nehezen átlátható politikai folyamatok történéseit. Hasonlóan az előző pontban ismertetett metonímiák működésének hatásmechanizmusához ez a metonímiatípus is megszemélyesítő jellegű, összefonódik AZ ABSZTRAKT RENDSZER SZEMÉLY fogalmi metaforával, és szintén alkalmas az események szereplőinek, ezáltal a személyes felelősség háttérbe szorítására is:

(4) *Amerika szerint nincs lezárva a kitiltási ügy* (origo.hu, 2015. 03. 25.)

3.3 Az IRÁNYÍTÓ AZ IRÁNYÍTOTT HELYETT metonímia funkciói

Az irányító, vezető szerepet vállaló politikai, közéleti személyiségek megnevezése és kiemelése szintén gyakori a politikai hírek metonimikus megoldásai között. A vizsgált nyelvi anyagban 21 ilyen leképezést tartalmazó címet találtam. Az országok, szervezetek vezetőinek megnevezése az általuk irányítottak helyett a történelmi, politikai történések reprezentációi során arra a kognitívpreferencia-elvre vezethető vissza, hogy a gondolkodás az emberhez, személyhez köthető dolgokat könnyebben dolgozza fel, mint önmagukban a társadalmi, politikai folyamatokat (vö. Radden–Kövecses 1999).

(5) *Putyinnak nincsen pénze a Déli Áramlatra.* (origo.hu 2014. 12. 03.)

A szereplők metonimikus előtérbe helyezése kiemeli a vezető politikusok szerepét az egyes folyamatokban, és azt a képzetet erősíti, hogy a politikai-történelmi folyamatokat néhány személy irányítja, ezáltal sokszor bonyolult összefüggésrendszereket hagy háttérben (vö. Horváth 2012).

(6) *„Cserbenhagyta" Putyint Orbán Viktor* (index.hu 2015. 03. 21.)

3.4 A TARTÁLY A TARTALOM HELYETT metonímia szerepei

Bár a többi tárgyalt típusnál kevésbé meghatározó jelleggel, a tartalom idealizált kognitív modelljének elemei is előfordultak a vizsgált nyelvi anyagban (6 cím). Az ún. „tartalom IKM" a tartály és a benne lévő dolgok közötti képiséma-viszonyra épül (Kövecses 2005: 149), és alkalmazásában a konkrétum kognitív preferenciája érvényesül.

(7) *Átfogó pénztárca-ellenőrzésekbe kezd az állam* (magyarnarancs.hu 2015. 03. 26.)

A (7)-es példában a *pénztárca* mint konkrétum referenciapontként szolgál a VAGYON elvont célfogalmának eléréséhez.

3.5 A HATÁS AZ OK HELYETT leképezés működése és szerepei

A címben nem magát a hírt, hanem annak egy lehetséges hatását, következményét kiemelő megoldások olyan szövegszerveződésnek tekinthetők, amelyekben a cím metonimikussága csak a teljes szöveg ismeretében azonosítható egyértelműen. Az összegyűjtött anyagban 28 olyan példát találtam, amelyekben felismerhető a hatás előre emelésének pragmatikai művelete. Az eddig elemzett példáktól eltérően a metonimikusság itt nem egyszerűen két érintkező fogalmi tartományt kapcsol össze, hanem a szövegegész szintjén érvényesülő pragmatikai következtetés értelmezhetősége alapul ok-okozati metonímián (vö. Panther–Thornburg 2003). A hírből következő lehetséges hatások kiemelése, előtérbe hozása akkor különösen hatásos, ha olyan következményre utal, amely a befogadót, az olvasót közvetlenül is érintheti:

(8) *Érdemes lesz várni a tankolással jövő szerdáig.* (hvg.hu 2015. 03. 29)

A hatással megjelenő személyes érintettség több esetben a befogadó explicit jelölésével is együtt jár, azaz a befogadói nézőpont bevonódik a konstruálásba. A következő, a tavaszi óraátállítás tényét közlő hír címében például az inkluzív többes szám első személy révén:

(9) *Egy órával kevesebbet alhatunk.* (index.hu 2015. 03. 28.)

Nem egyszerűen a hatás kerül tehát előtérbe a címben, hanem a befogadóra gyakorolt következmények. Az időjárásról szóló előrejelzés is figyelemfelkeltőbb, ha metonimikus alapú pragmatikai következtetést igényel:

(10) *Szombaton kiránduljon, vasárnap kis esők jönnek. Igazi tavaszi idő lesz a hétvégén, de ne lepődjön meg, ha néha arrébb dobja a szél!* (index.hu 2015. 03. 28)

Ráadásul a (10)-es példában sem semleges kiindulópontú a konstruálás, hanem a felszólító módú igék inflexiós morfémái révén megjelenik a megszólított.

A vizsgált adatok hasonló szerveződésű címeit tekintve sajátos, hogy a hírjelleg 3. személye, a semleges kiindulópont dominanciája magukban a hírszövegekben megőrződik, a résztvevői szerepekre való deiktikus utalás csak a címben jelenik meg, ezzel is a figyelem felkeltéséhez járulva hozzá.

3.6 A RÉSZESEMÉNY A KOMPLEX ESEMÉNY HELYETT metonímia működése és lehetséges szerepei

A vizsgált hírszövegek tipikusan események valamilyen kapcsolatát, összefüggésrendszerét mutatják be. Az összegyűlt anyagban 24 olyan hírszöveget találtam, amelyben felismerhető a RÉSZESEMÉNY A KOMPLEX ESEMÉNY HELYETT metonímia érvényesülése. Az ilyen leképezések működésében meghatározó az a kognitívpreferencia-elv**,** hogy a megértés, megismerés folyamatában a konkrét dolgokat előnyben részesítjük az absztrakttal szemben (Radden–Kövecses 1999: 44–48). Ez a konstruálási mód lehetővé teszi ugyanis, hogy bonyolult, összetett, jogi események helyett egy konkrét, kézzelfogható eseményüket, megvalósulásukat nevezze meg a szöveg. A letartóztatás és őrizetbe vétel folyamatának a legkézelfoghatóbb mozzanatát emeli ki a következő cím:

(11) *Kattant a bilincs Tarsoly Csaba kezén.* (origo.hu 2015. 03. 29.)

Hasonlóan a 3.5-ben tárgyalt hatásmechanizmushoz, sok esetben a teljes eseménysort figyelembe vevő pragmatikai műveletek szükségesek a metonimikus motiváció felismeréséhez. Egy-egy eseménysorból a cím a legsúlyosabb következményekkel járó mozzanatot emeli előre, például egy nagy viharról szóló tudósításban a fák kidőlését

(12) *Már dőlnek a fák* (origo.hu 2015. 03. 28.)

A hatásosságra, figyelemfelkeltésre való törekvés miatt előfordul a legfeltűnőbb, legmeglepőbb, de nem a leglényegesebb mozzanat előtérbe emelése, és ez az eljárás alkalmas a vélemények erőteljes manipulálására. Jó példa erre az Index címadása, amely a március 15-i ünnepségekről tudósítva egy kisebb lökdösődés egyetlen sérültjének vérző sebét emeli középpontba:

(13) *Vér is folyt ezen a március 15-én* (index.hu 2015. 03. 15.)

A legfeltűnőbb, de nem a leglényegesebb mozzanat előtérbe emelése a bulvársajtó címadási gyakorlatában meghatározó műveletnek tűnik. Az ilyen megoldásoknak a hátterében az a kognitív sajátosság húzódik meg, hogy egy adott esemény egészéről alkotott modellben egy komponens említése aktiválni tudja az egész forgatókönyvet vagy a forgatókönyv egy másik összetevőjét is.

4. Összegzés

Bár a vizsgálat nyelvi anyaga nem tekinthető a magyar sajtónyelvi címadás reprezentatív mintájának, alkalmas annak a megállapítására, hogy a politikai, közéleti történések narratív megjelenítésében, az internetes hírportálok címadási gyakorlatában konvencionális metonimikus mintázatok ismerhetők fel. Az áttekintett címanyagban kimutatott metonimikus leképezések közül az első három típusban (INTÉZMÉNY/SZERVEZET AZ INTÉZMÉNY/SZERVEZET TAGJA/TAGJAI HELYETT, HELY AZ INTÉZMÉNY HELYETT, IRÁNYÍTÓ AZ IRÁNYÍTOTT HELYETT) általában egy tulajdonnévi elem tölti be a közvetítő szerepét, biztosítva a konkrétságot, megragadhatóságot. Emellett azonban ezek a metonímiák a rész-egész viszonyok határainak elbizonytalanítása révén lehetőséget adnak a pontos történések elfedésére, így akár a személyes felelősség elhárítására is. A HATÁS AZ OK HELYETT és a RÉSZESEMÉNY A KOMPLEX ESEMÉNY HELYETT metonímiák általában a csak a szöveg egészének ismerete révén válnak értelmezhetővé, és így meghatározó szerepet játszanak a sajtónyelvi címadásnak abban a gyakorlatában, amely egy esemény forgatókönyvéből, azaz a hozzá kapcsolódó tudásstruktúrából a legfeltűnőbb mozzanatot emeli ki, függetlenül attól, hogy annak mekkora szerepe van a leírt valós eseményben.

Hivatkozások

Andok Mónika 2001. A sajtóhírek a tudományos diskurzusban. In Békési Imre – Petőfi S. János – Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegtan 14.* Szeged: JGYTF Kiadó. 109–137.

Andok Mónika 2003. A hír mint szövegtípus. *Iskolakultúra.* 11. 68–77.

Balázs János 1985. *A szöveg.* Budapest: Gondolat Kiadó. 87–108.

Bańczerowski Janusz 2009. A cím mint a legkisebb metaszöveg. *Magyar Nyelvőr.* 133: 468–472.

Benczik Vilmos 2005. Metafora és metonímia: szélesebb összefüggésben. In A. Jászó Anna – Aczél Petra (szerk.): *A szóképek és a szónoki beszéd.* Budapest: Trezor Kiadó. 67–85. http://benczikvilmos.fw.hu/metonimia.pdf

Eőry Vilma 2001. Az újságszövegek tipológiájához. Az implicitás egy hír és egy glossza szövegében. In Andor József – Benkes Zsuzsa – Bókay Antal (szerk.): *Szöveg az egész világ. Petőfi S. János 70. születésnapjára.* Budapest: Tinta. 176–89.

Domonkosi Ágnes az egri Eszterházy Főiskola habilitált főiskolai tanára. Kutatási területei: szociolingvisztika, ezen belül is elsősorban a nyelvi udvariasság, megszólítások kérdésköre, pragmatika, stilisztika, nyelvművelés. E-mail: dagnes@ektf.hu

DŐRYNÉ ZÁBRÁDI ORSOLYA

Nazális hasonulás egyes indoeurópai nyelvekben

Ennek a tanulmánynak a célja a nazális mássalhangzók bizonyos általános problémáinak vizsgálata. Mivel a nazalitás egyetemes fonológiai jelenség, a fonológia eszközeinek (szegmentum-leírások, jegyek, elemek, ábrázolási elméletek) egyrészt alkalmasnak kell lenniük a nazalitással kapcsolatos jelenségek megfelelő megragadására és leírására, másrészt olyan általánosításokat kell tudniuk megtenni, amelyek megfelelnek a jelenségeknek. Az tanulmány kérdésföltevése tehát az, hogy (1) mik a nazalitással kapcsolatos jelenségek az általam vizsgált nyelvekben, illetve ezek hogyan függenek össze a szakirodalomban föllelhető általánosításokkal; (2) mit mond a szakirodalom, illetve mit mutatnak az adatok a nazálisok eloszlásával és az őket érintő fonológiai folyamatokkal kapcsolatos tényekről. Igazolva látok bizonyos korábban leírt általánosításokat (pl. a nazálisok hely szerinti hasonulásának gyakoriságára vonatkozót, avagy a nazálisok és a zárhangok képzési helyének összefüggését a nyelvek fonémakészletében). A tanulmányban bemutatom, hogyan működik a nazális asszimiláció egyes indoeurópai nyelvekben, illetve állításokat teszek a nazálisokat magukban foglaló implikációs hierarchiákról (pl. a nazálisok elsősorban zárhangokhoz hajlamosak hasonulni, másodsorban egyéb mássalhangzókhoz).

1. Bevezetés

Nazális beszédhangok a világ szinte minden ismert nyelvében előfordulnak. Az azonban már nyelvenként különböző lehet, hogy a nazalizáció mennyire tölt be karakterisztikus szerepet az adott nyelvben. Fontos tényező például a beszédhangok (magán- és mássalhangzók) egyik fonémikus megkülönböztető jegye, amely a nazalizáció meglétén, illetve hiányán alapul. Másik fontos tényező a nazalizáció időtartama, vagyis az, hogy egy nazális fonémát vizsgálva mikor kezdődik és hol ér véget a nazalizáció. De lássuk először is, mit jelent a nazalizáció!

Nazális hangokat úgy képzünk, hogy a lágy szájpadlást olyan mértékben sülyesztjük le, hogy a száj- és az orrüreg összekapcsolódjon, és nazális rezonancia jöjjön létre.

A nazalitás fonémikus megkülönböztető jegy az egyes nyelvekben. A nazális rezonancia, illetve annak hiánya vagy lecsökkenése ugyanolyan képzési mód és artikulációs hely mellett különböző jelentésekhez vezet, vagyis jelentésmegkülönböztető szerepe van: *néni ~ dédi; mama ~ baba*.

Emellett a nazalitás az egyéni beszédstílus jellemzője is lehet, amely a beszélő identitását is meghatározza. A nazalitás időtartama, valamint a nazális hangok képzésekor a szájpadlás nyitódásának foka és a nem nazális hangokkal történő kombinációja – mind-mind az egyéni stílus jellemzői.

A fonetikában különbséget tesznek nazális és nazalizált beszédhang között. Egyfajta definíció szerint nazális az a hang, amelynek képzésekor a veláris kapu nyitva van, a szájüreg többi része viszont le van zárva. Míg nazalizáltnak azt a hangot nevezzük, amelynek képzésekor a veláris kapu ugyanúgy nyitva van, ám a szájüreg is nyitva áll. Ez utóbbi, vagyis a nazalizált hang nyelvtörténetileg általában asszimiláció útján jön létre.

2. Nazális ko-artikuláció és asszimiláció

A beszédképzés nem különálló, egymás utáni artikulációs egységek segítségével történik, hanem inkább különböző artikulációs mozdulatsorok összehangolásával, összekapcsolásával. Egy adott hang artikulációja már a beszédnek egy azt a hangot megelőző szakaszában elkezdődik, hogy a kellő pillanatban érhesse el a megfelelő képzési pozíciót, amikor viszont már a következő hang artikulációja is megindul. Ez a fiziológiailag motivált hatás szükségszerűen egymást fedő, egymáson átszűrődő gesztusokhoz vezet az egymást követő hangokban. Ezt nevezzük ko-artikulációnak. A ko-artikulációs hatás különbözőféleképpen működik az egyes nyelvekben. Nehéz eldönteni, hogy a gesztusok egymásra hatását, átfedését pusztán fiziológiai tényezők okozzák-e, vagy ennek fokozatait maga a beszélő is kontrollálja. Egyes feltételezések szerint: amikor már a fiziológiai szükségszerűség mellett a beszélők kontrollja is belejátszik az egymást fedő gesztusok artikulációjába, azt nevezzük asszimilációnak. Az viszont bizonyos, hogy a ko-artikuláció és az asszimiláció fogalma között nehezen vonnak határt a szakirodalomban (ld. Vértes O. 1958). Hogy miképpen működik a nazális hasonulás mint jelenség egyes indoeurópai nyelvekben, annak vizsgálatára kerül sor ebben a tanulmányban.

2.1 A nazális hasonulás

A természetes fonológia a simító (lenizációs) folyamatok közé sorolja a hasonulásokat. Az elmélet szerint ugyanis az egymás melletti szegmentumok egyes jegyeinek asszimilációja könnyíti az artikulációs erőfeszítést azáltal, hogy lágyabb átmenetet biztosít az egyik szegmentumtól a másikig. A világ szinte összes nyelvének fonológiájában találkozunk a folyamat számos kötelező és/vagy fakultatív megjelenési formájával. A hasonulási folyamatok szinte belesimítják az egyes hangot a disztribúciós környezetébe, aminek eredményeképpen könnyebbé válik a kiejtés. Tehát a hasonulások célja mindig artikulációs. A természetes fonológia szerint a következő elvek irányítják a hasonulási folyamatokat:

1. egy fonéma könnyebben hasonul egy hozzá fonetikailag hasonló szomszédjához, mint egy tőle fonetikailag jobban különbözőhöz; 2. a hasonlíthatóság különböző fokozatainak fonetikai alapja van; 3. szótagkezdetben és szótagvégben igazítás történik, ha egy mássalhangzó megsérti azt az elvet, hogy a szonoritásnak a szótagmag felé fokozatosan emelkednie kell, a szótagperem felé pedig fokozatosan csökkennie; 4. a hasonulások inkább hátra-, mint előrehatók (Ács–Siptár 1994: 568).

A nazális hasonulás egyrészt végbemehet kötelező, másrészt pedig fakultatív érvényűen. Univerzális jelenség, ám nyelvenként különbözőféleképpen jelentkezhet.

2.1.1 Nazális hasonulás a germán nyelvekben

2.1.1.1 A norvég nazális asszimiláció

Lássuk a nazális asszimilációt a norvég nyelvben (Kristoffersen 2000)! A norvég nyelv nazálisai – akárcsak a magyaréi – képzési hely szerint hasonulnak az őket követő mássalhangzóhoz. Ez a folyamat a norvég nyelvben két szinten is végbe mehet: egyrészt különböző képzési helyű csomópontok között, másrészt pedig csomóponton belül.

Vizsgáljuk először az első esetet! A norvég nyelvben az a szabály, hogy tőmorfémán belül a nazális hangoknak képzési hely tekintetében meg kell egyezniük az őket követő obstruenssel abban az esetben, ha az obstruens nem koronális:

[kamp] *kamp*´üveg´ [kʉn.də] *kunde* ´fogyasztó´
[rum.bə] *rombe* ´rombusz´ [tɑŋk] *tank* ´tank´
[kɑnt] *kant* ´szegély´ [tɑŋgu] *tango* ´tangó´.

Koronális obstruensek előtt ugyanis labiális és dorzális nazális is előfordulhat:

[gɾums] *grums* ´üledék´ puŋt] *punkt* ´pont´.

A korlátozás tehát csak labiális és dorzális szegmentumok előtt érvényes.
Viszont úgy tűnik, hogy a szabály kötelező érvényűen csak a zárhangokat érinti, az obstruensek másik csoportját, a réshangokat nem. Az egyetlen nem-koronális frikatíva, ami előtt előfordulhat nazális, az /f/. E hang előtt azonban mind a labiális /m/, mind pedig a koronális /n/ megjelenhet:

[tɾuɱf] *trumf* ´adu´ [in.fæ.ɳu] *inferno* ´pokol´.

Meglehetősen nehéz meghatározni, hogy a norvég nyelvben pontosan mely hangok váltanak ki nazális asszimilációt, hiszen például tőmorfémában az /n/ + nem-koronális szonoráns hangkapcsolat nagyon ritka. Továbbá nem létezik /nm/, /nŋ/ és /nv/ hangkapcsolat sem, az utóbbi azonban a latin /kon-/ kezdetű jövevényszavakban megtalálható: például *konveks* ´konvex´. Ilyen idegen eredetű kifejezésekben azonban nemcsak /n/, hanem a labiodentális /ɱ/ is állhat a /v/ előtt, akárcsak az /f/ előtt.

Másik szabály a norvég nyelvben, hogy a /j/ fonémát a nazálisok közül csak az /n/ előzheti meg:

[lin.jə] *linje* ´sor´ [mœn.jə] *mønje* ´minimum´.

Ilyen esetekben azonban a nazális hang sohasem hasonul, a [liɲ.jə] alak elképzelhetetlen.

A tőmorfémákat tekintve tehát leszűrhető az a következtetés, hogy a nazális asszimiláció kötelező érvényű nem-koronális zárhangok előtt és opcionális nem-koronális réshangok előtt. Szonoráns mellett olyan ritkán jelenhet meg nazális hang, hogy az adatokból nem lehet reális képet nyerni a nazális helyhasonulás tekintetében.

Ezek után lássuk, hogy morfémahatáron keresztül is működik-e az asszimiláció! A norvég nyelvben egyetlen olyan szuffixum található, ami nem-koronális zárhanggal kezdődik. Ez a negatív klitikum, a /-ke/. Ennek a szuffixumnak korlátozott az eloszlása: vagy valamilyen magánhangzót, vagy pedig egy szóvégi /r/ hangot kíván meg maga előtt. Egyetlen kivétel erre a *kan*, illetve a *kunne* modális segédige, amely viszont az említett klitikummal kapcsolódva a következő formát ölti:

[kɑŋ.kə] [kʉŋ.kə].

Tehát mondhatjuk azt, hogy morfémahatáron is működik a nazális hasonulás. Meg kell azonban még vizsgálni az összetett szavak esetét. A következő példákból kiderül, hogy csak a koronális nazális (az /n/) asszimilálódik, és az sem kötelező érvényűen (Kristoffersen 2000:321):

[li:m.,bɔn] *lim-bånd* [li:m.,tʉ:.bə] *lim-tube* ´ragasztótubus´
[sɑŋ.,bu:k] *sang-bok* ´daloskönyv´ [sɑŋ.,ku:ɾ] *sang-kor* ´kórus´
[tɑm.,bœʂ.tə] *tann-børste* ´fogkefe´ [tɑŋ.,kɾe:m] *tann-krem* ´fogkrém´.
(A példákban a fonetikus alakokban alkalmazott vessző az összetételhatárt jelenti.)

Egy másik fonológus (Vanvik 1979: 51. o.) szerint a norvég helyhasonulás a következő szabályokban foglalható össze:

1. A dentális nazális bilabiálissá válik, ha őt közvetlenül egy bilabiális plozíva vagy bilabiális nazális követi.
2. A dentális nazális veláris képzési helyű lesz, ha őt közvetlenül egy veláris plozíva követi.
3. A dentális nazális fonetikailag gyakran változik labiodentálissá labiodentális hangok előtt.

Vagyis:

n → m / __ C [+lab]
n → ŋ / __ C [+velar]
n → ɱ / __ C [+lab, +dent].

A norvég nyelvben azonban nemcsak az eltérő képzési helyű csomópontok között tapasztalható a nazális asszimiláció, hanem a labiális és a koronális képzési helyű csomópontokon belül is. Az egyik ilyen eset az, hogy az /m/ hang labiodentálissá válik /f/ és /v/ előtt. A másik példa pedig az, amikor az /n/ hang válik apikálissá /ʂ/ előtt.

A labiális hasonulás kimenete egy allofón, hiszen úgy tűnik, hogy szóhatáron kívül is végbemegy. A dentális /n/ hasonulása ezzel szemben szóhatáron kívül már nem működik:

[kɑn̪ ʂə] *kanskje* ´talán´ [də.kɑn., ʂə:] *det kan skje* ´történhet´.

2.1.1.2 A holland nazális asszimiláció

A nazális asszimiláció a holland nyelvben is az eddigiekhez hasonlóan működik: a nazálisok a képzés helye szerint hasonulnak az őket követő obstruenshez (Booij 1995):

ra[m]p ´járvány´, ka[ɱ]fer ´kámfor´,
ru[n]d ´tehén´, ora[ɲ]je ´narancs´,
da[ŋ]k ´köszön´.

Vagyis az általánosított szabály a következőképpen adható meg (PA jelzés = point of articulation, vagyis az artikuláció helyének rövidítése):

$$[+\text{nas}] \rightarrow [\alpha\ \text{PA}] \quad \overset{[+\text{cons}]}{/\ ___} \quad [\alpha\ \text{PA}].$$

Morfémákon belül tehát a nazálisok, egy-két kivételtől eltekintve, mindig asszimilálódnak az őket követő obstruenshez. Kivétel például az i[m]ker ´méhtenyésztő´ szó, amelyben az /m/ hang nem hasonul. Ezért ezt a hangot ebben a szóban mögöttesen [+ lab] jeggyel kell megjelölni a lexikonban. Ugyanígy a veláris nazálist is jelölni kell már mögöttesen a lexikonban: [ziŋ] *zing* ´énekel´.

Lássuk ezek után, hogy morfémahatáron túl is működik-e a nazális helyhasonulás! Az összetett, illetve a szuffixumokkal ellátott szavakban a nazálisok közül csak az /n/ hasonul az őt követő mássalhangzóhoz:

[ambɔt] *aanbod* ´ajánl´, [ɔɱʋa:r] *onvwaar* ´nem igaz´,
[ɔŋkis] *onkies* ´illetlen´ [ɪɲjyli] *in juli* ´júliusban´,
[ɪmadrɪt] *in Madrid* ´Madridban´ (ebben az esetben nemcsak hasonulás, hanem degemináció is történik).

A többi nazális nem asszimilálódik:

*[ʋanzak] [ʋaŋzak] *wangzak* ´táskás arc´
*[daŋkampijun] [damkampijun] *damkampioen* ’gátbajnok’.

Ezt a kettősséget úgy lehet reprezentálni, ha feltételezzük, hogy a morfémavégi koronális nazálisok alulspecifikáltak a lexikonban, vagyis nincs megadva az artikulációs helyük, hanem ezt a jegyet a nazális asszimilációtól fogják megkapni olyan esetekben, amikor a nazális helyhasonulás végbemegy. Ha nem megy végbe, akkor a fonológiai műveletek végén egy kiegészítő szabály fogja megadni a [+ kor] jegyet az /n/ hangnak.

Ugyanígy lehetne reprezentálni a nazális asszimilációt posztlexikális szinten is, hiszen szóhatáron túl már csak a koronális /n/ hasonul a nazálisok közül:

wie de baa[ŋ] krijgt... ´aki a munkát kapja...´,
wie de boo[m] pakt... ´aki a babot fogja...´.

Tovább nehezíti a helyzetet a holland nyelv egy másik jellegzetessége, az úgynevezett n-törlés. A szó végi /n/ hang – ha schwa előzi meg – ugyanis törlődik, ahelyett hogy hasonulna.

2.1.1.3 Az angol nazális asszimiláció

Lássuk ezek után az angol nyelv nazális asszimilációját! Mielőtt azonban az eseteket sorra vennénk, meg kell említeni, hogy ebben a nyelvben – talán világnyelv volta miatt, hiszen széles néprétegek körében ismert – különösen igaz, hogy számos kiejtésváltozat él egymás mellett. Tehát a tárgyalandó esetekben a nazális hasonulás nem kizárólagos érvénnyel megy végbe, hanem előfordulhat olyan, hogy valakinek a beszédét egyáltalán nem érinti.

Az angol nyelvben a nazális asszimiláció csupán az /n/ hangra terjed ki (Giegerich 1992, McMahon 2002). Ezt a fonémát azonban több ízben is érinti.

Az első eset a dentális frikatívákra vonatkozik. Az angol /n/ alapvetően alveoláris hang, dentális frikatívák, vagyis /θ/ és /ð/ előtt azonban dentálissá válik. Ez a szabály szó belsejében és szóhatáron keresztül egyaránt végbe megy:

i[n̪ ð] e book ´a könyvben´, o[n̪ ð] is page ´ezen az oldalon´,
i[n̪ θ] eory ´elméletben´, a[n̪ θ]ropology ´antropológia´.

A második a már sokat emlegetett veláris /ŋ/ esete. Az alveoláris /n/ velárissá válik /k/ és /g/ hang előtt:

[drɪŋk] *drink* ´ital´, [´ʌŋkl] *uncle* ´nagybácsi´,
[´sɪŋgl] *single* ´egyedülálló´, [hʌŋ´geəriən] *Hungarian* magyar´.

Ha az /ŋg/ hangkapcsolat szó végén fordul elő, akkor a /g/-t csak mögöttes szegmentumként elemezhetjük, hiszen kiesik:

[´herɪŋ] *herring* ´hering´, [tʌŋ] *tongue* ´nyelv´.

Ebből látható, hogy az /ŋ/ hang önálló fonéma és nem allofón az angolban, hiszen fonémikusan szembeállítható az alveoláris nazálissal:

[sɪn] *sin* ´bűn´ ↔ [sɪŋ] *sing* ´énekel´.

A harmadik eset a labiális hangok, vagyis /p/, /b/, /m/ előtti alveoláris nazálist érinti. Ilyen pozícióban az /n/ hang szintén hasonul (de nem kötelező érvényűen) a képzés helye szerint, vagyis /m/ lesz belőle:

te[mp]ence *ten pence* ´tíz penny´, te[mb]oys *ten boys* ´tíz fiú´,
te[mm]inutes *ten minutes* ´tíz perc´.

2.1.1.4 A német nazális asszimiláció

A német nyelvben a nazális asszimiláció megvalósulhat kötelező és fakultatív módon is (Uzonyi 1998). Lássuk először a kötelező érvényű szabályokat!

/n/ → /ŋ/ / ___ [/k/, /g/].

Vagyis a dentális nazális velárissá válik /k/ és /g/ hang előtt:

[laŋə] *lange* ´hosszú´, [ɛŋkəl] *Enkel* ´unoka´.

Mint ahogy a példákból is látható, ezt a szabályt követően a /g/ hang törlődik veláris nazális után a nem hangsúlyos szótagokban:

/g/ → Ø / /ŋ/ ___ [+ syl]
[– stress].

A németben az /n/ hang velarizálódása akkor is bekövetkezik, ha a veláris hangok nem előtte, hanem utána állnak:

/n/ → / ŋ// [+ vel] ___
[+ cons].

Látható ez az alábbi példákból is:

[lɛkŋ] *lecken* ´csurogni´, [le:gŋ] *legen* ´feküdni´,
[laxŋ] *lachen* ´nevetni´, [zɪŋŋ] *singen* ´énekelni´.

Ez a szabály azonban csak a szótagalkotó nazális esetében működik, vagyis a regnet-féle alakokban nem történik meg az n hang velarizációja: *[regŋet].

A veláris /ŋ/ hang szerepe egyébként különleges a német nyelvben. Itt is – mint az összes többi germán nyelvben – önálló fonémának, és nem az /n/ hang allofónjának tekintendő.

A következő szabály kötelező és fakultatív érvényű is lehet:

/n/ → [m] / [+ lab] ___
[+ obst].

Kötelező érvényű /p/ és /b/ után:

[tɪpm] *tippen* ´érinteni´, [li:bm] *lieben* ´szeretni´.

Fakultatív azonban /f/ és /v/ után:

[trɛfn]/[trɛfm] *treffen* ´találkozni´.

A szintén labiális /m/ hang után viszont nem megy végbe:

[kɔmən] *kommen* ´jönni´.

Ugyancsak fakultatív érvényű az utolsó nazális asszimilációs szabály:

$$/n/ \rightarrow [ŋ] \quad / \quad \begin{matrix} [+\text{ lab}] \\ ___ \quad [+\text{ frik}] \\ [+\text{ obst}], \end{matrix}$$

amely /f/ és /v/ előtt egyaránt végbemegy:

[fʏnf]/[fʏŋf] *fünf* ´öt´, [ɪnvɑzio:n]/[ɪŋvɑzio:n] *Invasion* ´invázió´.

2.1.2 Nazális hasonulás az újlatin nyelvekben

2.1.2.1 A spanyol nazális asszimiláció

A nazálisok a spanyolban akkor hasonulnak az artikuláció helye szerint az őket követő mássalhangzóhoz, ha a szótag rím pozíciójában találhatóak, vagyis szótagkezdetben sohasem, hiszen – akárcsak a magyar nyelvben – szótagkezdetben nazális mássalhangzót nem követhet mássalhangzó. Az asszimiláció mind a szó belsejében, mind pedig szóhatáron keresztül is végbemegy. Az alábbiakban nézzünk néhány példát:

u[m] *puerto* ´egy kikötő´, u[ŋ] *foco* ´egy fókusz´,
u[n̪] *tio* ´egy nagybácsi´, u[ɲ] *yate* ´egy jacht´,
u[ŋ] *gorila* ´egy gorilla´.

Látható, hogy a következő képzési helyű hangok hatnak a nazálisokra: bilabiális, labiodentális, dentális, palatális, veláris. Tehát a szabály a következőképpen összegezhető:

$$[+\text{ nas}] \rightarrow \begin{matrix} [\alpha\text{ cor}] \\ [\beta\text{ ant}] \\ [\gamma\text{ dist}] \\ [\delta\text{ back}] \end{matrix} \quad \begin{matrix} [+\text{ cons}] \\ [\alpha\text{ cor}] \\ / ___ \quad [\beta\text{ ant}] \\ [\gamma\text{ dist}] \\ [\delta\text{ back}] \end{matrix}$$ (Harris 1984a).

2.1.2.2 A román nazális asszimiláció

A következő vizsgált nyelv nazális asszimiláció szempontjából a román (Chitoran 2002). Ebben a nyelvben nem tölt be olyan nagy szerepet a nazális helyhasonulás, mint másokban. A nazális hangok közül csak egyet, vagyis az /n/-et érinti, s ezt is csak egyetlen esetben. Mint ahogy a következő példákban is láthatjuk, a dentális /n/ veláris [ŋ]-né válik /k/ és /g/ hang előtt:

lu[ŋ]g ´hosszú´, pu[ŋ]kt ´pont´.

Érdekes azonban megfigyelni, hogy a /k/ és a /g/ hang palatalizált változata előtt az /n/ hang nem velarizálódik:

un[kʲ] ´nagybácsi´, un[gʲ] ´angyal´.

Más helyzetekben a többi nazálishoz hasonlóan az /n/ hang sem asszimilálódik, aminek természetesen az is az oka, hogy egyetlen esetben sem fordul elő például labiális hangok előtt.

2.1.2.3 Az olasz nazális asszimiláció

Az olasz nyelv nazális asszimilációja a következőképpen alakul (Krämer 2009). A nazális mássalhangzók közül az alveoláris /n/ minden esetben hasonul képzési hely tekintetében az őt követő mássalhangzóhoz. Így jönnek létre az /n/ fonéma allofónjai: [triomfo] *trionfo* ´győzelem´, [d̪ɛn̪te] *dente* ´fog fn.´, [aŋguːɾja] *anguria* ´görögdinnye´. Itt is megfogalmazható tehát a holland nyelvnél már közölt általánosított szabály.

Az asszimiláció az olaszban morféma- és szóhatáron keresztül is működik. Lássunk erre is néhány példát:

[um´po] *un po* ´egy kicsit´,
[uŋ´kaɾɾo] *un carro* ´egy kocsi´,
[iŋkɾedibile] *incredibile* ´hihetetlen´.

Ez a tendencia olyannyira jelen volt/van az olasz nyelvben, hogy az eredetileg in- prefixum [n]-je némely szóban az idők során nemcsak kiejtésben, hanem írásképben is hasonult az őt követő mássalhangzóhoz:

[impossibile] *impossibile* ´lehetetlen´ (történetileg itt az in- prefixum van jelen: in + possibile = impossibile),
[iɾɾeaːle] *irreale* ´irreális´ (in + reale = irreale),
[illedʒittimo] *illegittimo* ´törvénytelen´ (in + legittimo = illegittimo)

Ez a tendencia azonban nem annyira meglepő, hiszen a fentebb említett példák tulajdonképpen nem is olasz, hanem latin szavak: kései átvételek a latin nyelvből.

2.1.2.4 A katalán nazális asszimiláció

A katalán nyelv nazális asszimiláció szempontjából igen gazdag (Wheeler 1979). A hasonulás itt is elsősorban a képzési hely szerint történik, de beszélhetünk palatalizációról, depalatalizációról és nazalizációról is.

Ám vizsgáljuk most a nazális helyhasonulást. Az artikuláció helyét tekintve két nazális, az /m/, de főként az /n/ asszimilálódik.

Az /m/ hang csak egyetlen esetben hasonul: ha labiodentális /f/ követi:

[bulɛɱfe] *volem fer* ´akarjuk csinálni´.

Az /n/ hasonul az összes labiális hanghoz:

[mumpaɾə] *mon pare* ´az én apám´, [umbɔmbiuli] *un bon violi* ´egy jó hegedű´
[bɔmmiɲo] *bon minyo* ´jó fiú´, [əɱfilarsə] *enfilar-se* ´mászni´.

Másodsorban a dentális nazális a veláris hangokhoz is hasonul, és [ŋ]-né válik:

[saŋkarləs] *Sant Carles* ´Szt. Károly´, [uŋgɾɔs] *un gros* ´egy kövér ember´.

Harmadrészt pedig az /n/ a többi dentális hanghoz is asszimilálódik:

[bɛn̪ tərɔnʲʒəs] *ven taronges* ´narancsot árul´, [un̪ diə] *un dia* ´egy nap´.

3. Eredmények

A kutatásban igazolva látunk bizonyos korábban leírt általánosításokat:

- a nazálisok hely szerinti hasonulásának gyakoriságára vonatkozót, avagy a nazálisok és a zárhangok képzési helyének összefüggését a nyelvek fonémakészletében,
- a nazális hasonulás megfelel azoknak az implikációs viszonyoknak, amelyeket a szakirodalomban már korábban leírtak.

4. Összefoglalás

Összegzésképpen elmondható, hogy a nazálisok minden vizsgált nyelvben asszimilálódnak, bár különböző mértékben. Az összes, általam vizsgált nyelvet tekintve a nazális mássalhangzók közül a /n/ az, amelyik leginkább hajlamos a hasonulásra. Ennek a fonémának mindegyik nyelvben eltolódik az artikulációs pozíciója az őt követő mássalhangzó irányába, ám az már nyelvspecifikus jelenség, hogy mely hangok váltják ki, illetve blokkolják az asszimilációt. Az /m/, illetve az /ɲ/ már sokkal kevésbé tekinthető hasonuló hangnak, mindkettő jóval stabilabban viselkedik az összes vizsgált nyelvben. Az viszont már nyelvenként különböző lehet, hogy a labiális és a palatális nazális teljesen ellenálló-e a képzési hely szerint történő hasonulással szemben, vagy csak kevesebb hanghoz hasonul, mint a dentális nazális.

Ha nem a képzési hely, hanem a képzési mód szerint vizsgáljuk a nazálisok hasonulását, akkor a következő figyelhető meg. A nazális mássalhangzók az összes vizsgált nyelvben a zárhangokhoz szeretnek leginkább hasonulni. A réshangokhoz való hasonulás általában fakultatív érvényű a különböző nyelvekben, és főként a dentális, illetve a palatális nazálist érinti. Az affrikátákhoz, likvidákhoz pedig még

ritkább esetben hasonulnak a nazális mássalhangzók, vagyis a helyhasonulást vizsgálva is felállítható egy implikációs viszony. Réshangokhoz, zár-rés hangokhoz csak abban az esetben hasonul a nazális hang (azok közül is legfőképpen az /n/), ha zárhangokhoz is hasonul.

Továbbá meg kell említeni azt is, hogy amikor a nazális hang mássalhangzó előtt hasonul, akkor tipikusan szótagvégi (kóda) pozícióban van, amit a fonológiában általában gyenge helyzetnek tartunk.

A nazális asszimiláció folyamata tehát igen általános, vagyis sok nyelvben (a vizsgált nyelvek mindegyikében) előfordul. A fonológiaelméletnek pedig képesnek kell lennie arra, hogy ezeket a jelenségeket megragadja, és erre a nazalitás önálló fonológiai primitívumként való megtartása ad módot.

Hivatkozások

Ács Péter – Siptár Péter 1994. Túl a gondozott beszéden. In Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan, 2. kötet, Fonológia.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 550–580.

Booij, G. 1995. *The phonology of Dutch.* Oxford: Clarendon Press.

Chitoran, I. 2002. *The phonology of Romanian.* Berlin–New York: Mouton de Gruyter.

Eddington, D. 2004. *Spanish phonology and morphology.* Amsterdam (Philadelphia): John Benjamins Publishing Company.

Giegerich, H. 1992. *English phonology: an introduction.* Cambridge: Cambridge University Press.

Krämer, M. 2009. *The phonology of Italian.* New York: Oxford University Press.

Kristoffersen, G. 2000. *The phonology of Norwegian.* New York: Oxford University Press.

McMahon, A. 2002. *An introduction to English phonology.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Uzonyi Pál 1998. *Phonetik und Phonologie des Deutschen.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Vértes O. András 1958. A hangkapcsolódások osztályozásáról. In Benkő Loránd (szerk.): *Magyar hangtani dolgozatok. Nyelvtudományi Értekezések* 17: 130–3.

Wheeler, M. 1979. *The phonology of Catalan.* Oxford: Blackwell.

Wiese, R. 1996. *The phonology of German*. Oxford: Clarendon Press.

Dőryné dr. Zábrádi Orsolya az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán magyar és elméleti nyelvészet szakon szerzett diplomát. Doktori fokozatot a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Karának Nyelvtudományi Doktori Iskolájában szerzett 2012-ben. Kutatási területe a fonológia, illetve alkalmazott hangtan, fonetika. Jelenleg a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Karának Magyar Nyelvi és Irodalmi Intézeti Tanszékén dolgozik adjunktus munkakörben. E-mail: zabradiorsi@atif.hu

HELTAI PÁL

A sértés beszédaktusának sajátságosságai

A *sértés* beszédaktusa sok tekintetben eltér más beszédaktusoktól. Nincs explicit performatív ige, amellyel az illokúciós erőt jelezni lehetne. A *sértés* illokúciós aktusát a legkülönbözőbb beszédaktusok révén is megvalósíthatjuk, és a perlokúciós hatást (a sértődést) a legkülönbözőbb beszédaktusok révén is elérhetjük. A sértést Juckerhez hasonlóan (Jucker–Taavitsainen 2000) perlokúcióra orientált, másodlagos beszédaktusnak tekinthetjük, amelynek vannak prototipikus és perifériális esetei. A megnyilatkozások értelmezése következtetéseket feltételez, és másodlagos következtetéses folyamatokkal határozzuk meg, sértő-e a megnyilatkozás.

1. Bevezetés

Austin (1962: 30) a sértést azon beszédaktusok példájaként említi, amelyeknek illokúciós erejét nem lehet explicit performatív igével egyértelműsíteni: az *insult* igét nem lehet az angol nyelvben performatív igeként használni (**Hereby I insult you)*. Hozzátehetjük, hogy az *insult* magyar megfelelője sem használható perfor-matív igeként (**Ezennel megsértelek).* Ugyanakkor különböző szerzők rámutatnak arra, hogy a sértés illokúciós aktusa és perlokúciós hatása, a sértődés közötti kapcsolat meglehetősen laza. A sértés illokúciós aktusát a legkülönbözőbb beszédaktusok (tanács, fenyegetés, kérdés, stb.) révén is megvalósíthatjuk, míg a perlokúciós hatást a legkülönbözőbb (sértő vagy nem sértő szándékkal végrehajtott) beszédaktusok is kiválthatják. Éppen ezért a sértést kollaboratív, perlokúcióra orientált (Jucker–Taavitsainen szerint másodlagos) beszédaktusnak tekinthetjük, amelynek vannak prototipikus és perifériális esetei (Jucker–Taavitsainen 2000, 2010).

Az udvariassági és udvariatlansági elméletek az *arcfenyegetés*, illetve az *udvariatlanság* terminusok mellett használják a beszédaktus-elméletből átvett *sértés* terminust is, míg a szociolingvisztikai indíttatású irodalom főleg a *nyelvi agresszió* terminust használja. Sok esetben nem világos, hogy a különböző terminusok ugyanazon fogalom szinonim kifejezései-e, vagy más-más fogalmat jelölnek.

Ebben a dolgozatban arra teszünk kísérletet, hogy – miután a különböző megközelítések által használt terminusok közötti viszonyt megpróbáljuk tisztázni, részletesebben megvilágítsuk a sértés beszédaktusának sajátos vonásait, és megvizsgáljuk, milyen értelemben tekinthető a sértés másodlagos beszédaktusnak. A dolgozat végén kitérünk a sértés és a szólásszabadság ellentmondására is.

2. Terminológiai kérdések

2.1 A sértés

A beszédaktus-elmélet alapján a sértést olyan szóbeli cselekvésként (beszédaktusként) határozhatjuk meg, amelynek illokúciója a *sértő szándék*,

lokúciója a *sértő megnyilatkozás*, és perlokúciója a *sértődés*. A perlokúciós hatást a sértést elkövető fél többnyire negatív értékítélet kimondásával, a sértettel szembeni megvetésének, felsőbbrendűségének kinyilvánításával éri el, de végső soron bármely lokúció, bármilyen tartalmú és nyelvi formájú propozíció alkalmas a perlokúciós hatás kiváltására. *Prototipikus sértés* az olyan megnyilatkozás, amelynél jelen van a sértő szándék, a lokúció konvencionálisan sértőnek számító (durva, trágár, tiszteletlen) kifejezést tartalmaz (*hülye, baromarcú, te szemét*), és a megnyilatkozás kiváltja a szándékolt perlokúciót, jelentős arckárosítást, pszichológiai kárt okoz. Kevésbé tipikus az olyan sértés, ahol a sértő szándék hiányzik, vagy a sértő hatás elmarad.

A *sértés indítóoka* többnyire a hatalomért, dominanciáért folytatott küzdelem, a címzett felidegesítése, provokálása, de lehet egyszerűen negatív érzelmek, frusztráció levezetése is, amikor a perlokúciós hatás elérése legfeljebb másodlagos cél (például amikor valaki a családtagjain vezeti le a munkahelyi stresszt). Az indítóok nem mindig tudatosul a sértő félben.

2.2 Az arcfenyegetés

Az *arcfenyegetés* pszichológiai, illetve *szociálpszichológiai fogalom*, amely a hatásra helyezi a hangsúlyt. Ily módon a perlokúció fogalmával rokon, de annál tágabb fogalom. Gyakorlatilag minden szavunkkal, tettünkkel fenyegethetjük mások arcát, illetve a saját arcunkat. Az arcfenyegetéshez nem szükséges sértő szándék: így például, ha kölcsönkérem a szomszéd fűnyíróját, nem áll szándékomban fenyegetni az arcát, de a kérés mégis arcfenyegető lehet, mert ha elutasítja a kérést, az kedvezőtlen színben tünteti fel.

Az *arcfenyegetés* terminus tehát részint más megközelítést jelez, mint a sértés. Mint a perlokúciónál tágabb fogalom, a sértés meghatározásában is szerepet kaphat („a sértés súlyosan arcfenyegető beszédaktus”).

2.3 Az udvariatlanság

Más oldalról kapcsolódnak a sértés fogalmához az udvariatlansági elméletek (Bousfeld 2008, Bousfeld–Locher 2008, Culpeper 2005, 2011). Az *udvariatlanság szociopragmatikai fogalom*, amely az elfogadott és elvárt társadalmi konvencióknak nem megfelelő verbális és nem verbális *viselkedésre* utal. Az udvariatlanságot tehát főleg a társadalmi normák betartása, illetve be nem tartása, az elvárható homlokzatmegóvó munka hiánya határozza meg.

Az udvariatlan viselkedés lehet szándékos vagy nem szándékos, és hatása szerint kisebb vagy nagyobb mértékben arcfenyegető. A nem szándékos és a szándékos udvariatlanság között fokozatos az átmenet, nem minden esetben lehet azonosítani a szándékosság mértékét.

A *szándékos udvariatlanság*, ha verbális formában fejeződik ki, erősen átfedi a *sértés* beszédaktusát. Culpeper (2011) szándékos udvariatlansági stratégiákról ír, és

ezeken belül a konvencionálisan sértőnek tartott kifejezésekkel végrehajtott beszédaktusokat tekinti sértésnek.

A szándékos udvariatlanság *indítóoka* a sértéshez hasonlóan perlokúciós hatás kiváltása, az arcfenyegetés, a hatalom éreztetése, provokáció, illetve negatív érzelmek levezetése (*Indexelj, te vadbarom!*)

A *nem szándékos udvariatlanságot* a köznyelvben *tapintatlanságnak* nevezzük. A tapintatlanság nem annyira a társadalmilag elvárt normákat sértő, hanem az adott beszédpartner érzékenységét figyelmen kívül hagyó viselkedés, amely nem akarja a partner arcát fenyegetni, károsítani. Tapintatlanság például, ha elfelejtünk boldog születésnapot kívánni valakinek, aki ezt nagyon elvárja, vagy nem kínáljuk hellyel a szobánkba belépő kollégát, vagy nem figyelünk arra, hogy bóknak szánt megnyilatkozásnak kritikai éle is lehet (*Ma egész jól nézel ki).* A tapintatlanság *oka* lehet az érzelmek kontrollálatlan kifejezése, az át nem gondolt megnyilatkozás (van, aki előbb beszél, csak aztán gondolkozik), rossz helyzetértékelés, feledékenység, figyelmetlenség, jellemhiba (egocentrizmus), stb.

2.4 A nyelvi agresszió

A nyelvi agresszió szándékosan károkozó, arcromboló, sértő verbális viselkedés, amely gyakran rendszeres, visszatérő jellegű (vö. többek között Balázs–Dede 2008, Domonkosi 2008, Kegyesné Szekeres 2008, Galgóczy 2008, Batár 2007, 2009, 2012, Huszár–Batár 2006, Huszár 2007). Ez a terminus a *szociálpszichológia* oldaláról közelíti meg a sértő viselkedést. A sértés és a nyelvi agresszió fogalma közötti különbséget többnyire nem definiálja, vagy a két terminust szinonimaként használja.

A nyelvi agresszió *indítóokai* között találjuk az agresszív ösztönöket, az öncélú, indulati agressziót, az indulatokat levezető pótcselekvéseket, a pszichikai bántalmazás vágyát. A nyelvi agressziónak kifejezetten célja arckárosítást, sérelmet, kellemetlenséget okozni. Megnyilvánulási formái közé tartozik a sértő beszédaktus, illetve beszédaktusok sorozata, nyelvi és nem nyelvi viselkedés, kötekedés, veszekedés, fenyegetés, áskálódás, rágalmazás, gúnyolódás, vagy az erőszakos társalgási stílus (belevág, nem hagyja végigmondani, nem hallgatja meg a másikat). Huszár Ágnes és Batár Levente (2006) szerint a nyelvi agresszió lehet nyílt verbális agresszió (durvaság, trágárság), és rejtett verbális agresszió (pl. irónia).

Ha a beszédaktus-elmélet oldaláról értelmezzük, a nyelvi agresszió a prototipikus sértésre helyezi a hangsúlyt, amelyben jelen van a sértő szándék, a sértő megnyilatkozás és a sértő hatás. Így a nyelvi agresszió fogalma átfedi a szándékos sértés fogalmát, illetve az utóbbit az előbbi nyelvi megvalósulásának tekinthetjük, míg enyhébb formáit az udvariatlanság vagy a tapintatlanság kategóriájába sorolhatjuk.

Batár Levente (2007, 2009, 2012) a nyelvi agresszión belül helyezi el a beszólás beszédaktusát. Ezt – amennyiben nem a sértés szinonimájának tekintjük (Batár beszólásnak fordítja Jucker és Taavitsainen *insult* terminusát is) – a sértés egyik válfajaként foghatjuk fel, amely főleg közönség előtti, jópofaságnak álcázott,

szórakoztatónak szánt megjegyzések formáját ölti, amely kisebb-nagyobb mértékben arcfenyegetőnek, sértőnek bizonyulhat. Mivel a beszólás motivációja inkább a humorra törekvés, mint az agresszív ösztönök kiélése, hasonlít az ugratásra is (Leech 1983). Motivációját tekintve nem egyértelmű, hogy a nyelvi agresszió kategóriájába sorolandó.

2.5 Sértés, udvariatlanság, nyelvi agresszió

A fentiek alapján az agresszió és az udvariatlanság abban különbözik egymástól, hogy az előbbi a pszichológiai motivációt és a pszichológiai kárt hangsúlyozza, az utóbbi pedig az arcfenyegetést, illetve arcvesztést, amely a társadalmi konvencióknak és udvariassági elvárásoknak való meg nem felelésből adódik. Mind az agresszió, mind az udvariatlanság lehet verbális és nem verbális, szándékos és nem szándékos. A szándékos agresszió és a szándékos udvariatlanság átfedi egymást, gyakorlatilag ugyanarról a jelenségről van szó, csak más megközelítésből. Verbális formájukat a beszédaktus-elmélet alapján a prototipikus sértés kategóriájába sorolhatjuk. A nem szándékos verbális agresszió, illetve udvariatlanság esetében nehéz eldönteni, hogy mennyiben tekinthető egy adott megnyilatkozás sértésnek. Az *1. táblázat* egy-egy példával illusztrálja a fentieket.

	Agresszió		**Udvariatlanság**	
	nem szándékos	szándékos		nem szándékos
nem verbális	túl közel áll vkihez ? sértés	beint sértés	ott hagyja, miközben beszél sértés	elfelejt köszönteni ? sértés
verbális	belevág ? sértés	gyaláz sértés	kritizál sértés	nem ért egyet ? sértés

1. táblázat. Agresszió, udvariatlanság, sértés

2.5.1 Két példa az udvariatlanság, a sértés és a nyelvi agresszió viszonyára

A fogalmak megkülönböztetési és elemzési nehézségeit két példával illusztráljuk. Az első példa Jane Austen *Emma* c. regényéből származik, amelyben Emma Woodhouse megsért egy idősebb hölgyet, miután a társaság egyik tagja (Frank Churchill) a következő szavakkal fordul a Box Hill-en piknikező úri társasághoz:

> Hölgyeim és uraim… Miss Woodhouse úgy rendelkezett […] hogy mondjanak mindannyian valami igen szórakoztatót. […] mondjanak valami nagyon okosat […], vagy két közepesen okos dolgot… vagy három nagy butaságot, és vállalja, hogy mindegyiken szívből fog nevetni.
> - Jaj de jó! – kiáltotta Miss Bates. Akkor nem kell nyugtalankodnom. Három nagy butaságot. Ez éppen nekem való, tudják. Biztosra veszem, hogy mihelyt kinyitom a számat, három butaságot fogok mondani. […]
> … Emma nem tudott ellenállni a kísértésnek.
> – Ó hölgyem, de talán akadhat egy probléma. Bocsásson meg, de a számot illetően korlátozva lesz – egyszerre mindössze hármat mondhat. (Austen 2008: 507-8)

Az adott esetben Emma megnyilatkozása nyilvánvaló udvariatlanság, nem tart be bizonyos társadalmi normákat (tisztelet az idősebbek iránt), és hatásában erősen arcfenyegető, olyan mértékben, hogy a sértés határát súrolja. Ugyanakkor Emma nem használ konvencionálisan sértő kifejezést, és valójában nem szándékozik megsérteni Miss Bates-t, és nem is saját negatív érzelmeit, frusztrációját akarja levezetni, hanem egyszerűen nem tud „ellenállni a kísértésnek", hogy valami humorosat mondjon, „kerül, amibe kerül", és ezzel a humoros megjegyzéssel növelje a saját presztizsét. A dominanciára való törekvés tetten érhető a megnyilatkozásban, a sértő szándék azonban nem. Ez a megnyilatkozás tehát nem prototipikus sértés – Emma először nem is ismeri fel, hogy sértő módon viselkedett. Ha a nyelvi agressziót szándékosan arcromboló, sértő viselkedésnek tekintjük, és indítóokai között agresszív ösztönöket, indulatokat levezető pótcselekvéseket, a pszichikai bántalmazás vágyát tartjuk számon, akkor aligha tekinthetjük nyelvi agressziónak. Leginkább a tapintatlanság kategóriájába sorolhatjuk: Emma nem gondol bele teljesen a megnyilatkozás lehetséges hatásaiba, nincs tekintettel Miss Bates társadalmi helyzetéből adódó érzékenységére. Nem prototipikus sértés, amely az adott körülmények között végül sértésnek bizonyul: Miss Bates meg is sértődik, és később egy másik szereplő, Mr. Knightly is kifejezetten sértésnek minősíti.

Második példánk egy futballmérkőzéssel kapcsolatos. John Terry, az angol válogatott kapitánya 2012-ben egy mérkőzés közben a következő szavakat mondta az ellenfél egyik fekete játékosának: "*f… off, f… off, yeah, yeah and you f…… black c…., f…… k..... .*" Az ügyben bírósági eljárás indult Terry ellen rasszista sértés, a *black* szó használata miatt (az ügy részleteit ld. Heltai 2013).

Ebben az esetben kétségkívül jelen van a tudatos arckárosító szándék, így Terry megnyilatkozását besorolhatjuk a nyelvi agresszió, illetve a prototipikus sértés kategóriájába. Ha azonban közelebbről megvizsgáljuk a kontextust, már nem annyira egyértelmű, hogy mennyire sértő a fenti megnyilatkozásA futballpályán a konvencionálisan sértőnek tekintett trágár szavakkal történő kölcsönös szidalmazás bevett beszédmód, és emiatt nem illik megsértődni. A sértett fél sem kifogásolta a kipontozott trágár szavakat, sőt még a rasszistának minősített *black* jelzőt sem – mások indítottak eljárást az ügyben. Az idézett megnyilatkozás tehát nem prototipikus sértés, nem okozott sértődést, a más helyzetekben konvencionálisan sértőnek tekintett trágár szavak az ehhez hasonló szituációkban nem, vagy csak kis mértékben tekinthetők sértőnek.

3. A sértés mint beszédaktus jellemzői

Már a fentiekből is érzékelhettük, hogy a sértésnek, mint beszédaktusnak, más beszédaktusokhoz képest vannak sajátos vonásai. Ebben a részben ezeket a sajátos vonásokat próbáljuk összegezni.

3.1 Beszédaktus és kommunikatív aktus

A *beszédaktus* terminus arra utal, hogy bizonyos cselekedeteket szavak kimondásával valósítunk meg. Ugyanezeket a cselekedeteket viszont gyakran nem

verbális eszközökkel, szavak nélkül is megvalósíthatjuk: a felemelt mutatóujjal ugyanúgy fenyegethetünk, mint a *Vigyázz, megjárod* megnyilatkozással. A *kommunikatív aktusok* tehát lehetnek verbálisak (beszédaktusok) és nem verbálisak.

Egyes kommunikatív aktusok kizárólag, vagy jellemző módon szavak révén valósulnak meg. *Tanácsot adni* szavakkal tudunk, kézmozdulatokkal nemigen, és lehet ugyan *könyörgőn nézni* valakire, de a *könyörgés* tipikusan beszédaktus. *Visszautasítani* viszont lehet verbálisan és nem verbálisan is (fej- és kézmozdulatokkal), vagy a kettő kombinációjával.

A sértés egyik jellemző vonása tehát az, hogy nem kizárólag beszédaktus. A perlokúciós hatást (a sértődést) elérhetjük verbális és nem verbális eszközökkel is. Sérthetünk szóval, tettel, és mulasztással is. A cselekedettel történő sértések közé tartoznak a szándékosan sértő gesztusok, kézjelek (beintés), a fizikai agresszió (például ha valakinek arcába öntik a sört). Sértőek lehetnek a nem szándékos, de az adott helyzetben mégis sértőnek bizonyuló tettek vagy mulasztások: viccesnek szánt ajándék, amelyet a megajándékozott nem talál viccesnek, viccesnek gondolt viselkedés, stb. Az elvárt cselekedet hiánya, a mulasztás is okozhat sértődést, például ha nem nyújtunk kezet, nem köszönünk, nem figyelünk, elfelejtünk valakit meghívni, nem hívjuk fel, stb.

3.2 Másodlagos beszédaktus, következtetések

Jucker–Taavitsainen (2000) szerint a sértés *másodlagos, perlokúcióra orientált beszédaktus*, tehát fontos eleme az, hogy származik-e belőle sértődés.

A sértés nem sorolható be a Searle-féle beszédaktus-kategóriákba, hiszen a reprezentatívák, expresszívák, direktívák és komisszívák egyaránt lehetnek sértések (Heltai 2013). Végső soron bármely beszédaktus okozhat sértődést, és megfordítva, bármilyen beszédaktust felhasználhatunk arra, hogy valakit megsértsünk. Akár azt is mondhatnánk, hogy a sértés élősködő beszédaktus. Így például a visszautasítás, vagy az egyet nem értés kifejezése általában udvariatlan és arcfenyegető, és ha sérteni is akarunk vele, csak annyi kell, hogy társadalmilag el nem fogadott módon utasítsunk vissza vagy fejezzük ki egyet nem értésünket.

A megnyilatkozások értelmezése során következtetéses folyamatok révén állapítjuk meg, mi az adott megnyilatkozás illokúciója. Ez akkor is így van, ha a megnyilatkozás explicit performatív igét tartalmaz, hiszen a beszédaktus megnevezése ellentmondhat a kontextusnak. Feltételezhetjük, hogy az illokúció kikövetkeztetésével párhuzamosan vagy azt követően további *következtetéses folyamatok értékelik a megnyilatkozás udvariassági szintjét, illetve az arcfenyegetés mértékét,* és a kontextustól függően eldöntik, hogy az adott megnyilatkozás megfelel-e az udvariassági elvárásoknak, nem felel meg, de feltételezhetően nem szándékos udvariatlanság, és figyelmen kívül hagyható, vagy ugratás, vagy szándékos udvariatlanság, amely mögött sértő szándék van, és indokolt megsértődni. Még ez utóbbi esetben is dönthet úgy, hogy figyelmen kívül hagyja, illetve választási lehetősége van, hogy milyen mértékben sértődjön meg, és hogyan reagáljon.

Jucker értelmezéséből kiindulva feltételezhetjük tehát, hogy a sértés másodlagos beszédaktus abban az értelemben is, hogy egy másodlagos következtetési folyamat vezet el a perlokúciós hatás kiváltásához.

Előfordulhat, hogy a *sértés elsődleges beszédaktussá válik.* Ha az illokúciós szándék kizárólagosan a sértő szándék felismertetése és a perlokúciós hatás elérése, akkor a sértő megnyilatkozás által eredetileg kifejezett egyéb lehetséges beszédaktus nem játszik szerepet.

Vegyük például a következő helyzetet. Ultizás közben az egyik játékost felbosszantja, hogy partnere rossz játéka miatt elvesztették a partit, és ezt az alábbi megnyilatkozások valamelyikével fejezi ki:

Te nem tudsz ultizni!
Mikor tanulsz már meg ultizni?
Tanulj meg ultizni.

Itt a partner elsődleges következtetése a nyelvtani forma alapján történő azonosítás: az első kettőt formailag reprezentatívaként, a harmadikat direktívaként azonosítja. A második következtetés az lehet, hogy a nyelvtani formától függetlenül itt nem tényközlésről információkérésről vagy felszólításról van szó, hanem indirekt kritikáról. A harmadik következtetés az udvariasság és arcfenyegetés szintjével lesz kapcsolatos: a kritika általában arcfenyegető, de a megnyilatkozás legalábbis részben reprezentatíva, illetve direktíva, jogos kritika, a partner jogos bosszankodását fejezi ki. A kritika hasonló helyzetekben szokásos, és ha konvencionálisan sértőnek tekintett kifejezést nem tartalmaz, nem illik rajta megsértődni, tekintetbe véve azt is, hogy a megnyilatkozó elsődleges szándéka nem az volt, hogy megsértse. Végeredményben tehát úgy dönt, hogy a megnyilatkozás arcfenyegető ugyan, de a körülményeket tekintve nem tekinthető sértésnek, legfeljebb ugratásnak.

Ha viszont a kritika a *Te baromállat!* megnyilatkozás formájában érkezik, a játékos rövid idő alatt levonhatja azt a következtetést, hogy a megnyilatkozás még részben sem reprezentatíva, semmi köze a tényközléshez vagy véleménykifejtéshez, hanem a partner szándéka szerint is sértés. Ezért nagy a valószínűsége, hogy (jogosan) megsértődik.

A felszólítás eleve arcfenyegető beszédaktus, ezért a felszólítás esetében fokozottan működésbe lép az udvariasság szempontjából értékelő következtetéses folyamat. Ha a felszólítást „orvosló kifejezések” kísérik, levonjuk a következtetést, hogy nem sértésnek szánták. A *Légy szíves menj ki!* megnyilatkozás kisebb valószínűséggel vált ki sértődést, mint az egyszerű *Menj ki*! A *Kimennél?* megnyilatkozást hallva első következtetésünk az lehet, hogy ez direktíva, amely ugyan elvileg lehetne arcfenyegető is, második következtetésünk viszont (általános esetben) az, hogy a kontextus és a nyelvtani forma alapján ez udvarias, indirekt felszólítás, a beszélőnek nincs sértő szándéka, tehát nem érdemes megsértődnünk.

3.3 Kontextusérzékenység

Az eddigiekből is kiderült, hogy a sértés beszédaktusa más beszédaktusokhoz képest jóval kontextus-érzékenyebb: igen sok tényező befolyásolja, hogy végül is sértésnek tekintendő-e egy megnyilatkozás. A megnyilatkozások másodlagos, udvariassági szempontú elemzése során rendkívül sok kontextuális tényezőt mérlegelünk. Egy adott helyzetben sértésként azonosított megnyilatkozás egy másik kontextusban nem feltétlenül bizonyul sértőnek. A kontextuális tényezők közé tartoznak többek között a következők (vö. Heltai 2013):

- a beszélő szándéka,
- a megnyilatkozás tartalma/témája (faj, etnikai csoport, nemi identitás, vallás, rokonok nemi erkölcse, stb., ld. Neu 2008),
- a megnyilatkozás formája (szleng, tabu, dehonesztáló metaforák, tegezés),
- a beszélő és a címzett közötti viszony (hatalmi, baráti, intimitás),
- a résztvevők személyes tulajdonságai, elismert érzékenysége bizonyos témákra vagy kifejezésekre,
- a megnyilatkozás következményei (mekkora kárt okoz a sértés a címzettnek),
- az udvariasságnak a társadalmi normák alapján elvárt foka,
- az adott viszonylatban bevett beszédmód (ugratás, csipkelődés),
- a címzett felelőssége az arcfenyegető megnyilatkozásban, felróható viselkedés (a beszélőnek okozott kár, udvariatlan megnyilatkozás vagy viselkedés, provokáció, túlzásba vitt ugratás, kölcsönös (rituális) sértegetés),
- mellékszereplők (kihallgatók) jelenléte (Clark–Carlson 1982).

Más beszédaktusokkal összehasonlítva ez meglehetősen hosszú lista. Ha valaki direkt vagy indirekt tanácsot ad (*Azt tanácsolom, hogy ...; A te helyedben én azt tenném, hogy ...*) jóval kevesebb tényező alapján kell eldöntenünk, hogy valóban tanácsról van-e szó, és ha azt halljuk, hogy *Kérsz egy csésze kávét?*, kevés kétségünk lehet afelől, hogy ez ajánlat. A metalingvisztikai beszédaktusok a kimondással szükségszerűen megvalósulnak (Thomas 1995), és a deklaratívák boldogulási feltételei is megszámolhatók.

3.4 Sértés az igazsággal

A sértés egy további érdekes vonása az, hogy az igazság kimondása is sértő lehet, tehát a sértő megnyilatkozás igazságtartalma nem befolyásolja annak sértő voltát. Ez a sértés kontextusfüggőségéből is következik. A kritika általában arcfenyegető, és ha nem jóindulatú, akkor szándéka szerint is sértő lehet, még ha „sok igazság is van benne”. Kulturális különbségek is szerepet játszhatnak: egyes kultúrákban nem illik személyes megjegyzéseket tenni, akár igazak, akár nem. Az sem biztos, hogy

amit az egyik fél igaznak, ténynek tart, azt a másik fél is igaznak tartja. Lehet, hogy más a véleménye, és az igaznak vélt megnyilatkozást jogtalan kritikának, egyet nem értésnek, békebontásnak tekinti *(„A trianoni béke igazságtalan volt”)*. Sértő lehet a ténymegállapítás akkor is, ha valakinek a személyes története során többször el kellett szenvednie olyan kritikát, amelyet nem áll módjában elhárítani (*Uram, önnek az orra nagy!*). Az is jól ismert tény, hogy az igazság kimondása megváltoztatja a helyzetet (vö. *A császár új ruhája*), és a látszat fenntartása sokszor létérdeke az érintett félnek, tehát az igazságon azért sértődik meg, mert megváltoztatja a helyzetet, olyan mértékű arckárosodást okoz neki, amely után nem játszhatja korábbi szerepét. Ha például egy értekezleten szemébe vágjuk a főnöknek, hogy hazudik, akkor az igazság kimondásával olyan morális kárt okozunk neki, amelyet egy főnök nem engedhet meg magának.

3.5 Sértő szavak sértődés nélkül

További jellegzetessége a sértés beszédaktusának, hogy a konvencionálisan arcfenyegetőnek, illetve sértőnek tekintett beszédaktusok és kifejezések gyakran nem eredményeznek sértődést. Az udvariatlan, direkt parancsok (*Állj! Tedd az asztalra!*) elfogadhatók vészhelyzetben, közös munka, illetve közeli kapcsolat esetén. A címzett önként lemondhat a sértődés jogáról, például vetélkedő műsorokban (Culpeper 2011, Tóth 2013), és a katona sem sértődhet meg, ha parancsot kap. Nem szoktak sértődést okozni a sértő szavak, ha egy bizonyos társaságban vagy helyzetben a bevett beszédmód (kölcsönös ugratás) elemei (Heltai 2013). A sértő, esetlegesen tabu szavak használatát sértődés nélkül megúszhatjuk, ha megnyilatkozásunk humoros, ugrató jellegű, az összetartozásra utal. A *Te sem vagy komplett* megnyilatkozást általában elnézően, jóindulattal mondjuk, a *Nincs választásunk, mert elkúrtuk*, az öszödi beszéd egyik elhíresült kifejezése a jelenlevőket feltehetően azért nem sértette, mert a trágár kifejezés az összetartozást jelezte; a *Nagy fasz maga, Kovács!* megnyilatkozás egy őrmester részéről az adott szituációban a bevett beszédmód része, és inkább elismerő, mint sértő. A humort, a jópofaságnak álcázott kritikát és az ugratást persze túlzásba is lehet vinni, amikor már sértővé válik.

3.6 Sértés és társadalom

Mint fent Jucker-re hivatkozva említettük, a sértés perlokúcióra orientált beszédaktus, nem annyira a sértő szándék, hanem a (potenciális) sértő hatás határozza meg. Ezt a sajátosságot a jog is figyelembe veszi: a becsületsértés és egyéb szóbeli bűncselekmények meghatározásában nem a szándék, hanem a hatás, a sértett félnek okozott kár dominál, és a vizsgálat tárgya az, hogy a kimondott szavak (általában) alkalmasak-e a kár okozására, azaz a becsület csorbítására.

Szintén a perlokúcióval kapcsolatos a szólás- és véleményszabadság, illetve a sértő, gyalázkodó beszéd nem kívánatos volta közötti ellentmondás. Magában

foglalja-e a szólásszabadság elve a sértés szabadságát is? A nyugati kultúrák itt az egyén jogaiból indulnak ki, és az egyénnek okozott kárra koncentrálnak.

A szólásszabadsággal való visszaélés jogi szankcionálása mellett komoly érvek szólnak. A társadalom a fizikai agressziónak határt szab, tehát a nyelvi agresszió sem lehet határtalan. A szabályozás azonban nem csak azért szükséges, mert a verbális agresszió a sértett egyénnek vagy csoportnak kárt okoz, hanem azért is, mert *az egész társadalomnak kárt okozhat.* A társadalomnak nem érdeke, hogy egyes tagjai vagy csoportjai között a korlátlan szólásszabadság elve miatt nehezen kezelhető konfliktusok támadjanak.

Ezért célszerű, ha a társadalom jogilag is szankcionálja az olyan sértő megnyilatkozásokat, amelyek a társadalmi megegyezés szerint formailag sértőnek számítanak, nyilvánosság előtt történnek, amelyeknél előre látható, hogy bizonyos társadalmilag elismert érzékenységeket sértenek, és így kiszámítható hatásuk miatt nem csak a célba vett egyéneknek vagy csoportoknak, hanem az egész társadalomnak kárt fognak okozni.

A jogilag szankcionált sértések kulturálisan és történelmileg változók. Mivel megítélésük kontextusfüggő, a jog sem tud olyan meghatározást adni, amely alapján minden esetben biztonsággal eldönthető, mennyire sértő egy megnyilatkozás. Ez azonban nem jelenti azt, hogy nem lehet, és nem érdemes jogszabályokat hozni. A legtöbb országban ma is vannak a szólásszabadságot korlátozó jogszabályok (például a holokauszt-tagadás tilalma).

A nyugati társadalmak konfliktuskerülők. Ezért alakult ki a politikailag korrekt beszédmód. Meglehetősen ellentmondásos viszont, hogy – miközben a keresztyén vallás hagyományos szimbólumait és kifejezéseit (*karácsony*) is kerülik, hogy meg ne sértsék mások érzékenységét – a szólásszabadság nevében – megengedik az egyes vallások szándékos, obszcén módon történő gyalázását (ld. Mohamed-karikatúrák). Az egyéni szólásszabadság elvét itt felül kellene írnia annak az elvnek, hogy a társadalomnak joga van a jog eszközeivel is védeni magát attól, hogy egyes felelőtlen vagy gyűlölködő tagjai fölösleges konfliktusokat gerjesszenek, illetve másokat megalázzanak.

Ellentmondás továbbá, hogy míg a szólásszabadság nevében a békétlenséget keltőket, a közösségnek előre láthatóan kárt okozókat nem lehet jogi eszközökkel megakadályozni „szólásszabadságuk gyakorlásában”, a politikai korrektség ellen vétőket (utólag) súlyosan szankcionálja a társadalom. Zuschlag Jánosnak egy (nem nyilvánosság előtt tett) ízléstelen megjegyzése miatt vissza kellett lépnie a képviselőjelöltségtől; Donald Sterlingnek, a Los Angeles Clippers kosárlabdacsapat tulajdonosának el kellett adnia a csapatát, mert a barátnőjével folytatott telefonbeszélgetésben (!) rasszista megjegyzéseket tett. John Terry egy futbalmeccs közben tett megjegyzése miatt járta meg a bíróságot. Ákos szólásszabadságával élve egy interjúban kifejtette a nőkre vonatkozó maradi álláspontját – ezt rögtön szankcionálta a társadalom, üzleti veszteségeket szenvedett.

A civilizáció az ösztönök korlátozására épül, és a felelős kommunikáció során állandóan öncenzúrázzuk magunkat: meggondoljuk nemcsak azt, hogy saját magunk mit szeretnénk, és mihez van jogunk, hanem azt is, hogy az adott helyzetben a másik

félnek okozunk-e kárt, és hogy a hatás mindkettőnk szempontjából kívánatos-e. Nem megalkuvás, hanem józan belátás eredménye, hogy a nagyorrúnak nem mondjuk állandóan, hogy „nagy az orrod". A szólásszabadság határait nem elvi megfontolások, és nem is egyes kisebbségi csoportok érzékenysége kell, hogy meghatározza, hanem a *józan belátás*, az egyes kisebbségi csoportoknak, illetve egyéneknek *a többség által elismert, jogosnak tartott érzékenységének* figyelembe vétele.

4. Összefoglalás

A sértés mint beszédaktus sok tekintetben különbözik más beszédaktusoktól, mivel szorosan kapcsolódik olyan biológiailag, társadalmilag és lélektanilag meghatározott viselkedési formákhoz, mint az agresszió és az arcfenyegetés. A sértést perlokúcióra orientált, másodlagos beszédaktusnak tekinthetjük, amely a legtöbb megnyilatkozást kísérő, következtetéseken alapuló, udvariassági szempontú elemzési folyamatok eredménye. Más beszédaktusokhoz képest a sértés jóval kontextusérzékenyebb, és több tényező határozza meg, így az igazság kimondása is sértő lehet. A sértés perlokúció-orientáltságát a társadalmi és jogi gyakorlatban, így a szólásszabadság szabályozásában is érdemes figyelembe venni.

Források

Austen, J. 2008. *Emma.* Ford.: Tomori Gábor. Budapest: Ulpius ház.

Hivatkozások

Austin, J. 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.

Balázs Géza – Dede Éva 2008. A verbális agresszió diszciplináris keretben. In Zimányi Árpád (szerk.): *Az agressziókutatásról interdiszciplináris keretben*. Eger: EKF Líceum Kiadó. 123–144.

Batár Levente 2007. A beszólás mint beszédaktus. *Magyar Nyelvőr.* 131/4: 451–464.

Batár Levente 2009. *A verbális agresszió hatásmechanizmusa*. Doktori disszertáció. http://nydi.btk.pte.hu/sites/nydi.btk.pte.hu/files/pdf/BatarLevente2010.pdf

Batár Levente 2012. *Adalékok a nyelvi agresszió kutatásához*. http://e-nyelvmagazin.hu/2012/ 01/03/adalekok-a-nyelvi-agresszio-kutatasahoz/

Bousfield, D. 2008. *Impoliteness in Interaction.* Amsterdam: John Benjamins.

Bousfeld, D. – Locher, M. (eds.) 2008. *Impoliteness in language: Studies on its interplay with power in theory and practice.* Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

Clark, H. H. – Carlson, T. B. 1997. Beszédaktusok és hallgatók. In Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés.* Budapest: Osiris Kiadó. 123–167.

Culpeper, J. 2005. Impoliteness and entertainment in the television quiz show: The Weakest Link. *Journal of Politeness Research.* 1: 35–72.

Culpeper, J. 2011. *Impoliteness: Using language to cause offence.* Cambridge: Cambridge University Press.

Domonkosi Ágnes 2008. A nyelvi agresszió szerepe a személyközi viszonylatokban. In Zimányi Árpád (szerk.): *Az agressziókutatásról interdiszciplináris keretben*. Eger: EKF Líceum Kiadó. 53–59.

Galgóczi László 2008. A nyelvi agresszió és diakrón formái a magyarban. In Zimányi Árpád (szerk.): *Az agressziókutatásról interdiszciplináris keretben*. Eger: EKF Líceum Kiadó. 5–26.

Heltai Pál 2013. Regina v Mr John Terry – pragmatikai kérdések a bíróságon. In Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.): *Nyelvhasználat a médiában*. Budapest: Tinta Kiadó. 56–67.

Huszár Ágnes 2007. Egy politikai interjú anatómiája. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények.* II/I: 109–118.

Huszár Ágnes – Batár Levente 2006. Hogyan fojtsuk bele partnerünkbe a szót, avagy párbeszédirányítási stratégiák a közszolgálati televízió egyik szombati műsorában. *Élet és Irodalom.* 50/26: 4.

Jucker, A. H. – Taavitsainen, I. 2000. Diachronic speech act analysis: Insults from flyting to flaming. *Journal of Historical Pragmatics.* 1/1: 67–95.

Jucker, A. H. – Taavitsainen, I. 2010. *Historical pragmatics*. Walter de Gruyter.

Kegyesné Szekeres Erika 2008. Verbális agresszió és nemi sztereotípiák. A nyelvi agresszió és diakrón formái a magyarban. In Zimányi Árpád (szerk.): *Az agressziókutatásról interdiszciplináris keretben*. Eger: EKF Líceum Kiadó. 61–87.

Leech, G. N. 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.

Neu, J. 2008. *Sticks and Stones. The Philisophy of Insults*. Oxford: Oxford University Press.

Thomas, J. 1995. *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London: Longman.

Tóth Loretta 2013. Hogyan szórakoztat az udvariatlanság? Az offenzív viselkedés megjelenése a Magyar Televízió kvízműsoraiban. *Médiakutató.* 2013: 7–17.

Heltai Pál angol és orosz nyelvet oktatott a Gödöllői Agrártudományi Egyetemen (később Szent István Egyetemen), majd angol nyelvészeti tárgyakat és fordítást az ELTE, a Pannon Egyetem és a Kodolányi János Főiskola angol tanszékein. Az ELTE Fordítástudományi Doktori programjában oktató és témavezető. E-mail: pal.heltai@gmail.com

HIDASI JUDIT

Szlogenek az országimázs-alakítás szolgálatában

Az egyes országok és nemzetek – saját karakterüknek nyomatékot adandó – mind látványosabban és közérthetőbben határolódnak el egymástól szlogenek alkalmazásával. Áttekintjük az utóbbi két évtized szlogentermését számos ország vonatkozásában a szellemesség, a hatékonyság, a megjegyezhetőség, a találékonyság és a hitelesség paraméterei továbbá a kommunikációs maximák mentén. Megvizsgáljuk, hogy ezek mennyiben és miként szolgálják az országimázs alakítását.

1. A képalkotás fokozatai

A *Paramount Pictures*nél karriert befutott Adolph Zukornak tulajdonítják azt a *bon mot*-t, amely a legenda szerint irodája ajtaján figyelmeztette a nála protekciót kereső magyar honfitársait, hogy „Nem elég, hogy magyar vagy, jónak is kell lenned!" Folytatva ezt a gondolatmenetet, ismeretes, hogy nem elég jónak lenni, annak is kell látszani! Ahhoz viszont, hogy jónak lássanak valakit, pozitív képet kell önmagáról kialakítania mások szemében. A pozitív kép kialakítását ugyanakkor meg kell, hogy előzze a pozitív önkép. Tehát a pozitív önkép meglétét és annak a kisugárzását tekinthetjük a sikeres imázsalkotás egyik lényeges előfeltételének.

Talán nem fölösleges emlékeztetni arra, hogy az imázs (*image*) szó a latin *imago*ból ered, jelentése: “kép, képmás.” Több nyelvben, így a magyarban is a francia kiejtés szerint, azaz *imázs*ként ejtik. A magyar helyesírás szabályait követve – többnyire, egyezményesen – fonetikusan *imázs*nak írjuk.

Az imázsalkotás több szinten valósulhat meg:

- az egyén szintjén: személyes önkép;
- a csoport szintjén: családkép/közösségkép;
- a nép vagy ország szintjén: nemzetkép/országkép.

Az egyes szinteken kialakuló önkép – amely szorosan kapcsolódik az identitástudathoz is – nem feltétlenül azonos előjelű. A különféle szintű önképek azonos előjel esetében kölcsönösen erősíthetik egymást. Fordítva is igaz: a különféle szintű önképek eltérő előjele gyengítheti illetve kiolthatja egymást. Ismertek olyan kultúrák, ahol az erős nemzeti önkép pozitívan hat a csoportszintű, vagy az egyénszintű önkép kedvező alakulásában. Ilyen például az Egyesült Államok tudatosan táplált ország- illetve nemzetszintű pozitív önképe, amelyből erőt merítve az egyének sokasága többnyire ugyancsak pozitív előjelű önképpel rendelkezik. A mai magyar társadalomban viszont a feszültségek egyik forrása történetesen az, hogy az egyének – még ha személyes adottságaik alapján a pozitív önkép kialakítására is lennének predesztinálva – nem kapnak pozitív megerősítést a nemzetképtől. Talán ezzel magyarázható a magyaroknak tulajdonított „pesszimista” jelző. Ilyenformán a magyar

országimázs alakításban egyik sarkalatos pont és aktuális feladat a nemzetkép pozitív formálása.

Az imázsalkotás két forrásból táplálkozik: egyrészt támaszkodik már létező, **konstans elemekre,** másrészt adódik a produktív, **dinamikus folyamatokból.** A konstans elemek közé sorolhatók a nemzeti örökség részét képező alkotások, műtárgyak, helyszínek; a dinamikus elemek közé sorolhatók a folyamatok maguk, amelyek valamilyen eredményt vagy hatást produkálnak: életmód, konyha, szokások, viselkedésminták, előadóművészetek, rendezvények, stb. Az előbbire példaként felhozható az a tény, hogy Magyarország kis méretéhez képest jelentős számú, nyolc világörökségi (hét kulturális és egy természeti) helyszínnel büszkélkedhet. Másrészről a folyamatok, események országkép formáló hatását példázza a Forma 1, a Tavaszi Fesztivál, vagy a Sziget Fesztivál. Utóbbi 2015-ben már közel 440 ezer résztvevőt vonzott, akiknek a háromnegyede külföldi volt.

Az imázsképzés történhet **tudatos** és **nem-tudatos** módon. Tudatos az imázsalkotás, ha akár a produktumra, akár a produkcióra építve törekszik a pozitív kép kialakítására, elfogadtatására, bevésésére. A *nem-tudatos imázsalkotás* nem tervezett, hanem spontán módon valósul meg: egy ország lakói, egy nemzet képviselői akaratlanul is hozzájárulnak az imázs alakulásához. A viselkedésükről, a cselekedeteikről, a hozzáállásukról és a mentalitásukról következtetéseket vonnak le mindazok, akik velük kapcsolatba kerülnek. A 2015 májusában napvilágra jött Charlotte, Cambridge hercegnőjének a születése például pár hét alatt 80 millió fontos lökést jelentett a brit gazdaságnak (Chaudhuri 2015), nem szólva az esemény országimázs-építő hozadékáról. De hasonló effektust érhetnek el popzenei teljesítmények is: például a brit birodalom esetében a pénzben mérhető jövedékeknél csak a pénzben ki sem fejezhető imázs-építő értékben hozott többet a Beatles. De hogy mai példára hivatkozzunk: a dél-koreai gazdaság egyik húzóágazata lett – szinte észrevétlenül – a K-pop, amely a Gangnam-style alapján elhíresült Psy-nek köszönheti világkarrierjét. A jelenség országimázsra gyakorolt hatása felbecsülhetetlen és nagyságrendileg egy sikeres olimpiarendezéssel ér föl.

A *tudatos imázsalkotás* ezzel szemben köthető intézményesített szervezetekhez: ilyen volt például Magyarországon az Országimázs-Központ, amely 1998-at követően néhány éven át a pozitív ország-kép kialakításán munkálkodott. Dél-Koreában például 2012-ben alakult egy köztársasági elnök mellett működő, országbrandinggel kapcsolatos tanácsadó testület, amely azóta is nagy sikerrel vezényel különféle országimázs-alakító akciókat (Hidasi 2014). De ide sorolhatók a különféle promóciós szervezetek, testületek is, amelyek rendszerint egy-egy meghatározott célközönség (befektetők, idegenforgalmi szervezetek) számára szolgálnak vonzó országképet és környezetet közvetítő információkkal. Az országkép formálásához alkotó módon tudnak hozzájárulni civil szervezetek és kezdeményezések is. Erre is akad néhány példa a közelmúltból. Például a „Találjuk ki Magyarországot” kezdeményezés megálmodója, Hankiss Elemér figyelmeztet, hogy „Ahhoz, hogy kedvező képet tudjunk sugározni magunkról, és kedvezőbb fényben láttassuk magunkat, előbb tudnunk kellene, hogy mit akarunk kezdeni magunkkal, milyen üzenetet akarunk sugározni magunkról a világnak. Más szóval: előbb ki kell találnunk magunkat." (Hankiss 2006:23)

A pozitív országkép-teremtés szándéka egyrészt irányulhat tehát a nemzeti identitás és öntudat alakítására, másrészt a külvilág felé erősítendő pozitív országkép közvetítésére. A kettő azonban szorosan összefügg: nehezen „eladható" és kevéssé meggyőző – mert nem hiteles – az a külvilágnak szánt pozitív országkép, amely nem tud támaszkodni pozitív önképre. Ebben a folyamatban kétségtelenül nagy a média felelőssége: a folyamatosan negatív önképet tápláló hírek és események nem támogatják a pozitív önkép kialakulását.

Az országimázs koherenciáját adja és hitelességét erősíti egyrészt a belső önkép és a külvilág felé közvetített önkép harmóniája (szerencsés, ha el is hisszük magunkról azt, amit hirdetünk magunkról), másrészt az is, ha a saját magunk által táplált önkép összhangban van a mások által rólunk alkotott képpel. Hiába gondoljuk és hirdetjük ugyanis azt önmagunkról, hogy vendégszerető nemzet vagyunk, ha a hazánkba látogató külföldiek barátságtalan, fásult eladókkal és mogorva taxisofőrökkel találkoznak.

2. Országimázs-menedzsment

Ez a feltörő kutatási téma és márkaépítési alkalmazási terület paradox módon akkor nyer egyre nagyobb teret a nemzeti és kormányzati programokban, amikor a globalizáció, azaz egységesülés egyre erőteljesebben érvényesül a világban (Dinnie 2007). A kulturális területen ugyanis az egységesülés helyett inkább a megkülönböztetés, a nemzeti identitás, a nemzeti sajátosságok és a sokszínűség megerősödésének igénye jelentkezik. Az egyes nációk és kulturális közösségek a nemzeti karakterisztikumok, a kulturális sajátosságok bemutatásának és megmutatásának a szándékával törekszenek a nemzeti önkép-formálásra. Ennek egyik legfontosabb eszköze értelemszerűen a kommunikáció.

A *country branding*hez tartozó tevékenység egzisztenciális fontosságúvá lépett elő. A *country branding*hez mobilizált kommunikáció elkerülhetetlenül interkulturális indíttatású kell, hogy legyen, hiszen arról szól, hogy egy-egy ország önmagát hogyan tudja eladni a világban. Simon Anholt (2007: 13), korunk talán leghíresebb országimázs-menedzsere így érvel:

> Döntő jelentőséggel bír egy országnak a más nemzetek felé közvetített imázsa. Manapság a világ egy közös piacot alkot. A globalizáció gyors előretörése azt eredményezi, hogy minden ország, minden város és minden régió az összes többivel állandó versengésben van a világ fogyasztóinak, a turistáknak, a befektetőknek, a diákoknak, a vállalkozóknak, a sport és kulturális eseményeknek a megnyeréséért, azért, hogy a nemzetközi média, más kormányok és más országok lakóinak a figyelmét és tiszteletét magához vonzza. (The image of a nation to the rest of the world is crucial. Today, the world is one market. The rapid advance of globalization means that every country, every city and every region must compete with every other for its share of the world's consumers, tourists, investors, students, entrepreneurs, international sporting and cultural events, and for the attention and respect of the international media, of other governments, and the people of other countries.)

Az országimázs megalkotása, formálása, alakítása – azaz az országimázs-menedzsment – az egyes országok, nemzetek pozitív imázsának és hírnevének a megteremtésére szolgáló tevékenység (Olins 2014). Nem elég a jó hírnév kialakítása, azt karban is kell tartani, azaz folyamatosan ápolni is kell. Vagyis a *country branding*, amit a magyar szakirodalomban országmárkázásként is szokás emlegetni, egy folyamat: marketingstratégiák használata egy ország, illetve annak termékei és imázsa promotálása céljából. Az országmárkázás során a márkázás és a marketing különféle technikáit alkalmazhatjuk a kedvező országimázs előmozdítása céljából (Szondi 2007).

Az orzságimázs országon belül és kívül támogatja a gazdasági, kereskedelmi, politikai érdekeket. A kis országok számára lehetőséget ad, hogy egy-egy sajátos üzenettel kitűnjenek, felhívják magukra a figyelmet. Az egyébként is sikeres közdiplomáciát folytat nagyobb országoknak eszközt ad, hogy nemzeti különbözőségüket és kulturális örökségüket megismertessék a világgal.

3. A kommunikáció eszközei az országimázs formálásában

A „nem elég jónak lenni, annak is kell látszani" marketing-főszabály érvényre juttatásának legfontosabb eszköze a kommunikáció – legyen az képi vagy verbális (Papp-Váry–Gyémánt 2009). Az egyes országok élénken élnek a képi kommunikáció eszközével az országot, annak tájait, népeit, szokásait, jellegzetességeit bemutató képi anyagok, filmek, propaganda-anyagok, prospektusok, videók, fényképek, video-klipek és egyéb, a korszerű technológia adta lehetőségek felhasználásakor. A képi üzenetközvetítés egyik eszköze a *logó* is (ld. 1. ábra).

1. ábra. Országlogók

Összefoglaló névvel *logó*nak nevezzük azokat a képi elemeket, amelyek a vizualitás eszközeivel (színek, formák, motívumok) igyekeznek hatni a befogadói közönségre. Egy marketing szempontból jónak minősíthető logó könnyen, gyorsan és tartósan vésődik be az emlékezetbe. Szerencsés esetben olyan üzenetet hordoz, ami utal az adott ország valamely karakterisztikumára (amely lehet állat, növény, tárgy), és amely tulajdonság vagy dolog révén az adott ország könnyen felismerhető, azonosítható és ráadásul szimpátiát vált ki. A franciáknak például van gall kakasuk, az angoloknak oroszlánjuk, a kanadaiaknak juharlevelük, a spanyoloknak napjuk, az íreknek lóheréjük, a hollandoknak tulipánjuk, az oroszoknak medvéjük, a kínaiaknak pandájuk vagy az ausztráloknak kengurujuk.

A verbális identifikáció és üzenetközvetítés fontos eszközei a mottó és a szlogen. Sok ország identitáskommunikációjában fontos helyet foglal el a mottó, a vezérmondat.

Belgium	*L'union fait la force* (Egységben az erő)
Falkland-szigetek	*Desire the right* (Akard a jót)
Franciaország	*Liberté, Égalité, Fraternité* (Szabadság, egyenlőség, testvériség)
Luxemburg	*Mir wëlle bleiwe wat mir sin* (Azok akarunk maradni, amik vagyunk)
Macedónia	*Sloboda ili smrt* (Szabadság vagy halál)
Magyarország	*Cum Deo pro Patria e Libertate* (archaikus) (Istennel a hazáért és a szabadságért)
Marokkó	*Dieu, la patrie, le roi* (Isten, haza, király)
Spanyolország	Plus Ultra (Tovább felfelé)
Szingapúr	*Majulah Singapura* (maláj: Előre, Szingapúr)
Uruguay-i	*Libertad o muerte* (spanyol: Szabadság vagy halál)

1. táblázat. Tíz kiválasztott ország mottója

Jól érzékelhető a különbség az egyes országok mottóiban a nemzetegyesítő értékek, célok és elvárások tekintetében. Sok mottó utal az adott nemzet vérmérsékletére, harcos szellemére, míg mások inkább az igazság és egyéb erkölcsi erények fontosságát emelik ki. Nem minden országnak van hivatalosan jegyzett mottója, de számosan igenis aktív módon használják: nemzeti ünnepeken, gyűléseken, tömegrendezvényeken hangoztatják; nemzeti lobogókon, kitűzőkön feliratozzák. A mottó egyfajta nemzeti küldetésnyilatkozatként funkcionál és az önképet erősíti.

A mottóra és a szlogenre is jellemző, hogy különböző csoportok, érdekszférák hosszú magyarázkodások helyett egy-egy találó kifejezéssel, mondattal, szócsoporttal azonnali hatást érnek el: cél, hogy egy pillanat alatt meggyőzővé váljanak, az emberek lehetőleg azonosuljanak a gondolattal és az üzenettel, aszerint cselekedjenek, kövessék őket, higgyenek nekik, álljanak melléjük. A mottó és a szlogen között a lényegi különbség azonban az, hogy míg a mottó üzenetei elsősorban belföldre, a hazai közönséghez, az ország népéhez szólnak, addig az országszlogenek mindenekelőtt a külföldi közönséghez, a külvilág felé hordoznak figyelemfelhívó üzeneteket.

A *szlogen* szó jelentése magyarul: jelmondat. A szlogen formailag hasonlíthat a közmondásokra, a szentenciákra, a kinyilatkoztatásokra, a cáfolhatatlannak tűnő

bölcsességekre „Egy jó országemblémára, egy vezérszóra, vezérmondatra van szükség. Ha koncepcióval, kitartó, célirányos igyekezettel párosul, akkor tíz-tizenöt év alatt fölépülne a szlogen mögé egy valós értékbázis." – álmodta Hankiss Elemér (1996) két évtizeddel ezelőtt.

4. Szlogenbe zárt imázsformáló üzenetek

Az országimázs-ipar az utóbbi évtizedekben lassan, de határozottan nőtte ki magát, ötvözve az országok diplomáciai, kereskedelmi munkáját a gazdasági, piaci élet tapasztalataival. Lassan új marketingágazattá alakul, melynek tudományos alapjait még folyamatban lévő kutatások építik fel. Az országok nemzetközi tevékenységeikben, politikai megnyilvánulásaikban már tudatosabbak lettek és világszerte elismert szakértő cégeket kérnek fel az országimázs kialakításra. Ez ma már nélkülözhetetlen megtérülő befektetés, amely a nemzet versenyképességét hivatott növelni.

A szlogenalkotás mint megkerülhetetlen imperatívusz jelenik meg az országimázs-építésben. Ahhoz, hogy egy szlogen sikeres legyen, számos kommunikációs kritériumnak és maximának kell megfelelnie. Mégis a mindent felülíró fő szabály az, hogy kevés szóval sokat! A jó szlogen egyéb attribútumai között szerepel a szellemesség, a hatékonyság, a könnyű megjegyezhetőség, a találékonyság és a hitelesség.

Mindehhez persze a szlogen alkotóinak, kitalálóinak jól kell ismerni magát az országot, a nemzetet, annak adottságait, azokat a komparatív előnyöket, amelyekkel az adott ország a saját régiójában vagy saját kategóriájában rendelkezik. Hatásos az, ha a szlogen frappáns, esetleg él a ritmus vagy a szójáték eszközével – előbbi könnyebben rögzül, utóbbi több jelentéstartalmat is közvetíthet. Előbbire jó példa: *„Jamaica: once you go you know"* (Jamaika: ha elmész - meglátod/megérted), míg az utóbbi egyik sikeres példája az évek óta futó *„Incredible India"* (Hihetetlen India) szlogen.

A szlogenek nem örökérvényűek. Nem egyszer szükség van megújulásra: sokszor azért, mert maga az ország változik, sokszor azért, mert a köröttes világ új igényeket vár el, máskor azért, mert a szlogen kifárad, és frissítésre van szükség. Ennek ékes példája Dél-Korea esete, ahol az elmúlt két évtized alatt számos szlogen szerepelt az országkommunikációban: *Friendly Digital Korea* (A barátságos digitális Korea)*; Dynamic Korea* (A dinamikus Kora)*; Sparkling Korea* (A pezsgő Korea)*; Korea: be Inspired* (Korea: bűvöljön el)*; Buzz Korea* (A nyüzsgő Korea) *; Korea: Your Perfect Venue* (Korea: tökéletes választás számodra): *Seoul: Soul of Asia* (Szöul: Ázsia lelke). A legújabb hívószó: *„Imagine your Korea*!" (Képzelj magadnak Koreát), ami egyértelműen a személyre szabott igények kielégítésének az ígéretét hordozza magában (Dinnie 2009).

Sok ország imázskommunikációjában él azzal a lehetőséggel, hogy az azonos szlogent – alkalmak és célcsoportok szerint – más-más vizuális üzenettel társítja. Görögország a *„Greece – the true experience"* (Görögország – az igazi élmény) szlogen alá az egyes korosztályoknak és célközönségnek különféle képi anyagot jelenít meg – amelyekből kettőt bemutatunk (2. ábra):

2. ábra. Görögország – fiataloknak, ill. Görögország – családi kirándulóhely

5. Néhány jó példa az országimázs-építésre

5.1 SPANYOLORSZÁG: „Everything Under the Sun” (Minden a nap alatt)

A legsikeresebb és legstabilabb márkák egyikeként emlegetik világszerte. Kialakításának története az 1980-as évekig nyúlik vissza, amikor életének utolsó évében, 1983-ban, Miró megalkotja a karakteres, össze nem tévesztheto országlogóját.

3. ábra. Espana-logó Miro tervezésében

Hogy mitől sikeres? Mert színkompozíciójában mediterrán asszociációkat kelt, mert a Spanyolországra annyira jellemző napot idézi, mert színes, könnyed, harmonikus, a spanyol nemzeti lobogó színeit idézi meg, formatervezett, többsíkú üzeneteket hordoz, és nem utolsó sorban eredeti műalkotás. Az ezredfordulóra a spanyolok – rengeteg fejlesztés és tudatos kommunikáció révén – elérik, hogy a Franco diktatúrájáról ismert Spanyolország az egyik legvonzóbb, napsütötte turisztikai célponttá váljon, a bor és napfény országává.

5.2 SVÁJC: „Brand Switzerland" (Svájc – a márka maga)

Svájc a minőség szinonimájaként ismert, az óragyártástól a bank rendszeren át, a vonzó és tökéletes turisztikai látványosságokig a politikai, gazdasági és kereskedelmi stabilitás modellje. A nemzet történelmi semlegessége és függetlensége a demokrácia szellemében tartotta össze a különböző kantonok lakóit és vonzotta a nemzetközi szervezetek intézményeit, például a Világgazdasági Szervezetet (World Trade Organization), a Vöröskereszt Nemzetközi Bizottságát (*International Committee for the Red Cross*), a Világgazdasági Fórumot (*World Economic Forum*) és a Nemzetközi Olimpiai Bizottságot (*International Olympic Committee*).

A banktitok-botrányok és az alvó holokausztszámlák körüli ügyek feddhetetlen hírnevét 2008 táján kissé megtépázták, de lerombolni mégsem tudták. Az erős svájci országmárkához hozzátartoznak az erős termékmárkák is, melyek egymást erősítve válnak stabil, szignifikáns jelképeivé egymásnak (Steinmann 2012). Vannak tárgyak, amelyek a nemzet nevével összenőttek, úgy mint a svájci bicska, a precíz órák, a svájci csokoládé, stb. Az országimázs alakítói tisztán látják a márkában rejlő értéket, ennek okán a svájci szövetségi külügyminisztérium (FDFA) közzétett egy átfogó vállalati identitás kézikönyvet, a „Brand Switzerland"-ot, mivel úgy vélik, hogy „erős, összpontosított márkameghatározás szükséges a sikeres pozicionáláshoz a nemzetközi piacon" (FDFA 2010: 8). A FDFA Svájc értékeit újrafogalmazta: az értékek a „megbízhatóság, precizitás, exkluzivitás, gazdagság, szépség és természet" fogalmi köréből kimozdultak a „megbízhatóság, kiváló minőség és hitelesség" irányába (FDFA 2010: 8-9).

5.3 INDIA: „Incredible India" (Hihetetlen India)

2002-ben India úgy érezte, hogy eljött az ideje egy széleskörű turisztikai, és egyben országimázs-kampány elindításának. A kampány elsőkörös népszerűsítésében nagy szerepe volt a globális csatornáknak, mint CNN, BBC és más népszerű tévécsatornák, amelyek a hirdetésekkel a közönséget a kampányra épített weboldalra terelték: Incredible India (2016) . A honlap nem csak egy látványosra tervezett, képes kedvcsináló, de egy átgondolt, jól működő felület is, ahol információk, helyszínek és programok keresésén túl a kiválasztott utazási célhoz illeszkedő szállást is lehet foglalni, jegyeket lehet vásárolni. A kampány sms-akciókkal, DVD-hirdetésekkel, a helyi kedvelt TECH magazinba ágyazott digitális brosúrákkal, és minden releváns helyre eljuttatott képeslapokkal egészült ki.

Szerencsés módon a kampány az ország mindenkori vezetésének támogatását élvezte. India korábbi elnöke, Abdul Kalam rendszeresen említést tett beszédeiben a kampány fontosságáról. Emellett a teljes társadalmi és gazdasági összefogás abban is megnyilvánult, hogy az „*Incredible India*" logót a bejegyzett idegenforgalmi intézmények brosúráikra és névjegyeikre rányomtatták, ezzel népszerűsítve a kampányt, illetve saját szolgáltatásukat is egy elismert, jól csengő védjeggyel fémjelezve.

4. ábra. Az „Incredible!ndia” logó

A kampánynak három fő célkitűzése volt:

- megmutatni India sokszínűségét, kultúráját, az emberek szépségét és a vonzó utazási célpontokat;
- közvetíteni azt a spirituális gondolatiságot, melyet Indián kívül egyetlen másik ország sem tud kínálni;
- tanítani India történetét a világ többi népeinek.

Ennek eszközei India változatos és gazdag arcának bemutatását célzó csodálatos képek voltak, melyeken a szlogen *„!ndia*” szavának felkiáltójelét kreatívan igyekeztek a kép részévé alakítani, kicsi csavart téve a kép látványa mellé.

5.4 SZINGAPÚR „Your Singapure”(A te Szingapúrod)

Szingapúr minden kétséget kizáróan merész vállalkozásba kezdett 2010. március 5-én., amikor a Szingapúri Turisztikai Tanács éles váltással új marketingkampány bevezetése mellett döntött, melynek szlogenje: „Your Singapure” (Az Ön Szingapúrja / A Te Szingapúrod).

Nyolc hónapos kutatómunka után, a korábbi szlogeneket (”Uniquely Singapore” Egyedülállóan Szingapúr, vagy „The New Singapore” Az új Szingapúr) lecserélve, személyesebb, közvetlenebb hangvételű kommunikációt választottak, amely dinamikusabb és jobban illeszkedik a web 2.0 kommunikációs eszközeihez. (A kampány honlapja: Your Singapore 2016.)

5. ábra. A megújult szingapúri kampánylogó

Az új logó egyszerű színes négyzetekből összeállított kompozíció, mely Szingapúr szigetének alakját formázza. A logó rövidfilmjében a háromszögekre szétesett

színes mértani elemek, origamiszerűen raknak ki újabb és újabb képeket Szingapúrról, ezzel megmutatva, milyen sokarcú, és izgalmas időtöltésre nyújt lehetőséget az ország.

A kép sokkal dinamikusabb, színesebb, és mozgalmasabb, mint a korábbi logók, például a ”Uniquely Singapore” kampányé.

6. ábra. A 2004-es szingapúri kampánylogó

A kampány fő gondolatmenete, hogy Szingapúrt mindenki a maga igényei szerint élheti meg, fedezheti fel, teheti magáévá, fogadhatja be. Az ország személyre szabhatóságának demonstrálására felkérték a STB's kreatív ügynökséget és BBH Asia Pacificet, hogy készítsék el a logó különböző „mutációit” szórakozási, szabadidős tevékenységekhez illeszkedő stílusban (STB 2015). A szingapúri logó és kampányüzenet azóta is folyamatosan online hozzaferhető.

Szingapúr elhíresült tiltó és korlátozó rendeletei után a következő kétértelmű kijelentést kapta: *„Singapore is a fine country.*” (Szingapúr remek ország / Szingapúr a bírságok országa). A lakosok fegyelmezett hozzáállása a törvényekhez ugyancsak hozzájárult a pozitív országimázshoz: egyike a világon a befektetésre leginkább ajánlott helyeknek, mert biztonságos, szabad és korrupciómentes.

5.5 KOSOVO: „The Young Europeans” (A fiatal európaiak)

7. ábra. Koszovó kampánylogója

Az országimázs marketing jelentőségére és fontosságára a mai kiélesedett gazdasági és politikai viszonyok között kiváló példa Koszovó. Apró állam, amelymagi a teljes politikai elismertségért küzd2008-as megalakulása óta létérdeke, hogy pozícionálja magát Európa térképén. Szlogenje több jelentésű: friss, új ország és a fiatalok országa. Jogosan büszke arra, hogy lakosainak átlag életkora 25 év, szemben az öreg Európa átlagával, ami 40 év.

6. Összegezés

A sikeres országimázs kialakítása koncepciót és kreativitást igénylő feladat. Az imázsépítés három lépcsőben valósul meg:

1. A tényleges állapotok megismerése, elemzése, a potenciális fogyasztók véleménye, az elképzelések, elvárások megismerése;
2. A tényleges állapotok (infrastruktúra, kínálat, teljesítmény, stb.) javítása; a versenyelőnyök erősítése és javítása (gazdaság, ipar, oktatás, turizmus, stb.),- vagyis törekvés az objektív imázs pozíciójának javulására;
3. Országimázs-kampány: marketing, kommunikációs tevékenység, azaz formálni a szubjektív imázst. Ebben a folyamatban van a szlogeneknek – mint hívószavaknak – kitüntetett szerepe.

A hatékony országmárkázáshoz három dolog szükséges: a mindenkori hatalmon lévő kormány támogatása (folytonosság a ciklusok közt), külföldi és belföldi szakértőkből álló marketing-kommunikációs csapat, és mindehhez megfelelő pénzeszközök.

A kommunikációs stratégia feladata az objektív tények és szubjektív imázs (országimázs) összhangjának megvalósítása. Még a legjobb kommunikációs tevékenység és a legfrappánsabb szlogen sem képes a rossz imázst önmagában megváltoztatni. Az eredménytelen kommunikációs kampányoknak több oka is lehet: az információ rossz áramlása; az információ hiánya; a megerősítés hiánya; illetve a negatív imázstranszfer. Minden apró részletnek informáló és befolyásoló hatása lehet – ez az a bizonyos ’minden kommunikál’ szabály. Egy barátságtalan gesztus évek országimázs-építő munkáját rombolhatja le.

Anholt (2010) felhívja a figyelmet a nemzetmárkázás csapdájára is, miszerint a kormányok gyakran használják az országimázs-építést és annak marketing eszközeit, hogy leplezzék és elfedjék zavaros vagy hibás politikai tevékenységüket, döntéseiket. Azonban a lebukás vagy lelepleződés veszélye igen nagy: a megélt élmények és a tapasztalt valóság hatására a legsikeresebbnek tűnő országimázs is azonnal sérül és hitelét veszti.

Hivatkozások

Anholt, S. 2007. *Competitive Identity – The New Brand Management for Nations, Cities and Regions.* New York: Palgrave Macmillan.

Anholt, S. 2010. *Places – Identity, Image and Reputation*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Chaudhuri, S. 2015. Princess Charlotte to Fall Short of Brother's Economic Boost. *Wall Street Journal*, May 5, 2015. http://blogs.wsj.com/corporate-intelligence/2015/05/05/princess-charlotte-to-fall-short-of-brothers-economic-boost/

Dinnie, K. 2007. *Nation Branding: Concepts, Issues, Practice.* Chicago: Butterworth–Heinemann.

Dinnie, K. 2009. *Repositioning the Korea Brand to a Global Audience: Challenges, Pitfalls, and Current Strategy.* Seoul: Korea Economic Instititue (KEI), Academic Paper Series 4/9/1-6.

FDFA 2010. *Brand Switzerland.* Bern: Federal Department of Foreign Affairs, General Secretariat.

Hankiss Elemér 1996. Találjuk ki Magyarországot avagy: egy tudós földönjáró álmai – Interjú Hankiss Elemérrel. *Marketing és Menedzsment*, 3./62-64.

Hankiss Elemér 2006. *Félelmek és szimbólumok*. Budapest: Osiris.

Hidasi Judit 2014. Country-branding: the Hungarian and the Korean way. In *The 25th Anniversay Commemoration of Korea-Hungary Diplomatic Tie*, Proceedings of the International Tourism Promotion Symposium: on February 6, 2014. Budapesti Gazdasági Főiskola, 67-78.

Incredible India 2016. www.incredibleindia.org.

Olins, W. 2014. *Brand New: The Shape of Brands to Come.* London: Thames and Hudson.

Szondi György 2007. The Role and Challenges of Country Branding in Transition Countries: the Central and Eastern Europe Experience. *Place Branding and Public Diplomacy.* Vol 3/ 1, 8-20.

Papp-Váry Árpád – Gyémánt Balázs 2009. Az arculat szerepe az országmárkázásban: Országnevek, országszlogenek, országlogók. *Marketing és Menedzsment*, 16./2. 38-47.

STB 2015 Singapore Tourism Board. https://guides-online.yoursingapore.com/tgls/index.jsp

Steinmann, C. 2012. Switzerland as a Brand. *COMPETENCE International Edition*, Zurich: ZHAW School of Management and Law, 16-17.

Your Singapore 2016. www.yoursingapore.com

Hidasi Judit, dr. habil – egyetemi tanár a BGE-en; az EMTE Sapientia (Kolozsvár) és a Josai International University (Tokió) vendégprofesszora. Kutatási területe: alkalmazott nyelvészet, interkulturális és üzleti kommunikáció, távol-keleti tanulmányok és gender. Széles körben publikál mind belföldön, mind külföldön. E-mail: hidasi.judit@uni-bge.hu

.

LACZKÓ MÁRIA

A hiátus és a hiátustöltés a helyesírásban

A tanulmány empirikus úton vizsgálja a hiátustöltő [j] írásos tévesztéseit középiskolások produkciójában és percepciójában. Választ keresünk a hibázások gyakoriságára, lehetséges okaira. A kísérlet nyelvi anyaga 30 szóból állt. Egyik csoportjukban a hangűr feloldása a [j] hanggal történik és funkciótlan a [j], a másikban az ejtéskönnyítő [j] morfológiai funkciót hordoz. A produkciós eredménye szignifikáns mértékben gyengébbek voltak a percepciónál, a funkciótlan [j] és a morfológiai funkciót hordozó formának egyaránt magas a hibázása a tesztekben, de a vizsgálati helyzet is hat megjelenésükre.

1. Bevezetés

A beszédhangok a természetes artikulációban folyamatos kölcsönhatásban vannak, aminek eredménye a koartikuláció. Ahhoz, hogy a beszédszervek az egyik beszédhangra jellemző képzési helyzetből egy másik hangképzési formáját vegyék fel, időre van szükség, miközben az ejtési jellemzők is módosulnak.

Különböztessük meg a fonetikai és a fonológiai koartikulációt (Gósy 2004). Az előbbihez tartoznak a hangátmenetek, amelyek egyik beszédhangból a másikba tartó mozgások akusztikai megvalósulásai (Hardcastle-Hewlett 1999). A másik típus a módosult artikulációs konfiguráció, amely nem eredményez egy másik beszédhangot. Ilyenek a nazalizált magánhangzók (Rose 2002). A fonetikai koartikuláció harmadik típusában egy új beszédhang jön létre, ami nem egyezik meg egy másik fonéma alaprealizációival. A fonológiai koartikuláció során a kölcsönhatás mindig új hangot eredményez. Egyik formája a hiátustöltés, azaz a két magánhangzó találkozásakor a kiejtésben megjelenő [j] hang.

A hiátus két hangsúlyos magánhangzó közötti űr. Akkor beszélünk róla, ha a beszédben az egymás mellé került hangzók közül mind a kettő teljes nyomatékú (Siptár 2002a). Kialakulásuk alapján Deme (1956) szerint etimologikus és inetimologikus változatai léteznek. Az első morfémák találkozásából keletkezik, a második mássalhangzó kieséssel. Az etimologikus változat magánhangzóra végződő szavak utolsó hangzójának és magánhangzóval kezdődő toldalékok első hangjának találkozásakor (*keserűek, női, mieink)*, egymás mellett álló szavak határán (*gyere el, te is*), vagy szavak belsejében (*komédia, fiatal, vakáció*) lép fel. Az inetimologikus forma két magánhangzó között a [j], [v], [h] mássalhangzóknak a szó belsejében vagy toldalék előtti kieséssével keletkezik (*fües, koácsa*).

A hiátushelyzet megszüntetésének három esete: a) az egyik vagy a másik magánhangzó törlése; b) egy mássalhangzó betoldása; c) két magánhangzó egyikének félmagánhangzóvá alakítása (Siptár 2002b). A törlés vonatkozhat a morfémahatáron az első magánhangzóra, mint a melléknévből igét képző *-ít, -ul/-ül* és az *-odik, -edik, -ödik* toldalékok előtt (*tiszta - tisztít, fakó - fakul, szomorú - szomorodik, keserű - keseredik)* (Siptár-Törkenczy 2000:218–219). A főnévi igenév ragozásakor az -i törlődik, ha a hiátus első tagja (*vennünk, várnunk*) (Siptár 2002a, b). A második

magánhangzó törlődhet a morfémahatáron a többes szám jelénél, a birtokos személyjeleknél, a superessivusi toldalékoknál és tárgyragnál is, ha a toldalék magánhangzóra végződő tőhöz társul (*futók, téglán, biciklink, hajót)* (Siptár 2002a:89). A hiátust törlés szünteti meg a szóösszetételek határán, a szó végén és a szó elején található azonos magánhangzóknál is, ami a magánhangzó-kivetés (elízió) esete. A (spontán) beszédben ezek a magánhangzók gyakran összevonódnak: *szeme előtt - szemelőtt* (Siptár 2002:95). A kivetés felléphet különböző magánhangzók egymás mellé kerülésekor (*leány - lány)*, a szóösszetételek határán levő hiátusoknál (*hála istennek - hál'istennek*), az *i*-re, *a*-ra végződő helynevek –*i* melléknévképzővel alkotott alakjaiban is (*Oroszi - oroszi*, *Nyíregyháza - nyíregyházi*) (Papp 1966: 128–131). Ács és Siptár a törlés esetei között említi idegen szavak ejtésváltozatait, amelyekben a pongyola, laza artikuláció következményeként a magánhangzókapcsolatok egyike kiesik (*kolleg(i)ális, hig(i)énia, mete(o)rológia)* (Ács–Siptár 1994). Ha az említett esetekben a hiátus tagjait adó magánhangzók közül egyik sem törlődik, akkor a félmagánhangzósodás szüntetheti meg a hiátust (*Mária- [ma:rjɔ*]), *kaleidoszkóp* [*kɔlɛidosko:p*] (Siptár 2005:284). A hiátushelyzet megszüntetésének legjellemzőbb módja a hiátustöltő mássalhangzók *(*[j], [v], [h]) betoldása. Közöttük a leggyakoribb a [j] (*tea* [*tɛja*] , *dió* [*dijo:*]). A hiátus meg is maradhat (*faág, fáraó*).

Azt, hogy kitöltődik-e, a két magánhangzó minősége dönti el. Ha a hiátust alkotó magánhangzók egyike [i] vagy [i:], mindig betoldódik a [j] (*diéta, laikus, övéi*) (Siptár 2002a). Az [e:]-t tartalmazó hangkapcsolatokban fakultatív a kitöltés a pozícionális függőség alapján. Ha az [e:] a hangkapcsolat első tagja, akkor nem, ha a második tag, akkor betoldódik a [j] (*ráér, poén*). Ha a hangkapcsolat tagjai alsó nyelvállású vagy kerek magánhangzók, akkor a hiátus megmarad (*ideális, oboa, ráadás*) (Siptár, 1994:174, 2001:394, 2002a:94, 2002b:73).

Az elméleti fonológiai megállapításokat az akusztikai-fonetikai vizsgálatok némileg árnyalták (Menyhárt 2006:49, Horváth–Menyhárt 2007:201). A kísérleti eredmények szerint az [–i:]-t tartalmazó hangkapcsolatokban a [j] az esetek 74%-ában toldódott be, ám mindig betoldódott az [*ái],[ai], [iá], [ió]* hangkapcsolatokban. Az [e:]-t tartalmazó hangkapcsolatokban, ha az [e:] első helyen áll, a[j]-vel történő kitöltés 65%-ban, ha második helyen áll, 66,7%-ban következett be, míg az [y]-t vagy [y:]-t tartalmazó hangkapcsolatok 35,4%-ában volt [j] betoldás (Menyhárt 2006).

A magyar helyesírás és így az íráskép a hiátust leggyakrabban feloldó ejtéskönnyítő [j] hangot nem tükrözi, bármilyen pozícióban is fordul elő. Ez a funkciótlan [j] hang, ami akár a szó belsejében toldalékok előtt, akár a szóhatáron toldódik be és szünteti meg a hiátust, csupán artikulációs könnyebbséggel bír. Esetenként a hiátus feloldására betoldott, az artikulációs könnyebbséget szolgáló hang megszilárdul a szóban, amit az íráskép már tükröz. Ezek a [v], [h] hiátustöltők (*lovam, szövök, kövér)*, amelyeket a nyelvtörténeti levezetések igazolnak (Nyirkos 1986), ám a [j] hang is megszilárdulhat (*olyan, milyen, pálya*) (Abaffy 2003). A nyelvtörténeti elemzések szerint az eredetileg funkciótlan [j] (okaként artikulációs törvényszerűséget említenek, Nyirkos 1986, Kassai 1998), annyira megszilárdulhat, hogy morfológiai funkciót kap, és szervetlen hangból szerves hanggá válik (Papp 1966). Így alakult ki a

birtokos személyragozásban a [j]-s változat, ahol az eredetileg hiátustöltő [j] a toldalék szerves részévé vált (*meze+j+e* → *mezeje*). A helyesírásunk ezeket az alakokat feltünteti.

A magyar diákok írásbeli munkáiban egyre gyakoribb a hangűr feloldási módjának hibája. Az egyik tévesztés a birtokos személyjeles forma helytelen íráskép: az, amikor a morfológiai funkciót hordozó [j] nem tükröződik a helyesírásban és az íráskép így hangűrt jelez (*amie van, annyia van*). Máskor a funkciótlan hangűrt kitöltő [j]-t az íráskép mutatja (*virágos fáji*), vagy a főnévi igenév ragozásakor keletkező hangűrt kitöltő [j]-t rögzítik az írásban (*dolgoznijuk*). Kérdés, hogy ezek eseti vagy állandó, rendszeres tévesztések-e, s vajon a funkciótlan ejtéskönnyítő [j] vagy a morfológiai funkciót betöltő [j] tévesztése-e a gyakoribb. Megválaszolandó, hogy milyen okok állhatnak a bizonytalanságok hátterében, játszhatnak-e szerepet és milyen mértékben a fiatalok írott-beszélt nyelvének szabályszerűségei.

Hipotézisünk szerint a tévesztések produkciós és percepciós szempontból nem azonos mértékűek, a percepcióban kevesebb a hibázás aránya. Különbség lehet abban is, hogy a funkciótlan ejtéskönnyítő [j] vagy a morfológiai funkciót hordozó [j]-ről van-e szó. Kérdés, hogy az adatok hogyan függnek össze az életkorral. Feltételeztük, hogy amennyiben az életkortól függetlenül magas a tévesztési változatok aránya, akkor a háttérben az sms-nyelvben megjelenő szabályszerűségek hatását kell feltételeznünk.

2. Kutatási terv

A kérdések megválaszolására és a hipotézisek ellenőrzésére kísérletsorozatot végeztünk. A vizsgálat egy produkciós és egy percepciós tesztből állt, amelynek nyelvi anyagát 30-30 szó alkotta. A szavak egy csoportjában (18 szó) a hangűr feloldása az ejtéskönnyítő [j] hanggal történik, ezt az íráskép nem jelöli. A másik csoport szavaiban (12 szó) a betoldódott [j] morfológiai funkciót hordoz, mert a birtokos személyjel jele, vagy a nyelvtörténet folyamán a hiátustöltő hang rögzült és így az íráskép ezeket jelöli.

Csoport, átlagéletkor	lány	fiú	összes
9.o. : 15,6 év	5	18	23
10.o.: 16,9 év	14	10	24
11.o.: 17,8 év	12	10	22
12.o. 18,9 év	8	13	21
összes	39	51	90

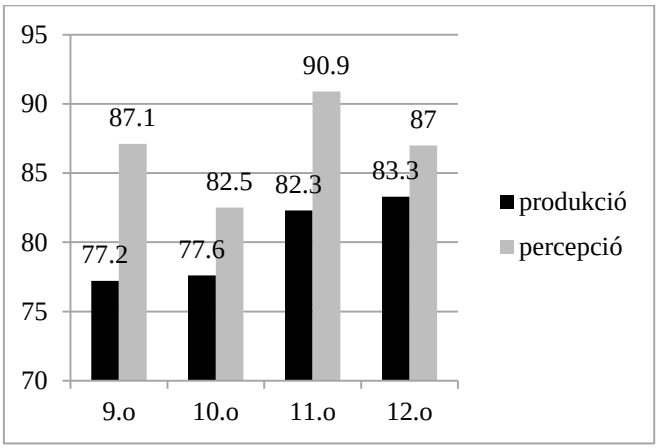
1. táblázat. A kísérletben részt vevők adatai (fő)

A produkciós tesztben a 30 szót diktáltuk, és a tanulókat megkértük a szavak leírására. A percepciós tesztben 30 szópárunk volt egy tesztlapon, amelyek egyik tagja tartalmazta az ejtéskönnyítő [j] hangot, a másik nem. A szavak megegyeztek a

produkciós teszt szavaival [j]-s, illetve [j] nélküli változatban. A diákoknak aláhúzással kellett jelölniük a helyes formákat. A kísérletben 90 diák vett részt, 9-12. évfolyamon tanulók, számuk az évfolyamokon közel azonos volt (1. táblázat).

3. Eredmények

Ahogyan feltételeztük, a diákok percepciós teljesítménye minden évfolyamon jobb volt, mint a produkcióé (1. ábra), amit a statisztikai vizsgálatok is igazoltak (párosított t próba: t (3)=-4,597, p=- 0,019).

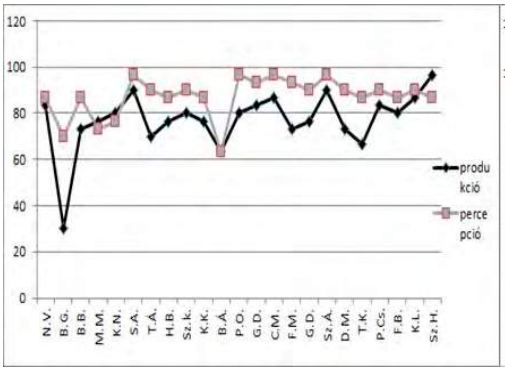


1. ábra. A produkcióra és a percepcióra kapott eredmények (%)

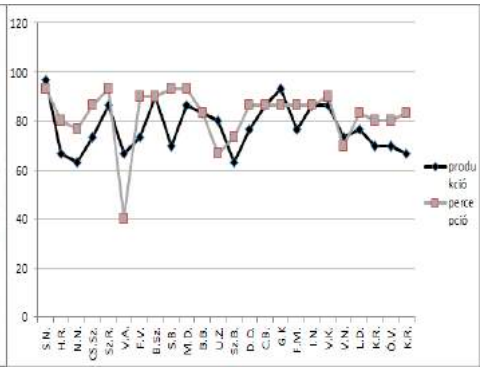
A produkció eredményei lineáris változást mutatnak az életkorral haladva, s az alsóbb és a felsőbb éves középiskolások eredményeiben látható jelentős különbség (párosított t próba: t(1)=-18,000, p=0,035). Az eltérés a percepcióban is követhető (párosított t próba: t(1)=-11,857, p=0,054), de ott az eredmény a szignifikanciahatáron van. Az alsóbb és a felsőbb évfolyamok két-két osztályfoka között itt valamelyest nagyobbak a különbségek. Ez úgy jelenik meg, hogy a 9. osztályosok eredménye kissé jobb, mint a 10. osztályosoké, és a 11. osztály percepciós eredménye is jobb a 12. évfolyamhoz képest.

A különbségek az egyéni teljesítményekben is jól követhetőek (2-5. ábrák) az évfolyamokon.

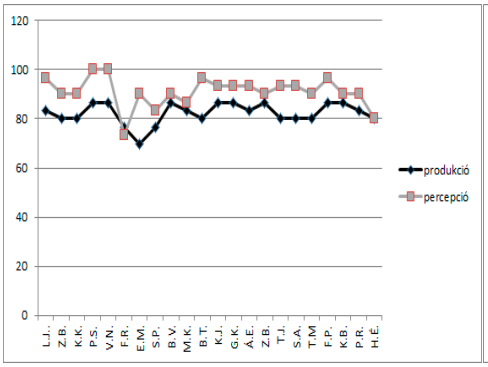
A produkcióban a két alsóbb évfolyamon látunk nagyobb szóródást, ami a nagyobb egyéni különbségek következménye. A legidősebbeknél is vannak egyéni eltérések, míg a teljesítmények a 11. évfolyamon a legkiegyenlítettebbek. A percepciós görbék minden évfolyamon kiegyenlítettebbek, és kisebbek az eltérések az egyéni teljesítményekben.



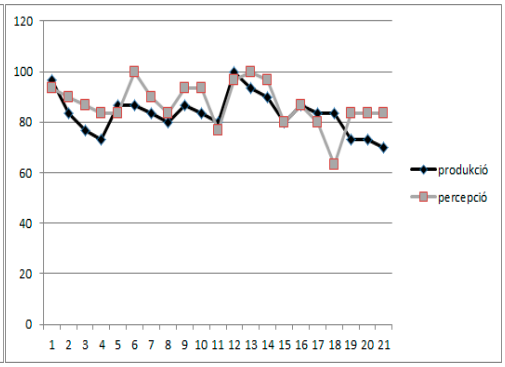
2. ábra. A 9. évf. egyéni eredményei (%)



3. ábra. A 10. évf. egyéni eredményei (%)



4. ábra. A 11. évf. egyéni eredményei (%)



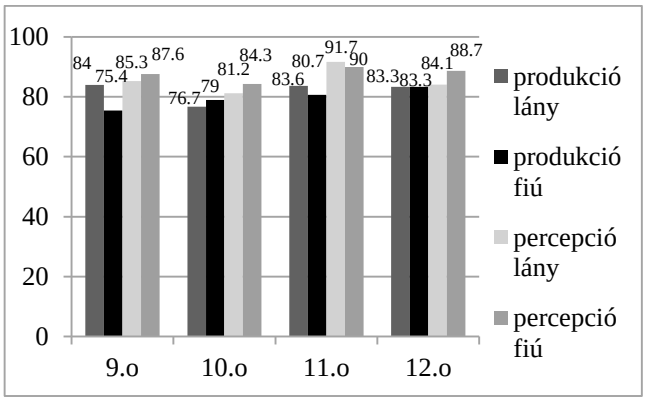
5. ábra. A 12. évf. egyéni eredményei (%)

A produkcióban a 9. évfolyamon a szórás értéke 9,475, a leggyengébb (30%) az eredménye egy, a legjobb (90%) két fiúnak. A 10. évfolyamon a szórás jóval nagyobb (21,213), a leggyengébb (63,3%) az eredménye két diáknak (egyik fiú, másik lány), a legjobb (96,7%), egy fiúé. A 11. évfolyam kiegyenlítettebb teljesítménye az alacsony szórás értékében (2,333) is követhető. A leggyengébb eredményt (70%), egy fiú érte el, a legjobbat (86,7%) nyolcan, azonos eloszlásban fiúk és lányok. A 12. évfolyamon a nagyobb szórásérték (18,879) a nagyobb egyéni teljesítménybeli eltérésekre utal. A leggyengébb eredmény (70%) egy fiúé, a legjobb (100%) egy lányé.

A percepcióban a 9. osztály teljesítménye kiegyenlítettebb, mint a produkcióban, amit a szórás értéke is mutat. Az eredmények 70% és 96,7% közöttiek, a leggyengébb teljesítménye egy, a legjobb négy fiúnak volt. A 10. évfolyamon a szórás jóval kisebb, mint a produkcióban (7,071). A leggyengébb eredményt (40%) egy lány érte el, a legjobbat (93,3%), három fiú és egy lány. A 11. évfolyamon a szórás nagyobb, mint a produkcióban (11,808), a leggyengébb eredmény (73,3%) egy fiúé. A legjobb 100%, ezt csak két fiú érte el. A 12. osztályban a szórás a produkcióhoz viszonyítva jóval kisebb (7,071). A leggyengébb (63,3%) a teljesítménye egy lánynak, a legjobb (100%) egy fiúnak és egy lánynak.

Az egyéni teljesítménybeli eltérések az életkorral haladva szintén látszódnak, és a produkcióban kissé jobban követhetők, mint a percepcióban. A tanulók ugyanakkor nagyon bizonytalanok azoknak a szavaknak a helyesírásában, amelyekben a hiátustöltő [j] valamelyik formája szerepel. Ezt az egyes évfolyamokon mind a produkcióban, mind a percepcióban mutatkozó szórás megerősíti.

Elemeztük, hogy a hiátustöltés hibáiban a lányok vagy a fiúk emelkednek-e ki (6. ábra).



6. ábra. A nemek szerinti különbségek az évfolyamokon (%)

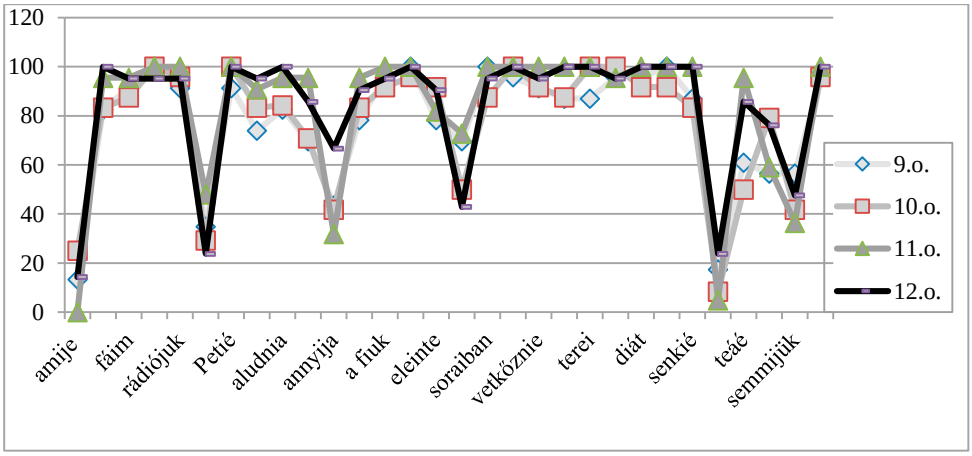
A produkcióban a két nem között nagyobb különbség csak a 9. évfolyamon volt a lányok javára, a 10. osztályban a fiúk teljesítménye volt kissé jobb, a 11. évfolyamon a lányoké, a 12. osztályban nem volt különbség. A percepcióban a fiúk teljesítménye volt jobb a 9. a 10. és a 12. évfolyamon, a 11. évfolyamon hasonló volt a fiúk és a lányok teljesítménye. A statisztikai elemzések sem a produkcióban, sem a percepcióban nem mutattak szignifikáns különbséget a nemek között (produkcióban a párosított t próba: t(3)=0,977, p=0,401, percepcióban: t(3)=-1,542, p=0,221). A vizsgálatban részt vevő lányok és a fiúk tehát a hiátustöltő [j]-t közel azonos arányban tévesztették a produkcióban és a percepcióban is.

3.1 Eredmények a tesztszavak szerint

Elemeztük a hibázásoknak a szavak szerinti megoszlását. A produkcióban (7. ábra) a görbe valamennyi évfolyamon közel azonos lefutású, tehát a diktálás során a legproblémásabb szavak életkortól függetlenül többnyire ugyanazok voltak.

A legkevésbé tudták a diákok jól leírni a birtokos személyjeles névmásokat *(amije, valamijét),* a legrosszabbak az eredmények (0 -25%) az *amije* esetén. A szót legjobban a 10. évfolyam írta le, a 9. és a 12. évfolyam eredménye egyező, a 11. osztályban senki nem tudta helyesen rögzíteni. A hibák zöme mindenütt a –j -ly-nal helyettesítése, de kihagyás is előfordult. A 10. és a 11. évfolyam csak helyettesíti, a kihagyás a 9. évfolyamon 20%, a 12. osztályban 44,5%. A *valamijét* helyes leírásai 4,8% és 23,8% közöttiek. A leggyengébb a 11. osztály, a 10. osztály eredménye

8,3%, a 9. évfolyamé 17,4%, a 12. osztályé már 23,8%. A hibák jó része a -j kihagyása, a 9. és a 10. osztályokban 63,2% és 63,6%, a 11.-ben 57,2%, a 12.-ben 75%.



7. ábra. A produkciós eredmények a szavak arányában (%)

Nehézséget okozott a *mije*, *annyija*, *semmijük* birtokos személyjeles névmások helyes rögzítése is. A *mije* helyes leírása 23,8% és 46% közötti, a legrosszabb a 12., a legjobb a 11. osztályban. A hibák többsége a [j] ly-nal helyettesítése. A -j kihagyás a legkevesebb a 9. (6,7%) és a 11. (6%) évfolyamokon, a 10. osztályban 17,6%, a 12. osztályban 25%. Az *annyija* szóalakot a legnehezebben a 11. évfolyam (31,8%), a legjobban (66,7%) a 12. osztály tudta rögzíteni. A hibák életkortól függetlenül a -j kihagyásai. A *semmijük* leírása a legfiatalabbaknak sikerült a legjobban (56,5%), a legrosszabbul a 11. osztályban (36,4%), a 10. osztályban 41,7% a helyes eredmény, a 12. osztályban 47,5%. A hibák zöme itt is a -j kihagyása, a legnagyobb mértékű (85,7%) a 11. és a 9. évfolyamokon (80%), a 12. évfolyamon 72,8%, a legkevesebb (50%) a 10. évfolyamon.

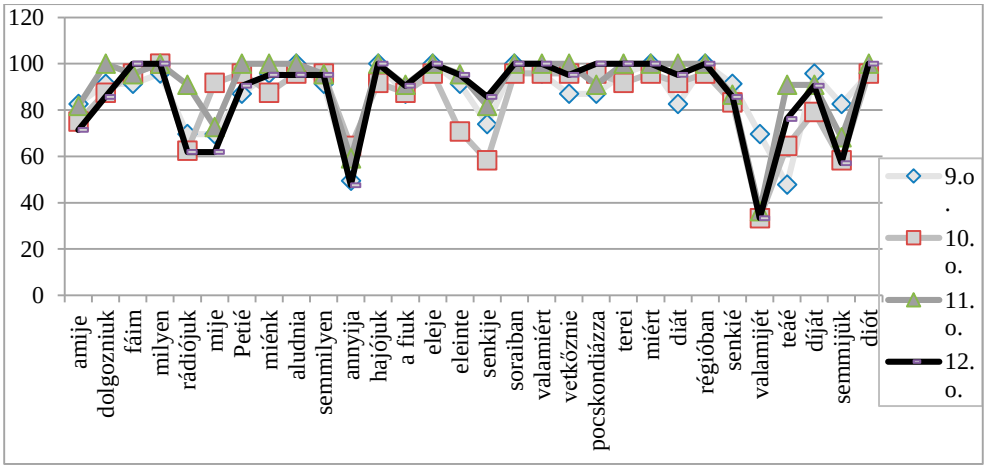
Kisebb mértékű a nehézség a *senkije*, a *díját* és a *teáé* szólakokban. A *senkije* birtokos személyjeles névmás helyes leírásakor 70% fölötti eredmény is volt (11. o.), míg a leggyengébb (42,9%) a 12. osztályé. A hibák többsége a-j kihagyása, ez a 9. évfolyamon 71,4%, a 10. és 11. évfolyamokon 83,3%, a 12. évfolyamon 91,7%. A *díját* birtokos személyjeles főnevet a legjobban a 10. és a 12. osztályok írták le (79,2%, és 76,2%), a legkevésbé jól a 9. és a 11. osztályok (56,5%, és 59,1%). A 9. évfolyam hibái kizárólag egy plusz -j betoldásai, ami az analógia működésének meglétét sejteti. A 10. évfolyamon a -j betoldás 80%, hiányzott a -j, ami itt a szótő része, 20%-ban. A 11. osztályban csak a -j betoldás volt, a 12. évfolyamon 80%-ban a -j toldódott be, 20%-ban a kihagyást találtuk. A *teáé* szóalakot a 11. évfolyam tudta a legjobban leírni (95,5%). A 12. évfolyamon 85,7%-ban helyes a szóalak, a 9. osztályban csak 60,9%-ban, a 10. osztályban 50% a jó válasz. A hibák a hiátustöltő [j] megjelenései.

Az -é birtokjeles főnév (*Petié*) leírásakor csak a 9. évfolyam hibázott, a névmásnál (*senkié*) a 9. és a 10. osztályok. A morfológiai funkciót hordozó hiátustöltő [j] birtokos személyjelként főnevekhez is társult (*hajójuk, rádiójuk*), s teszteltünk hiátusos formával írandó szóalakot is *(fiuk*). A legtöbb volt a bizonytalanság a *hajójuk* szóban. A diktáláskor a személyes névmás kimondásával jeleztük az egyes szám 3. személyű alakot, mégis az évfolyamokon a -ly betoldása dominált, kivéve a 10. osztályt, ahol fele-fele arányban volt a -ly leírása és a -j kihagyása. A *rádiójuk* csak a 11. osztályban hibátlan, a többi évfolyamon kevés a tévesztés, ám változó a formája. A 9. és a 12. évfolyamon csak az -ly fordul elő, a 10. osztályban csak a -j kihagyása. A *fiuk* szó is csak a 11. osztályban hibátlan, a többi évfolyamon a -j toldódik be. (Az időtartam észlelésének hibáit nem számítottuk külön.) A funkciótlan –j-t tartalmazó *milyen* kérdő névmás csak a 12. évfolyamon nem 100%, a tévesztés a -ly kihagyása. A melléknévi általános névmás (*semmilyen*) leírása sehol nem hibátlan. A helyes leírás az alsóbb évfolyamokon gyengébb, az idősebbeknél jobb. (Az *–m* időtartamának tévesztését e kutatásban nem számítottuk.) A 9. évfolyam hibái 42,8%-ban a -j kihagyása, 57,2%-ban a -ly -j-vel helyettesítései. A 10. osztályban a kihagyás 85,7%, a helyettesítés 14,3%, a 11. és a 12. osztályokban csak kihagyás fordult elő.

A produkciós tesztben három főnévi igenevet ragozott alakjaikban kellett a diákoknak leírniuk (*dolgozniuk, aludnia, vetkőznie*), ezekben a hiba a -j betoldása. A *dolgozniuk* és az *aludnia* 100%-ban helyes csak a 12. évfolyamon, a *vetkőznie* csak a 11. évfolyamon, a legkevesebb a hiba a *vetkőznie* szóban. Az *eleinte* határozószó és a *miénk* birtokos névmás leírásakor szintén követhető volt a hiátustöltő [j]. Az *eleinte* legtöbb hibája a 9. évfolyamot jellemzi, de a többi évfolyam is hibásan írja. A *miénk* birtokos névmás is a legfiatalabbaknak a legnehezebb (73,9%), a legjobban (95,2%) a 12. osztály rögzíti. A hiátustöltő [j] helytelenül, -ly formában is előfordult. A 9. osztályban a *miénk* összes hibája a –ly, a 10. 11. és a 12. évfolyamokon csak egy-egy diáknál. A produkciós tesztben egyetlen szóalak sem volt, amit valamennyi évfolyamon 100%-ban helyesen tudtak volna leírni a diákok.

A percepciós görbe (8. ábra) is megközelítően azonos lefutású az évfolyamokon, vagyis a diákoknak a percepcióban is közel azonos szavak jelentették a legtöbb gondot.

A leggyengébbek a percepciós eredmények a *valamijét* és az *annyija* toldalékos névmások helyes kiválasztásakor. A produkcióban mindkettő problémás, a *valamijét* hibái szinte csak -j kihagyások. A percepció ezzel szorosan összefügg. A helyes formák választása a 9. osztály kivételével közel azonos (10.o.:33,3%, 11.o.:36,4%, és 12.o.:33,3%), a tanulók a -j nélküli alakot preferálják. A legjobb az eredménye (69,6%) a legfiatalabbaknak, náluk a névmás helyes és helytelen formájának vizuális megjelenítése segítette a helyes szóalak megtalálását. Az *annyija* percepciója hasonló a produkcióhoz. A helyes alakot a legkevésbé a 12. évfolyam (47,6%), a legjobban (64,5%) a 10. évfolyam találta meg, a 9. osztály teljesítménye 49,5%, a 11. évfolyamé 59,1%. A produkcióban tapasztalt -j nélküli alakok a percepcióban is dominálnak.



8. ábra. A percepciós eredmények a szavak arányában (%)

A *mije* birtokos személyjeles kérdő névmás produkciós hibáiban a-j kihagyásos formák az életkorral növekedtek. A percepcióban ez nem tükröződik, de az eredmények összefüggnek a produkciós tévesztésekkel. A 12. osztály helyes választása 61,9%, a 11. évfolyamé 72,7%, a 10. évfolyamé 91,7%, a legfiatalabbaké 69,6%. Az *amije* produkciós hibái a-ly-s és a-j nélküli alakok, utóbbi főleg az idősebbeké. A -j nélküli alakok jelölése a percepcióban szintén a legidősebbeknél a legtöbb. Náluk a helyes megoldás 71,4%, a 10. osztályban 75%, a 9. és a 11. évfolyamon 82,6% és 81,8%.

A *senkije* helyes választása jobb, mint a produkcióban. A legnagyobb mértékű a javulás a 12. osztályban, a legkisebb a 9. évfolyamon. A leggyengébb az eredmény (58,3%) a 10. osztályban, a legtöbb hibás -j nélküli alakot ők választják.

A *teáé* percepciója csak a 11. osztályban közelíti a produkciót (90,9%). A 12. osztályban a kétféle forma vizuális megjelenítése kedvezőtlenül hatott, a produkcióhoz képest jelentősen a csökkenés (76,2%). Számottevő a csökkenés a 9. évfolyam percepciójában is (47,8%), ám a 10. osztály eredménye javul (64,5%).

Az –é birtokjeles szavak (*Petié, senkié)* helytelen megoldásai a percepcióban növekedtek. A *Petié* főnév helyes megoldása a 9. évfolyamon 87%-ra, a 10. osztályban 95,8%-ra, a 12. osztályban 90,5%-ra csökkent a-j-s formák választásával. A *senkié* névmásnál a csökkenés a 11. és a 12. osztályokat érinti közel azonos mértékben, a 9. osztályban kismértékű javulás volt, a 10. osztályban nincs változás a produkcióhoz képest. A morfológiai funkciós hiátustöltő [j] a birtokos személyjeles főnevek (*hajójuk, rádiójuk*) percepciójában változó volt. Egyértelműen javult minden évfolyamon a *hajójuk* szóalak, itt a vizualitás segítette a diákokat. A legnagyobb mértékű a javulás a 9. és a 10. osztályban. A *rádiójuk* a percepcióban is problémás. A vizualitás, a helyes és a helytelen formák szerepeltetése jelentősen rontja a helyes alak megtalálását a 11. évfolyamot kivéve minden korcsoportban. A helyes választás a 9. évfolyamon 69,6%, a 10. osztályban 62,5%, a 12. évfolyamon 61,9%, a 11. osztályban 90,9%.

A hiátusos formát tükröző *fiuk* percepciója is rosszabb a produkcióhoz képest, a 9. és a 11. évfolyamon nagyobb, a 10. és a 12. évfolyamon kisebb mértékben. A ragozott főnévi igenevek (*dolgozniuk, aludnia, vetkőznie*) percepciójában a hiátustöltő [j]-s alakok főleg a *dolgozniuk* szóra jellemzőek. Hibátlan megoldás a 11. évfolyamon fordul elő, a legkevesebb jó megoldás a 12. és a 10. osztályban.

A *miénk* névmás percepciója a 12. évfolyam kivételével mindenütt javult, a legnagyobb mértékben a 9. évfolyamon. Az *eleinte* határozószó esetén a legfiatalabbak eredménye javul a legnagyobb mértékben, de a 10. évfolyamon már jelentős csökkenést látunk (70,8%), a 11. évfolyamon nagyobb mértékű a javulás, a legidősebbeknél kisebb. A *semmilyen* névmás percepciója szintén bizonytalan, noha a 9. és a 10. és a 12. évfolyamon jelentős a javulás. A percepcióban sem találtunk olyan szót, aminek a megoldása minden évfolyamon hibátlan lett volna.

Összességében a produkcióban a hibák aránya 60%, a percepcióban 43,3%. Az összes produkciós és percepciós hibát külön-külön 100%-nak véve az alábbi megállapítások tehetők. A produkcióban a morfológiai funkciót hordozó [j] és a funkciótlan [j] hibázásainak aránya 50-50%, a percepcióban a morfológiai funkciót hordozó [j] tévesztési gyakorisága növekszik, és tolódik el az arány 69,2%-30,8%-ra. A produkcióban azoknak a morfológiai funkciót hordozó –j-s szóalakoknak az aránya emelkedik ki (38,9%), amelyeket a helyesírásban tükröztetünk (*semmijük*). Jóval kisebb arányú (11,%) annak a tévesztése, amit a helyesírás nem jelöl (*fiuk*). Ez az arány a percepcióban még nagyobb, az írásképben tükröződő morfológiai funkciós -j, tehát a birtokjeles -j-s változat tévesztési aránya 53,8%, míg a birtokos személyjeles formának az a változata, amiben hiátusos forma található, 15,4%. Az ejtéskönnyítő funkcióban található hiátustöltés egy részét jelöli a helyesírás (*milyen, semmilyen*), ezek tévesztése csak a produkcióban figyelhető meg (5,6%). A funkciótlan [j] nagy részét nem jelöli a helyesírás, közöttük a produkcióban a ragozott főnévi igenevek tévesztései 11,1%-ot tesznek ki, a toldalékos vagy toldalék nélküli szóalakok (*eleinte*) hibái ehhez képest megháromszorozódnak (33,3%), s ezek az arányok nem változnak a percepcióban sem.

4. Következtetések

Jelen vizsgálat célja az volt, hogy a hiátusos formák és a hiátustöltő [j] megjelenését a helyesírásban elemezze középiskolások produkciós és percepciós tesztelésével.

A vizsgálat eredményei megfigyeléseinket egyértelműen igazolták, hisz a hiátusos szóalakok és a hiátustöltő [j] a fiatalok helyesírásában gyakori hibaként jelent meg. Úgy tűnik, a szóalakok helyes leírásában és kiválasztásában az életkornak kisebb a szerepe. A percepció minden életkorban jobb a produkciónál, ám a tévesztési változatok megjelenését az életkor kevésbé befolyásolja mindkét esetben.

A hiátustöltő [j] funkciója azonban jelentős mértékben hat a produkciós és a percepciós teljesítményekre is. Mind a produkcióban, mind a percepcióban kiemelkedett a morfológiai funkciót hordozó hiátustöltő [j] tévesztése a -j-s birtokos személyjeles szóalakokban. E formák konzekvens tévesztései a percepcióban még határozottabbak voltak. A funkciótlan hiátustöltő [j] erőteljesebben a szavak leírásakor, a

produkcióban mutatkozott, bár a toldalékos vagy toldalék nélküli alakokban nincs különbség a kétféle vizsgálati helyzetben.

A hibák típusaira és az eloszlásukra kapott adatok azt sejtetik, hogy a háttérben az sms-nyelvben megfigyelt szabályszerűség, a karakterhiány miatt az egyszerűsítésre való törekvés húzódhat meg. A jelen vizsgálatban részt vevő diákok sms-ezési szokásai nem térnek el a szakirodalomban található adatoktól (vö. Laczkó 2010), így a feltételezés megerősödik.

Mivel a legtöbb hiba a birtokos személyjeles -j-s változatú toldalék helyes leírásakor és a helyes forma kiválasztásakor is mutatkozott, pedagógiai szempontból érdemes azon elgondolkodni, hogy vajon a magyar nyelvtan tanításakor ezek az alakok és a helyesírásban megjelenő reprezentációik milyen mértékben rögzülnek a diákokban. A hibák rendszeressége és következetes előfordulása azt valószínűsíti, hogy a mai diákok grammatikai ismereteinek a helyesírással történő összekapcsolására sokkal inkább szükség van, éppen az írásaikat jelentősen behatároló sms-nyelv használata miatt. Mivel a funkciótlan ejtéskönnyítő [j] tévesztései szintén nem eseti hibázásnak tekinthetők egyik vizsgálati helyzetben sem, s a vizualitás, tehát a helyes forma feltüntetése nem segít jelentős mértékben a diákoknak a helyes szóalakok megtalálásában, hanem az efféle kontextushelyzet a bizonytalanságot sokkal jobban felszínre hozza, a helyesírás gyakorlása még inkább hangsúlyozandó. Gyakran hangoztatott nézet, hogy ez nem középiskolai feladat, nincs rá idő, ám ennek az ellenkezője, az, hogy a nyelvtan csak a helyesírás tanítását jelenti, szintén gyakori álláspont. Az empirikus vizsgálat eredményei ezért arra hívják fel a figyelmet, hogy a nem kellőképpen megszilárdult magyar nyelvi grammatikai ismeretek fellazulhatnak az erősen ható sms-nyelv szabályainak rendszeres használatával. Ez helyesírási tudnivalóik folyamatos megszilárdításának irányába mutat, ami még a középiskolában is rendszeres gyakorlást igényel.

Hivatkozások

Abaffy Erzsébet 2003. Hangtörténet: In: Kiss Jenő-Pusztai Ferenc (szerk.)**:** *Magyar nyelvtörténet.* Budapest 301-351.

Ács Péter – Siptár Péter 1994. Túl a gondozott beszéden. In: (Kiefer F. szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 2. Fonológia.* Budapest 550-580.

Deme László 1956. A hiátus keletkezése és a hiátustöltés. In: Deme László: *Nyelvatlaszunk funkciója és további problémái.* Budapest. 277–280.

Gósy Mária 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Osiris kiadó, Budapest.

Hardcastle, W. J. – Hewlett, N. 1999. *Coarticulation.* Cambridge University Press, Cambridge.

Horváth Viktória – Menyhárt Krisztina 2007. Artikulációs kölcsönhatások a hangkapcsolatokban. *Magyar Tudomány*. 2007/2. 201–203.

Kassai Ilona 1998. *Fonetika*. Budapest.

Laczkó Mária 2010. Kivi vok, mien 5let muxik" – Az sms-ek rövidítéseinek megértéséről. *Magyar Nyelvőr* 2010. 134/13. 355–369.

Menyhárt Krisztina 2006. Koartikulációs folyamatok két magánhangzó kapcsolatában. *Beszédkutatás* 2006. 44–56.
Nyirkos István 1986. *Az inetimologikus mássalhangzók a magyarban*. Debrecen.
Papp István 1966. *Leíró magyar hangtan*. Budapest.
Philip, R. 2002. *Forensic Speaker Identification*. London–New York: Taylor and Francis.
Siptár Péter 2005. A magánhangzó-kapcsolatok fonológiájából. *Magyar Nyelv 101*. 282-304.
Siptár Péter 2001. Három felemás magyar mássalhangzó. *Magyar Nyelv 97:* 385–404.
Siptár Péter (2002a): Hiátus. In: Hunyadi László (szerk.): *Kísérleti fonetika – laboratóriumi fonológia*. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója. Debrecen 85–99.
Siptár Péter (2002b): Optimális hiátustöltés. In: Gósy Mária (szerk): *Beszédkutatás 2002*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 70–83.
Siptár Péter – Törkenczy Miklós: *The phonology of Hungarian*. Oxford-New York: Oxford University Press.

Dr. Laczkó Mária nyelvész, a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának egyetemi docense, sokéves tanári gyakorlattal rendelkező középiskolai tanár, mestertanár. Kutatási területe a gyermekek beszédprodukciója és beszédfeldolgozási folyamata, valamint anyanyelv elsajátításának a folyamata, alkalmazott nyelvészeti kutatások, mint az olvasás és a szövegértés folyamata, a spontán beszéd jellemzői gyermekkorban és tinédzserkorban, a mentális lexikon az anyanyelvben és az idegen nyelvben. Írásai, szakmai publikációi magyar és angol nyelvű szaklapokban, tanulmánykötetekben egyaránt megjelennek. Számos hazai és nemzetközi konferencia, szakmai továbbképzés előadója. Több szakmai szervezet tagja, alapító tagja. E-mail: mlaczko@freemail.hu

NÉMETH MARGARITA VERONIKA

Bocsánatkérési stratégiák a japánban és a magyarban

A dolgozat magyar anyanyelvű és a magyart mint idegen nyelvet tanuló japán anyanyelvű beszélők bocsánatkérési stratégiáit hasonlítja össze az ún. MDCT módszer (feleletválasztós diskurzus-kiegészítő teszt) segítségével. A kísérlet eredményei igazolták a hipotézist, mely szerint a negatív pragmatikai transzfer jelenléte miatt az anyanyelv befolyásolja a nyelvtanulók idegen nyelven történő nyelvi viselkedésmódját.

1. Bevezetés

A beszédaktus a leginkább kultúrspecifikus nyelvi aspektus (Mászlainé Nagy 2007) és kultúránként mennyiségi és minőségi eltéréseket mutathat, ami gyakran vezet félreértésekhez (Szili 2003). A beszédaktusok kultúra-függősége nagyon megnehezíti a pragmatikai készségek elsajátítását egy második idegen nyelv tanulása során. Ez szorosan összefügg egy másik tényező jelenlétével, melynek hasonlóan nagy szerepe van a pragmatikai kompetencia fejlődésében. Ez a negatív pragmatikai transzfer (ezentúl: NPT), mely nem más, mint az anyanyelven alapuló szociopragmatikai és pragmalingvisztikai tudás kivetülése a második (idegen) nyelvre. Az NPT, a második nyelv anyanyelvi használóira egyáltalán nem jellemző nyelvhasználatot eredményez az anyanyelv projekciója által (Maeshiba et al. 1996).

E tanulmány új adatforrások bevonásával vizsgálja, hogy az NPT jelenléte miatt a nyelvtanulók nyelvhasználatát befolyásolják-e anyanyelvük szabályai, vagyis megjelennek-e forrásnyelvi mintázatok és konvenciók a célnyelvi szövegben. Továbbá, a dolgozat a magyart mint idegen nyelvet tanuló japán anyanyelvű és magyar anyanyelvű beszélők bocsánatkérési stratégiáit kívánja feltárni és összehasonlítani, mégpedig az ún. MDCT módszer (feleletválasztós diskurzus-kiegészítő teszt) segítségével nyert adatok kvantitatív elemzése alapján.

2. Elméleti háttér

2.1 A bocsánatkérés

A bocsánatkérés az a hallgatóval kialakított társadalmi interakció, melynek során a beszélő helyreállítja a közte és a hallgató között, a beszélő önnön hibájából felborult egyensúlyt (Blum–Kulka et al. 1989). A bocsánatkérés kétélű beszédaktus (Brown–Levinson 1978), egyszerre arcfenyegető a beszélő (aki elismeri tévedését), és arcvédő a hallgató (akit így kompenzálunk az elszenvedett sérelemért) számára (Szili 2003).

A legjelentősebb bocsánatkérést vizsgáló empirikus kutatás az ún. CCSARP projekt volt (Cross-Cultural Speech Act Realization Project 1989). Ennek keretében a 10 főből álló nemzetközi kutatócsoport kidolgozott egy adatgyűjtési módszert a be-

szédaktusok hatékonyabb vizsgálata érdekében. Az amerikai és az ausztrál angolban, a kanadai franciában, a németben és a héberben vizsgálták a bocsánatkérést. A projekten kívül a dánban (Trosborg 1987), az új-zélandi angolban (Holmes 1990), a japánban (Coulmas 1981) és a brit angolban (Owen 1983) elemezték a bocsánatkérési stratégiákat.

A magyar szakirodalomban Szili Katalin (2003) és Suszczyńska (1999, 2003) – akik az egész magyar populáció bocsánatkérési stratégiáit próbálták feltérképezni – és Mászlainé Nagy Judit (2007) – aki a gyerekek bocsánatkérési stratégiáival foglalkozott – kutatását kell megemlítenünk.

2.2 A japán kommunikáció

Mivel a dolgozat célja megvizsgálni, hogy az NPT jelenléte miatt az anyanyelvi tudás hatással van-e a nyelvtanuló idegen nyelvi produkciójára, említést kell tennünk a japán kommunikáció sajátosságairól.

A legalapvetőbb elv, mely a japán kommunikációban megjelenik, az, hogy a partner arcát mindenképpen meg kell védeni akár a saját arcunk vesztesége árán is (ellentétben a nyugati társadalmakban, ahol a saját arc védelme a jellemző). Ennek érdekében a japánok az alábbi szabályokat követik:

1. Az egyik legfontosabb szabály, hogy minden körülmények között érdemes szem előtt tartani a Leech–féle nagylelkűségi maximát, mely szerint előnyeink kifejezését minimalizálni, ugyanakkor a károunk megjelenítését maximalizálni kell (Leech 1983, Szili 2000).
2. Ha tehetik, a japánok elkerülik a szívesség adásának és elfogadásának minden lehetséges formáját, mert ezek a lekötelezettség érzését keltik mindkét félben, ami arcfenyegető.
3. A társadalom tagjaitól szerény és alázatos nyelvi viselkedést várnak el, ez a partner arcának megvédését szolgálja.
4. A japán nyelvi viselkedés szabályai szerint mindig esélyt kell adni a hallgatónak arra, hogy kihátrálhasson az adott szituációból, és ha úgy kívánja, vissza tudja utasítani a felajánlott lehetőséget; ezért a mondatok többsége elliptikus, a félreérthető elemeket elhagyják.
5. A japánok között a kétértelműség és az indirekt kifejezések használata javasolt, mert a határozott fogalmazásmód arcfenyegető lehet.

A japánok ugyanezeket a szabályokat alkalmazzák bocsánatkéréskor is. Nem a bocsánatkérés valódi tartalma a lényeges, hanem a megfelelő magatartás és hangnem (Kindaichi 2003). Japánban általában elég csak utalni a bocsánatkérés okára, soha nem kell azt részletezni. Egy egyszerű bocsánatkéréssel a legnehezebb szituációk is megoldhatóak, mert a japán szociális normák szerint mind a bocsánatkérés, mind a megbocsátás kötelező jellegű. Végül, a *sumimasen*, mely a leggyakoribb bocsánatkérési forma, köszönetnyilvánításkor is bátran alkalmazható, mert Japánban a hála

és bűntudat egyaránt a lekötelezettség érzéséhez kapcsolódik és a szituációban részvevő mindkét felet felelősség terheli (Coulmas 1981).

2.3 Bocsánatkérési stratégiák

A pragmatikával foglalkozó empirikus kutatások egyik célja a beszédaktusok megvalósulása során használt fő stratégiák meghatározása és egy megfelelő klasszifikációs modell létrehozása. Jelen kutatás során az Olshtain–Cohen (1983: 22-23) illetve a CCSARP projekt által használt modell kiegészített változatát alkalmaztuk (Blum-Kulka et al. 1989: 289).

(1) IFID: az illokúciós erőt magában foglaló eszköz
  a. Sajnálat kifejezése
  b. Megbocsátás kérése
  c. Bocsánatkérés
  d. A szégyen kifejezése - EMB (Szili 2003)
(2) A felelősség beismerése - RESP
  a. A hiba beismerése
  b. Önnön hiányosságunk beismerése
  c. Annak felismerése, hogy a másik személynek jár a bocsánatkérés
  d. Szándékosság hiánya
(3) Magyarázkodás - EXPL
(4) Kárpótlás felajánlása - REPR
(5) Ígéret a jövőbeli elkerülésre - FORB

2.3.1 IFID- stratégiák

Az IFID-stratégiák a legkonvencionálisabb bocsánatkérési formák. A bocsánatkérési szándékot mindig explicit és egyértelmű módon fejezik ki, általában valamely performatív, bocsánatkérést kifejező ige segítségével. Az IFID- stratégiáknak közvetlen illokúciós erejük van, és bármilyen szituációban képesek beszédaktus megjelenítésére (Szili 2003). Olshtain–Cohen (1983) három IFID alkategóriát különböztet meg egymástól.

i) Sajnálat kifejezése: nem súlyos vétek esetén jellemző igen gyenge stratégia, általában fokozó elemeket kapcsolunk hozzá. Pl. *Sajnálom.*

ii) Megbocsátás kérése: az elkövetett vétek súlyossága nem indokol komolyabb arcvesztést, explicit módon fejezi ki a szándékot, alakja felszólító módú. Pl. *Ne haragudjon!*

iii) Bocsánatkérés: a legkonvencionálisabb bocsánatkérési eszköz, a beszélő a társadalmi elvárásoknak próbál megfelelni. Pl. *Bocsánatot kérek.*

iv) Szégyen kifejezése: Szili Katalin (2003) kiegészítése az Olshtain–Cohen-féle klasszifikációhoz, egyedi magyar jellegzetesség, az elkövetett vétek nagyon súlyos,

különösen arcfenyegető, a beszélővel közeli kapcsolatban álló hallgató esetén gyakoribb (pl. *Szégyellem magam*).

2.3.2 Az IFID-en kívüli stratégiák

A legkonvencionálisabb IFID stratégiákon kívül úgynevezett szituáció függő stratégiák is léteznek (Olshtain–Cohen 1983, Szili 2003). A legfontosabb ilyen stratégia a felelősség felvállalása (lásd 3.2 (2) pont). Suszczyńska (1999) tanulmányában kihangsúlyozza, hogy szükség van a RESP stratégia újra definiálására. Az ő munkája alapján a dolgozat különbséget tesz a felelősség explicit (RESPE) és implicit (RESPI) felvállalása között.

A RESPE stratégia lényege, hogy a beszélő beismeri tévedését és elfogadja, hogy megbántotta a beszélőt. A RESPE legtipikusabb példái: *Az én hibám* és az *Én tettem.* A CCSARP projekt eredményei alapján világszerte ez a második legjelentősebb stratégia. A magyarok azonban nem gyakran élnek vele, mert általában nem hajlandók belátni a hibáikat. A japánok viszont különösen gyakran használják, hiszen alapvető kommunikációs céljuk az, hogy megvédjék a hallgató arcát, amit a hibájuk bevallásával tehetnek meg a legkönnyebben.

A RESPI – vagy Suszczyńska (1999) által ön- stratégiának nevezett – stratégiák eredetileg nem szerepelnek az Olshtain–Cohen (1983) klasszifikációban. Az ön-stratégiák jellemzői, hogy az individum hiányosságaira utalnak és megszégyenítik a beszélőt. Mégis, a többi stratégiához képest a RESPI használatakor a bocsánatkérő arcvesztése jelentéktelen, mert a legelfogadottabb emberi gyengeségekre hivatkozik; ezért is népszerű a magyarok között. Gyakori példák: *Elfelejtettem, Kiment a fejemből, Ügyetlen vagyok*.

Az ön-stratégiák népszerűsége mindig kulturális attitűdök függvénye. Ha egy adott beszélőközösségben nem probléma az ön-feltárás, a közösség tagjai gyakran fognak ön-stratégiát alkalmazni (Suszczyńska 1999). Vannak azonban társadalmak, ahol nem elfogadott gyengeségeinkről beszélni; például Japánban, ahol a negatív udvariassági stratégiák alkalmazása a jellemző. Mivel a negatív udvariasság összeférhetetlen az ön-feltárással, sejthető, hogy a japánok nem túl gyakran alkalmazzák az ön-stratégiát, mint bocsánatkérésre alkalmas nyelvi eszközt.

A második szituáció-függő bocsánatkérési stratégia a magyarázkodás (lásd 2.3 (3) pont). Nemzetközi szinten az EXPL a legritkábban használt stratégia mind közül (Olshtain–Cohen 1983). Azonban ez a magyar nyelvre nem vonatkozik, hiszen a magyarban ez az egyik leggyakrabban használt stratégia (Suszczyńska 1999). Az EXPL alkalmazása a japánokból kellemetlen érzéseket vált ki, ezért előfordulása a japán nyelvben különösen ritka más nyelvekhez képest.

A harmadik szituáció-függő bocsánatkérési stratégia a kárpótlás felajánlása (REPR). A REPR nagy szerepet játszik a magyar bocsánatkérési szokásokban, és használata meglehetősen spontán (Szili 2003), így nem tekinthetjük konvencionális stratégiának. Japánban a REPR stratégiát mindezidáig csak három tanulmány vizsgálta (Sugimoto 1997, 1998; Lee 2003). Először Sugimoto (1997, 1998) utalt a REPR stratégia fontosságára a japán nyelvben, azonban kutatása egyáltalán nem

szolgál semmilyen releváns adattal arról, hogy valójában milyen gyakori is ez a stratégia. Sugimoto munkáin kívül egy japán-koreai interkulturális vizsgálat említhető meg (Lee 2003), melyben a szerző bebizonyítja, hogy a japán nyelvben a REPR csak testi sérülés okozásakor és a tulajdon megkárosítása esetén jellemző.

2.3.4 Stratégiaegyüttesek

Igen ritka, hogy a beszélők kizárólag csak az egyik IFID stratégiát alkalmazzák egy bocsánatkérési szituáció során, sokkal gyakoribb az ún. stratégiaegyüttesek használata. A stratégiaegyüttes kifejezés arra a speciális esetre utal, amikor a domináns IFID típusba tartozó megnyilatkozást kiegészítjük a másik három stratégiafüggő alak egyikével. Mivel a stratégiaegyüttesek alkalmazása közelebb áll a mindennapos nyelvhasználathoz, mint az önálló stratégiáké, jelen kutatás során stratégiaegyütteseket vizsgáltunk.

3. Kutatási terv

3.1 Adatgyűjtés és adatelemzés

Számos eljárást használnak a pragmatikai kompetencia és beszédaktusok elsajátításának vizsgálatára: szóbeli és írásbeli módszerek egyaránt léteznek. Az ismert szóbeli módszerek közé tartozik a szóbeli diskurzus-kiegészítés (ODCT), amire Bándli Judit–Maróti Orsolya (2003) kutatásában láthatunk példát, és a szerepjáték (DRPT), melyet Mászlainé Nagy Judit (2007) alkalmazott a gyerekek bocsánatkérési stratégiáinak a vizsgálata során.

A nyitott végű diskurzus-kiegészítő tesztet (WDCT) – amely a leggyakrabban használt írásbeli módszer – alkalmazták a legtöbb empirikus vizsgálat során, mint például a CCSARP projektben (1989), továbbá Szili Katalin (2003) és Suszczyńska (1999, 2003) kutatásaiban is.

Azonban, jelen tanulmány céljaira a feleletválasztós diskurzus-kiegészítő teszt (MDCT) felel meg leginkább, az alább ismertetett okokból. Először, a feleletválasztós teszt csak a helyes alak felismerését várja el a kitöltőktől és nem ösztönzi őket nyelvi produkcióra, így nem csak a felsőfokon beszélő nyelvtanulók, de akár a kezdők is ki tudják tölteni. Másodszor, mivel a japán oktatási rendszer meglehetősen teszt-központú (Chen–Rau 2013), feltételezhető, hogy az MDCT – amelynek pontosan olyan a felépítése, mint egy feleletválasztós tesztnek – jól fog működni a japán alanyok körében. Végül, a nyitott végű diskurzus-kiegészítő teszt gyakorisága miatt az MDCT módszer viszonylag új eljárásnak számít az interlingvális pragmatikában.

Jelen kutatásban az MDCT teszt a magyart mint idegen nyelvet tanuló japán anyanyelvű beszélők bocsánatkérési stratégiát vizsgálta (és ezeket összevetette a magyar anyanyelvűek stratégiáival). A teszt nyelve magyar volt és elektronikus úton jutott el a résztvevőkhöz. A teszt összesen 30 szituációt tartalmazott, 12 szituáció a bocsánatkérést, másik 12 pedig a köszönetnyilvánítást mérte (ebben a dolgozatban csak a bocsánatkérésről ejtünk szót), a maradék 6 szituáció disztraktorként

funkcionált. A kitöltők megkapták a szituációk rövid leírását, mely pontosan meghatározta azokat a szociopragmatikai faktorokat, amelyeknek hatása lehet az adott szituációra. Ezek a szociopragmatikai tényezők a 1) társadalmi távolság és az 2) elkövetett vétek súlyossága voltak. A kérdőívben a következő 4 szituációtípus fordult elő:

i) a résztvevő felek nem egyenrangúak, az elkövetett vétek súlyos (N=3)
ii) a résztvevő felek nem egyenrangúak, az elkövetett vétek nem súlyos (N=3)
iii) a résztvevő felek egyenrangúak, az elkövetett vétek súlyos (N=3)
iv) a résztvevő felek egyenrangúak és az elkövetett vétek nem súlyos (N=3)

A résztvevőknek ki kellett egészíteniük a dialógust úgy, hogy kiválasztották a szerintük legjobbat a négy megadott válaszlehetőség közül. A válaszok az alább felsorolt négy stratégiaegyüttes formai követelményeinek feletek meg:

i) IFID + INT + EXPL
ii) IFID + RESPI + EMB
iii) IFID + RESPI + REPR/FORB
iv) IFID + RESPE + REPR/FORB

Lássunk egy jellemző példát a kérdőívből:

Kölcsönkérte barátja egyik kedvenc könyvét. Kávézgatás közben leönti a könyvet kávéval. Mikor visszaadja barátjának a könyvet, Ön ezt mondja:

- Bocsánatot kérek, nem akartam megrongálni a könyvedet. De bejött a kutya a szobába miközben olvastam és az ölembe ugrott. (IFID+ INT + EXPL)
- Bocsáss meg, néha olyan hanyag tudok lenni. Most nagyon szégyenkezem. (IFID + RESPI + EMB)
- Ne haragudj, olyan rendetlen vagyok. Ha szeretnéd, megveszem neked a könyvet újonnan. (IFID + RESPI + REPR)
- Nagyon sajnálom, leöntöttem a könyvedet. Mindenképpen megtérítem a károdat. (IFID + RESPE + REPR)

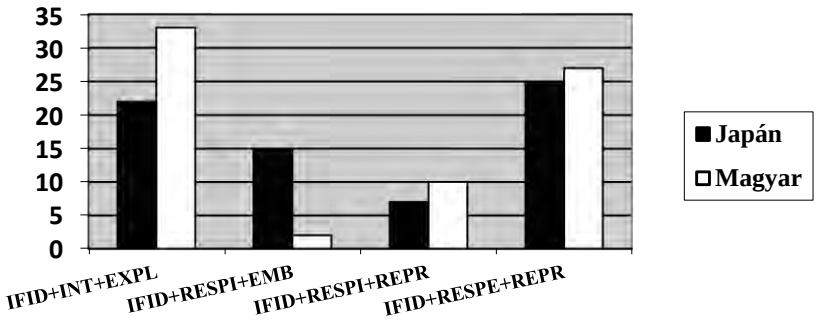
3.2 Résztvevők

47 személy vet részt a kutatásban: 23 a magyart mint idegen nyelvet tanuló japán anyanyelvű beszélő és kontroll csoportként 24 magyar anyanyelvű beszélő. A japán csoport 18 nőből és 5 férfiból állt, az átlagéletkoruk 29.8 év (20-62 év között). Míg a magyar csoportban a nemek aránya kiegyenlített volt (12 nő és 12 férfi), az átlagéletkoruk 26,7 (18-51 év között). A Közös Európai Referenciakeret osztályozása alapján a japán beszélők magyar nyelvtudásának szintje B1 és C1 között volt.

4. Eredmények

A teszt eredményei az 1–4. ábrán láthatóak. A négy stratégiaegyüttes gyakoriságát mind a négy szituáció-típusban a χ^2-próba segítségével vetettük össze.

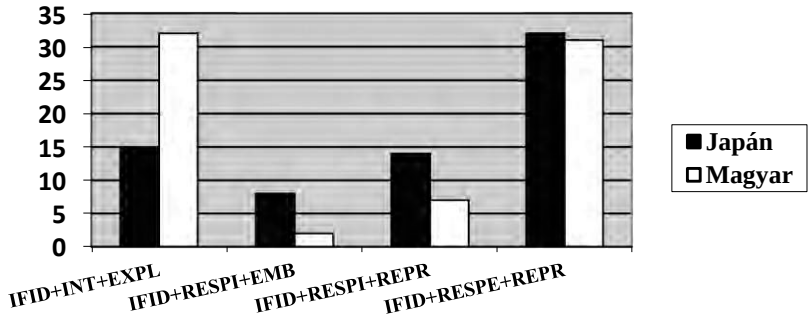
4.1 I. szituációtípus – A felek nem egyenrangúak, az elkövetett vétek súlyos



1. ábra. A bocsánatkérési stratégiaegyüttesek gyakoriságai az I. szituációtípusban

A χ^2-próba eredménye: $\chi^2(3)=0{,}042$, $p<0{,}05$, vagyis a magyarok és japánok bocsánatkérési stratégiái közötti különbség statisztikailag szignifikáns. Amint az várható volt, az IFID+INT+EXPL stratégiaegyüttes sokkal gyakoribb a magyarok között, míg a japánok sokkal többször választották a szégyen kifejezése stratégiát a magyarokhoz képest (2,8 vs.14,5). Azonban, nincsen jelentős különbség RESPE stratégia eloszlásai között (37,5 vs. 36,2).

4.2 II. szituációtípus – A felek nem egyenrangúak, az elkövetett vétek nem súlyos

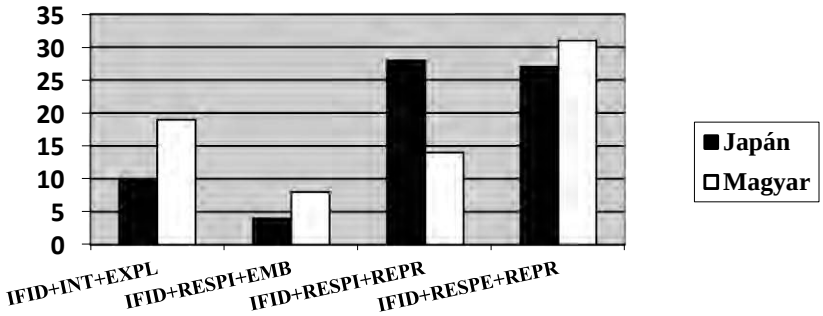


2. ábra. A bocsánatkérési stratégiaegyüttesek gyakoriságai az II. szituációtípusban

A II. szituációtípusban, a bocsánatkérésre használt stratégiaegyüttesek eloszlásai között tapasztalható különbség szignifikáns ($\chi^2(3)=0{,}029$, $p<0{,}05$). Amint a 2. ábra mutatja, az első szituáció esetében leírt folyamatok és tendenciák megjelennek azokban az esetekben is, amikor a résztvevő felek nem egyenrangúak, és az elkövetett vétek nem súlyos. Jellemzően, az IFID+INT+EXPL stratégiaegyüttest

gyakrabban választották a magyarok, míg az IFID+RESPI+EMB stratégiaegyüttes gyakorisága magasabb a japán alanyok körében. A RESPE egyformán gyakran használt stratégia mind a magyarok, mind a japánok esetében. Ezzel szemben, az IFID+RESPI+REPR stratégiaegyüttes gyakorisága megnőtt a japánok esetében, az I. szituációtípussal ellentétben.

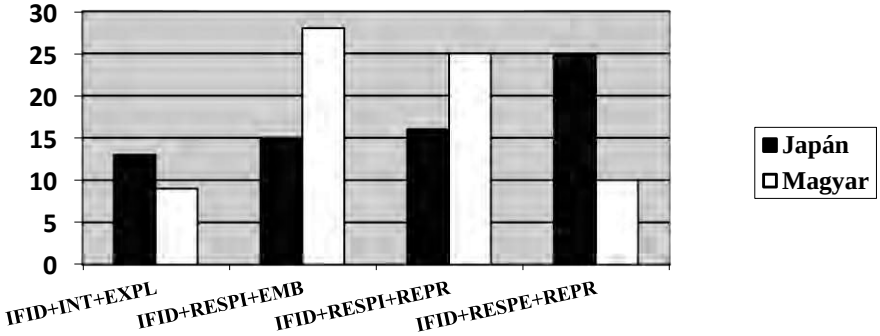
4.3 III. szituációtípus – A felek egyenrangúak, az elkövetett vétek súlyos



3. ábra. A bocsánatkérési stratégiaegyüttesek gyakoriságai az III. szituációtípusban

Amint a 3. ábra illusztrálja, a III. szituációtípusban a magyar és japán kitöltők által választott bocsánatkérési stratégiaegyüttesek eloszlásai közötti különbség statisztikailag szignifikáns ($\chi^2(3)=0{,}029$, $p<0{,}05$). A várakozásoknak megfelelően jól megfigyelhető az a tendencia, mely szerint a magyarázkodás nem annyira kedvelt a japán beszélők körében a magyarok eredményeivel összevetve (14,5 vs. 26,4). Az IFID+RESPI+REPR stratégiaegyüttes gyakorisága tovább növekszik az előző két szituációtípus mintájára. Az elvárások szerint a szégyen kifejezése többször fordul elő, ha a résztvevők egyenrangúak. Érdekes módon, az első és a második szituációhoz hasonlóan nincs figyelemre méltó különbség az IFID+RESPE+REPR stratégiaegyüttesek gyakorisága között.

4.4 IV. szituációtípus – A felek egyenrangúak, az elkövetett vétek nem súlyos



4. ábra. A bocsánatkérési stratégiaegyüttesek gyakoriságai az IV. szituációtípusban

A 4. ábra tanúsága szerint, a IV. szituációtípusban a magyar és japán bocsánatkérési stratégiák közötti különbség statisztikailag szignifikáns ($\chi^2(3)=0,005$, $p<0,05$). A legmeglepőbb eredmény az, hogy az IFID+INT+EXPL stratégiaegyüttest több japán választotta, mint magyar (22,2 vs. 12,5). A többi stratégiaegyüttes esetén a gyakoriságok az elvártnak megfelelően alakultak. Először is, az IFID+RESPE+REPR stratégia gyakoribb volt a japánok, mint a magyarok között (24,8 vs. 13,9). Másodszor, mind az IFID+RESPI+EMB, mind az IFID+RESPI+REPR stratégiaegyüttes kedveltebb a magyar beszélők körében.

5. Az eredmények elemzése

5.1 IFID + ön-stratégia + szégyen kifejezése

A szégyen kifejezése a bocsánatkérési stratégiák között a leginkább arcfenyegető. Ezért a magyarok általában csak akkor alkalmazzák, ha az adott szituációban résztvevő személyek egyenrangúak egymással. Ez a III. és IV. szituációtípusokban, vagyis egyenrangú felek esetén meg is figyelhető, ahol az EMB gyakorisága jelentősen megnőtt a magyarok között.

Ennek az ellenkezője igaz az I. és II. szituációtípusra (a szituáció szereplői nem egyenrangúak egymással), hiszen az emberek általában nem szeretnek arcvesztést elszenvedni olyankor, amikor alárendelt helyzetben vannak.

A japán alanyok láthatólag a magyaroknál sokkal többször választották a szégyen kifejezése stratégiát, annak ellenére, hogy Szili (2003) szerint ez a stratégia csak a magyarokra jellemző verbális gyakorlat. Ennek lehetséges magyarázata az, hogy a japán társadalomban a legfontosabb kommunikációs stratégia nem a saját, hanem a partner arcának a megvédése.

Amint az az 1-4. ábrán is látszik, míg a magyarok a feljebbvalójuk előtt nem igazán szeretik beismerni azt, hogy tévedtek (hiszen ez arcfenyegető tevékenység lenne), addig a japánok sokkal gyakrabban teszik ezt. Így feltételezhetjük, hogy a japánok esetében anyanyelvük nyelvi szokásai (a partner arcának megvédése minden áron) szerepet játszottak az EMB stratégia választásában, különösen azokban a szituációtípusokban, ahol a résztvevő felek nem voltak egyenrangúak. Ez gyökeres ellentéte a magyar tendenciáknak.

Továbbá, a 4. ábra alapján megállapítható, hogy a magyar alanyok között a szégyen kifejezése volt a legelfogadottabb stratégia a IV. szituációtípusban. Ez az eredmény annak köszönhető, hogy az arcvesztés lehetősége egyenrangú felek esetén jelentősen kisebb, mint egy alá-fölérendeltségi viszonyban.

5.2 IFID + ön-stratégia + kárpótlás felajánlása (ígéret)

Ha közelebbről megvizsgáljuk az ábrákat, a stratégia gyakorisága az I. szituációtípustól a IV. felé haladva folyamatosan emelkedik. Az 1. ábrán látható a leginkább arcfenyegető szituáció a négy közül (a résztvevők nem egyenrangúak egymással és az elkövetett vétek súlyos). A gyakoriság nő, ahogy a szituációk egyre

kevésbé arcfenyegetőek (2. ábra. a résztvevők nem egyenrangúak, de az elkövetett vétek nem súlyos). Ez a tendencia folytatódik az egyenrangú partnerek esetében is. Levonhatjuk a következtetést, miszerint minél kevésbé arcfenyegető egy szituáció, annál inkább hajlandó egy japán ember a kárpótlás felajánlásának stratégiáját használni.

Nem szabad azonban elfelejteni, hogy a kérdőívben stratégiaegyütteseket és nem önálló stratégiákat alkalmaztunk. A stratégiaegyüttesek használata megakadályoz minket abban, hogy tisztán lássuk mennyire fontosak önmagukban is az egyes stratégiák. Azonban, minthogy erős kapcsolat van a negatív udvariasság és az ön-feltárás elutasítása között, feltételezhető, hogy ezek az eredmények a REPR jelenlétének és nem az ön-stratégiák használatának köszönhetők.

5.3 IFID + szándékosság hiánya + magyarázkodás

A japánok nem különösebben szeretnek magyarázkodni, hiszen kellemetlenül érzik magukat, ha partnerük ehhez a stratégiához folyamodik. Ennek oka az, hogy a magyarázkodás célja nem más, mint a saját és nem a másik arcának megvédése, mely teljesen ellentétes a japán kommunikációs szabályokkal. Éppen ezért, a kutatás előfeltevése az volt, hogy az EXPL gyakorisága sokkal alacsonyabb lesz a japán kitöltők körében. Az eredmények ennek megfelelően alakultak az első három szituációtípus esetén. Jól látható az ábrák alapján, hogy a japánok nem szívesen alkalmazzák ezt a stratégiát. Meglepő módon azonban, a IV. szituációtípusban (az elkövetett vétek nem súlyos és a résztvevők egyenrangúak) a magyarázkodás gyakorisága megnőtt a japánok körében. Ennek a jelenségnek két magyarázata is lehet. Először, amint Hidasi (2005) is utal rá, manapság egyre inkább érzékelhető a japán nyelv globalizációja, a nyelvhasználatot irányító szabályok nyugati trendek felé közeledése. Bár Hidasi írásának fő fókusza a politikai nyelvhasználat, mégis bizton állíthatjuk, hogy a nyelvi változás elérhet az interperszonális kapcsolatok szintjére is. Másodszor, közeli kapcsolatok esetén a tradíciókhoz, konvenciókhoz és nyelvi normákhoz való ragaszkodás kevésbé fontos, mint amikor az ember alárendelt pozícióban van. Összegzésképpen, a jól észlelhető különbség a magyarok és japánok EXPL használatában – különösen az I.-III. szituációtípusokban – még inkább alátámasztja a hipotézisünket, mely szerint az NPT befolyásolja a nyelvtanulók nyelvi viselkedését.

5.4 IFID + felelősség explicit felvállalása + kárpótlás felajánlása (ígéret)

A korábbi kutatások (pl. Szili 2003 és Suszczyńska 1999) megfigyelték, hogy a RESPE stratégia a magyaroknál kifejezetten ritka, hiszen a magyarok vonakodnak attól, hogy bevallják tévedéseiket. Azonban a mostani eredmények ellentmondanak ezeknek a kutatásoknak. A kérdőívben a magyarok a felelősség explicit felvállalásának stratégiáját pont olyan gyakran választották, mint a japánok. Ennek oka nagy

valószínűséggel az alkalmazott módszerben rejlik. A releváns szakirodalomban mindenhol a WDCT módszert használták eddig, ami ellentétben az MDCT módszerrel inkább a nyelvi produkció és nem a felismerés mérésére alkalmas.

Amint az várható volt, a RESPE stratégia gyakorisága a japánok között nagyon magas, mind a négy szituációtípusban. Ebből is jól látszik, hogy az anyanyelv nyelvi normái és szabályai hatással vannak a bocsánatkérési stratégiák választására.

6. Összegzés

A dolgozat új módszer alkalmazásával vizsgálta a magyar – japán bocsánatkérési stratégiákat. Bebizonyosodott, hogy a negatív pragmatikai transzfer jelenléte miatt a nyelvtanulók nyelvi viselkedésmódja anyanyelvük által befolyásolt. Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy mind a négy bocsánatkérési stratégiaegyüttes esetén, a japán tesztkitöltők anyanyelve hatással volt a második idegen nyelven produkált teljesítményre. Azonban a bocsánatkérés beszédaktusának pontosabb megismerése érdekében egyéb vizsgálatokra is szükséges van. A további kutatás során a jelen kísérlet többféle irányba kiterjeszthető, például ugyanilyen szituációk mellett más kísérleti módszerek (elsősorban a WDCT), vagy önálló stratégiák használatával. A jelenlegi dolgozat akár egy nagyobb volumenű kutatás első lépésének is tekinthető, mely a japán anyanyelvű beszélők második idegen nyelven történő bocsánatkérési stratégiáit vizsgálná az interkulturális pragmatika szempontjai alapján.

Hivatkozások

Bándli Judit – Maróti Orsolya 2003. Kultúra és nyelvi viselkedés. Japán diákok kérési és visszautasítási stratégiái magyar nyelven. *Hungarológiai Évkönyv.* 4: 137–152.

Blum-Kulka, S. – House, J. – Kasper, G. 1989. *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies.* Norwood: Ablex.

Blum-Kulka, S. – Olshtain, E. 1984. Requests and apologies: a cross-cultural study of speech act realization patterns. *Applied Linguistics.* 5: 196–213.

Brown, P.– Levinson, S.C. 1987. Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.

Chen, Y. – Rau, D. V. 2013. Developing Multiple-Choice Discourse Completion Tasks as Pedagogical Materials in L2 Pragmatics. *Study in English Language Teaching.* I/1: 106–120.

Coulmas, F. 1981. Poison to your soul: Thanks and apologies contrastively viewed. In Coulmas, F. (ed.): *Conversational routine*. The Hague: Mouton. 69–91.

Hidasi Judit 2005. Stílusváltás a japán politikai kommunikációban. *KÜL-VILÁG.* II/4: 1–12. http://www.kul-vilag.hu/2005/04/hidasi.pdf

Holmes, J. 1990. Apologies in New Zealand English. *Language in Society.* 19: 155–199.

Kindaichi, H. 2003. *Kindaichi Haruhiko chosakushū 1 ─ Kokugogaku hen 1* [Kindaichi Haruhiko Összegyűjtött Művei 1. ─ Japán nyelvészet 1.]. Tokyo: Tamagawa Daigaku Shuppanbu.

Lee, O.S. 2003. The Case of Apology: Comparison between Korean and Japanese as NNS. In Online Proceedings of the 8th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics. 580–590. http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL8/pdf/pdf052.pdf

Leech, G.N. 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.

Maeshiba, N. – Yoshinaga, N. – Kasper, G. – Ross, S. 1996. Transfer and proficiency in interlanguage apologizing. In Gass, S. – Neu, J. (eds.): *Speech acts across cultures*. Berlin: Mouton de Gruyter. 155–187.

Mászlainé Nagy Judit 2007. A bocsánatkérés pragmatikája a kisiskolások körében. *Argumentum* 3: 65–84.

Olshtain, E. – Cohen, A. D. 1983. Apology: A speech act set. In Wolfson, N. – Judd, E. (eds.): *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley (MA): Newbury House. 18–35.

Owen, M. 1983. *Apologies and remedial interchanges*. Berlin: Mouton.

Sugimoto, N. 1997. A Japan–U. S. comparison of apology styles. *Communication Research.* XIV/4: 349–269.

Sugimoto, N. 1998. "Sorry we apologize so much": Linguistic Factors Affecting Japanese and U.S. American Styles of Apology. *Intercultural Communication Studies.* VIII/1: 71–78.

Suszczyńska, M. 1999. Apologizing in English, Polish and Hungarian: Different languages, different strategies. *Journal of Pragmatics.* 31: 1053–1065.

Suszczynska, M. 2003. A jóvátevés beszédaktusai a magyarban. In Németh, T. Enikő – Bibok Károly (szerk.): *Általános nyelvészeti tanulmányok XX. (Tanulmányok a pragmatika köréből).* Budapest: Akadémiai Kiadó. 255–295.

Szili Katalin 2003. Elnézést, bocsánat, bocs. A bocsánatkérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr.* 127: 292–307.

Szili Katalin 2000. *Az udvariasság elméletéről, megjelenési módjairól a magyar nyelvben. Hungarológia 2*. Nemzetközi Hungarológiai Központ: Budapest.

Trosborg, A. 1987. Apology strategies in natives/non-natives. *Journal of Pragmatics*. 11: 147–167.

Németh Margarita Veronika a Debreceni Egyetem, Nyelvtudományok Doktori Iskola, Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program, Angol Nyelvészet Alprogram elsőéves PhD hallgatója. Kutatási területe a bocsánatkérés és a köszönetnyilvánítás beszédaktusának kontrasztív vizsgálata az angolban, a japánban és a magyarban. Email: margarita.nemeth@gmail.com

RÓZSAVÖLGYI EDIT

A topológiai téri tartomány kódolása az olaszban és a magyarban szemantikai tipológiai elemzés keretében

A tanulmány egy olyan nagyobb lélegzetű kutatás részeredményeit közli, amely a téri viszonyok kódolását vizsgálja a magyar és az olasz nyelvben. E helyütt a topológiai altartomány feltérképezését célzó vizsgálataimat mutatom be, amely a magyar–olasz téri nyelv viszonylatában az egyik legproblémásabb kérdéskör. Az eredmények a téri szemantikai mező strukturálódására vonatkozó elméleti irányultságon túl hasznosíthatók az oktatásban, a tananyagok, tankönyvek tervezésében és kivitelezésében is.

1. Bevezetés

A téri kódolásnak a grammatikákban nincs egységes tárgyalása. HOL-rendszerre való utalásokat találunk ugyan a nyelvtankönyvekben, de bemutatásuk, kezelésük érintőleges mind egy adott nyelven belül, mind nyelvközi perspektívában, ugyanakkor az itt-ott fellelhető, a térbeli viszonyok kifejezésére vonatkozó tudnivalók gyakran hiányosak. Ennek oka arra is visszavezethető, hogy a téri kódolással kapcsolatos információk a mondat több pontján és különböző nyelvi kategóriák mentén oszlanak el, amelyeket a hagyományos nyelvtanok egymástól elszigetelve tárgyalnak, holott egymással szorosan összefüggő, illetve a mondat/szöveg szintjén egymással nyilvánvaló összefüggésbe hozható/hozandó nyelvi jelenségekről van szó. Ezért lehetetlen a téri nyelvre vonatkozó átfogó, megbízható leírást találni, illetve komoly összevetést végezni a tanulmányozott nyelvek között, ha nem váltunk paradigmát.

Ki kell emelnem munkám hasznosíthatóságát az olasz anyanyelvű diákoknak a magyar mint idegen nyelv, illetve a magyar anyanyelvű diákoknak az olasz mint idegen nyelv oktatása terén. Olyan gyakorlati szempontú előrejelzéseket teheünk a vizsgált kérdéskör terén, jelezve a nyelvelsajátítás folymatában valószínűsíthető nehézségi pontokat, amelyek alapján lehetőség adódik a hibák elkerülésére, a rossz beidegződések megelőzésére.

A téri relációk leírásában, a tér mint referencia-rendszer kódolásában a magyar és az olasz nyelv nagy eltéréseket mutat. A tipológiai alapú kontrasztív vizsgálat segít jobban megérteni a tárgyalt jelenséget, elméleti szempontból pedig rávilágít a szóban forgó két nyelv sajátosságaira, jellegzetességeire, s ebből a fajta tudásból a nyelvtanuló profitálhat a nyelvelsajátítás egyéb területein is.

Helyszűke miatt itt nincs módomban tárgyalni az egész téri doménre vonatkozó vizsgálataimat, csupán a topológiai résztartomány kerül terítékre, amely a magyar–olasz téri nyelv viszonylatában az egyik legproblémásabb kérdéskörök közé tartozik, ezért kitüntetett figyelmet igényel.

2. A tanulmány tudományterületi elhelyezése

Munkám elméleti keretét a szemantikai tipológia alkotja, amelyen belül a nyelvek tipológiai alapú kontrasztív egybevetése újraértelmeződik, kiegészül és másfajta módszertani megközelítést kap.

A szemantikai tipológia egy fiatal, kb. két évtizedes múltra visszatekintő nyelvészeti diszciplína. Egyrészt kitágítja a nyelvtipológia szerkezetcentrikus jellegét a kognitív nyelvészet funkcionális beállítottságával, továbbépítve a különböző nyelvek összevetését a köztük lévő kulturális és konceptualizációs eltérések figyelembevételével és a nyelvhasználatra való fókuszálással, másrészt a grammatikai és a szemantikai viszonyok közötti megfeleléseket megfoghatóvá teszi azon feltevés alapján, hogy a morfoszintaxis szerkezetileg leképezi a jelentésviszonyokat (vö. Langacker 2009, 2010). A nyelvtipológiai és a kognitív nyelvészeti vizsgálatok összeegyeztethetőségének bizonyítására már eddig is születtek komoly kutatások, amelyekben a kontrasztív nyelvészeti perspektíva kitűnően idomul a kognitív nyelvészeti keretekhez (l. például Bowerman–Choi 2003; Bowerman–Levinson 2001; Croft 1999, 2003; Croft–Poole 2008, Evans–Levinson 2009; Haspelmath 1997; Levinson et al. 2003).

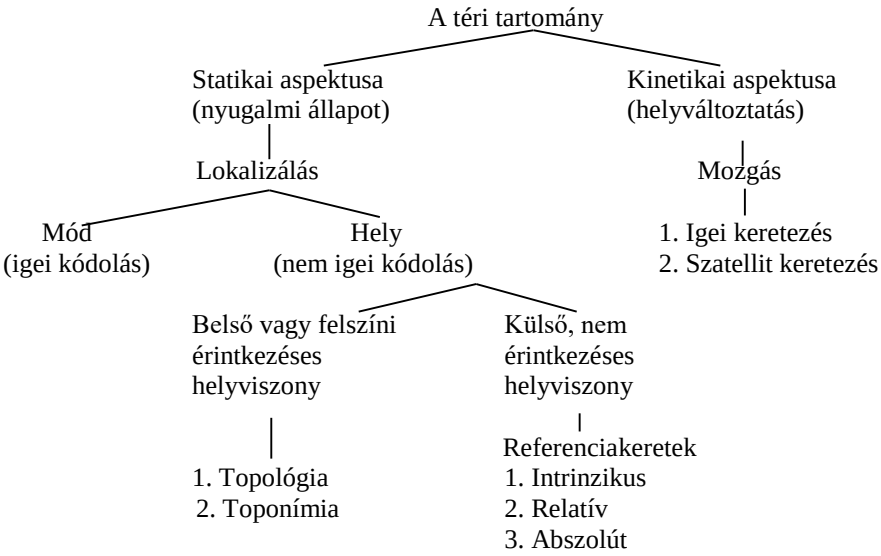
Ez az új interdiszciplináris stúdium arra keresi a választ, hogy a nyelvek milyen paramétereket alkalmaznak egy meghatározott szemantikai mező strukturálására. Hagyománya még nem alakult ki, átfogó körvonalazására Rózsavölgyi Edit (2015: 21-72) tett kísérletet. Az eddigi kutatások azt bizonyítják, hogy alkalmazása által teljesebb képet kapunk a nyelvek variabilitásának behatároltságáról, ily módon elősegíti az utóbbi időben válságba került nyelvtipológia továbbfejlődését. Világosan látszik már, hogy igen kevés szerkezeti szinten megfogható nyelvi univerzálé létezik, ezért érdemesnek látszik a konceptualizáció és a szemantikai paraméterek mentén keresni olyan általánosításokat, amelyek a világ összes/legtöbb nyelvére igazak (lehetnek).

A téri szemantikai mező feldolgozása terén még igen sok a tennivaló, ehhez kívánok adalékot szolgáltatni kutatásommal, elsősorban Lucy 1996, 1997, 2000; Levinson et al. 2002, 2003; Levinson–Wilkins 2006 nyomán.

Ezen túl a kognitív megközelítés nyelvpedagógiai gyakorlatba való átültetését indítványozom. A fogalmi megalapozottságú elméleti keret, amely a funkciók felől közelít a nyelv elemzéséhez, szorosabb kapcsolatba hozható a diákok empirikus tapasztalataival.

3. A téri nyelv

A nyelvek nem egységes szemantikai mezőként kezelik a teret, hanem több elkülönülő és többé-kevésbé részletekbe menően strukturált altartományra osztják azt (1. ábra). Ennek megfelelően a térviszonyok kódolásának bemutatására az egyes téri altartományok látszanak a legmegfelelőbb kiindulópontnak. A különböző téri szegmensek átfedhetik egymást, de mivel mindegyiknek saját belső szerveződése van, módszertanilag indokolt, hogy szétválasszuk, és külön vizsgáljuk őket.



1. ábra. A téri tartomány konceptuális felosztása (Levinson–Wilkins 2006: 3 és Tolcsvai Nagy 1999 alapján saját kidolgozás)

Univerzálának számít, hogy a természetes nyelvek egy tárgy elhelyezkedését a térben egy másik tárgyhoz viszonyítva írják le. Az észlelésben és a kognitív feldolgozásban a többi tárgyhoz képest kiemelkedő entitás, amely körül az egész szituáció elrendeződik, a *figura*; azt a dolgot pedig, amelyikhez viszonyítjuk a figurát a térben való elhelyezésekor, az *alap* terminus technikus jelöli (vö. Talmy 1985, 2000; Landau 1996; Pethő 2011; Ivády–Felhősi–Pléh 2008; Tolcsvai Nagy 1999, 2013: 139-146; Nishizawa-Kothencz 2014). A téri kódolás szempontjából a figurának ismeretlen térbeli jellemzői vannak, tipikusan kisebb, jól meghatározott kontúrral rendelkező, mozgatható, a beszélőhöz közekebb eső tárgy, míg az alap ezekkel ellentétes tulajdonságokkal írható le, referenciaentitásként, viszonyítási pontként szolgál.

3.1 A topológiai altartományra vonatkozó eddigi kutatási eredmények

A konceptuálisan legegyszerűbb téri ábrázolás a figura és az alap térbeli egybeesését, kontaktusát, a figurának az alapban való bennfoglaltságát vagy az alapon való rajtalevését, mindenképpen a figura és az alap valamiféle közvetlen közelségét szemléltető leírás. Ezzel jellemezhető a topológiai tartomány. Vizsgálatához abból az unverzálának számító tényből indulhatunk ki, hogy minden nyelvben van *hol*-kérdés. Ennek értelmében azt a nyelvi konstrukciót, amelyik a *Hol van X?* kérdésre válaszol, a lokalizációs domén alapszerkezetének tekintjük. Természetesen a felmerülő struktúrák más funkció(ka)t is szolgál(hat)nak), ugyanakkor a *Hol van X?* kérdésre több válasz is adható, amelyek szerkezetbeli különbségeket is felmu-

tathatnak. Amikor az alapszerkezetre hivatkozunk, egy prototipikus jelenet leképezésére utalunk, amely a topológiai tartományon belül alapvetően a következő két sémát foglalja magába:

1. a RAJTALEVÉS sémáját, azaz a figurának az alappal való érintkezésének mintázatát:
   La tazza è sul tavolo.
   a csésze van Prep-az asztal
   A csésze az asztalon van.
2. a BENNLEVÉS sémáját, azaz a figurának az alapban való bennfoglaltságának képzetét:
   La mela è nella ciotola.
   az alma van Prep-a tál
   Az alma a tálban van.

A figurát és az alapot mindkét vizsgált nyelvben egy névszó dolgozza ki, köztük szemantikai és morfoszintaktikai kapcsolatot egy P elem/P elemek és az ige létesít. A P elemek elnevezés a nemzetközi szakirodalomban használatos prepozíció és postpozíció terminusokból származik, amelyek az adpozíciók fejelejű, illetve fejvégű szintaktikai helyzetére utalnak. A főnévi kifejezések szemantikai funkcióinak kódolásakor egy közös adpozíciós P kategóriával dolgozunk, függetlenül attól, hogy ez a különböző nyelvekben, illetve egy nyelven belül is milyen morfológiai eszközökkel fejeződik ki. A magyarban ezek lehetnek esetragok, névutók, de szélesebb értelemben véve helyhatározószók és igekötők is, míg az olaszban a prepozíciók, szélesebb értelemben pedig a partikulák, a prefixumok és a határozószók is számításba jöhetnek. Ez a fajta kategorizálás a nyelvtörténeti és szintaktikai szempontokon túl funkcionális perspektívából is helytálló: a nyelvek különböző alkalmatosságai, azaz a P kategória különböző elemei megfeleltethetők egymásnak, hisz mind arra szolgálnak, hogy nyelvspecifikusan ugyan, de általános térbeli nyelvi mintákat képezzenek le, értelmezzenek morfológiai szinten (Iggesen 2013).

A P elemek mindkét nyelvben relációs jellegűek: a figura és az alap viszonyát jelölik. A problémát a P elemek kapcsolódására vonatkozó ellentétes paraméterértékek okozhatják. A magyar P elemek fejvégűek (inflexiós toldalékok, tipikusan esetragok, névutók), illetve az ige szatellit elemeként fellépő, de az NP-hez kapcsolódó fejvégű elemekkel (strukturálisan is) párhuzamban álló igekötők „mozgékonyak". Az olaszban a prepozíciók által jellemzően fejelejű szerkezeteket kapunk, de a latin eredetű prefixumokat felváltó partikulák a mai standard olaszban a fejvégű konstrukciók (IP szerkezetek[1]) kifejlődésének és terjedésének irányába mutatnak (vö. Schwarze 1985; Simone 1997, 2008; Cordin 2011; Masini 2005, 2006; Iacobini–Masini 2006, 2007; Vicario 1997, 2008). Ez utóbbi típusú építkezést az olaszban végbement tipológiai változások tették lehetővé, amelyek kedveztek az

[1] Partikula által módosított igekomplexum (ige + helyjelölő partikula), például: *andare fuori* 'kimegy'.

analitikus szerkesztésmódnak és a módosító elemeknek az igei fejhez viszonyított jobb oldalon való elhelyezésének.

Egy funkcionális szemléletű és a két nyelv konvergenciáit előtérbe állító módszerrel arra is érdemes felhívni a figyelmet, hogy mind a magyarban, mind az olaszban az általános tipológiából jól ismert nyelvváltozási trendek körébe illeszthető grammatikalizációs folyamatok keretében alakultak ki és ma is alakulnak ki a P elemek.

A magyarban a lokális alapszerkezet a következő:

NP[figura] NP[alap]-P elem VAN

Az alapszerkezetben a VAN a lokális igék képviselője, amelyek pozíciójelölőként kötelezően választandók[2], és gyakran testtartást kifejező igék köréből kerülnek ki (*áll, fekszik, elterül* stb.).

Az olaszban a lokális alapszerkezet a következő:

NP[figura] ESSERE PrepP[alap]

Ez a nyelv is használ pozíciójelölő, kötelezően alkalmazandó lokális igéket (*trovarsi* 'található', *distendersi* 'elterül' stb. a létige szinonimájaként).

A lokális alapszerkezetet alkotó elemek a nyelvi egységek egy jól behatárolható csoportjából kerülnek ki a szóban forgó nyelvek típusának megfelelően. A specifikusabb lokális relációk leírásánál előfordul, hogy körülírást, különleges nyelvi formákat használnak a nyelvek, például rezultatív szerkezetet:

Az almát átszúrta a nyíl.
?A nyíl az almában van.
?Az alma a nyílon van.

A hagyományos grammatika formális szempontjait érvényesítő hozzáállással ellentétes viszonyulást tanúsító elméleti keretben sematikus fogalmi szerkezetekre támaszkodunk (statikus elhelyezkedés, érintkezéses helyviszony, bennfoglaltság stb.). Ezek nyelvi leképezése valamilyen térben elhelyezhető élőlényt vagy tárgyat jelölő lexikai elemekkel (névszókkal) és (P kategóriájú) viszonyító elemekkel alkotott kifejezésekkel történik, amelyek szemantikai és morfoszintaktikai kapcsolatot hoznak létre az alapként funkcionáló névszóval. Ezeket az összefüggéseket mutatja a topológiai tartomány részrendszereit ábrázoló 1. táblázat.

[2] Feltétlenül fel kell hívni a figyelmet a létige eltérő magatartására: a) amikor kopulaként funkcionál, és harmadik személyű, jelen idejű és kijelentő módú alakjai fonetikailag nem realizálódnak, b) lokalizációs struktúrákban a létige viszont mindig testes alakot ölt.

Topológiai résztartomány	Az alapként funkcionáló összetevő szemantikai jellemzése	Az alaphoz járuló tipikus nyelvi elemek (P elemek)	
		Magyar	Olasz
BENNLEVÉS (belső tér)	Olyan körülhatárolt tér, fizikai tárgy, amelyben elhelyezkedhet más fizikai tárgy	-BAN/-BEN, KÖZÖTT	IN, DENTRO (A), ALL'INTERNO DI, TRA/FRA
RAJTALEVÉS (belső tér kerületén kívül eső felület, határoló sáv)	Olyan körülhatárolatlan vagy körülhatárolt fizikai tárgy felülete, amelyen elhelyezkedhet más fizikai tárgy	-N, -ON, -EN, -ÖN	SU, SOPRA
SEMLEGES	Szokásos, rutinos szociális tevékenységek helyei	---	A, (IN)

1. táblázat. A topológiai tartomány részrendszerei (saját kidolgozás)

Az olaszban, de más indoeurópai nyelvekben is, például spanyolban, angolban, németben lehetőség nyílik arra, hogy a figura és az alap térbeli viszonyát általánosan, a topológiai résztartományok szempontjából semlegesen adjuk meg (Meini 2009). E szerkezet használata azonban behatárolt, a következő szabályok érvényesek: 1. az alap csak olyan entitásokra vonatkozhat, amelyek szokásos, rutinos szociális tevékenységekhez kapcsolódnak, 2. mivel ezeket a tevékenységeket általában emberek végzik, a figurának tipikusan [+ humán] jeggyel kell rendelkeznie:

Anna è a scuola.
Anna van Prep iskola 'Anna az iskolában van' (Anna rendszeresen az iskolába jár, azaz diák vagy tanár, illetve ott dolgozó személyzet.)
Anna è nella scuola.
Anna van Prep-az iskola 'Anna az iskolában van' (Nem tudjuk, mi okból: lehet, hogy rendszeres látogatója az iskolának, de az is lehet, hogy Anna ideiglenesen, valamilyen különleges okból kereste fel az iskolát.)

Az olasz megkötésekkel használható „semleges" helyjelölését leszámítva a topológiai tartomány két konceptuálisan jól elkülöníthető térdimenziót foglal magában, amelyeket röviden *TARTÁLY* (*containment*) és *FELÜLET* (*support*) típusú sémákként tarthatunk számon. A *TARTÁLY* sémához kapcsolódó BENNLEVÉS fogalmi szerkezete felbontható további altartományokra, például beletartozhatnak a következők:

1. Prototipikusan egy rögzített, teljesen vagy részben zárt háromdimenziós természeti vagy ember alkotta térben (ház, barlang) való elhelyezkedés.
2. Körülkerített (vagy annak felfogható), sík térben (kert, sivatag) való elhelyezkedés.
3. Az alap (tipikusan valamilyen anyag) teljesen körbefogja, betemeti a figurát (víz, homok).
4. Embercsoportba tartozás (csoport, diákok).

A FELÜLET sémához kötődő RAJTALEVÉS szemantikai hálójába a következő jelentések tartozhatnak bele:

1. Prototipikusan vízszintesen húzódó, de térben elforgatható egyszerű, tagolatlan és körülhatárolatlan nagyobb fizikai tárgy (asztal, föld) felületén való elhelyezkedés.
2. Ember alkotta, körülhatárolt térben (utca, emelet) való elhelyezkedés.
3. Járművön (vonat, repülő) levés.

Mivel a jelentésszerkezet nagymértékben nyelvspecifikus, hisz a nyelvek eltérő strukturálódásuk és kategorizációjuk következtében a tapasztalás különböző aspektusait állítják előtérbe, az imént felsorolt, nagyjából a magyar nyelv alapján összeállított (vö. Tolcsvai Nagy 2011, 2013) jelentéselemek nem minden nyelv esetében tartoznak a BENNLEVÉS és a RAJTALEVÉS fogalmi szerkezetébe. Ugyanakkor az is előfordulhat, hogy egyes nyelvekben lehetnek más jellegzetes elhelyezkedéses jelenetek, amelyek tipikus topológiai sémákhoz és kifejezőeszközökhöz rendelődnek.

Azt kell tehát behatárolnunk, hogy egy adott nyelvben pontosan melyek azok a relációk, amelyeket az adott nyelv használói a *TARTÁLY*, illetve a *FELÜLET* séma hálózatába tartozóként kezelnek. Sajnálatos módon azonban ilyen irányú kutatások tudomásom szerint még nem születtek.

3.2 A topológiai tartomány kutatásának további lépései

A problémát elsősorban az okozza, hogy a P elemek poliszémek, bár eltérő mértékben. Típusából következően a magyar forma- és viszonyrendszere jóval gazdagabb az olaszénál, és az is kiemelendő, hogy a soktagú esetrendszerén belül a helyhatározói viszonyragok egy külön, jól tagolt alrendszert alkotnak. Ezért a magyarban a határozóragok poliszémiája általában kevésbé kiterjedt hálót alkot, mint az olaszé, tehát azt mondhatjuk, hogy prototipikusan a magyar superessivus a RAJTALEVÉS, az inessivus a BENNLEVÉS fogalmát fejezi ki (sematikusan), és az olaszban ezeknek megfeleltethető prepozíciókhoz képest jóval koherensebben. Ugyanakkor a magyar nyelvhasználatban is előfordul, hogy a superessivusi és az inessivusi ragok azonos vagy hasonló jelentést hordoznak (*egyetemen – iskolában, erdőn – erdőben*) (vö. Tolcsvai Nagy 2013: 189–195; Kothenz 2007, 2012).

Ahhoz, hogy tovább tudjunk lépni a P morfémák jelentés alapon szerveződő hálózati strukturálódásának feltérképezésében, a magyar és az olasz nyelv imént felvázolt mintáinak anyanyelvi beszélőktől vett adataival való szembesítésére van szükség szemantikai tipológiai keretben. Modellként a nijmegeni Max Planck Institute for Psycholinguistics egy évtizedes, 40 kutatót felsorakoztató, a téri nyelvre és megismerésre vonatkozó projektje szolgálhat. Az MPI munkatársai kidolgoztak egy a topológiai domén felderítését célzó, 71 ábrából álló tesztet, amely módszeresen lefedi e téri tartomány sémáihoz rendelhető jeleneteket (Levinson–Wilkins 2006).

A véletlenszerűen kiválasztott adatközlőket felsorakoztató magyar–olasz anyaggyűjtés 2013 novembere és 2014 novembere között végeztem. A korpuszba összesen 30 magyar anyanyelvű és 30 olasz anyanyelvű informáns lejegyzett anyagát vettem fel.

A kutatás jelenleg az empirikus adatok kiértékelésének és összevetésének fázisában tart. A következő kérdésekre keresem a választ:

- A prototipikus *TARTÁLY*, illetve *FELÜLET* típusú jeleneteken túl az egyes nyelvek milyen más, nem prototipikus relációkat rendelnek a topológiai domén tipikus kifejezőeszközeihez, illetve egy bizonyos nyelvben meddig terjed ki a topológiai tartomány hatóköre, és ezen belül hol van a *TARTÁLY–FELÜLET* közötti határ?
- A topológiai tartomány központi szféráját kitevő tipikus *TARTÁLY–FELÜLET* viszonyokon túl milyen perifériku topológiai relációkat jelenít meg a magyar és az olasz?
- Milyen magatartást mutatnak a nyelvek az olyan különlegesnek tekinthető relációk esetén, mint például amikor az egyik tárgy átszúrja a másikat, vagy amikor a különböző ékszerek elhelyezkedéséről van szó?

Az eddigi elemzések alapján úgy tűnik, hogy a topológiai domén perifériku régiójának kódolásában vannak lényegesebb eltérések a nyelvek között, azaz abban, hogy a különleges helyzetek nyelvi kódolása milyen mértékben idomul a centrális szféra eszköztárához.

3.3 A szemantikai tipológiai kutatások alkalmazhatósága az oktatásban

A grammatikalizációs összefüggéseknek mind diakrón, mind szinkrón távlatú felvázolása és a P elemek kontinuumszerű értelmezésének bevezetése a tanítási gyakorlatba azért célszerű, mert így elkerüljük a hagyományos nyelvtanok diszkrét kategorizálásra törekvéséből származó nehézségeket. Ha ugyanis elfogadjuk, hogy a prototipikus, formai átalakulással együtt járó, elsősorban diakrón perspektívájú grammatikalizáció mellett léteznek olyan, főleg a szinkróniában tetten érhető változások, amelyek esetében a forráselem nem tűnt el, akkor egy köztes fázisban A és B nyelvi egység formailag egyező/hasonló, de funkcionálisan (részben) eltérő realizálódásai nem lepnek meg, ahogyan a grammatikalizálódó forma és a grammatikalizáció kiinduló szerkezete között létező szemantikai összefüggések sem (l. a magyarban az igekötőként, névutóként és határozószóként egyaránt működő elemeket, az olaszban prepozícióként, partikulaként és határozószóként használatos nyelvi egységeket). A legújabb kognitív nyelvészeti kutatások azt is elismerik, hogy a prepozíciókká/toldalékokká vált nyelvi elemek is jelentéshordozók (Nishizawa-Kothencz 2014; Tolcsvai Nagy 2013), a grammatikalizálódott formákban megőrződnek a forráselem bizonyos szemantikai jegyei. A P elemek jelentésszerkezetének feltárása különösen gyümölcsöző lehet nemcsak a vonzatkutatás terén, hanem az oktatásban is, ugyanis jelentős mértékben segíthet a P elemek funkcionális terének pontosabb körvonalazásában.

Ugyanakkor a magyar, illetve az olasz mint idegen nyelv oktatási perspektívájából a P kategória beiktatása azzal az előnnyel is jár, hogy a magyar helyviszonyító elemek strukturálódását nem mint az olasz nyelvi rendszerhez képest különleges formákat magába foglaló bonyolult hálózatot tárgyaljuk, hanem a diákok anyanyelvében is meglévő morfémaosztályok variációiként tudjuk ábrázolni. A két nyelv rendszerszemlélete közös nevezőre hozható. Annyit kell csupán tennünk, hogy paraméter-beállítást végzünk. Az olasz anyanyelvűek számára kézzelfoghatóbbá tehetjük a fejvégű szerkezetek építkezésének gyakorlatát az IP szerkezeteken keresztül, ugyanis a saját nyelvükben (kialakulóban lévő) minta tapasztalata alapján könnyebben általánosíthatják használatát.

4. Összefoglalás

Ha elfogadjuk, hogy a nyelvi kategóriák, amelyeken keresztül az emberi tudáson alapuló mentális tartalom hozzáférhetővé válik, a tapasztalás különböző aspektusait állítják előtérbe, akkor azt is el kell fogadnunk, hogy egy idegen nyelv elsajátításakor a szavak és a grammatikai szerkezetek megtanulásánál is fontosabb annak a tudatosítása, hogy egy adott nyelvben hogyan, azaz milyen kategóriák alapján osztódik fel a világ. Mivel a jelentésszerkezet nem univerzális, hanem nagymértékben nyelvspecifikus, a fogalmi tartalmat ki kell egészíteni a konceptualizáció módjára vonatkozó infomációval, amely meghatározó jelentőséggel bír.

A Közös Európai Referenciakeret az interkulturális kompetenciát az idegennyelv-tanulás legfontosabb céljaként jelöli meg. A kultúraközi kommunikációban különösen fontos szerepe van az összehasonlító-elemző tanulásnak/tanításnak. Ahhoz, hogy a diákok megfelelően tudjanak alkalmazkodni egy új nyelvi környezethez, meg kell érteniük az anyanyelvük és a célnyelv közti konceptuális különbségeket, és össze kell tudniuk hasonlítani a nyelvi és a kulturális sémákat. A nyelvi reprezentációban a nyelvek között megnyilvánuló eltéréseknek kognitív hátterük van. A kategorizációs különbségek tudatosításán keresztül nemcsak szavakat és szerkezeteket tanítunk meg, hanem azt is, hogy ezek által az adott idegen nyelv beszélője hogyan képezi le a világot.

Hivatkozások

Bowerman, M. – Choi, S. 2003. Space under Construction: Language-specific Spatial Categorization in First Language Acquisition. In Gentner, D. – Goldin-Meadow, S. (eds.): *Language in Mind: Advances in the Investigation of Language and Thought*. Cambridge, MA: MIT Press. 387–427.

Bowerman, M. – Levinson, S. (eds.) 2001. *Language acquisition and conceptual development.* Cambridge: Cambridge University Press.

Cordin, P. 2011. *Le costruzioni verbo-locativo in area romanza. Dallo spazio all'aspetto*. Berlin: De Gruyter.

Croft, W. 1999. Some Contributions of Typology to Cognitive Linguistics, and Vice Versa. In Janssen, T. – Redeker, G. (eds.): *Foundations and Scope of Cognitive Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter. 61–93.

Croft, W. 2003. *Typology and Universals*. *Second edition*. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

Croft, W. – Poole, K. T. 2008. Inferring universals from grammatical variation: Multidimensional scaling for typological analysis. *Theoretical Linguistics.* 34: 1–37.

Evans, N. – Levinson, S. C. 2009. The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences.* 32: 429–492.

Haspelmath, M. 1997. *From space to time: Temporal adverbials in the world's languages.* Munich: Lincom Europa.

Iacobini, C. – Masini, F. 2006. The emergence of verb-particle constructions in Italian: locative and actional meanings. *Morphology.* 16/2: 155–188.

Iacobini, C. – Masini, F. 2007. Verb-particle constructions and prefixed verbs in Italian: typology, diachrony and semantics. In Booij, G. – Fradin, B. – Ralli, A. – Scalise, S. (eds.): *On-line Proceedings of the Fifth Mediterranean Morphology Meeting (MMM5).* University of Bologna. 157–184. http://mmm.lingue.unibo.it/

Iggesen, O. A. 2013. Number of Cases. In Dryer, M. S. – Haspelmath, M. (eds.): *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. http://wals.info/chapter/49

Ivády Rozália Eszter–Felhősi Gabriella – Pléh Csaba 2008. A téri referenciakeretek változása az életkorral tipikusan fejlődő és Williams szindrómás gyerekeknél. *Magyar Pszichológiai Szemle.* 63/1: 213–250.

Kothencz Gabriella 2007. A -ban/-ben és az -n~-on/-en/-ön jelentésrendszere. *Magyar Nyelv.* 103: 432–451.

Kothencz Gabriella 2012. *Cognitive Historical–Semantic Studies on Adverbial Suffixes in Hungarian.* Theses of PhD Dissertation, University ELTE of Budapest. https://www.academia.edu/4718576/Cognitive_Historical-Semantic_Studies_on_Adverbial_Suffixes_in_Hungarian_--_Theses_of_PhD_Dissertation_2012_

Landau, B. 1996. Multiple geometric representation of objects in languages and language learners. In Bloom, P. – Peterson, M. A. – Nadel, L. – Garrett, M. F. (eds.): *Language and Space (Language, Speech and Communication).* Cambridge: MIT Press.

Langacker, R. W. 2009. *Investigations in Cognitive Grammar*. Cognitive Linguistics Research 42. Berlin: Mouton de Gruyter.

Langacker, R. W. 2010. Conceptualization, Symbolization, and Grammar. *International Journal of Cognitive Linguisgtics*. 1/1: 31–63.

Levinson, S. C. 2004. *Space in Language and Cognition. Explorations in Cognitive Diversity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Levinson, S. C.– Kita, S. – Haun, D. B. M. – Rasch, B. H. 2002. Returning the tables: language affects spatial reasoning. *Cognition.* 84/2: 155–188.

Levinson, S. C. – Meira, S. 2003. Natural concepts in the spatial topological domain – adpositional meanings in crosslinguistic perspective: an exercise in semantic typology. *Language.* 79/3: 485–516.

Levinson, S. C. – Wilkins, D. P. (eds.) 2006. *Grammars of Space. Explorations in Cognitive Diversity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lucy, J. A. 1996. The scope of linguistic relativity: an analysis and review of empirical research. In Gumpers, J. J. – Levinson, S. C. (eds.) *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press. 37–70.

Lucy, J. A. 1997. Linguistic Relativity. *Annual Review of Anthropology*. 26: 291–312.

Lucy, J. A. 2000. *Introductory comments.* In Niemeier S. – Dirven R. (eds.): *Evidence for Linguistic Relativity*. *Current Issues in Linguistic Theory 198*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. ix–xxi.

Masini, F. 2005. Multi-word Expressions between Syntax and the Lexicon: The Case of Italian Verb-particle Constructions. *SKY Journal of Linguistics.* 18: 145–173.

Masini, F. 2006. Diacronia dei verbi sintagmatici in italiano. *Archivio Glottologico Italiano.* XCI/1: 67–105.

Meini, L. 2009. *Dimensioni dello spazio nelle preposizioni. Uno studio empirico sull'italiano L2.* Pisa: Edizioni Plus – Pisa University Press.

Nishizawa-Kothencz Gabriella Szilvia 2014. Rendelkeznek-e a toldalékok jelentéssel? In Havas Ferenc, Horváth Katalin, Kugler Nóra, Vladár Zsuzsa (szerk.): *Nyelvben a világ. Tanulmányok Ladányi Mária tiszteletére.* Budapest: Tinta Könyvkiadó, 47–55.

Pethő József 2011. A figura-alap viszony a nyelvben és a nyelvleírásban. *Magyar Nyelvőr.* 135/2: 187–194.

Rózsavölgyi Edit 2015. *A téri viszonyok kódolása a magyarban és az olaszban. Kontrasztív tipológiai elemzés.* Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi kar Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészeti Program. http://btk.pte.hu/esemenyek/rozsavolgyi_edit_a_teri_viszonyok_kodolasa_a_magyarban_es_az_olaszban_kontrasztiv

Schwarze, C. 1985. 'Uscire' e 'andare fuori': struttura sintattica e semantica lessicale. In Franchi de Bellis, A.–Savoia, L. M. (a cura di): *Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso. Teorie e applicazioni descrittive.* Atti del XXIV Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana. Roma: Bulzoni. 355–371.

Simone, R. 1997. Esistono verbi sintagmatici in italiano? In De Mauro, T. – Lo Cascio, V. (a cura di): *Lessico e Grammatica: Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche*. Roma: Bulzoni. 155–170.

Simone, R. 2008. I verbi sintagmatici come costruzione e come categoria. In Cini, M. (a cura di): *Verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell'arte e prospettive di ricerca*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 13–31.

Talmy, L. 1985. Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In Shopen, T. (ed.): *Language Typology and Syntactic Description. Vol. 3: Grammatical Categories and the Lexicon.* Cambridge: Cambridge University Press. 57–149.

Talmy, L. 2000. *Toward a cognitive semantics. Volume 1: Concept structuring systems. Volume 2: Typology and process in concept structuring.* Cambridge: MIT Press.

Tolcsvai Nagy Gábor 1999. Térjelölés a magyar nyelvben. *Magyar Nyelv.* XCV/2: 154–165.

Tolcsvai Nagy Gábor 2011. RAJTA és BENNE: Két rokon helyviszony jelentéstanáról. In Kovács István–Vančoné Kremmer Ildikó (szerk.): *A csitári hegyek alatt: Írások Sándor Anna tiszteletére*. Nyitra: Arany A. László Polgári Társulás, 215–225.

Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe.* Budapest: Osiris.

Vicario, F. 1997. *I verbi analitici in friulano*. Materiali Linguistici n. 20. Milano: Franco Angeli.

Vicario, F. 2008. Verbi sintagmatici e organizzazione di spazio cognitivo. In Cini, M. (a cura di): *Verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell'arte e prospettive di ricerca*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 31–41.

Rózsavölgyi Edit 1986 óta tanít magyar mint idegen nyelvet a Padovai Tudományegyetem Magyar Nyelv- és Irodalom Tanszékén. Kutatói és oktatói tevékenysége fő területei a magyar leíró nyelvészet, az olasz–magyar kontrasztív nyelvészet és a nyelvtipológia. E-mail: edit.r@unipd.it

SÓLYOM RÉKA

Mai magyar neologizmusok külföldiek és magyarok szemével: Megértési folyamatok és attitűdök[1]

A tanulmány napjaink magyar nyelvének főnév→melléknév szófajváltással létrejött neologizmusaihoz, illetve *be* igekötős igékhez kapcsolódó jelentés- és stílustulajdonítási folyamatokat elemez magyar és nem magyar anyanyelvű nyelvhasználók körében.

A vizsgálatra funkcionális-kognitív keretben, az értelmezés során megjelenő fogalmi metaforák, metonímiák, illetve blendek elemzésével kerül sor.

A tanulmány rámutat a két adatközlői csoport 1) értelmezési folyamatai, 2) stílustulajdonítása, 3) a neologizmusok használatához kapcsolódó attitűdje közötti eltérésekre.

1. Bevezetés

Jelen tanulmány a mai magyar nyelv neologizmusainak befogadásával, értelmezésével kapcsolatban vizsgálódik magyar anyanyelvű és a magyart idegen nyelvként tanuló, B és C nyelvi szintű egyetemi hallgatók körében. A kutatás alapját két, 2014-ben felvett kérdőíves felmérés adja, melynek során a két csoport tagjai napjaink magyarnyelv-használatában megjelenő neologizmusokkal kapcsolatban adtak válaszokat.

A kutatás a kapott empirikus adatok segítségével a következő kérdésekre keresi a választ: kimutathatóak-e releváns különbségek a magyar és a nem magyar anyanyelvű adatközlők válaszaiban a kérdőívben szereplő neologizmusok megértési, értelmezési folyamataiban, és ha igen, milyen jellegűek; illetve kimutathatóak-e releváns különbségek a két adatközlői csoport stílustulajdonításában a vizsgált neologizmusok esetében.

2. Elméleti keret

Az elemzésekre, valamint a kapott adatok értékelésére funkcionális-kognitív keretben kerül sor, figyelembe véve azokat a nyelvpedagógiai jellemzőket, amelyek a magyar és a nem magyar anyanyelvű adatközlők értelmezési stratégiáit befolyásolhatják.

A kutatás a kérdőíves felmérésekből nyert adatok segítségével mutatja ki a keresett összefüggéseket, az elméleti alapot pedig a Lakoff–Johnson-féle fogalmimetafora- és -metonímia-elmélet (Lakoff–Johnson 1980), Kövecses fogalmi metaforával és metonímiával kapcsolatos kutatásai (Kövecses 2005, 2010), Kövecses–Benczes vonatkozó megállapításai (Kövecses–Benczes 2010), valamint a Fauconnier–Turner által kidolgozott, mentális tereken alapuló fogalmi integráció elmélete (blending-elmélet, Fauconnier 1994 [1985], Fauconnier–Turner 1998a, b) adja. A Fauconnier–

[1] A dolgozat az OTKA K 81315 számú, Kognitív stilisztikai kutatás című pályázat keretében készült

Turner szerzőpáros által „mentális terek”-nek nevezett terek „(…) kis fogalmi egységek, amelyeket a gondolkodás és a beszéd során hozunk létre a szituációbeli megértés és cselekvés céljából” (Fauconnier–Turner 1998b: 137, fordítás tőlem). A mentális terek valamely adott forgatókönyv entitásainak és viszonyainak részleges reprezentációi, amelyeket a beszélő valamilyen módon megért (Coulson–Oakley 2000: 176–177).

A fogalmi integráció folyamata során a leképezésben bemeneti terek (input spaces) jelennek meg, amelyek között leképezés (cross-space mapping) valósul meg (Fauconnier–Turner 2002: 40–41). A terek közötti leképezés részleges, a leképezés a két bemeneti tér megfeleltethető jellemzői között valósul meg (Fauconnier–Turner 1998a: 269).

A leképezés során megjelenhet még a generikus tér (*generic space*), amely a két bemeneti tér jellemzőit képezi le egymásra (Fauconnier–Turner 2002: 41). Ennek a térnek a megjelenése azonban fakultatív, nem minden esetben van jelen.

A negyedik megjelenő tér az integrált tér, a blend (*blended space*), amelyben a két bemeneti tér részleges kivetítése megjelenik (Fauconnier–Turner 1998a: 270, Fauconnier–Turner 2002: 41–42). A blendben szelektív kivetítés történik, így jelenhetnek meg a bemeneti terekből származó viszonyok, jellemzők (Turner 2007: 378).

Az elméleti megállapítások érvényességét, megjelenését az elemzett neologizmusok esetében az egyes elemzések során mutatja be a tanulmány.

A fenti elméleti keretben lehetővé válhat azoknak az értelmezési stratégiáknak, valamint jelentéskonstruálási folyamatoknak a tanulmányozása, amelyek esetében releváns hasonlóságok, illetve különbségek mutathatók ki a magyar és a nem magyar, de magyarul jól tudó adatközlők vonatkozó válaszai között.

3. A kutatás

3.1 Az adatközlők

A kérdőíves felmérésre 2014 során két alkalommal került sor: először magyar anyanyelvű adatközlők töltötték ki a kérdőívet, akik közül jelen tanulmányban az egyetemi hallgatók válaszainak vonatkozó adatai jelennek meg. Ebbe a csoportba a Károli Gáspár Református Egyetemen tanuló, MA-képzésre járó, magyar anyanyelvű bölcsészhallgatók tartoztak, akiknek az egyik szakjuk magyar szak; a kérdőív kitöltésének idején a szerző Szöveg- és stíluselemzés szemináriumán vettek részt.

Az egyetemisták másik csoportját a Balassi Intézetben tanuló, B és C szintű csoportokba járó, nagyrészt magyar szakos bolgár, ciprusi, észt, lengyel és svéd diákok alkották. Ők a szerző által tartott Stilisztika szemináriumra jártak. Mindkét adatközlői csoport előzetes egyeztetést követően anonim és önkéntes módon töltötte ki a kérdőívet.

Az adatfelvétel során minden adatközlő ugyanazokat a példamondatokat olvashatta: internetes szövegekből (például reklámok, blogok, fórumok szövegei)

származó mondatokban megjelölt neologizmusokkal kapcsolatban kellett választolniuk a neologizmusok jelentésére, egyes esetekben „korábbi” jelentésére, illetve stílusára vonatkozó kérdésekre.

3.2 Neologizmusok a magyar és nem magyar anyanyelvű egyetemi hallgatók tanulmányaiban

A neologizmusok a nyelvi változási folyamatok részét alkotják, így mind a magyar, mind pedig a magyart idegen nyelvként tanuló hallgatók tanulmányaiban fontos szerepet tölthet be gyűjtésük, elemzésük, jelentésük, stílusuk tisztázása. Erre néhány esetben még a magyar anyanyelvű nyelvhasználók esetében is szükség lehet, hiszen olyan újdonságok (például idegen eredetű szavak, rövidítések, szleng jelentések) is megjelenhetnek a nyelvben, amelyek megértése az anyanyelvi beszélők számára is problémát jelenthet.

Mivel a neologizmus fogalmának meghatározása sok esetben nem egyszerű (Minya 2003: 13), jelen tanulmány egy olyan meghatározást vesz alapul, amely a közlő és a befogadó jelentés- és stílustulajdonítását egyaránt figyelembe veszi:

> a neologizmus olyan újszerű szerkezeti felépítésű nyelvi jelenség, melynek egy adott közlő és/vagy egy adott befogadó adott szituációban előzetes (vagy ilyen hiányában előzetesként értelmezett) tapasztalataihoz, ismereteihez és az ezekből fakadó elvárásaihoz viszonyítva újszerű jelentést és/vagy újszerű stílust tulajdonít. E jelentés- és stílustulajdonítás dinamikus, a fenti változók függvényében skalárisan módosulhat egyazon nyelvhasználó esetében is (Sólyom 2014: 19).

Módszertani szempontból fontos, hogy akár magyar, akár nem magyar anyanyelvű hallgatókkal kerül sor neologizmusok elemzésére, a neologizmusokat szövegkörnyezetben (mondatokban, bekezdésekben, vagy hosszabb szövegrészletekben) mutassuk be. Ez „támogató mátrix”-ként (Tolcsvai Nagy 2010: 12) segítséget nyújthat egyfelől a vizsgált jelenség értelmezésében, másfelől – főleg a külföldi nyelvtanulók esetében – segítheti az új nyelvi jelenség elsajátítását is. Fontos a vizsgált jelenség funkciójának prototipikussága, ezért érdemes olyan szavakat, kifejezéseket választani a neologizmusok bemutatására, amelyek segítségével a későbbiekben rögzülhet, könnyen előhívhatóvá válhat a bemutatott nyelvi jelenség: „A nyelvtanár általában arra törekszik, hogy az adott szavakat tipikus szövegkörnyezetben, tipikus helyzetben mutassa be” (Bárdos 2000: 79, idézi Sólyom 2012: 53).

3.3 Hipotézisek

A kutatás hipotézisei több területre vonatkoznak: figyelembe véve az adatközlői csoportokat (magyar és nem magyar anyanyelvű adatközlők), feltételezhető, hogy releváns különbségek mutathatók ki az elemzések során a magyar és a nem magyar anyanyelvű egyetemi hallgatók jelentéskonstruálási folyamataiban egy-egy vizsgált neologizmus megértésében, értelmezési folyamatában. A különbségek várhatóan a

metaforikus, metonimikus leképezések megjelenésében (például összefüggések felismerése a régi és az új jelentések között), ehhez kapcsolódóan pedig az átvitt értelmű és újszerű jelentések felismerésében jelennek meg.

Az első hipotézisből következik, hogy eltérő számú és szemantikai szempontból is más típusú mentális tér (vö. Fauconnier 1994 [1985], Fauconnier – Turner 1998) nyílik majd meg a külföldi és a magyar befogadók értelmezési folyamatai során. Ezeknek a mentális tereknek a vizsgálatára nyújt jó lehetőséget a fogalmi integrációs elmélet.

A fentiekhez szorosan kapcsolódva elmondható, hogy várhatóan különbségek mutatkoznak az egyes neologizmusokhoz kapcsolódó stílustulajdonításban is: e jellemzőket a jelentéstulajdonítással együtt, a két adatközlői csoport vonatkozó válaszait összehasonlítva lesz érdemes elemezni.

4. A kapott eredmények bemutatása

4.1 Összefüggések és különbségek bemutatása a két csoport válaszai között szófajváltással keletkezett neologizmusok esetében: *alap, gerilla, zsír*

A kérdőíves felmérésben szereplő neologizmusok egyik csoportját a főnév→melléknév szófajváltással létrejött (Sólyom 2015), napjaink beszélt, írott-beszélt (Bódi 1998: 186) nyelvében, illetve a szlengben gyakran előforduló szavak jelentették. A következőkben az *alap* (új jelentés: ’alapvető’), a *gerilla* (új jelentés: ’illegális’) és a *zsír* (új jelentés: ’szuper, nagyon jó’) szavakkal kapcsolatos, vonatkozó eredmények bemutatása következik. A következtetések levonásakor jelen tanulmány nagymértékben támaszkodik az elméleti áttekintésben kijelölt keretre, és néhány esetben az elemzett szavak grafikus felépítését bemutató, a fogalmi integráció keretében történő értelmezést bemutató ábrákat is közöl.

A vizsgált három melléknevet az adatközlők a következő, internetről származó mondatokban olvashatták: *Elkészítettem egy egyszerű, teljesen* alap *vendégkönyvet. Hogyan generáljak rá törlés gombot?; Az a rusztikus tégla nagyon* zsír. *Milyen mesterember csinálta?;* illetve *Nekem is eszembe jutott, hogy kellene csinálni egy másik sokkal* gerillább *sörfesztivált, de erre jelenleg nincsen energiám.*

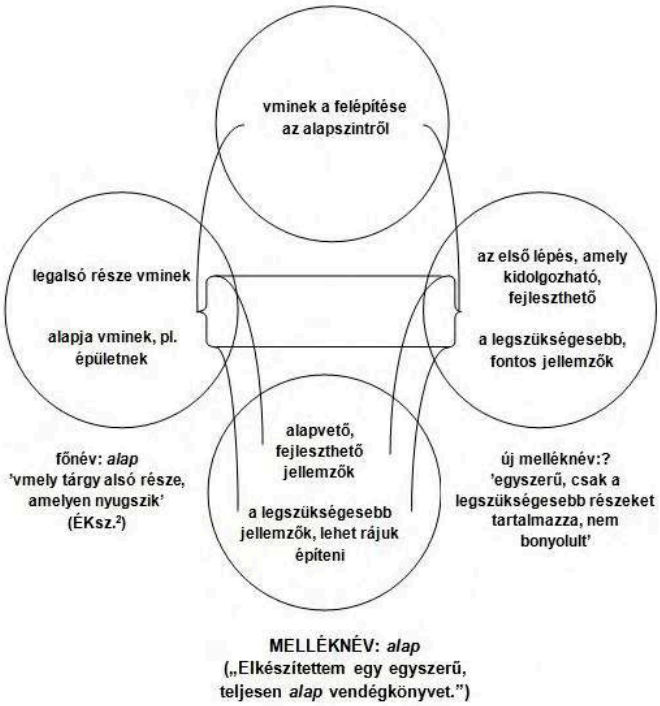
A következőkben a fenti három szóval kapcsolatban a két adatközlői csoportnak a szemantikai felépítésre vonatkozó válaszaiban lévő különbségek bemutatására kerül sor. A vizsgált három neologizmus szemantikai szerkezetének vázolásához grafikus ábrázolás nyújt segítséget a fogalmi integráció keretében, a grafikus ábrázolást követően pedig sor kerül a releváns különbségek bemutatására.

4.1.1 *Alap* melléknév

Az *alap* melléknév fogalmi metaforán alapul: a LEGALSÓ RÉSZE VALAMINEK AZ ELSŐ LÉPÉS fogalmi metafora segítségével a fogalmi integrációs modell keretében kétoldalú hálózatként (vö. Kövecses–Benczes 2010: 182–183) írható le. A fogalmi metafora forrástartománya (A LEGALSÓ RÉSZE VALAMINEK) kidolgozza az elvontabb

jelentést, amelynek értelmében a megadott kontextusban („alap vendégkönyv”) szereplő új, melléknévi jelentés (’egyszerű, csak a legszükségesebb részeket tartalmazza, nem bonyolult’) kialakul. A fogalmi metafora forrás- és céltartománya a fogalmi integrációban bemeneti térként szolgál, majd a generikus tér tartalmának (valaminek a felépítése az alapszintről) segítségével pontosítódik a konkrét kontextusban az új jelentés.

Az elmondottak grafikus módon az 1. ábrán látható módon ábrázolhatók:



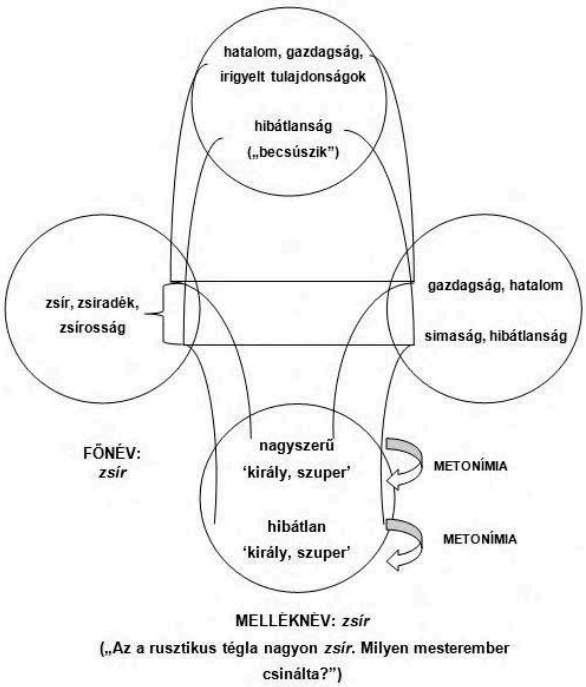
1. ábra. Az *alap* melléknév szemantikai szerkezete

4.1.2 *Zsír*

A *zsír* melléknév szemantikai felépítéséről szintén elmondható, hogy kétoldalú hálózatként jelenik meg az értelmezési folyamat során. Fontos különbség azonban, hogy a *zsír* melléknévi jelentése során metonimikus jelentésszervező elvek figyelhetők meg. Ezek a következők: a ZSÍR, ZSIRADÉK, ZSÍROSSÁG fogalmakhoz kapcsolódóan az elmúlt években az adatközlők rendre a GAZDAGSÁG, HATALOM fogalmát asszociálták, vagyis aki gazdag volt (és gyakran hatalma is volt) egyrészt sok zsírt használhatott a konyhájában, zsíros ételeket ehetett, másrészt elképzelhető, hogy meghízott, zsírossá vált. Kapcsolódó asszociációként felmerült még a HIBÁTLANSÁG fogalma is: ha valami zsíros (például gép, ajtó stb. zsírozása), az

„becsúszik” – írta egy magyar anyanyelvű adatközlő az egyik korábbi felmérés alkalmával. Ez a pozitív tulajdonság is hozzájárulhatott a *zsír* új, melléknévi jelentésének kialakulásához; a fogalmi integráció generikus terében megjelenve majd leképeződve az integrált térbe, a GAZDAGSÁG, HATALOM fogalmakkal együtt alakítja ki az új jelentést.

Az elmondottak a 2. ábrán látható módon jeleníthetők meg grafikusan (vö. Sólyom 2015: 219–220):



2. ábra. A *zsír* melléknév szemantikai szerkezete

4.1.3 *Gerilla*

A *gerilla* szó melléknévi használatával kapcsolatban az adatközlőknek 2014-ben egy olyan mondatot kellett elolvasniuk (l. 4.1 pont), amelyben a „*gerillább* sörfesztivál” kifejezés szerepelt.

A korábbi kutatások során (vö. Sólyom 2014: 73–77) a szónak összetett szavak előtagjaként (pl. *gerillakertész*: ’közterület-szépítés céljából illegálisan növényt ültető aktivista’) történő alkalmazásához fűzött adatközlői megjegyzésekből kiderült, hogy azoknak az adatközlőknek az asszociációiban, akik egyáltalán felismerték a szó jelentését (egyetemi hallgatók esetében 2011-ben 30% volt az arányuk), elsősorban az illegalitás, a fegyveres harc profilálódott a GERILLA metaforát olvasva.

A *gerillakertész* összetétel a szóban megjelenő fogalmi metafora jellemzőit figyelembe véve az összetett szó szintén kétoldalú fogalmi integrációként volt ábrázolható (az ábrát l. Sólyom 2014: 76).

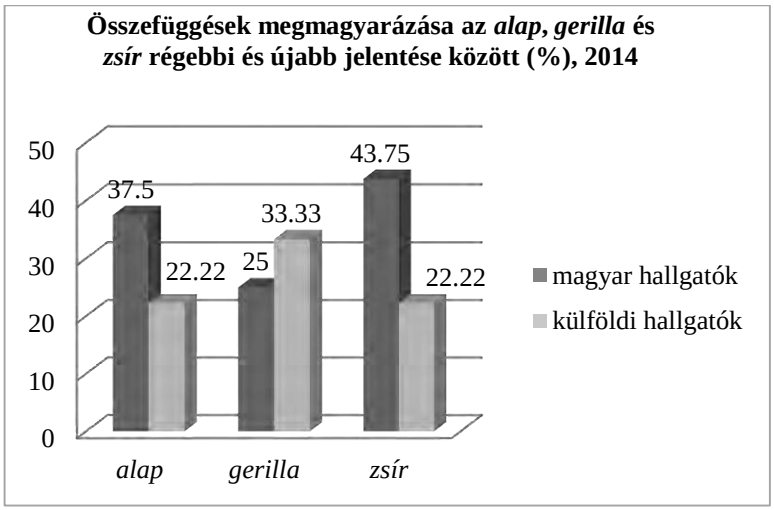
A 2011 óta eltelt időszakban a *gerilla* már önálló melléknévként, időnként középfokban is megjelent (2015. szeptember 14-én a Google keresőprogram 77 találatot regisztrált a *gerillább* szóra).

4.2 Összefüggések, eredmények

A három szófajváltással keletkezett szó esetében a kapott válaszokat elemezve két, egymástól eltérő tendencia volt megállapítható.

Az *alap* és a *zsír* melléknevek esetében nagyobb arányban (37,50% és 43,75% szemben a külföldi hallgatók 22,22% és 22,22%-ával) és részletesebben (például: „Az épületek alapzatára vezethető vissza, az tartja az egész épületet, tehát az alapra épül.”) magyarázták meg az összefüggéseket a magyar egyetemisták, mint a külföldiek.

A *gerilla* melléknév esetében azonban éppen ellenkező volt a kapott magyarázatok aránya és részletessége: a külföldi hallgatók 33,33%-ával szemben a magyar egyetemistáknak csak 25%-a magyarázta meg helyesen a neologizmus jelentését. Ennek a jelenségnek a hátterében valószínűleg az állhat, hogy az adatközlők nem magyar anyanyelvűek, és sok esetben igen jól beszéltek más nyelveket (nagyon gyakran az angolt), ez nagy segítséget nyújthatott az új jelentés kitalálásában. (Korábbi kérdőíves felmérések során a *gerilla* előtagú neologizmusok esetében a magyar anyanyelvű adatközlők válaszaiban előfordult, hogy nem vagy félreértették a szót, például általános iskolások több esetben ’gorilla’-ként értelmezték).



3. ábra. A három, szófajváltással keletkezett neologizmusjelentés magyarázatának aránya a magyar és külföldi adatközlők válaszaiban

Jelen felmérés külföldi adatközlőinek válaszaira a szóval kapcsolatban jellemző volt még a részletes magyarázat is, például: „Gerillák lázadó emberek, tehát ha vmi »gerilla«, akkor másképpen, érdekesebben csináljuk, ez nem main-stream."

Itt kell megjegyezni, hogy a kérdőívben szereplő, jelen tanulmányban részletesen nem tárgyalt további szavak közül a *szelfizik* ('önfényképet készít') esetében megfigyelhető volt, hogy ugyan kevesebben (a magyarok 100%-ához képest csak 66,67%-ban) adtak meg a prototipikusnak nevezhető új jelentéssel azonos magyarázatot, tágabb, metonimikus értelmezésre azonban a külföldiek válaszaiban volt példa (33,33%-ban adtak meg további jelentéseket, szemben a magyarokkal, akiknél nem volt ilyen magyarázat).

A fent részletezett összefüggések számszerűsítve a 3. ábrán láthatóak.

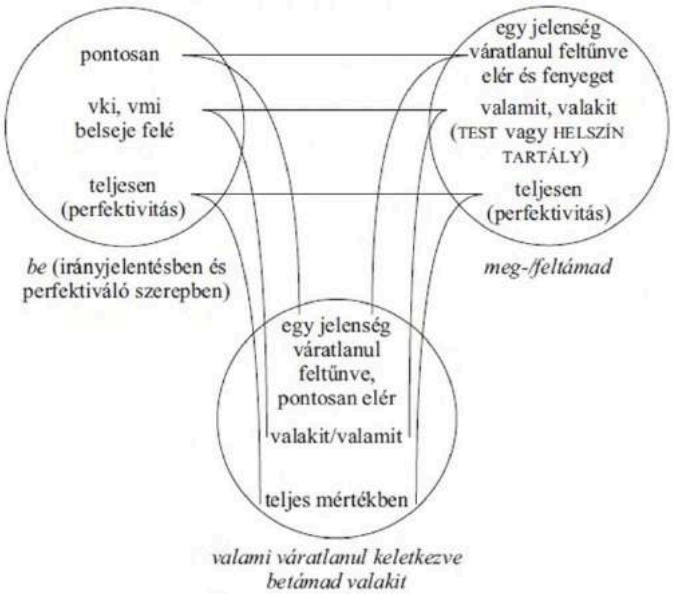
4.3 Összefüggések és különbségek bemutatása a két csoport válaszai között *be* igekötővel keletkezett neologizmusok esetében

A következőkben négy *be* igekötős neologizmussal – a *becéloz*, a *beígér*, a *betámad* és a *bevállal* igékkel – kapcsolatban kapott vonatkozó válaszok bemutatására kerül sor.

4.3.1 *Betámad*

Mivel a külföldi hallgatók vonatkozó válaszait elemezve ennél az igénél feltűnő volt a metaforikus jelentés felerősödése olyankor is, amikor a magyar anyanyelvűeknél nem, célszerűnek tűnik ennek a neologizmusnak a szemantikai szerkezetét alaposabban elemezni. Az elemzésére magyar adatközlők vonatkozó válaszai alapján korábban már sor került (vö. Sólyom 2014: 105). A *betámad*ot a 2014-es év adatközlői a következő mondatban olvashatták*: Noha korábban egyes állomások azzal riogattak, hogy vasárnap havazással még* betámad *a tél, ezt az előrejelzést már az Országos Meteorológiai Szolgálat, a Koponyeg.hu és az Idokep.hu sem vallja magáénak (…)* A korábbi elemzések alapján elmondható, hogy a neologizmus szerkezete ebben a jelentésében ('valami váratlanul keletkezve megtámad valakit') elemezhető a fogalmi integrációs modell keretében: a jelentéskonstruálás folyamata során a bemeneti terek egyikében a *be* igekötő irányjelentésben és perfektiváló szerepben (vö. Ladányi 2004: 11, 2007: 270–271, Szili 2005: 153), míg a másik bemeneti térben a régebbi keletkezésű, „megszokottabb" *meg-* vagy *feltámad* jelenik meg. Az integráció során ebben az esetben – a bemeneti terek grammatikai, szemantikai különbözősége miatt – generikus tér nem jelenik meg, az integrált térben pedig a totalitást, pontosságot hangsúlyozó *betámad* jelentéséhez kapcsolódó asszociációk láthatók, a 4. ábrának megfelelően.

Mint a 4. ábrán is látható, a *betámad* esetében is hangsúlyosan jelen van a metaforikusság, a fogalmi metafora, elsősorban a TEST VAGY HELYSZÍN TARTÁLY metafora: az időjárás, a jó vagy rossz idő az embert vagy egy emberekkel teli helyszínt veszélyeztethet (vö. Sólyom 2014: 103–105, Benczes–Tóth-Czifra 2015: 5–6).



4. ábra. A *betámad* szemantikai szerkezete (forrás: Sólyom 2014: 105)

Mint említettük, a külföldiek válaszaikban erősen jelen volt a metaforikusság. Ennek a mechanizmusnak a következtében adtak meg olyan, a prototipikus jelentéssel nem azonos válaszokat is, amelyek erős metaforikusságot hordoztak, például: „Beborít?”, „Plusszban (sic!) lesz, támaszt, támogat”. A TEST TARTÁLY metafora tehát nagymértékben működött akkor is, amikor a válaszadó feltehetően nem ismerte a szó jelentését, nem találkozott még a *betámad*dal korábban. Jó példa ez a nyelvtanulási folyamat során arra, hogy magasabb nyelvi szinten (B és C szintű csoportokban járó hungarológus hallgatók válaszairól van szó) az analógián (*be* igekötős igék ismerete) túl nagy segítséget nyújthat a metaforikusság felismerése, működtetése. Idegennyelv-tanulás esetében különösen érvényes lehet tehát az, hogy „A világ metaforákkal való megértése általános és kötelező jellegű, ezért a metafora úgy tekinthető, mint az emberi tudat kognitív mechanizmusainak egyik fundamentális eleme” (Cs. Jónás 2012: 12).

4.3.2 Különbségek a négy igéhez kapcsolódó stílustulajdonításban a két csoport válaszai között

Jelen vizsgálat során – a hipotéziseknek megfelelően – sor került az adatközlők vonatkozó válaszainak összehasonlítására a tekintetben is, hogy milyen stílusúnak tartottak egy-egy neologizmust a kérdőívben felsoroltak közül. A cél az elemzéssel azoknak a feltehetően megjelenő különbségeknek a feltárása volt, amelyek a stílusnak az idézett neologizmusok befogadási folyamata során működésbe lépő szociokulturális tényezők (Tolcsvai Nagy 2005, 2012) szerepével kapcsolatban

megjelenhettek a magyar és a nem magyar anyanyelvű adatközlők vonatkozó válaszaiban. Szükséges hangsúlyozni, hogy – mivel egy bizonyos évben, adott adatközlők részvételével végzett felmérésen alapuló empirikus vizsgálat keretében történik az eredmények bemutatása – a most kimutatott különbségek a nyelvhasználat egy pillanatnyi állapotát mutatják be. Ezek a jellemzők nemcsak a nyelvi változási folyamatok függvényében, hanem – mivel a felmérésben nem magyar anyanyelvű adatközlők is részt vettek – az adatközlők magyar nyelvi kompetenciájától függően is változhatnak a jövőben.

A kapott válaszokat elemezve általános jellemzőként elmondható, hogy a legtöbb megadott neologizmus esetében a külföldi hallgatók a magyar egyetemistákhoz hasonlóan felismerték a nyelvváltozat (szleng), az idő (neologizmus), a magatartás (informális) jellemzőit.

Releváns különbség az említett négy *be* igekötős neologizmus esetében volt kimutatható a magyar és a külföldi adatközlők válaszai között. Általánosan elmondható, hogy ennek a négy igének az esetében a külföldi hallgatók jóval nagyobb arányban utaltak válaszukban arra, hogy formálisnak találják a neologizmusok stílusát, mint a magyar anyanyelvűek.

A *becéloz*t, a *betámad*ot és a *bevállal*t a külföldi egyetemisták 22,22%-a, a *beígér*t pedig 33,33%-a ítélte formális stílusúnak. Szöveges válaszukban, amelyet az „Ön szerint milyen az aláhúzott szó hangulata, stílusa?” kérdésre adtak, például a következő megjegyzések szerepeltek: „tévé, rádió stílusú”, „hivatalos”(a *becéloz* esetében); „hivatalos”, „komoly”(a *beígér* esetében); „hivatalos” (a *betámad* esetében); „kicsit hivatalos”, „hivatalos” (a *bevállal* esetében). A magyar anyanyelvű egyetemisták ezzel szemben a *becéloz*t 25%-ban, a *beígér*t 37,5%-ban, a *betámad*ot 25%-ban, a *bevállal*t pedig 31,25%-ban informálisnak találták.

Felmerül a kérdés, hogy mi lehet ennek a különbségnek az oka a két csoport válaszai esetében. Magyart idegen nyelvként, illetve magyar nyelvészetet külföldi hallgatóknak tanító oktatóként úgy gondolom, hogy a nyelvtanulók magyarnyelvtanulmányaik során sok olyan *be* igekötős igével, illetve belőlük képzett más szófajú szóval találkozhatnak a B2-C1 szint eléréséig, amely a formális, sok esetben a hivatalos stílushoz kapcsolódik. Gondoljunk például a *beiratkozik, bejelent, bejelentett lakcím, bejelentkezik, bevándorol, Bevándorlási Hivatal, lakcímbejelentés* stb. szavakra, kifejezésekre! Ezt a feltételezést erősíti meg Kurtán Zsuzsa nyelvpedagógiai megállapítása is: „Igen lényeges a szociokulturális, illetve interkulturális ismeretek, tapasztalatok kialakulása is. A különböző kognitív szerkezetek, sémák, kommunikációs forgatókönyvek megfelelő működése elengedhetetlen a nyelvtanuláshoz” (Kurtán 2002: 175). Feltételezhető tehát, hogy ennek a korábban elsajátított, adott forgatókönyvhöz, szituációhoz (például: *a Bevándorlási Hivatalban, az Okmányirodában, az iskolában* stb. témákhoz) kapcsolódó szókincsnek fontos szerepe van akkor, amikor új, gyakran még az anyanyelvi nyelvhasználó számára is „neológ” nyelvi jelenséggel találkozik a magyart idegen nyelvként ismerő nyelvhasználó; így történt ez a *be* igekötős neologizmusok előhívásakor, stílusuk megítélésekor is.

5. Összefoglalás

Jelen kutatás során magyar és nem magyar anyanyelvű, de magyarul jól (B és C szinten) beszélő egyetemi hallgatók 2014-ben magyar neologizmusokkal kapcsolatban adott válaszainak összehasonlító vizsgálatára került sor.

A kutatás során bebizonyosodott, hogy a magyarázatok részletessége, valamint az egyes szavak nem szó szerinti jelentésének felismerése általában nagyobb arányban volt sikeres a magyar anyanyelvűeknél, mint a külföldieknél. Kivétel ez alól a jelenség alól akkor tapasztalható, amikor a magyarban is megjelenő neologizmus idegen eredetű szó volt (l. *gerilla*).

A kutatás másik fontos eredménye a stílusbeli jellemzők megítélésére vonatkozott: a kérdőívben szereplő *be* igekötős igék nagy részének esetében releváns eltérések mutatkoztak a két csoport válaszai között az igék stílusával, szociokulturális jellemzőivel kapcsolatban. Ez az eredmény azon túl, hogy igazolja az új, gyakran informális és/vagy szleng szavak, kifejezések tanulásának, tanításának fontosságát, bizonyítja azt is, hogy a magyar nyelvben az igekötő-használathoz olyan tudnivalók sokasága kapcsolódik, amelyek ismerete a nyelvtanuló idegen nyelvi kompetenciáját is jelentős mértékben növeli.

Források

Döbbenet: 30 fok van Debrecenben. http://mno.hu/belfold/dobbenet-30-fok-van-debrecenben-1066331

Gyakori kérdések. hu. http://www.gyakorikerdesek.hu/szamitastechnika__programozas__3528858-elkeszitettem-egy-egyszeru-teljesen-alap-vendegkonyvet-hogyan-generaljak-ra-to

Index.hu. Forum. http://forum.index.hu/Article/showArticle?go=121631261&t=9158096

Ismerd meg az új Google+-t. https://plus.google.com/103460542380614779664/posts/PY5M7JRh7cN

Hivatkozások

Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Benczes, Réka – Tóth-Czifra, Erzsébet 2015. Language Play and Linguistic Hybridity as Current Trends in Hungarian Word-Formation. *Hungarian Cultural Studies: E-Journal of the American Hungarian Educators Association* 8: 1–11.

Bódi Zoltán 1998. Internetes kommunikáció – beszédkommunikáció. In Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás '98. Beszéd, spontán beszéd, beszédkommunikáció.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 178–188.

Cs. Jónás Erzsébet 2012. *Kognitív szemantika a fordításban. Oroszt kognitív nyelvészet.* Nyíregyháza: Bessenyei Könyvkiadó.

Fauconnier, G. 1994 [1985]. *Mental Spaces.* Cambridge: MIT Press/Cambridge University Press.

Fauconnier, G. – Turner, M. 1998. Conceptual Integration Networks. *Cognitive Science* 22 (2). 133–187.
Kövecses Zoltán 2005. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest: Typotex Kiadó.
Kövecses, Zoltán 2010. *Metaphor. A practical introduction.* Second Edition. Oxford–New York: Oxford University Press.
Kurtán Zsuzsa 2002. Követelmények és kompetenciák a nyelvoktatás tervezésében. In Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia.* Iskolakultúra-könyvek 12. Pécs: Iskolakultúra. 174–180.
Ladányi Mária 2004. Rendszer – norma – nyelvhasználat. Igekötős neologizmusok „helyi értéke". In: Büky László (szerk.): Nyelvleírás és nyelvművelés, nyelvhasználat, stilisztika. Szeged: Szegedi Egyetem. 97–118.
Ladányi Mária 2007. *Produktivitás és analógia a szóképzésben: elvek és esetek.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
Lakoff, G. – Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by.* Chicago and London: The University of Chicago Press.
Minya Károly 2003. *Mai magyar nyelvújítás – szókészletünk módosulása a neologizmusok tükrében a rendszerváltozástól az ezredfordulóig.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
Sólyom Réka 2012. Külföldi és magyar egyetemisták értelmezési stratégiái napjaink két neologizmusával kapcsolatban. In Nádor Orsolya – Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv 13.* Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. 51–66.
Sólyom Réka 2014. *A mai magyar neologizmusok szemantikája.* Nyelvtudományi Értekezések 165. sz. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Sólyom Réka 2015. Stílus és fogalmi integráció főnév→melléknév szófajváltással keletkezett magyar neologizmusokban. *Magyar Nyelvőr.* 139: 214–224.
Szili Katalin 2005. A *be* igekötő jelentésváltozásai I. *Magyar Nyelvőr* 129/2: 151–164.
Tolcsvai Nagy Gábor 2005. *A Cognitive Theory of Style.* Frankfurt am Main: Peter Lang.
Tolcsvai Nagy Gábor 2010. *Kognitív szemantika*. Nyitra: Europica varietas.
Tolcsvai Nagy Gábor 2012. A stílus szociokulturális tényezőinek kognitív nyelvészeti megalapozása. In Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): 2012. *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 19–49.

Sólyom Réka a Károli Gáspár Református Egyetem BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszékének egyetemi adjunktusa. Fő oktatási és kutatási területe a stilisztika, a szemantika, a retorika és a kommunikáció; publikációiban elsősorban a nyelvi változási folyamatokat, a neologizmusok szemantikai és stilisztikai jellemzőit, a hatékony kommunikációt, illetve a magyar mint idegen nyelv témakörének egyes kérdéseit vizsgálja. Elérhetőségei: solyomreka@hotmail.com, solyom.reka@kre.hu

STURCZ ZOLTÁN

A „nagy háború” hatásai a magyar nyelvpolitikára és nyelvpedagógiára

A XX. század elején a magyar nyelvpedagógiában megindult és a tízes évekre kibontakozott egy reformfolyamat. A felvetések és a viták tartalmi és módszertani síkon folytak. A tantervi vitát, benne a nyelvi tartalom kérdését az ún. klasszikus nyelvek és a modern nyelvek híveinek a szemben állása alkotta. A módszertani kérdések középpontjában pedig a nyelvtani-fordító módszer és a direkt módszer, illetve annak változatai álltak. A nyelvoktatási modernizáció hívei egyértelműen az élő nyelvek tanítása és az új módszerek bevezetése mellett álltak ki. A viták az első világháború alatt még inkább felerősödtek, sőt újabb témákkal – a nemzetiségi nyelvek kérdéskörével – bővültek. Az alulról, a szakmai körökből jövő újítási törekvések összetalálkoztak a felsőbb politikai szándékokkal, a parlamenti nyelvpolitikai felvetésekkel. A nyelv, a nyelvtudás kérdésköre beleágyazódott az ún. háborús pedagógia szélesebb problematikájába. Szervezetileg a felvetések elsősorban a középiskolai oktatási intézményeket érintették, de az akkori felsőoktatás nyelvoktatási gyakorlatára is hatással voltak. A háború sokféle eseménye és különböző színterei paradox módon mutatták meg, hogy a nyelvtudásnak, főleg az élő nyelvek tudásának itt is fontos szerepe van. A vitákról az akkori közoktatási szaklapok írásai, a szakmai egyesületek összefoglalói, továbbá a parlamenti jegyzőkönyvek alapján képet alkothatunk. A háború eseményei először inspirálták ezeket a felvetéseket, de a háború következményei végül is elsodorták a reformterveket, annak ellenére, hogy egy nagy ívű összegző koncepció éppen a háború végnapjaiban fogalmazódott meg.

1. Bevezetés

A tanulmány írásakor – 2015-ben – az első világháború, vagy a népi emlékezet nyelvén fogalmazva a „nagy háború” második évére emlékezhetünk. Írásom a tisztelet, a kegyelet és az emlékezés kifejezése is lehet mindazoknak, akik életüket vesztették a nagy világégésben. A témánkból fakadóan különösen kijár ez mindazoknak a szakmabeli nyelvész, nyelvtanár kollégáinknak, akiknek nevei például az Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny vagy más korabeli szaklapok hasábjain jelentek meg – sajnos – a gyászhírekben. Cicero szerint: *Silent leges inter arma* – azaz „Háborúban hallgatnak a múzsák.” A múzsák között a tudomány istennői is jelen vannak, és megjegyezhetjük, hogy az általános megfigyelés és tapasztalat szerint, ők a háború idején – a hadicélokat szolgálandó – az átlagnál is hangosabbak és aktívabbak szoktak lenni, mint békeidőben. Ez az állítás a humántudományok területére nézve is igaz: jelen esetben a nyelvpedagógiára, vagy ahogyan a korszakban fogalmaztak a „háborús pedagógiára” vonatkoztatva. Elöljáróban leszögezhetjük, hogy a „nagy háború” évei nyelvpedagógia-történetünk egyik legjelentősebb szakaszának – 1910–1920 – záró éveit jelentik.

2. Történelmi és nyelvi háttér: Osztrák-Magyar Monarchia

A téma hátterének megvilágosításaként induljunk el némi történelmi kitekintéssel. A XX. század elején az Osztrák-Magyar Monarchiát az európai külpolitika egyértelműen egy egységként kezeli: egy nagyhatalmi tényezőként. A külvilág számára a hangsúly – már csak történelmi okoknál fogva is – viszont az *osztrák*, a *Habsburg* jelzőre és tartalomra esett. A birodalom területét tekintve 675.615 négyzetkilométer: ez Európában a második helyet jelenti; lakossága 53 millió: Angliával, Franciaországgal, Németországgal összevetve ez a második-harmadik hely a rangsorban. Ezek a tények azt mutatják, hogy európai összevetésben a birodalom valóban nagyhatalmi tényező. Politikai, társadalmi jellemzői azt tükrözik, hogy egy rendkívül összetett világról van szó. Ha fő jellemzőit felsoroljuk, akkor elmondhatjuk, hogy a birodalom: multinacionális (soknemzetiségű), multikulturális (sokkultúrájú), multilingvis (soknyelvű) államalakulat viszonylag gazdag erőforrásokkal, de a jelzők mellé még oda tehetjük, hogy sokvallású, sokrégiójú, sokszokású is. Mindezzel együtt, illetve az ezekből fakadó feszültségekkel együtt is jól működő birodalom. Nem véletlen, hogy némely történész megközelítés szerint az Európai Unió „előképe" fedezhető fel benne. Ennek a birodalomnak az egyik fele a Magyar Királyság, amelynek a területi részesedése 324.297 négyzetkilométer, lakossága 21 millió (Horvátországgal együtt 23 millió). A lakosság nemzetiségi, egyben nyelvi összetétele a következő százalékos arányt mutatja: magyar 54,5°%, német 10,9%, szlovák 10,75%, rutén 2,5%, horvát 1,1% (10% Horvátországgal együtt számolva), szerb 3%, egyéb 1,7%.

A Monarchia mindkét felére érvényes multinacionális és multilingvis jellemzőkből fakadóan a nyelvpolitikát, a nyelvpedagógiát tekintve bizonyos „párhuzamos problémák, és együttmozgások" is következtek. Ilyen alapvető közös – nyelvpedagógiai – tételek voltak például, hogy a nyelvtudás, a nyelvismeret megszerzésének területe a középiskola; a nyelvoktatási módosítások pedig kikerülhetetlenek; ehhez a teljes oktatási rendszernek kellene változnia. Elmondhatjuk, az együttmozgások tekintetében, hogy a nyelvi reformtörekvések Budapesten és Bécsben körülbelül egy időben, a tízes évek elején bontakoztak ki. Mindkét centrumban több hullámról beszélhetünk, de jellegében a két út eltért egymástól. A bécsi reform óvatos felülről jövő, a tartományi érdekekre figyelő, terelgető jellegű volt, csak a világháború évei alatt vált direktebbé, amikor a frontokon nagyon konkrétan szembesültek a „birodalmi bábeli zűrzavarral" és a kommunikációs nehézségekkel. A budapesti reform erőteljes alulról jövő kezdeményezésekből indult ki, és a bécsi szándékoknál sokkal megalapozottabb szakmai tartalom és irány jellemezte. Volt még egy döntő különbség a két irány között: a magyar reformtörekvésekben erős „európai csatlakozási igények, felzárkózási szempontok" jelentek meg.

3. Történelmi és nyelvi háttér: Magyarország

Visszatérve a címben megjelölt szűkebb témánkhoz, a Magyar Királyság nyelvi problémáihoz, először rajzoljunk fel egy nyelvi látleletet, pontosabban kettőt: egy „civil" és egy „katonai" jellegűt.

A történelmi Magyarországon a századelőn magyar anyanyelve mellett beszél: németül, szlovákul, románul, ruténul, horvátul, szerbül, egyéb ún. „hazai nyelven": 2,4 millió ember. Nemzetiségi anyanyelve mellett beszél magyarul: 1,75 millió ember. Ha összeadjuk a számokat, akkor az ún. „hazai nyelvek" viszonylatában bilingvis összesen 4,15 millió ember, durván a lakosság 20%-a. Kérdés, hogy mire jó ez a 20%, mennyire számítható be a kommunikációs erények és nehézségek szempontjából (Sturcz 1996). Ez a döntően népi-, vagy folklór-, vagy ragadvány bilingvizmus jól szolgálta a mindennapi együttélést – tegyük hozzá, hogy a háború eseményei alatt is –, de mennyiségileg és minőségileg is „kevés és elégtelen" volt mind a hazai, mind a belső, azaz a birodalmi, mind pedig a külső kommunikáció szempontjából. Ehhez hozzátehetjük, hogy az ún. „hazai nyelvek," a nemzetiségi nyelvek iskolai oktatása gyakorlatilag nincs jelen a hivatalos nyelvoktatásban; a német, a francia, az angol (az olasz) tanítása és tudása elégtelen a kor igényeihez képest, egyéb nyelvek meg teljesen kiesnek a nyelvpolitikai és az oktatási látókörből.

A népi bilingvizmus színvonalának komolyabbra fordulását, de egyáltalán a nyelvtanulást erősen negatívan befolyásolta az a tény, hogy 1910-ben az analfabetizmus aránya a hazai összlakosságra vonatkoztatva 41%! Mind a folklór bilingvizmusból, mind pedig a tanulással szerzett nyelvismereti körből használati értékét tekintve – a birodalmi együttélésből és az európai kontextusból fakadóan – a német nyelv emelhető ki.

Ha nyelvi látleletet kívánunk a hadsereg, pontosabban a honvédség és a k. und k., azaz a közös hadsereg nyelvi világáról felállítani, akkor elsőként a sorozóíveket kell meg vizsgálnunk. Annál is inkább ezzel kezdhetjük az elemzést, mert a sorozóívek szervezési szempontból nem a nemzetiségre, mint politikailag veszélyes fogalomra, hanem a sorozott anyanyelvére kérdeztek rá. A sorozóíven hivatalosan a következő nyelvek szerepeltek: német; magyar; cseh, szlovák, lengyel, rutén, szlovén, szerb-horvát, román, olasz; egyéb nyelv. Két megjegyzés a felsoroláshoz: 1.) Az egyéb kategóriába voltak sorolhatók például, ha egyáltalán foglalkoztak vele: a bosnyák, az örmény, a görög, a jiddis stb. 2.) A szerb-horvát besorolásról, illetve megnevezésről sokan és sokáig azt gondolták, hogy ez valami „szocializmuskorabeli" nyelvi alkotás. Nem, ez monarchiabeli örökség, mivel már az ún. 1851-es bécsi kongresszuson rögzítették a tárgyaló szláv felek – a pánszlávizmus jegyében – ezt a fogalmat.

Már itt leszögezhetjük, hogy – a békebeli katonai szervezésben a valamilyen szintű nyelvi elosztási, vezénylési elvek, szabályok és törekvések – a háború alatt az események és a harcok forgatagában „nyelvi kavalkáddá, de inkább nyelvi Bábellé" változtatták ezt a kvázi-rendet.

A sorozás, illetve a hadseregszervezés elvei között az ún. területi elv is működött, miszerint minél több azonos területről, vidékről származó kerüljön azonos egységbe. Ez a nyelvi alapú szervezést csak erősítette. A békebeli elvek között szerepelt, hogy ha az egység kötelékében (ez többnyire egy ezredet jelentett) 20%-ot elérte a más nyelvűek aránya, akkor a tiszteknek ezen a nyelven is kellett tudniuk. Ez lefordítva a számok világára úgy jelentkezett, hogy a mozgósítási létszámában mintegy 1,5 milliós birodalmi haderő nyelvi világát: 42%-ban a magyar és a német nyelv, 48%-át a szláv nyelvek és 10%-át az egyéb nyelvek katonái adták össze. A legproblémásabb az volt, hogy a szláv nyelvek 48%-a eleve több nyelvet jelentett. Nem véletlen, hogy kialakult egy bizonyos tiszti folklór, egy szláv keveréknyelv, amit persze nem hivatalosan 'Kauderwelsch' vagy 'Armee Slawisch' vagy 'zagyvaszláv', 'katonai szláv' megnevezéssel is illettek a birodalom mindkét részében.

A katonaság nyelvhasználat és a nyelvtudás szempontjából bizonyos szubkultúrának mondható, amely eltérő nyelvekkel és eltérő szintekkel működött. Megvolt a törzs, a legfelsőbb szint nyelvi világa; ezt követte többrétegűen a szakoktatási, szaknyelvi, gyakorló tiszti világ; majd ezt zárta a sorállomány a maga bakanyelvével, ahol függetlenül az állományi besorolástól 80 német vezényszót tudni illett, illetve a k. und k. besorolásúaknál kötelezően tudni kellett. Hogy ennek a „nyelvtudásnak" az értéke és a jellege milyen volt, azt jól példázza Tömörkény Istvánnak – még a XIX. század végén írt, de a világháború éveire is érvényes – egyik novellájából kiemelt internet-forrású idézet, ahol a káplár a következőképpen tartja a kiképzési magyarázatot: „Ha azt kommandírozom, hogy indiblánc, akkor ájncra a rekte arm mögfogja fölül a gever szíjat. Cvájra fölemeli a sultertul, és a linke arm középütt kapja a gevert. Drájra pedig indibláncra gyün a gever, és nyomi a rekte arm kisujja középön, úgy, hogy a mündung a sulterung irányában hóh lögyön" (Bakanyelv). A bakanyelvről némi ironikus megjegyzéssel szintén Tömörkény állapítja meg *A bakanyelv* című írásában: „Valóságos külön nyelv ez, amelyre külön lingvistákat küldhetne az Akadémia. Van olyan közel hozzánk ez is, mint az osztjákok és egyéb messzi népek" (Tömörkény 1989: 140).

A nyelvi képhez tartozik az a tény is, hogy a fegyvernemek is beleszóltak a besorozottak elhelyezésébe, különösen így volt ez a közös hadseregben. A német anyanyelvűeket vagy a németül is tudókat szívesen sorozták be a tüzérségi, a műszaki, a tengerészeti-gépészeti erőkhöz; a lovasságon belül: a huszársághoz a magyarul, az ulánusokhoz a lengyelül tudókat; a gyalogsághoz a különböző szláv nyelvűeket. Természetesen hozzá kell tenni a nyelvi vizsgálathoz azt a megállapítást is, hogy a hadsereg számtalan nem nyelvi kommunikációs elemmel is tud kommunikálni: vezényleti jelek és testjelek, hangjelek, zászlójelek, fényjelek. Ezek sokszor önmagukban is jól biztosítják az egységet és a tömbmozgást. A világháború nyelvi problematikájához hozzátartozik, hogy a frontokon szolgáló és a nyelvet, nyelveket így-úgy tudó hivatásos tisztek száma gyorsan csökkent az elhalálozások, a sebesülések és a fogságba kerülések miatt. A tartalékos tisztek ilyen felkészültsége még ennél is hiányosabb volt, az egyik elemző erről így ír: „Az első világháború

tartalékos tisztje meg tudott halni a Monarchiáért, de gyakran süketnémaként élt katonái között" (Deák 1993:133).

4. Nyelvpedagógiai reformtörekvések a XX. század elején

A következőkben azt elemezzük, hogy a háború nyelvi világa és problematikája hogyan illik bele a századelő magyar nyelvpolitikai, nyelvpedagógiai vonulatába. Először is szögezzük le, hogy 1910-1920 között a magyar nyelvpedagógiában egy nagyszabású reformfolyamat zajlott le, amelyet nyelvoktatásunk „első reformévtizedének" nevezhetünk (Sturcz 1991). A reformfolyamat, illetve a reformvita két síkon folyt. Volt egy módszertani síkja, amelynek során a nyelvtani-fordító módszer és a direkt módszer hívei csaptak össze. A nyelvtani-fordító módszer, amelyet a hazai szakirodalomban *Ollendorf-módszer*nek is szoktak nevezni egyrészt nevelési rendszernek is tekintette magát, másrészt a grammatika szigorú, fegyelmező, rendszerető valamint az oda-vissza fordítás nyelvtudásépítő szerepére alapozott. Ezt a rendszert vagy módszertant már Brassai is *pseudo-organizált zűrzavarnak* nevezte. A direkt módszernek, illetve a változatainak a hívei ezzel szemben a nyelvi kommunikációra, a beszédre esküdtek, a hangzó nyelvet vették alapnak, és kevésbé preferálták a tételes grammatizálást, a fordítást; az anyanyelvi segítséget – a lehetségesig kizárták – és 'direkt, azaz közvetlen módon' az idegen nyelvhez fordultak. A vitának természetesen volt egy tartalmi síkja is: a mit tanítsunk kérdése. A nyelvtani-fordító módszer hívei a latin és a görög nyelv primátusát hirdették, amelyeket magas óraszámban és az auktorok alapos megismerésével kell a diákságnak meghódítani. A direkt módszer hívei elsősorban – szóhasználatukkal élve – a 'modern', azaz az élő nyelveket preferálták a nyelvoktatásban, ezek tantervi, óraszámi, oktatási súlyának növeléséért harcoltak, sőt a latin és a görög kiiktatását is kilátásba helyezték. A modern, illetve az élő nyelveken: a német, a francia, az angol, az olasz nyelvet értették, de a viták során érintették a műnyelvek, továbbá az ún. keleti nyelvek, majd a nemzetiségi nyelvek körét is, bár mindez másodlagos vonulat volt számukra, mivel ezek csökkenthették az általuk preferált modern nyelvek térhódítási esélyeit.

A nyelvi reformfolyamat sajátsága, hogy az „alulról jövő" szakmai törekvések többször is összetalálkoztak a „felülről jövő", a kormányzati oktatáspolitikai szándékokkal. Így különösen a háború kényszere összeköti ezeket az irányokat, erjesztően és pozitívan hatnak egymásra. A reformszándékok nem tudtak teljes áttörést elérni, csak csendes és kisebb, illetve helyi módszertani és tartalmi sikereket értek el. Az viszont igaz, hogy a reformgondolatok teljes oktatáspolitikai, nyelvpedagógiai és módszertani rendszerbefoglalása a háborús évek alatt született meg, és furcsa módon a kommün kiadásában jelent meg 1919 tavaszán.

5. A világháború hatása a nyelvpolitikára és a nyelvpedagógiára

A nyelvi ügyekre a háborúnak közvetlen hatásai is voltak. Ezekben a hatásokban érzelmi, intellektuális és praktikus elemek egyaránt voltak, meg össze is keveredtek ezek. A háború elején – itthon és külföldön is – kialakult egy közhangulati attitűd: gyűlöljük az ellenséget, így a hozzá tartozó dolgokat is, például a nyelvét, amit negligálunk: nem tanuljuk a nyelvét, nem szólalunk meg a nyelvén, sőt azt sem szeretjük, ha az itt élő ellenséges elem szólal meg az anyanyelvén. A háborús események kapcsán viszont hamar kiderült, hogy a háború nemcsak életveszélyes üzem, hanem nyelvigényes üzem is. Tudni kell sajátjaink, a saját katonáink anyanyelvét-idegen nyelvét, azaz az ún. „hazai nyelveket", de az ellenség nyelvét, nyelveit is: katona-diplomáciai, hírszerzési-kémkedési, tájékozódási, sajtó-feldolgozási, fogságba esési és egyéb okok kapcsán. A nyelvi, a nyelvtudási, a nyelvismereti hiányosságok hamar kiderültek. A hivatásos tiszti kar valamint a tartalékos tiszti kar német tudása összességében értékelve hiányos volt: többnyire az irodalmi németet jelentette, amit már egy sváb, szász vagy tiroli német nyelvű katona is kevésbé értett, nem is szólva az egyéb anyanyelvűekről. Jellemző egy tábori lapon olvasható megjegyzés is, miszerint: „Goethe versekkel nem lehet vezényelni!" A közvetlen frontok nyelve: az orosz, a szerb, az olasz, de a távolabbi frontoké: az angol és a francia nyelvtudás is jobbára hiánycikk volt, és a délkeleti szövetségesink nyelveit: a bolgárt vagy a törököt nem is ismerték a hadseregben. (Megjegyezhető még, hogy a fogolytáborokban működő svéd és dán vöröskeresztesek újabb nyelvi igényt hívtak elő. Bár itt többnyire a német, esetleg a francia vagy az angol nyelv közvetítő nyelvként viszonylag jól bevált.) Mindez együtt mennyiségi és minőségi nyelvi és kommunikációs zavarnak minősíthető.

A hazai kormányzat érzékelve a problémát nyelvpolitikai javaslatokkal állt elő. Jankovich Béla a kor egyik tehetséges minisztere: kultuszminiszteri mivoltában már az 1913/14-es parlamenti ciklusban nyelvoktatási reformjavaslatokkal állt elő, aminek a lényege az volt, hogy a latin-görög nyelv rovására erősíteni kívánta a modern nyelvek pozícióját. A parlamenti vita a háborús eseményekbe is belecsúszott. Jankovich még az ún. nevezett Modern nyelvi Szakosztályt, illetve annak vezetőjét, Balassa Józsefet is megnyerte támogatóként, aki egy memorandummal segítette a miniszteri reformszándékot. A beterjesztés nem jutott el a részletes törvényhozási vitáig, mivel az ellenzők meghiúsították a továbbvitelt. 1916 júniusában Jankovich előterjesztette második reformjavaslatát, amelynek lényege az volt, hogy az oktatásba kerüljön be egy második modern, élő nyelv. A javaslatának igen merész eleme volt, hogy ez a második élő nyelv lehetne: román, szerb, tót nyelv is. Nyilvánvalóan a nemzetiségeknek szóló és kedvező politikai elemnek is szánta ezt a javaslatelemet. A javaslatcsomag ismét heves vitát váltott ki. Az ellenzők leszögezték, hogy továbbvitel és elfogadás esetén a nemzetiségi, pontosabban a más „hazai nyelvek" csak praktikus célzattal, csak a „beszéltetés" szintjén oktathatók, irodalmi vagy kulturális elemek nem lehetnek az oktatás részei. Végül nem a parlamenti viták, hanem a történelmi események vették le, inkább azt

mondhatjuk, hogy söpörték le a napirendről a reformcsomagot. Ez az esemény pedig az 1916. augusztusi, Erdélybe történő román katonai betörés volt.

A kormányzat a háború alatt több olyan intézkedést is hozott, amelyeknek nyelvpolitikai, de egyben diplomáciai, katonapolitikai jelentősége is volt. Ezek között tarthatjuk számon a magyar nyelvi intézetek létrehozását Berlinben, Bécsben, Szófiában, Konstantinápolyban, illetve a viszonosság alapján a török és a bolgár nyelv tanításának szorgalmazását bizonyos hazai intézményekben. A katonai vezetés pedig – egyértelműen a háborús nyelvi tapasztalatok alapján – lépéseket tett a „német nyelvismeret" megerősítésére. Be kívánta vezetni a kötelező tiszti német nyelvvizsgát, de ez csak részleges sikerrel járt, mivel a „nemzeti érzületből fakadó tiltakozás" igen nagy volt. A tanfolyami valamint a nyelviskolai rendszer támogatása és részbeni terjedése, sőt sikere – valószínűleg egyetlen ilyen elemként – a háború pozitív számlájára írható. A már korábban említett „negatív nyelvi attitűdök" csendesítése is része volt a kormányzati attitűdnek. Minden bizonnyal ebben részben a harctéren küzdők, részben pedig a hadifogságban lévők tapasztalatai is szerepet játszottak, miszerint: a nyelvtudás lehet a túlélés egyik segédeszköze.

Ha arra keressük a választ, hogy az alulról jövő és a felülről jövő nyelvpolitikai, reformpolitikai szándékok miért és hogyan találkozhattak össze, akkor az alulról is értelmezett „háborús pedagógia" furcsa és sajátos fogalmát is meg kell világítanunk. Ehhez két szakmai részletet idézünk. Boga Imre, a reformfolyamatok híve például így fogalmaz: „Tekintve pedig, hogy a nagy világháború előre látható következményeként az idegen nyelvek bírásának szükségérzete még égetőbb lesz: az új vitát szükségesnek kell tartanunk" (Boga 1916: 155).

A „háborús nyelvi vita" leginkább 1915/16-ban folyt. Kemény Ferenc 1916-ban a Magyar Paedagógiában két nagy cikkben elemezte a „háború és a nyelvek viszonyát", majd mindezt még bővebben kifejtette „A világháborúnak egyetemes nevelés-iskolaügyi tanulságai" című könyvében. Gondolataiból idézünk: „1.) A háború a nyelveknek abszolút (belső) értékét nem érintette, ellenben a világpolitikai és világgazdasági viszonyok gyökeres átalakulása folytán népenként többé-kevésbé változni fog a nyelvek rangsora. […] 3.) A háború az élő nyelvek szükségét nem csökkentette, hanem inkább fokozta. […] 7.) Hazánkra nézve a világnyelvek eddigi rangsorát (német, francia, angol) nem szükséges változtatni. Ezeken kívül azonban részben politikai, részben közgazdasági érdekek a nemzetiségi nyelvek különb felkarolása mellett megkívánják a keleti (török, bolgár) nyelvek gyakorlati ismeretét is" (Kemény 1916: 351).

Az ún. háborús nyelvi felvetések teljes képéhez tartozik, hogy volt két konzervatív aspektusú irány is. Az egyik a latinra, annak megerősítésére esküdött, mint a „kemény és harcos szellemű jellemformálás" fő eszközére. A másik irány bizonyos kizárólagossággal és sajátos célokkal a német nyelv felé húzott, a „német lelkiség és lélek: a szellem, a gondolat és érzésvilág együttesének" jobb megismerését kívánta elérni az oktatásban. Ezek a „konzervatív reformszándékok" is hozzájárultak a nyelvügy felszínen tartásához (Sturcz 1997).

6. Nyelvi látleletek a világháborús témájú szépirodalmi művekben

Sajátos és ugyanakkor rendkívül élményszerű lehet a világháború nyelvi problémáinak és jelenségeinek az irodalmi műveken keresztüli megközelítése. Azt is mondhatjuk, hogy a művek ezeknek a kérdéseknek a szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai hátterét mélyen és óhatatlanul feltárják. Ezek az alkotások többnyire jóval a háborús és a fogolytábori élmények után – retrospektív módon – az 1920-as, 1930-as években íródtak mind a hazai, mind pedig a világirodalmi körben.

A nyelvi élményeken, azok megjelenítésén túl a szerzőket összeköti egy drámai élmény is: mindnyájan voltak katonák, megjárták a harcmezőket, az internáló- vagy hadifogolytáborokat. Így mind a saját katonai nyelvi világról, mind pedig az ellenség nyelvi világáról, illetve az ezekkel kapcsolatos nyelvhasználati problémákról rendelkeztek életszerű élményekkel. Írói alkatukból fakadóan nyilvánvalóan érzékenyebbek is voltak „munkaeszközük", a nyelv kérdéseire. Jaroslav Hašek: *Švejk*; Miroslav Krleža: *Magyar királyi honvéd* novellák; Eric Maria Remarque: *Nyugaton a helyzet változatlan* című művek számtalan epizódban, részletben vetnek fel kisebb-nagyobb nyelvhasználati kérdéseket. Számunkra ebben a témakörben a magyar irodalomból talán Kuncz Aladár: *Fekete kolostor* című regénye a legismertebb, amelyben a világháború kezdetének Párizsban megélt élményeit és több éves franciaországi internálásának az éveit írja meg. A már fentebb említett Tömörkény István világháborús katonanovellái, meg a korábban megírt, a boszniai megszállásról szóló írásai rendkívül gazdagon és színesen tárják fel a katonavilág, a magyar bakavilág „nyelvi találkozásait" a más anyanyelvűekkel (Tömörkény 1989).

Markovits Rodion: *Szibériai garnizon* című műve valószínűleg a leggazdagabb a fronton és az Amur-vidéki valamint az Urál-vidéki fogolytáborokban szerzett és alaposan kifejtett nyelvi élmények tekintetében. Néhány tőle vett, kommentár nélküli, kisebb, de jellemző és egyben utalásszerű sorral idézzük fel a háborús nyelvi problematikát. Az érintett oldalakat, ahol a bővebb kifejtést és hátteret is megtalálhatjuk, zárójelben közöljük: „ – A Felvidéken tudnak oroszul? – Tótul tudnak, és az hasonlít az oroszhoz." (119) A kínai megszólalt vigyorogva és érthetően, és a boltra mutatott: – Paprika." (183) Ezeket a dolgokat németül és magyarul is elmondta Steiner őrnagy úr, és aztán megköszönte a figyelmet németül és magyarul." (198) „…nyelvtanfolyamokat tartottak itt." (218) „Német, francia, svéd nyelveket tanítok, garancia mellett, nyelvtan vagy Berlitz módszerrel, Ürményi." (396) „Aki egy fűrészt és hozzávaló reszelőt hajlandó adni hatszáz oldalas kínai ábécéért és magyar–orosz nyelvtanért, esetleg egy logaritmuskönyvért, jelentkezzen este kilenckor Biringernél, ötödik pavilon, második emelet, jobbra huszonhárom." (396) Mi tartotta… a lelket… Szász Gyurkában, egy szemüveges hadapródban, hogy a francia nyelv után angol szószedetet készített, és szorgalmasan folytatta tovább az angol nyelvet…" (409) (Markovits 1965) Hasonló Munk Artúr: *A nagy káder* című műve, ami szintén a front és a fogolytábor világát írja le, és az egyik legfontosabb – a témánkat is érintő, összegző – élményként többször is megállapítja, hogy: „az értelmiségi foglyok *modern nyelveket* [*így!*] tanulnak."

Tegyük hozzá – a háborús élmények meg a fogolyélet egyik sajátos és meglepő tanulságaként!

Hivatkozások:

Bakanyelv – magyar katonai zsargon a Monarchia haderejében. http://nemfelejtjuk.blog.hu2009/01/24/

Boga Imre 1916. A nyelvtan és a beszédkészség. *Kereskedelmi Szakoktatás*. 8: 155–159.

Deák István 1993. *Volt egyszer egy tisztikar*. *(A Habsburg-monarchia katonatisztjeinek társadalmi és politikai története 1848 – 1918.)* Budapest: Gondolat.

Kemény Ferenc 1916. A háború és a nyelvek. *Magyar Paedagógia*. XXV: 227–246. és 343–353.

Markovits Rodion 1965. *Szibériai garnizon*. Bukarest: Irodalmi Könyvkiadó.

Sturcz Zoltán 1991. *Nyelvoktatási viták, irányok, tervezetek Magyarországon 1910 – 1920. (Nyelvoktatásunk első reformévtizede.)* Kandidátusi disszertáció. Budapest: MTA Könyvtár.

Sturcz Zoltán 1996. Kísért a múlt: viták a nemzetiségi nyelvek oktatásáról Magyarországon az 1910-es években. In Cs. Jónás Erzsébet – Székely Gábor (szerk): *Nyelvek és nyelvoktatás a Kárpát-medencében*. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó. 605–610.

Sturcz Zoltán 1997. Nyelvek és kultúrák közép-európai találkozása: nyelvpolitikai kérdések az Osztrák-Magyar Monarchiában a századfordulón. In Polyák Ildikó (szerk.): *Hetedik Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, I. kötet*. Budapest. 214–215.

Tömörkény István 1989. *Katona a kötélen*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.

Sturcz Zoltán c. egyetemi tanár a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Karán. Kutatási területei: nyelvpedagógia, nyelvpedagógia-történet, szaknyelv, szakmai nyelvművelés. E-mail: sturcz.z@eik.bme.hu