

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A tartalomból:

- ❖ Az idegen nyelvek tanításának története ❖ Számítógépes szótárírás és szójelentés ❖
 - ❖ Egy német–magyar szóképzési lexikon koncepcióterve ❖
- ❖ Felkészülés az EU-csatlakozásra: nem filológus hallgatók idegen nyelvű kommunikációja ❖
 - ❖ Hogyan kommunikáljunk Európával? ❖
- ❖ A német parömiológiai minimum ismertségéről német szakos hallgatók körében ❖
 - ❖ Közelebb Ticinóhoz. Olasz–német kapcsolatok ❖
 - ❖ Kultúra tanítása a középiskolai nyelvórákon ❖
- ❖ A fordítástudomány műhelyéből ❖ Bemutatjuk az Alliance Française-t ❖

- ❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



V. évfolyam 2–3. szám

1999. szeptember

Modern

Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesületének lapja

Főszerkesztő: Szépe György

TARTALOM

- Bárdos Jenő: Az idegen nyelvek tanításának története mint alapozó tárgy a tanárképzésben. . .3*
- Pálfy Miklós: Számítógépes szótárírás és szójelentés. A címszó kiválasztás és a szócikktagolás elvei: változások a lexikális struktúrákról kialakult hagyományos felfogásunkban. . .18*
- Komlósi-Knipf Erzsébet & Brdar-Szabó Rita: Egy német-magyar szóképzési lexikon koncepcióterve. . .26*
- Borgulya Istvánné: Felkészülés az EU-csatlakozásra: új tartalmi elemek a nem filológus hallgatók idegen nyelvű kommunikációjának fejlesztésében. . .37*
- Mundt Thomasné: Hogyan kommunikáljunk Európával? Üzleti szituációk az oktatásban. . .42*
- Forgács Erzsébet: A német parömiológiai minimum ismertségéről német szakos magyar hallgatók körében. Egy kérdőíves felmérés eredményei. . .47*
- Szóka Bernadett: Közelebb Ticinóhoz. Kérdések-válaszok-tények-adatok. Olasz-német kapcsolatok. . .56*
- Simon Péter: Kultúra tanítása a középiskolai nyelvórákon. . .65*
- A FORDÍTÁSTUDOMÁNY MŰHELYÉBŐL**
- Cs. Jónás Erzsébet: Posztszocialista konnotációk Viktor Jerofejev magyar fordításaiban. „Stílus, stílus, stílus”. . .73*

Szépe György: Bemutatjuk az Alliance Française-t. . .79

KÖNYVSZEMLE. . .83
HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK. . .121

V. évfolyam 2-3. szám

1999. szeptember

Az V. évfolyam 2–3. szám szerzői

BALÁZS GÉZA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest
BERTALAN REGINA, Janus Pannonius Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pécs
BORGULYA ISTVÁNNÉ, Janus Pannonius Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Üzleti Kommunikáció és Idegennyelvi Tanszék, Pécs
BRDAR-SZABÓ RITA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Budapest
CS. JÓNÁS ERZSÉBET, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék, Nyíregyháza
CZ. FARKAS MÁRIA, Kossuth Lajos Tudományegyetem, Idegennyelvi Központ, Debrecen
FORGÁCS ERZSÉBET, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Német Nyelv és Irodalmi Tanszék, Szeged
FÓRIS ÁGOTA, Janus Pannonius Tudományegyetem, Kísérleti Fizikai Tanszék, Pécs
FRISS PÉTER, Kontyfa Utcai 12 Évfolyamos Iskola, Budapest
GADÓ SZILVIA, Janus Pannonius Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Pécs
JÓZSA JUDIT, Janus Pannonius Tudományegyetem, Olasz Tanszék, Pécs
KISS JENŐ, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Magyar Nyelvtörténeti és Nyelvjárástani Tanszék, Budapest
KISZELY ZOLTÁN, Kodolányi János Főiskola, Angol Tanszék, Székesfehérvár
KOMLÓSI-KNIPF ERZSÉBET, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Budapest
MARTSA SÁNDOR, Janus Pannonius Tudományegyetem, Angol Nyelvészeti Tanszék, Pécs
MEDVIGY KATALIN, Kárpátalja
METZ ÉVA, Janus Pannonius Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Üzleti Kommunikáció és Idegennyelvi Tanszék, Pécs
MUNDT THOMASNÉ, Külkereskedelmi Főiskola, Budapest
NAVRACSICS JUDIT, Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém
PÁLFY MIKLÓS, József Attila Tudományegyetem, Francia Nyelvi és Irodalmi Tanszék, Szeged
PELLES TAMÁS, Kodály Zoltán Gimnázium, Pécs
PETNEKI KATALIN, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Német Szakdidaktikai Központ, Budapest
POÓR ZOLTÁN, Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar, Angol Tanszék, Veszprém
RABL ENIKŐ, Budapesti Evangélikus Gimnázium
REDER ANNA, Janus Pannonius Tudományegyetem, Német Nyelvészeti Tanszék, Pécs
SIMON PÉTER, Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest
SZÉPE GYÖRGY, Janus Pannonius Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
SZÓKA BERNADETT, Ilyés Gyula Gimnázium, Dombóvár
VALLÓ ZSUZSA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanárképző Főiskolai Kar, Angol Tanszék, Budapest
ZETÉNYI-CSUKÁS ÁGNES, Veszprémi Egyetem, Német Nyelv és Irodalom Tanszék, Veszprém

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen
KLAUDY KINGA, Miskolci Állami Egyetem, Miskolc és Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest
KOHN JÁNOS, Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely
KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest és József Attila Tudományegyetem, Szeged
LENGYEL ZSOLT, Veszprémi Egyetem, Veszprém és Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs
MANHERZ KÁROLY (*elnök*), Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest
MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest
SZÉKELY GÁBOR, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza
SZÉPE GYÖRGY (*főszerkesztő*), Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest
ZSOLNAI JÓZSEF, Veszprémi Egyetem, Pedagógiai Kutatóintézet, Pápa

Hírvonat: SZABLYÁR ANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest
Szoftver-kritika-rovat: HORVÁTH JÓZSEF, Janus Pannonius Tudományegyetem, Angol Tanszék, Pécs
Felelős szerkesztő: BLASCHTIK ÉVA, Corvina Kiadó, Budapest

Megjelenik négyszer egy évben ♦ Kiadja a Corvina Kiadó kft. ♦ Felelős kiadó: Bart István
Műszaki vezető: Kozma Miklós ♦ A kiadó és a szerkesztőség címe (valamint hirdetésfelvétel):
1051 Budapest, Vörösmarty tér 1. ♦ Telefon: 267 7682 ♦ Fax: 318 4410 ♦ Levélcím: H-1364
Budapest, Pf. 108 ♦ Szerkesztőségi órák: hétfőn 14-16 óráig ♦ Tördelés és sokszorosítás:
Osiris Kft. ♦ Az egyes számok megrendelhetők vagy megvásárolhatók a kiadónál ♦ ISSN 1219–638 X

BÁRDOS JENŐ

Az idegen nyelvek tanításának története mint alapozó tárgy a tanárképzésben

Bevezetés

Néhány évvel ezelőtt egy azóta már nemzetközi hírű, nyelvtanárokat nevelő, angol ajkú, angol nyelvpedagógus kollégám megállított egy konferencián és hangjában őszinte kétkedéssel megkérdezte, hogy ugyan *miért tanítunk mi nyelvтанítástörténetet a Veszprémi Egyetemen*, mi szükség van arra. Akkori válaszaimat jobban kibontva, nagyobb rálátással tartalmazza ez a dolgozat. Mielőtt azonban komor elemzésekbe keverednék, a tisztánlátás – valamint az olvasó felvidítése – kedvéért átnéztem az egyik legnépszerűbb angol módszertani folyóirat legfrissebb számát (*English Teaching Professional*, July 1999), hogy tartalmaz-e olyan fogalmakat, neveket, történeti tényeket, amelyek esetleg szerepelnek a veszprémi öt éves és három éves idegen nyelvi tanárképzés inszINUÁLT alapozó tárgyának tematikájában. Íme: a direkt módszer, a behaviorizmus és a drillezés kapcsolata (3. lap); Krashen hipotézisei (4. oldal); Steiner és a Waldorf iskolák (11. lap); a Cuisenaire-rudak Gattegno néma módszeréből (12. lap); a Chomsky-féle nyelvészeti hatása (16. lap); John Locke (17. lap); Skinner és Daniel Jones (18. lap); Nicholas Clennard és Henry Sweet (19. lap); az IPhA mint szervezet, most kivételesen Paul Passy és a nyelvтанulásra vonatkozó cikkek nélkül (33. lap) és így tovább. Kell-e ennél fényesebb bizonyíték a tantárgy jogosultságáról, mint akár ezek a cikkek itt, amelyekben vezető angol nyelvpedagógusok nem műveltségüket fitogtatják, hanem nyelvтанítástörténeti *tényekre* hivatkoznak újítások élharcosaiként. (Más kérdés, hogy a nyelvтанítástörténet a filológiai hűséggel kezdődik és végződik. Így például Roger Hunt [19. lap] nyelvтанítási hőseinek egyike, Clennard nevét soha sem írták két *n*-nel [vö. Howatt, 1984 és Caravolas, 1994], hanem csak eggyel. A flamand nyelvész és nyelvтанár, minthogy főként latinul írt, a Nicolaus Clenardus néven túlmenően Cleynaerts-ként, vagy még inkább Nicolas Clénard-ként volt ismert. Az már csak sajnálatos, de bölcsészeknél újabban gyakran előforduló figyelmetlenség, hogy Roger Hunt kedvence, saját előadásában, már háromszáz éve halott. Nem igényelt volna különösebben nagy utánajárást, hogy felfedezze, hogy az a bizonyos háromszáz már több mint négy százötven.) Kíváncsi vagyok, hogy mennyit fog fel a nyelvтанítástörténeti műveltséggel fel nem vértezett, szíves olvasó ebből a folyóiratból, amely hangsúlyozottan nem szűkebb értelemben vett szakmai folyóirat, hanem az angol nyelvtanárok tömegeinek szánt nyelvтанítás-metodikai magazin.

1. A nyelvtanítástörténet, mint tantárgy

1.1. Szubjektív előzmények

Nem szokás, talán nem is illik, egyéni indítékokkal előhozakodni egy tantárgy jogsultságáról szóló tudományos cikkben, de a történelmi hűség megkívánja, hogy szemléletesen bemutassam a magam útját a történelmi szemlélet fontosságának felismeréséig: ebből is világos lesz majd, hogy a tantárgy veszprémi bevezetésével éveket szerettünk volna megtakarítani az arra érdemes hallgatónak. Olyan középiskola nevelt (Bethlen Gábor Gimnázium, Hódmezővásárhely), amely a műveltségbe kötött történetiséget a politikai rendszerektől függetlenül nemcsak értelmünk, hanem érzelmeink részévé volt képes emelni. Az már csak egyéni szerencse, hogy a szegedi egyetemen ez a hagyományok ismeretét igénylő történetiség enciklopédikus ismeretökké szélesedhetett olyan tanárok kezén, mint Csetri Lajos, Szauder József, Keserű Bálint, Szőke György és főként Hankiss Elemér. Dr. Sipka Sándor és felesége (egykori latin- és orosz tanáraink) még hallgatókoromban adták kezembe a korszak egyik legkiválóbb nyelvpedagógiai munkáját (Mackey, 1965), amely nemcsak az első idegen ajkú metodika volt, amelyet egészében megemésztettem, hanem ma is egyike a legjobboknak (leszámítva persze a felszínnek a víz mélyét elhomályosító fodrozódását, amelyet a változékony világ és az idő múlása majd minden mű textúrájában hátrahagy). Évek teltek el szorgos tanításban középiskolákban majd az egyetemen is, amíg a divatos módszerek burkában (audiovizuális, audiolingvális, szituatív és kognitív) csak cseppenként és kivételesen jutott el hozzám más módszerek értékvilága, főként fellelt tananyagaik jóvoltából. Nyelvkönyv-írások és szakmethodikai cikkek révén jutottam el néhány magyar ajkú történelmi munkához (Lux, 1925; Balassa, 1930; Petrich, 1937), és rájöttem, hogy átfogó jelleggel a nyelvtanítás történetével utánuk nem is nagyon foglalkozott senki. Nagyjából a hetvenes évek derekán alakult ki bennem ez az érdeklődés, amely kutatássá bővült, különösen az 1979/80-as esztendőben, amikor a Kenti Egyetemen módomban állt olyan elsődleges forrásokat is tanulmányozni, amelyek Magyarországon hozzáférhetetlenek. Döntő fordulatot jelentett az is, hogy csak ott, Canterburyben olvastam Louis Kelly (Kelly, 1969) nagyszabású művét, amely több mint négyszáz lapon, mintegy ezer elsődleges forrásra támaszkodva, ismerteti közel huszonöt évszázad nyelvtanításának történetét. Akkor rokonszenvesnek találtam azt a vonását is, hogy leírásában Mackey módszerelemző rendszerét követi, amely külön tárgyalja a nyelvtanítás egyes területeit, például tananyag-elrendezés, készségek tanítása, taneszközök fejlődése stb. Ma már ez a feldolgozás inkább hátránynak tűnik, mert kizárja annak lehetőségét, hogy Kelly művében a módszerek szerves egységként jelenjenek meg. Mindettől függetlenül ez a gondolatgazdag, alapos, rendkívüli apparátust mozgató munka kétségkívül a módszertantörténet örökzöld alapműve.

További megerősítést jelentett Renzo Titone személycentrikus nyelvtanítás-története (Titone, 1968), valamint az a tény, hogy a nyolcvanas évek nyelvpedagógiai alapműve (H. H. Stern, 1983) a nyelvtanítás történetét a nyelvpedagógia alaptudományai között tartja számon. Ekkortájt kaptam felkérést Szépe György professzor úrtól, hogy lexikoncikk formájában készítsek tömör összefoglalást a nyelvtanítás történetéről: ez később meg is jelent a Kulturális Kisenciklopédia című lexikonban (Bárdos, 1986).

Közel tíz év kutatómunkáját összegzi *Az idegen nyelvek tanításának története és a módszerfogalom tartalma* című kandidátusi értekezésem (Bárdos, 1986), amelytől már egyenes út vezet a nyelvtanítástörténet mint alapozó tárgy kidolgozásához.

1. 2. Külső körülmények

A nyolcvanas évek végére a Veszprémi Vegyipari Egyetem haladó szemléletű vezetői számára világossá vált, hogy csökkenő diáklétszám mellett – nemzetközi híruk dacára – nem maradhatnak tovább egykarú, szűk profilú műszaki egyetem: a nyitás a túlélést jelentette. 1989 nyarán az a megtiszteltetés ért, hogy az egyetem akkori rektora felkért az Angol Nyelv és Irodalom Tanszék, illetve egy modern filológiai kar megszervezésére. Azokban az években újfent hódolhattam a művelődéstörténet iránti szenvedélyemnek: irodalomtörténetet és történelmet is tanítottam a Rutgers Egyetem (New Brunswick, New Jersey, USA) magyar mellékszakjának kurzusain, mint Fulbright vendég-tanár. Boldogan vállalkoztam a szak megtervezésére és a tanárképzés beindítására: akkor még nem sejthettem, hogy dékánágom alatt 1998-ban majd tizenegy tanszékét és nyolc alapszakot sikerül jó és kiváló eredményekkel akkreditáltatni. A még Amerikában megtervezett, és 1990-ben először az angol nyelv és irodalom szakban bevezetett *nyelvpedagógiai* tantárgyi hierarchia hatféle szaktárgyat tartalmazott.

1. ábra

Az eredeti VE TK hierarchia (angol nyelvpedagógia)

1. Beszéd-, ének- és mozgástechnika	0 K+2 Gy
2. Az idegen nyelvi tanítási módszerek története	1 K+2 Gy
3. Kortárs idegen nyelvi tanítási módszerek	1 K+2 Gy
4. Tananyagismeret és oktatástechnika	2 K+2 Gy
5. Idegen nyelvi mérés, értékelés és vizsgatechnika	2 K+2 Gy
6. A nyelvtanítás alkalmazott nyelvészeti alapjai	1 K+2 Gy
Szigorlat	(7 K+12 Gy)

1995-ig eszerint a rendszer szerint tanítottunk, de akkortól a Bokros-csomag elvitte a Beszéd-, ének- és mozgástechnika című tárgyra szánt pénzt (ezt a tárgyat a Petőfi Színház művészei tanították); A nyelvtanítás alkalmazott nyelvészeti alapjai tárgyat pedig részletesebb változatokban átadtuk a frissen megalakult Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéknek. Ennek következtében a nyelvpedagógia szigorlattal végződő stúdiumai jelenleg négy tantárgyat ölelnek fel:

2. ábra

VE TK, Angol nyelvpedagógia 1995-től

1. Az idegen nyelvek tanításának története	2 K+2 Gy
2. Kortárs idegennyelv-tanítás elmélet és gyakorlat	2 K+2 Gy
3. Tantervek tervezése, tananyagismeret, nyelvpedagógia, (oktatás)technológia	1 K+2 Gy
4. Idegen nyelvi mérés és értékelés	1 K+ 2 Gy
Szigorlat	(6 K+8 Gy)

Ez a négy szaktárgyból álló tantárgyrendszer többszáz diák teljesítményében bizonyította életképességét, hozzádeka jelen van nemcsak az elmúlt évek szigorlataiban és záróvizsgálataiban, hanem minden nyelvpedagógiával kapcsolatos szakdolgozatban és diplomamunkában. A gyakorlat mint kritérium továbbra is nagyon fontos a mi szakmánkban, ugyanakkor a tantárgycsoport ilyen elrendezése bizonyos általános didaktikai alapelveknek is eleget tesz. Számomra tantárgycsoport csak az, amelyben *hierarchia* és *progresszió* van jelen. E tantárgyak hierarchiáját formálisan a kreditálásban előfeltételi rend támogatja, a haladást pedig a tantárgyak tartalmának egymásra épülése. Ismerjük el, hogy egy egy féléves, de akár két féléves, heti kétórás módszertani kurzus csak vulgarizál, nincs idő az elmélyülésre, a skatulyák allegóriákká fújódnak fel: a gonosz nyelvtani-fordító, az audiolingvális papagáj vagy Pavlov kutyája, és mindnek a legvégén messiásként a kommunikatív nyelvtanítás. Nem egyforma súlyú fogalmakat egyenértékűként tárgyalunk, az ismeretanyag fosszilizálódik (például az olvasás típusait tanítjuk, de az olvasásmegértés kognitív modelljeit nem) stb. A veszprémi rendszerben lehet és kell is vitatkozni azon (és persze kutatni is), hogy mi kerüljön be a kortárs idegennyelv-tanítás körképébe, hogy milyen nyelvpedagógiai technológiát pártolunk a leginkább az ezredfordulón, hogy milyen arányban tanítsunk klasszikus, modern vagy esetleg posztmodern tesztelméletet; egy dolog viszont bizonyos: minden polémia, minden spekuláció, a kutatási eredmények értelmezése is megalapozatlan, ha nem a nyelvtanítás-történet autentikus gyakorlatából indul ki. A nyelvpedagógiai tényismeret origója tehát a nyelvtanítás-történet stúdium.

A dolgozat egy negyedénél elérkeztünk oda, hogy az eredendő kérdést: „miért tanítunk nyelvtanítás-történetet” most már mindegy, hogy hol, legalábbis tiszteletlennek tekintjük. Tiszteletlennek azzal a tudással szemben, amelyet kiművelt emberfők sora ezen a szakterületen létrehozott, és amelyet fáradhatatlanul közvetített is. Félő, hogy a további vizsgálódás a tiszteletlen jelző mellé még másféléket is találhat.

2. A nyelvtanítás-történeti stúdiumok célja és tematikája

Az idegen nyelvek tanításának története – minden sajátossága mellett – szerves része az egyetemes neveléstörténetnek és mint ilyen, tartalmazza az idegennyelv-oktatási metodika teljes bölcséletét. Tartalmát illetően nem szorítkozik a módszerek történetére, hanem a nyelvtanítás fejlődését egy megfelelően tág kultúrtörténeti háttérrel, az elsődleges rokontudományok (nyelvészet és pszichológia) eseményeinek tükrében tárgyalja. Az *előadássorozat bemutatja, magyarázza és értékeli* azt a tényanyagot, amelynek ismeretéről a hallgatóknak majd szóbeli vizsga során kell számot adniuk. Az előadásokat kísérő *szeminárium* arra szolgál, hogy a modern nyelvtanár *készség szinten* ismerje meg a történeti módszereket és ennek a *procedurális tudásnak* a segítségével azok hasznos elemeit munkájában később is alkalmazhassa. Így a tanárjelöltek a nyelvtanítás történeti tényeit mozgásukban, fejlődésükben, hatásukban és összefüggéseikben szemlélhetik, miközben – akarva akaratlan – *értékkéteket* is formálnak önálló elemzéseik eredményeképpen. Nyilvánvaló, hogy a nyelvtanítás-történeti ismeretek indíttatására kénytelenek újból és újból átgondolni mindazt, ami a jelenlegi körülmények között a nyelvtanítási szakmáról viszonylagos érvényességgel kimondható. A legfontosabb cél tehát egy olyan *nyelvtanári szemléletnek* a kialakítása, amely e műveltség révén lehetővé teszi a tudatos döntéseket, biztosítja az önálló fejlődést és megőrzi a nyelvtanár nyitottságát és frissességét a továbblépésre.

Az idegen nyelvek tanításának története, mint a neveléstörténet szerves része, kiemelkedő személyiségek munkásságán túlmenően leginkább az iskolatörténetre és a tananyagok, tankönyvek elemzésére tud támaszkodni. Kutatási módszerei között a történettudományok eljárásaiból ismert, valamint a klasszikus és modern filológiai kutatás körében leginkább elismert módszereket használja. A történeti szemléletű tudományágak közül általában támaszkodik a művelődéstörténet humán és reál eseményeire (vagyis az irodalomtörténeti tények ugyanolyan fontosak lehetnek mint a technikatörténeti ismeretek), de ennél sokkal szorosabb kapcsolatban áll a nyelvészet és a pszichológia történetével, a nyelvtörténettel, a szociológiával és újabban a kommunikációval foglalkozó tudományok elméletével és gyakorlatával. Szakszerű művelése *polihisztorságot* igényel, de ez az igény a nyelvpedagógia multidiszciplináris területeit kultiváló oktatók és kutatók számára már nem okoz meglepetést.

Az idegen nyelvek tanításának története tehát *felőlel* minden olyan kultúrtörténeti tényt – személyek munkásságát, műveket, osztálytermi megoldásokat stb. – amely a nyelvtanítással kapcsolatos. Ebből a hatalmas műveltséganyagból, amely százával vonultat fel tudósokat, nyelvészeket, nyelvtanárokat és pszichológusokat, vagy tucatjával címkézhető módszereket, valóban csak a legfontosabb jelenségeket *válogatjuk* ki: olyan módszereket, műveket, személyiségeket, akiknek hatása egyértelműen kitapintható az idegen nyelvek tanításának fejlődésében. Ebben a fejlődéstörténetben lineáris és ciklikus elemek, egyenletes és ugrásszerű változások éppúgy megfigyelhetők, mint az emberi emlékezet által befogadott és megtartott történelem más színterein.

A tananyag elrendezése követi az eredeti előfordulás *időrendjét*, vagyis az egymásutániséget, és csak ritka esetekben tárgyal együtt különféle módszereket (például a humanisztikus-pszichologizáló módszerek). A *módszerek bemutatása* kialakulásukkal kezdődik, a *nyelvészeti, pszichológiai és szociológiai háttér* bemutatásával, az *alapelvek* magyarázatával és meghatározásával. Az alapelveket többnyire a tipikus *osztálytermi megoldások* bemutatása követi, amely felőleli a teljes módszertani menetet és a nyelvpedagógiai *technológia* alkalmazásait is. Kiterjedhet az elemzés a *tipikus tananyagok* ismertetésére és egyéb fontos kultúrtörténeti jelenségekre is. A módszer bemutatása mindenkor az *értékeléssel* fejeződik be, hatásvizsgálattal, ahol a lehetséges pozitív és negatív vonások számbavétele nem a kortárs, hanem a jelenkori megítélés szempontjai szerint történik. Amennyiben *fontos személyiségek* bemutatására kerül sor akár a módszereken belül vagy kívül, életüknek csak a szakmai történések szerint fontos tényeivel foglalkozunk, a nagyobb részt műveik, illetve a bennük foglaltatott elvek elemzése adja. Az értékelést a híres személyiségek munkásságának kapcsán is elvégezzük. A következő két lapon bemutatjuk a tematikát és a már ismert tematikához fűzünk kommentárokat.

3. Az idegen nyelvek tanításának kultúrtörténete mint propedeutikai tárgy

A propedeutika görög-latin eredetű szó, előkészítő tanulmányt jelent. Valamikor a középiskolákban a filozófia tanulmányozásának bevezetésére a lélektan és logika tantárgyköréit használták, ma már inkább olyan, felsőoktatásban rendszeresített tárgyakat tekinthetünk propedeutikai tantárgyaknak, amelyeknek címe rendre a *bevezetés* szóval kezdődik. Ilyen értelemben a címkézhető történeti módszerek, az ismert nyelvtanítási személyiségek és elgondolásaik szolgálnak bevezetésként a nyelvtanítás mű-

3. ábra

Az idegen nyelvek tanításának története: tematika

1. *Alapfogalmak és az idegen nyelvek tanításának alapvető dilemmái.* Fogalmak értelmezése: anyanyelv, idegen nyelv, második nyelv, egynyelvűség, két-nyelvűség, többnyelvűség stb. Az idegen nyelvek tanításának alapvető dilemmái (például az anyanyelv használata vagy kizárása). Az idegen nyelvi készségek leírása és többféle osztályozása. A legismertebb nyelvtanítási módszerek felsorolása időrendben. A módszerfogalom hierarchiája: lépés, eljárás, módszer, nyelvtanítási elmélet. A módszerek egybevető leírására szolgáló legfontosabb jellegzetességek: tizenhárom tulajdonság. (Az alapvető dilemmák, a nyelvi tartalom elrendezése és a készségek tanításának mértéke, valamint a tanítási stílus világából válogatva.)

2. *Technikai fogások és eljárási folyamatok a korai nyelvtanításban.* A nyelvtanítás története az ókortól a XVIII. század végéig. Korszakok és jellegzetességeik. Módszertani fogások és eljárások az olvasás, a kiejtés, az írás, a beszéd, a nyelvtan és a fordítás tanításában.

3. *A nyelvtani-fordító módszer.* A nyelvtani-fordító módszer fogalma és elnevezései. A nyelvtani-fordító módszer célrendszere. A nyelvtani-fordító módszert jellemző osztályterem. A legfontosabb osztálytermi megoldások. Tipikus tankönyvszerkezet a nyelvtani-fordító módszerben. A nyelvtani-fordító módszer leghíresebb és leghírhedtebb tankönyvszerzői.

4. *A korai nyelvtanítás leghíresebb személyiségei.* Ismert személyiségek (nyelvészek, tudósok, filozófusok stb.), akiknek voltak nyelvtanítási elképzeléseik (például Montaigne és Locke). A korai nyelvtanítás zseniális megújítói: Jan Amos Komensky, Claude Marcel, Thomas Prendergast és Francois Gouin.

5. *A direkt módszer.* A reformmozgalom legfontosabb személyiségei és legjelentősebb újítói. Az IPhA nyelvtanulásra vonatkozó cikkelyei és Paul Passy. A direkt módszer alapelvei. A direkt módszer legfontosabb technikái és osztálytermi megoldásai. A direkt módszer legfontosabb változatai: az eredeti (Berlitz), a kétnyelvű (de Sauzé), a kompromisszumos (Palmer) és a fokozatos (Richards) direkt módszerek.

6. *Egy új tudományág megalapítása: a nyelvpedagógia.* A nyelvpedagógiai elméletek fejlődése a legkiválóbb szakemberek kezén: Henry Sweet, Otto Jespersen és Harold Palmer.

7. *Az olvastató módszer, az intenzív módszer és az audiovizuális módszer.* A fentnevezett módszerek kialakulása, alapelvei, szaktudományi háttere, osztálytermi megoldásai és értékelése.

8. *Az audiolingvális módszer.* Az audiolingvális módszer mint nyelvtanítási elmélet nyelvészeti, pszichológiai és audiovizuális háttere. Az osztálytermi folyamat az audiolingvális módszerben. Az audiolingvális módszer hatása és értékelése.

9. *A mentalista módszerek.* A behaviorista és mentalista megközelítés ellentmondásai az idegen nyelvek tanításában. Kognitív pszichológia és transzfor-

matív-generatív nyelvtan. A kognitív műveletekre támaszkodó nyelvtanulás alapelvei, gyakorlati megoldásai és egyéb sajátosságai. Hatása és értékelése.

10. *Humanisztikus módszerek I.: a tanácskozó és a cselekedtető módszer.* Az egyes módszerek története, kialakulása, alapelvei, legfontosabb osztálytermi megoldásai stb. A tanácskozó módszer és a cselekedtető módszer jelenlegi megítélése.

11. *Humanisztikus módszerek II.: szuggesztópédia és a néma módszer.* Az adott módszerek története, kialakulásuk és hatásuk, legfontosabb alapelveik és osztálytermi megoldásaik stb. A szuggesztópédia és a néma módszer jelenlegi megítélése.

12. *A kommunikatív nyelvtanítás I.* A kommunikáció fogalma. A kommunikatív megközelítés előtörténete, tudományos háttere, kialakulása, kiemelkedő teoretikusai. A nyelvi norma fogalma. A kommunikatív kompetencia fogalomköre és kialakulása: a kommunikatív kompetencia modelljeinek fejlődése. Nyelvtani jelentés és beszédfunkciók. A nyelvtani jelentés és beszédfunkciók mint a kommunikatív nyelvtanítás tantervének alapjai: A kommunikatív kurikulum helye a nyelvtanítás-történet ismert tantervtípusai körében.

13. *A kommunikatív nyelvtanítás II.* A pragmatika fogalma és jelentősége a kommunikatív nyelvtanításban. Beszédműveletek. A kommunikatív nyelvtanítás osztálytermi gyakorlatának alapelvei. Jellegzetes kommunikatív gyakorlatok az osztályteremben. A kommunikatív nyelvtanítás kritikája.

14. *A legismertebb módszerek egybevető elemzése.* Az egybevető módszer-tani elemzések alapelvei. A módszerek karakterisztikájának legfontosabb indexei. A módszerek részletes leírása az alapvető dilemmák, a nyelvi tartalom és a nyelvi készségek mértékének tanítása, illetve a tanítás stílusa szerint. A legellentmondásosabb módszerek egybevetése és néhány váratlan hasonlóság az idegen nyelvek tanításának történetében. A módszerprofilok grafikai szemléltetése.

vészetének jelen állapotához, bár az adagolás oly tömény, a dózis oly magas, hogy már az első harapás is lehet halálos. Azért van ez így, mert ennek az elméleti tisztaságra törekvő, de menthetetlenül a mindennapok pragmatikájába merülő diszciplínának a története gyakorlatilag azonos a *szakma teljes bölcséletével*, és így a mindenkori nyelvtanár szakmai műveltségének a veleje-gerince. A múlt és jelen ismerete, együtt-látása *tudatformáló* erő, amely egyben a rálátást is biztosítja. A rálátástól már csak egy piciny lépés a belátáson alapuló felismerés, megértés. Az ilyen értelemben képzett személynél gyakori látogató a heuréka-élmény, amelynek eredményei a napi tanításba beforgathatók. Ugyanakkor egy ilyen történeti stúdium történelmi tapasztalatot nyújt, amely bölcsesség mint *kritériumrendszer* a legkiválóbb értékmérő egy vadonatúj módszer erőnyeinek vagy éppen hátrányainak megítélésében.

Bevezető tárgy azonban az idegen nyelvek tanításának története néhány más szakmai – ha nem is szűkebb értelemben vett szakmai – jelentésben is. Vannak olyan

hallgatók, akik rendkívül szerény történelmi ismeretekkel érkeznek az egyetemre, műveltségképük annyira hiányos, hogy még a századok beazonosítása is problémát okoz. Ébrentartó, gyógyító és romeltakarító hatású tehát egy olyan visszapillantás, amely feleleveníti a feledésbe merülő *időbeliséget* egy konkrét *művelődéstörténeti háttérrel*.

Mínt hogy ez a tantárgy mindvégig támaszkodik a rokon és kritikai tudományágak eredményeire, a nyelvtanítás történetének felidézése bizonyos áttételekkel *a nyelvészet és a pszichológia történetének* felelevenítését is jelenti. Az a tárgyalásmód, amely az egyes módszerek vagy kiemelkedő személyiségek nyelvtanítási jellegzetességeinek bemutatásakor mind a nyelvészeti, mind a pszichológiai világlépet alkalmanként de tételesen számbaveszi, egy propedeutikai tantárgy bármikor legfontosabb céljának eléréséhez teremti meg a szükséges feltételeket: ez pedig az *alapgfogalmak tisztázása*.

Bevezető tárgy a nyelvtanítás-történet *nyelvi* szempontból is, hiszen ilyen tömörségben először találkoznak a hallgatók a *nyelvpedagógia szókincsével*. Külön tanulmányt érdemelne, hogy van-e a nyelvpedagógiának saját szókincese, az mindenesetre kétségtelen tény, hogy a nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti, pedagógiai, illetve szűkebb értelemben vett didaktikai szókincs halmaza többszörösen nagyobb, mint a nyelvpedagógiára immanens módon jellemző, saját maga által létrehozott szakszókincs. Több száz diák sajátította már el ezt a nyelvezetet Veszprémben, így mind az előadások, mind a szaknyelvtanulás, mind a vizsgázás és vizsgáztatás szempontjából nem árt világosan látni, hogy a nyelvtanítás-történetre mint tananyagra a következő kategóriák a leginkább jellemzőek.

4. A nyelvtanítás-történet mint tananyag legfontosabb tartalmi alkotóelemei, kategóriái

Különösen a nyilvános szóbeli vizsgák résztvevői számára válhatott világossá, hogy a naponta többször is ismétlődő százhusz-százötven kérdés „műfaja szerint” a következő kategóriákba sorolható: fogalmak meghatározása és/vagy magyarázata; folyamatok alkotóelemeinek felsorolása; történeti-filológiai tények megnevezése (személyek, művek, dokumentumok) és végül a leírások vagy történetek (például milyen az osztályterem a szuggesztopédiában, hogyan fedezte fel Gouin az igecentriskusságot stb.). A műfajok egymásutánisága jelen esetben egyben fontossági és gyakorisági sorrend is: a fogalmak és azok érttségének szintje a döntő az osztályzatban, második helyre szorul a nyelvileg is látványosan előadott filológiai pontosság, s csak a legkritkább esetekben kerül sor a kérdések között a negyedik kategóriára, amelyeket „sztoriknak” is nevezhetnének. (Erre a jelenségre bizonyos fokig a szóbeli vizsga szerkezete is magyarázat: a jelölt maga választja ki kedvencét a tizenhárom-tizennégy tétel közül, amelynek részletes és pontos előadása jogosítja fel arra, hogy a vizsgáztató a teljes tananyagból a fenti kategorizálás szerint főként az első három típusban kérdezzen. Bár ezek a nyilvános vizsgák tetemes időt emésztenek fel, lehetővé teszik azt, hogy a hallgatók pontosan tudják mire számíthatnak, és emellett perifériálisan még egy kis vizsgatechnikát is elsajátíthatnak, amelyre majd nagy szükségük lesz. A közérthetőség kedvéért hozzá kell tennem azt is, hogy ismerek olyan magyar egyetemet, ahol a harmadéves tanárszakos hallgatónak még nem volt szóbeli vizsgája: vajon milyen performatív készségeket képes kialakítani az ilyen „tanárkímélő” megoldás, mire támaszkodik majd a tanárjelölt a szempárok első kereszttüzében?) Bár a vizsga menetében rendkívül sok

kérdés hangzik el, amely a folyamatok megértésére, az összefüggések felismerésére irányul, a tananyag, nomenklatúra jelleggel, mégiscsak begyömöszölhető a fent említett négy (műfaji) kategóriába. A jobb megértés kedvéért néhány példával szolgálunk.

4.1. Fogalmak

A fogalmak reprodukálása esetén meghatározást kell adni, és esetleges magyarázatokat példákkal. Vannak azonban egyszerű fogalmak, amelyek egy jelenséget írnak le viszonylag könnyen körülírható módon, és vannak egész fogalomrendszerek, amelyeknek a magyarázata már meglehetősen összetett dolog. Véletlenszerű válogatásban egy-két példa az *egyszerű fogalmakra*:

- *rotáció* (memorizálást szolgáló beszédgyakorlat az intenzív módszerben, amelyben a gyakorlási kör befejeztével a kezdés, az első mondat joga mindig egy diákkal arrébb mozdul);
- *rituális placébó* (Lozanov terminológiája az eredeti szuggesztópédia jóga-légzéséről, miszerint bármely más eredendő ötlet is jó, ha elég érdekes ahhoz, hogy elterelje a figyelmet a stressz fő forrásáról, és így deszuggeszcióhoz és relaxáláshoz vezessen);
- *inkubációs szakasz* (Harold Palmer terminológiája [más elnevezése szerint passzív asszimiláció], a nyelvtanulásnak az a jellegzetes kezdő szakasza, amikor a tanuló még nem kíván megszólalni, és ezért nem is kell kényszeríteni erre);
- *mim-mem* (mozaikszó: *mimicry and memorization*; utánzás és memóriafejlesztés, a korai audiolingvális módszer gúnyneve);
- *sensit* (mozaikszó: *sentences in situations*; a Richards-féle fokozatos direkt módszer jellegzetességének megjelölésére: a mondatokat strukturális fokozatosság szerint szituációkban tanították.);
- *pattern drill* (a tipikus szerkezetek nyelvtani drillezése, a megfelelő nyelvi viselkedés kialakítása céljából; azért nevezik pattern drill-nek, mert nem minden szerkezetet, hanem az adott nyelvre leginkább jellemző szerkezeteket gyakoroltatták audio-aktív-komparatív nyelvi laborokban) stb.

Az úgynevezett *összetett fogalmak*, vagy komplex fogalmak ismertetésénél a fentieknél részletesebb és gyakran nehezebb meghatározásokról van szó, hiszen a legtöbb ilyen komplex fogalom az absztrakció meglehetősen magas fokát tükrözi. Véletlenszerű felsorolásban néhány ilyen fogalom:

- *kommunikatív kompetencia*. A két, három és négy komponensű kompetencia-mo-delleket nemcsak ismertetni kell, hanem összetevőiket magyarázni is a megfelelő nyelvészeti fogalmak segítségével. Például a kommunikatív kompetencia össze-tevői: nyelvi kompetencia (accuracy és fluency: nyelvhelyesség és beszédfolya-matosság); szociolingvisztikai kompetencia (a nyelvi norma elérése a nyelvi pontosság és a szociális érzékenység megfelelő kritériumainak betartásával: ac-ceptability és appropriacy); a beszéd- és szövegalkotás folyamatosságának kom-petenciája (szövegkohézió és szövegkohärenca a diskurzusban); stratégiai kom-petencia (elkerülési, elhárítási technikák azokra az esetekre, amikor hibáztunk vagy várhatóan hibáznánk az első három komponens makulátlan betartásában);
- *a módszerfogalom hierarchiája*. Ebben a lépés, eljárás, módszer, nyelvtanítási elmélet hierarchikus fogalmait kell elmagyarázni megfelelő komponensekkel (pl. nyelvtanítási elméletek felsorolása: a direkt módszer: fonetika és asszociatív

pszichológia; audiolingvális módszer: strukturalizmus és behaviorizmus; a kognitív-mentalista módszerek: transzformatív-generatív nyelvészet és kognitív pszichológia; a kommunikatív nyelvtanítás: makrolingvisztika és szociálpszichológia stb.);

- *Krashen hipotézisei*. Nemcsak fel kell sorolni az öt hipotézist, hanem el is kell magyarázni mibenlétüket: tanulás és elsajátítás; természetes nyelvelsajátítási sorrendek; a monitor-modell; a nyelvelsajátítás-nyelvtanulás számára ideális szintű tananyag meghatározottsága (comprehensible input); az érzelmi szűrő a nyelvtanulásban: a motiváció, az önbizalom vagy annak ellentéte a nyelvelsajátításban stb.

Újfont hangsúlyozni kívánom, hogy az egyszerű, illetve összetett fogalmak kiragadása esetleges e felsorolásban, és nem fontossági sorrend.

4.2. Felsorolások

Listáknak is nevezhetnénk azokat a felsorolásokat, amelyekben az egymásutánosság is kötött. A legtöbb ilyen felsorolás két-, három-, négy-, öttagú, ebben a tananyagban a számonkért listák közül a leghosszabb az a bizonyos tizenhárom index, amelynek segítségével legjobban leírhatjuk az egyes módszerek jellegzetes vonásait. A felsorolásokban értelmezni kell az egyes komponenseket, és azt is meg kell magyarázni, hogy miért éppen úgy természetes a sorrend, ahogy tárgyaltuk. Néhány példa a felsorolásokra:

- a nyelvtanulás/nyelvtanítás szintjei, avagy Henry Sweet progresszív módszere (mechanikus kezdőszakasz; struktúrákra koncentrálnó nyelvtani szakasz; szókincsbővítő és idiomatikus szakasz; irodalmi tanulmányok; nyelvtörténeti tanulmányok);
- a módszertani lépések sorrendje az egyes módszerekben (például tanácskozó módszer: beruházás és reflexió; audiolingvális módszer: bemutatás, ismétlés, gyakorlás, memorizálás és megerősítés; stb., stb.);
- a direkt módszer változatai (eredeti, bilingvis, kompromisszumos, fokozatos);
- a kommunikatív osztálytermi munka alapelvei (Keith Morrow öt intelme a kommunikatív nyelvtanár számára) stb.

4. 3. Nevek, tények, adatok

Minthogy történeti-filológiai jellegű tárgyról van szó, kívánatos, hogy a tanárjelöltek negyven-ötven nyelvész, pszichológus, nyelvtanárt név szerint is ismerjenek, és ezek közül mintegy huszonöt-harmincnek a főművét is. Ehhez az ismerethalmazhoz tartozik olyan adatok felidézése is, mint egyes szervezetek, dokumentumok stb. neve. Például az IPhA, a Coleman-jelentés, valamint különféle betűszavak, mint például LAD, DOR, ESP, CALL, TPR, CLL stb. A szerzők és művek fontosságának érzékeltetésére néhány név és cím az egyes korszakokból: Comenius: *Orbis Sensualium Pictus*; Gouin: *The Art of Teaching and Learning Languages*; Henry Sweet: *The Practical Study of Languages*; Harold Palmer: *The Scientific Study and Teaching of Languages*; Bloomfield: *Language*; Skinner: *Verbal Behavior*; Chomsky: *Syntactic Structures*; Lado: *Linguistics Across Cultures*; Wilkins: *Notional Syllabuses*; stb.

4.4. Leírások, történetek és egyéb narratívák

Az ilyen leírások és elbeszélések is fontosak lehetnek, hiszen a hallgatók egy jelentős része ugyan éveket töltött osztálytermekben, de soha sem gondolt az osztálytermi munka tanári lehetőségeire. Ebbe a csoportba tartoznak például:

- az osztálytermi munka leírása a tanácskozó módszerben;
- az osztályterem berendezései és térformái például a nyelvtani-fordító módszerben, a szuggesztopédiában, a néma módszerben stb.;
- hogyan ismerte fel Gouin az igecentrikusságot a nyelvtanulásban;
- hogyan nézett ki és miként működött Prendergast labirintusa és a mintamondatok (evolutions) generálása;
- milyen volt a nyelvtanítás az ókorban;
- az emberi agy és a lateralizáció;
- hogy nézett ki és miként működött a világ mindenkori legsikeresebb nyelvkönyve, Comenius *Orbis Sensualium Pictus* című munkája stb., stb.

Nem lepne meg, ha ezen a ponton a nyájas olvasóból már egész sokkhatást váltana ki e tényekből álló sok háncs, szilánk, zúzalék, ez azonban csak a látszat: az „in vitro” elemzéshez szükségem volt a tényanyag véletlenszerű kezelésére. „In vivo” helyzetekben azonban ezeket a tényeket össze kell rakni, összefüggéseiben kell látni azon egyszerű kritérium alapján, hogy a szakembert épp az különbözteti meg a laikustól, hogy sejtések, spekulációk, manipulációk helyett a pontos tényekre alapozva fejt ki véleményét. Ehhez szolgáltatót mintát a nyelvtanítás-történet tárgyalása, amely hozzá is szoktatja a jelölteket ahhoz, hogy ne beszéljenek össze-vissza a levegőbe; hogy amit mondanak, azt értsék is, és minden szakmai megállapításukat legyenek képesek tényekkel alátámasztani.

5. A nyelvtanítás-történet azonnal hasznosítható erényei

Azokat a jelenségeket sorolom ide, amelyek közvetlenül hozzájárulnak egy pozitív *nyelvtanári szemlélet* kialakításához. Ezen jelenségek között a leggyakoribbak az analógiák, illetve az analógián alapuló *felismerések*, a belső törvényszerűségek megismerésének megvilágosító ereje, *a tanári intuíció tisztelete* és becsülése, valamint néhány olyan, a nyelvtanítás egész korszakait felölelő *tabló*, amely a fejlődés menetéről vesz mintát, és bizonyos *általánosításokig* is eljut. A fenti sorok esetleges misztikumát, homályát hadd oszlassam el néhány példával.

Gouin az igecentrikusság felfedezésének melléktermékeként jutott el egy cselekvéses, aktív fizikai mozgást is felhasználó nyelvtanítási módszerig. Sejtését nem tudta expressis verbis megfogalmazni, hogy tudniillik a fizikai mozgás segíti a memorizálást (erre még egy-két évtizedet várni kellett), mégis támaszkodott erre a megsejtésére. Az már a nyelvtanulás-történetet tanulmányozó hallgató kiváltsága, hogy megfigyelje, hogy milyen pontos leírásokat volt képes a tevékenységben való tanulásról adni Vigotszkij vagy Leontyev, és hogy az amerikai Asher felismerése (a cselekedtető módszer) valójában analógia, még a Postovsky-féle változattal is (DOR: Delayed Oral Response). Ahhoz már bizonyos összefüggések megvilágosító ereje is szükséges, hogy a nyelvtanítás-történet tényei által pallérozott ifjú elme rájőjjön arra, hogy az egyetlen zseniális gondolatra épülő Gouin-módszer (a gyakorlatban egy szóbeli fordításon alapuló dramatizálás) sikertelenségre volt kárhozható a befoghatatlanul nagy és nem szelektált szókincs miatt, mert az emészthetetlen volt a memóriakapacitás számára; és

persze azért is, mert Gouin ezenkívül más kötőanyagot, más készségeket, más módszertani megoldásokat nem használt. Hasonlóképpen korlátozott volt Asher és Postovsky cselekedtető módszere is, amely ugyan a szerepcserék ügyes változtatgatásával minden tanulót megmozgatott, de a nyelvi korlátozottság (az imperativus kizárólagos használata) és a parancsolgathoz való monoton ragaszkodás magasabb szinteken már csak akadály, minthogy egy ilyen nyelvi idomítás és annak memorizálása nem minden. Azon a nyomon viszont elindulhatna a jelen szépreményű ifjú metodikusa, hogy miként lehet megalkotni egy olyan módszert, amely a cselekedtetés és dramatizálás erejéit felhasználva képes feledtetni a múlt és jelen évszázad kudarcait, hogy a következő évezredben egy sikeres változatot hozzon létre (egyébként a kommunikatív nyelvtanításon belül találkozunk hasonlókkal, amely osztálytermi megoldásokat bizvást nevezhetnénk cselekedtető kommunikatív gyakorlatoknak, bár ezek még egységes módszerre, nyelvtanítási elméletre nem álltak össze).

A belső összefüggések megvilágosító ereje sorol egymás mellé néhány úgynevezett humanisztikus módszert is, hiszen Curran teológiai színezetű kliens-terápiája vagy Lozanov pszichológiai, pszichiátriai és neuropszichológiai trükkjei egyaránt a személyiségkímélő mentális kertművészet örökbecsű alkotásai. Varázslatuk hatására elfelejtjük, hogy a humanisztikus módszerek egyikének sincs nyelvi, nyelvészeti képe arról, hogy milyen folyamatot celebrálnak. Megint csak a jövő évezred metodikusainak való feladat, hogy a pszichiátriai kezelések simogató megoldásait kiszabadítsák a kisműhelyek fogságából és valahogy behelyezzék olyan nagy módszerek világába, amelyekből gyakran még az átlagos tapintat és tolerancia is hiányzik.

A nyelvtanítástörténet során az egyes pontokon meglehetősen átfogó képeket nyújthatunk: ilyen például a nyelvtanulási célok, célrendszerek változása, a többnyelvűség, illetve a helyi nyelvek majd a nemzeti nyelvek tükrében a középkorban és az újkorban. Ezek az összefüggésrendszerek időnként több évszázad fejlődését képesek megragadni, ezért neveztem őket egyszóval tablóknak.

Magának a nyelvtanításnak a történeti fejlődése is megjelenhet előttünk vizuálisan, „tengerek” és „szökőár” képében: az első ilyen nagy „szökőár” a nyelvtani-fordító és direkt módszer összecsapása, a második az audiolingvális és mentális módszereké, közöttük a kisebb, de gyakran kiegyensúlyozottabb módszerek a megnyugvás szigetei. Hatalmas szökőárként indult a kommunikatív nyelvtanítás is, az ezredforduló ragyogó pillanatában itt csücsülünk a hullám tetején, néha mintha minden eltűnne (napfogyatkozás?), semmi sem moccan: vagy a tenger vonult vissza, vagy elfogyott a szárazföld. Ebből a nézőpontból szemlélvén csak egyetlen szerencsétlen hajótörött vergődik a tengeren, trikóján még nem mosódott el a felirat: nyelvtanítás. Közélemben lakatlan sziget, rajta buja növényzet: a nyelvpedagógia tiszta ideái. A mélyben nyelvtanok, leíró és történeti nyelvészet, kísérleti fonetika, általános és alkalmazott nyelvészet, kísérleti lélektan, behaviorizmus, kognitív pszichológia, alkalmazott lélektan, szociológia, nevelésszociológia, kommunikáció és informatikai tudományok Saragasso tengere. A szegény hajótörött alá-alámerül – aquis submersus -, majd újra meg újra felbukkan, de a hullámokon át csalóka közelségben integető nyelvpedagógia szigetének tiszta homokját, hűsítő pálmáit soha nem érheti el. Fluctuat nec mergitur...

4. ábra
Korszakok, nyelvtanítási célok és nyelvek a XVIII. századig

Célok → Célok száma		TÁRSADALMI CÉL	MŰVÉSZETI CÉL	TUDOMÁNYOS CÉL	KORSZAKOK
		pl.	pl.	pl.	
NYELVEK		Kommunikáció	Irodalom	Iskolai	
ókori	6	GÖRÖG	GÖRÖG	GÖRÖG	
modern		LATIN	LATIN	LATIN	KÖZÉPKOR
ókori	3	latin	LATIN	latin	
modern		∅	∅	∅	RENEZÁNSZ
ókori	5	latin	LATIN	LATIN(GÖRÖG)	
modern		HELYI	HELYI (francia)	∅	XVI-XVIII. sz.
ókori	4	∅	∅	LATIN	
modern		NEMZETI (francia, olasz)	helyi NEMZETI	MODERN ∅	

6. A nyelvpedagógia bevezetésének aktualitása

Javasolhatnánk a tantárgy bevezetését azért is, mert a Veszprémi Egyetem Tanárképző Kara tízéves, és ebben az évtizedben a nyelvtanítástörténet oktatása sikeres volt, a gyakorlatban is bevált. Sokkal inkább ajánljuk azonban a tantárgy bevezetését azért, hogy a nyelvtanár-képzéssel foglalkozó intézmények ne egysíkú, vegyes, szűkebb értelemben vett metodikai képzést nyújtsanak, hanem egy olyan *szaktárgyi rendszert* építsenek fel, amely a nyelvpedagógia témaköreiben képes a hierarchia és a progresszió kritériumainak megfelelni. Ennek a rendszernek alapja, fundamentuma az idegen nyelvek tanításának története.

Javasoljuk továbbá a tantárgy bevezetését azért is, mert a híres (és hírhedt) 111. rendelet óraszámában ezt lehetővé teszi, viszont éppen a tantárgy-pedagógiák tartalmát illetően enyhén szólva bizonytalan. (Ez nem meglepő, hiszen a természettudományok például nem hoztak létre ilyen átfogó, alkalmazott didaktikai rendszereket, pedig minden háttéranyag rendelkezésükre áll ehhez; például a fizika, a matematika és a kémia ismert kultúrtörténetei. Hasonlóképpen fatális tévedés a magyar nyelv és irodalom tárgyak nyelvpedagógiája helyett irodalmi elemzések módszertanára szűkíteni az egyébként gazdag, de feltáratlan lehetőségeket). Várható, hogy egy ilyen tantárgy-rendszer megléte a modern filológiai tanárképzés *akkreditálhatóságának* kritériumává válik.

A Veszprémi Egyetemen 1999 őszétől induló doktori program mind az oktatásban, mind a kutatásban felöleli a nyelvpedagógia minden lényeges tudományterületét (az idegen nyelvek tanításának történetét is), amelyeket már eddig is igyekeztünk jegyzetekbe foglalni (például Bárdos, 1992; Hock, 1993), vagy éppen tudományos fokozatszerzéseken bemutatott művekkel (Kurtán, 1994, Poór, 1995) megragadni. Reményeink szerint a Nemzeti Tankönyvkiadó ezeknek a munkáknak a szellemi utódait hamarosan nyelvpedagógiai tankönyvsorozatban adja közre.

Befejezés

A keretes elbeszélések régi fogásával élve most visszatérek a nyitóképhez, és megpróbálom minősíteni az „ugyan miért tanítotok nyelvtanítás-történetet Veszprémben?” kérdést. Az intonáció lehetett szánakozó, csipkelődő, tiszteletlen, akár tudatlan is, de lehetett egyszerűen csak kíváncsi. Bennem ez az utóbbi érzés munkál, amikor megkérdem: *miként lehetséges az, hogy Magyarországon még van olyan felsőfokú nyelvtanár-képzés (akár főiskolai, akár egyetemi), ahol még mindig nem vezették be a nyelvtanítás-történetet, mint alapozó tárgyat?*

IRODALOM

- Balassa (1930). Balassa B. *A latintanítás története*. Neveléstörténeti forrástanulmány. Budapest
- Bárdos (1984). Bárdos, Jenő. Az idegen nyelvek tanítása a nyolcvanas években. *Pedagógiai Szemle* XXXIV. évf. 1984/2. pp. 105–118.
- Bárdos (1986). Bárdos, Jenő. Idegennyelv-tanítás. *Kulturális Kisenciklopédia*. Budapest: Kossuth, pp. 232–234.
- Bárdos (1988). Bárdos Jenő. *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Magvető: Budapest, 222. p.
- Bárdos (1992). Bárdos, Jenő. *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. (Eddig négy kiadásban) Veszprémi Egyetemi Kiadó: 1992, 1993, 1995, 1997, 1999. p.
- Bell (1981). Bell, R. T. *An Introduction to Applied Linguistics: Approaches and Methods in Language Teaching*. Batsford Academic
- Bloomfield (1933). Bloomfield, L. *Language*. New York: Holt
- Brown (1980). Brown, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: N. J. Prentice Hall
- Brumfit (1979). Brumfit, C. J.–Johnson, K. (szerk.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press
- Caravolas (1994). Caravolas, J. *La Didactique des Langues. Précis D'histoire I. (1450–1700)*. Les Presses de L'Université de Montréal & Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Chomsky (1957). Chomsky, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton
- Comenius (1658). Comenius, J. A. *Orbis Sensualium Pictus*. (A' világ le-festve). Pozsony: Wéber Simon Péter, 1793 (eredeti mű 1654, Sárospatak; első kiadás 1658, Nürnberg)
- Finocchiaro, M. – Brumfit, C. J. (1983). *The Functional-Notional Approach*. Oxford University Press
- Gouin (1880). Gouin, F. *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris. Translated by Swan, H. & Betis, V. *The Art of Teaching and Studying Languages*. London: George Philip, 1982
- Hock (1993). Némethné Hock Ildikó. *Idegennyelvi mérés- és vizsgatechnika*. Veszprémi Egyetem
- Howatt (1984). Howatt, A. P. R. *A History of English Language Teaching*. 1984. Oxford University Press
- Jespersen (1904). Jespersen, O. *How to Teach a Foreign Language*. London: Allen and Undwin. [Eredetileg dánul jelent meg.]
- Kelly (1969). Kelly, L. G. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House
- Krashen (1982). Krashen, S. D. *Principles and Practice in SLA*. Oxford: Pergamon Press
- Kurtán (1994). Kurtán, Zs. *Szaknyelvi tantervek összeállítása*. Kandidátusi értekezés. Kézirat. Veszprém
- Lado (1957). Lado, R. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press
- Littlewood (1984). Littlewood W. *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge University Press

- Lux (1925). Lux Gyula. *A modern nyelvek tanulása és tanítása*. Miskolc, 1925. Klein, Ludvig és Szelényi Rt. Könyvnyomdája
- Mackey (1965). Mackey, W. F. *Language Teaching Analysis*. London: Longman
- McArthur, T. (1983). *A Foundation Course For Language Teachers*. Cambridge University Press
- Marcel (1853). Marcel, C. *Language as a Means of Mental Culture and International Communication: or the Manual of the Teacher and Learner of Languages*. 2 vols. London (Chapman and Hall)
- Marcel (1869). Marcel, C. *The Study of Languages Brought Back to Its True Principles*. New York: D. A. Appleton
- Medgyes (1995). Medgyes, Péter. *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó
- Oller, J. & Richard-Amato, P. A. (1983). *Methods That Work: A Smorgasbord of Ideas For Language Teachers*. Rowley, Mass.: Newbury House
- Palmer (1968). Palmer, H. E. *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London: Harrap. Reissued in a new edition by Harper. Oxford University Press
- Petrich (1937). Petrich Béla. *A modern nyelvek tanítása*. Budapest: Országos Középiskolai Tanár-egyesület
- Poór (1995). Poór, Zoltán. *A videotechnika produktív alkalmazása az általános iskolai nyelvoktatásban. Kandidátusi disszertáció*. Kézirat. Veszprém
- Prendergast (1864). Prendergast, T. *The mastery of languages, or the art of speaking foreign tonuges idiomatically*. London, R. Bentley (Mastery Series for French, 1868; German, 1868; Spanish, 1869; Hebrew, 1871; Latin, 1872)
- Richards, J. and Rodgers T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge University Press
- Skinner (1957). Skinner, B. F. *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts
- Stern (1983). Stern, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press
- Stevick, (1990). Stevick, E. *Humanism in Language Teaching*. Oxford University Press
- Sweet (1899). Sweet, H. *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. London. Dent. Also published in the Series Language and Language Learning, edited by R. Mackin. London: Oxford University Press, 1964
- Szépe (1998). Szépe, György. Comenius as an Applied Linguist. Praha, Karolinum pp. 326–335. In: *Comenius and the Significance of Languages and Literary Education*
- Titone (1968). Titone, R. *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Washington, D. C.: Georgetown University Press
- Wallace, M. J. (1991). *Training FL Teachers*. Cambridge University Press
- Widdowson (1990). *Aspects of Teaching*. Oxford University Press
- Wilkins (1972). Wilkins, D. A. *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold
- Wilkins (1976). Wilkins, D. A. *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press

PÁLFY MIKLÓS

Számítógépes szótárírás és szójelentéstan

A címszó kiválasztás és a szócikktagolás elvei: változások a lexikális struktúrákról kialakult hagyományos felfogásunkban

„A számítógépes szótárakat többféleképpen csoportosíthatjuk. Megkülönböztethetjük a számítógéppel olvasható szótárakat (machine-readable dictionaries) és a számítógépesített szótárakat (computerized dictionaries) [...]. [Ez utóbbi] olyan adatbázis, amely jól tükrözi a szótár belső szerkezetét, speciális adatbázis-kezelő szoftverrel van ellátva, amelynek segítségével hatékonyan kereshetünk a szótár bármely részében.”¹

1. Az informatika (inkább az informatizáltság) jelentősége tehát elsősorban abban rejlik, hogy a szótárak *adatbázisként* jönnek létre. Az adatbázis-jelleg pedig azt jelenti, hogy a szótár struktúráját meghatározó kódokkal a szótár elektronikus változatában adatok (és általunk tetszőlegesen összeállított adathalmazok) között összefüggéseket deríthetünk fel, illetve keresztreferenciákat kereshetünk és kaphatunk.

2. Az adatbázisok különösen jelentős szerepet töltenek be a kétnyelvű szótárírásban: *egy kétnyelvű szótárnak ugyanis szinte szükségszerűen mindkét irányban kódoló és dekódoló funkciót kell ellátnia*, ami azzal jár, hogy a szócikkek tagolásában az egyes jelentések elhatárolására jelentősen megnő a különböző kiegészítő információk száma: ezek lehetnek szinonimák, árnyalatok, jelentésszűkítések, analógiák, körülírások, definíciók; de erre a célra a különböző stílusréteg-minősítések és a használati értékre vonatkozó utalások is felhasználhatók, akár csak a szak- vagy alkalmazási terület jelzése, vagy a tipikus szerkezetek megadása. Mindezek hatékony kezelése csak adatbázisban képzelhető el. A két elv – egyrészt tehát a kódoló és dekódoló funkció együttes alkalmazása, másrészt az adatbázis-jellegű szerkesztés – nemcsak kiegészíti, hanem egyenesen feltételezi is egymást.

3. Mind elméleti, mind gyakorlati szempontból fölmerül ezek után a kérdés: az informatika, vagy helyesebben: az informatizáltság miként módosítja a lexikális struktúrákról kialakult eddigi felfogásunkat? Változtat-e mindez a szójelentéstani alapfogalmaink (főleg a szinonímia és a poliszémia) értelmezésén? Hogyan látjuk a fogalom és a jelentés viszonyát?

Ebben a kis tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy a fent mondottak miként befolyásolják, illetve határozzák meg a kétnyelvű szótárak, a kétnyelvű lexikális párhuzamok struktúráját. Illusztrációként a Szegeden, a József Attila Tudományegyetem Francia Tanszékén 1998-ban elkészült új francia–magyar elektronikus kéziszótár adatait használjuk fel. A magyarországi szótárak közül ez az első francia szótár, amely a szerkesztés kezdetétől egy sajátos „nyelvtan” által definiált adatbázis koncepciójának felhasználá-

sával készült. Megpróbálunk választ adni arra a kérdésre is, hogy az informatizáltság mennyiben módosít(hat)ja általános szójelentéstan szemléletünket.

4. A munkálatok elején, a szerkesztési útmutató kidolgozásakor lehetetlen volt minden körülményt előre látni. A szoftver állandó módosítása s a már elkészült anyag újra és újra átnézése nagy idővesztéssel járt. Ezért különbséget kellett tennünk a szócikkek szerkezeti alapelemei és járulékos, vagy másodlagos elemei között. Az utóbbiak kódolása manuális, ez előzőeké billentyűmakrók segítségével történt.

Ami a szócikkek tagolását illeti, erre nézve a következő újításokat vezettük be.

Mivel a célnyelvi megfelelők „ömlesztett” megadása zavarba ejtő, ezeket differenciáltan kellett megadni. Ezen két dolgot érték:

a) Egyrészt a célnyelvi megfelelők közötti szemantikai affinitásnak, illetve az affinitás hiányának a jelzését. (Az „affinitás” kifejezéssel szándékosan kerülni kívánom a „szinómia” terminust.) *Nyilvánvaló ugyanis, hogy más az értéke azoknak a megfelelőeknek, amelyek egy adott kontextusban többé-kevésbé fakultatív módon használhatók, s más azoké, amelyek között nem áll fenn felcserélhetőség, jóllehet szemantikailag közel állnak egymáshoz.* Másképpen adjuk meg tehát a megfelelőket, ha köztük lehetséges a (para)szinómia, s megint másként, ha ez a lehetőség nem áll fenn. (Az előbbi esetet törtvonallal, az utóbbit pontosvesszővel jelöljük.)

b) Másrészt differenciálás az is, hogy az eltérő megfelelők bizonyos esetekben egyetlen szócikktagolási egységen („jelentésen”) belül maradnak, más esetekben pedig külön „jelentés” veszünk a számukra föl attól függően, hogy ezek az eltérő megfelelők azonos fogalmi körbe tartoznak-e, vagy sem. (Tehát mind fogalmi, mind szemantikai szempontból azonos mező: törtvonal; azonos fogalmi, de eltérő szemantikai mező: pontosvessző; mind fogalmi, mind szemantikai szempontból eltérő mező: külön „jelentés”. Ha a több jelentés között nem érződik már az összefüggés, homonimákról beszélünk.)

Talán furcsának látszik, hogy fogalmi összetartozás alapján döntünk a jelentések elkülönítése során, ám gondoljuk meg: a megfelelők eltérése gyakran csak szóhasználati, vagy szókapcsolati kérdés. Úgy is fogalmazhatunk, hogy *a szócikkek tagolása során a fogalmi mezőknek elsőbbsége van a szemantikai mezőkkel szemben.* (Lásd a példákat.)²

Példák

Fogalmi körülírások

daltonien, -ienne adj n mf 1 (*absence de perception de certaines couleurs*)

színvak 2 (*confusion de certaines couleurs*) szintévesztő

daltonisme nm 1 (*absence de perception de certaines couleurs*) színvaktság 2 (*confusion de certaines couleurs*) szintévesztés

Felcserélhető és fel nem cserélhető ekvivalensek

1 bloquer (1) (*regrouper plusieurs choses*) összevon/tömbösít vmit: ~ **ses jours de congé** összevonja a szabadnapjait; **elle a bloqué ses cours sur sept semaines**

hét hétre tömbösítette az óráit; **l'assemblée nationale procède au vote bloqué** *Jur* az országgyűlés az egész törvénycsomagra szavaz

2 bloquer (1) *I v tr 1 (immobiliser qn/qc)* veszteglésre kényszerít vkit/vmit; eltorlaszol vmit: **nous avons été bloqués une heure sur l'autoroute** egy óráig rostokoltunk *fam* az autópályán; **le navire était bloqué par les glaces** a hajó a jég fogságába került **2 (arrêter qc)** meghúz vmit; megszorít vmit: ~ **son frein** behúzza a kéziféket; ~ **un écrou** megszorít egy csavart **3 (~ qn)** beszorít vkit vhová: ~ **qn contre le mur** falhoz szorít vkit **4 (serrer)** leblokkol vmit; megakaszt vmit; kiakaszt vmit: **les roues ont été bloquées** leblokkoltak a kerekek; **les négociations sont bloquées** megakadtak a tárgyalások; **bloque la porte** akaszd/támaszd ki az ajtót! **5 Fin (geler)** befagyaszt; zárol: ~ **les prix/salaires** befagyasztja az árakat/a fizetéseket; ~ **un crédit** befagyasztja a hitel folyósítását; ~ **un compte en banque** zárol egy bankszámlát; **dépôt bloqué pour un mois** egy hónapra lekötött betét **6 ~ qn Psych** leblokkol vkit: **après cet échec, j'étais complètement bloqué** ez után a kudarc után teljesen leblokkoltam **7 Mil** blokád alá vesz **8 Sport ~ le ballon** lestoppolja a labdát **II v pron 1 (roue/machine; frein/porte) (kerék/gép)** megakad; **(fék/ajtó)** beakad **2 Psych (sujet qn)** (vki) leblokkol

Általánosított (rejtett) példák és egyedi (konkrét) példák

boisage nm 1 Constr (action; revêtement) fával burkolás: **le ~ du salon** a nappali fával burkolása **2 (d'une galerie de mine) (bányavárat)** aládúcolás **3 (matière)** dúcolat

boisement nm Agr (d'une rue; d'un terrain déboisé) (utca fásítás; irtás) (újra)erdősítés/erdőtelepítés: ~ **par plantation/semis** fásítás palántáról/magról **boisé, -e adj (pays) (tájék)** erdős/fás

1 boiser (1) *v tr Agr (un terrain)* (be)fásít/erdősít

2 boiser (1) *v tr 1 Constr (un mur) (falat)* (be)lambériáz **2 (une galerie de mine) (bányaváratot)** aládúcol

Más példát is tudnék hozni az előbbi tétel illusztrálására: a példákban törtjellel választ-hatunk el szemantikailag távol álló, de fogalmilag közeli szavakat (kizárólag a helynyerés céljából), a törtjel azonban nem használható, ha a szavak között nemcsak szemantikai, hanem fogalmi távolság is van: a fogalmi összefüggés tehát itt is fontosabb a szemantikainál.

- A szótárnak a francia felhasználót is ki kell szolgálnia, számára be kell töltenie a kódoló funkciót. Ezért az egyes jelentések könnyebb azonosítása érdekében gyakran francia nyelvű szemantikai, vagy fogalmi utalások³ előzik meg a magyar megfelelőket. (Lásd a *daltonien* példáját.) Mivel magyar nyelvű utalásokra is nagyon gyakran van szükség, s mivel ezek legtöbbször a francia nyelvű utalások ekvivalensei, ezeknek a használatát kiterjesztettük, s így indirekt példaként is felfogható párhuzamokat adunk. *Ezek a többletinformációk teszik a francia–magyar elektronikus szótárt újszerűvé a franciául tanuló magyarok számára is.*

Ezeket a párhuzamokat nemcsak generalizált, hanem indirekt, rejtett példának is tekintjük, s funkcionálisan szembeállítjuk a direkt, vagy egyedi példákkal. *A generalizált példák tehát többnyire fogalmi összefüggések alapján működnek, és elsősorban didaktikai célúak, az egyedi példák viszont főleg szemantikai értékűek, és gyakran a direkt megfelelőket helyettesítik.*

- A „fogalmi összefüggések” és „árnyalt értékű példák” ilyen szembeállításával tulajdonképpen a klasszikus, saussure-i dichotómiához jutunk vissza: *a fogalmi összefüggések paradigmatis megjelenítésével áll szemben az egyedi példák diszkurzív jellege.*
- Különleges szerephez jut tehát a szinonímia jelensége: a kiinduló nyelvben ott szerepelhet az általános példák megadása céljából, ám a fogalmi összefüggések lehetősége miatt helyette gyakran analógiákat találunk – a célnyelvben (a magyarban) pedig lényegében a címszókiválasztást (poliszémia : homonímia) és szócikktagolást, valamint a jelentéstagolást szolgálja. Az előbbi esetben elég tág értelemben szerepel tehát, az utóbbi esetben viszont a lehető legszűkebben.

5. Az informatizáltság diktálta szerkesztési elvek tehát (adatbázis-jelleg és mind kódoló, mind dekódoló funkció) nagyjából a következő jelentős dichotómiák érvényesülését eredményezhetik a kétnyelvű lexikális párhuzamok szerkezetében:

- A szinonímia egyrészt (a francián belül) igen tág, az analógia felé mutató, másrészt viszont (a magyar megfelelők között) igen szűk értelmezése.
- A fogalom elsőbbsége a jelentéssel szemben.
- Generalizált példák : egyedi példák; vagyis: szótári jelentés : diszkurzív jelentés.

Az új francia–magyar elektronikus szótár szerkezetét a következő oppozíciók határozzák meg:

- a címszókiválasztás során: homonim felfogás : poliszém felfogás a célnyelvi megfelelők közötti szemantikai affinitások függvényében (szűken értelmezett szinonímia);
- a szócikktagolás során: fogalmi mezők : szemantikai mezők a kiinduló nyelven belüli szemantikai affinitások függvényében (tágra értelmezett szinonímia);
- s végül az egyes jelentéseken belül: generalizált példák : egyedi példák (fogalomkörü összefüggés : jelentésárnyalás).

Szótárunk koncepciója tehát a fő szójelentéstanai jelenségeknek rendszerszerű szemléletén, a következő nagy oppozíciókon alapul:

- homonímia : poliszémia
- poliszémia : szinonímia
- szinonímia : analógia
- analógia, illetve asszociációs mezők : generikus mezők

a) Ami a homonímia és a poliszémia kérdésére adott lexikográfiai válaszunkat illeti, ez így foglalható össze: az egyes jelentések árnyalt megadása érdekében mindenféle-

képpen figyelembe kell venni a célnyelvi megfelelők közötti szemantikai affinitást. Ez a szempont egyszersmind azt is jelentheti, hogy – a „B” nyelv felől nézve – „A” nyelv „a” szava polisizém, ha a $b_1 \dots b_n$ megfelelők között az affinitás fennáll; ennek hiányában célszerű, ha az „A” nyelven belül $a_1 \dots a_n$ homonimákat különböztetünk meg.

Mindez kiegészülhet a kiinduló nyelv fogalmi mezőinek, valamint szóképzési paradigmáinak a figyelembevételével: eszerint csak akkor hajlunk a homonim felfogás felé, ha – az előbb említetteken túl – a kiinduló nyelv jelentései eltérő fogalmi körökhöz is tartoznak, illetve ha ezekhez más és más szóképzési paradigma járul.

b) A polisizémia és a szinonímia viszonyában a *langue* és a *parole* dichotómiája tükröződik. A paradigma, azaz a szubsztitúciók tengelyén jelennek meg azok a kommutációs lehetőségek, amelyeknek az összefüggései jelentik a szinonímiát. (Itt tanulmányozhatjuk az antonímia jelenségét is.) Ezzel szemben a szintagmatikus tengelyen, a kombinációk tengelyén ragadhatók meg a szó kapcsolódási lehetőségei, azaz a polisizémia.

A polisizémiának és a szinonímiának ezt az összefüggését igazolja a lexikai hibák zöme: vagy nem vagyunk tisztában egy szó lehetséges kontextusaival, vagy rosszul választunk több szó között egy adott kontextusban. Akár a polisizémiáját, akár a szinonimáit nem ismerjük egy szónak: a végeredmény ugyanaz. A gondosan válogatott példaanyag ezért szerves része egy kéziszótár szócikkeinek.

c) A kiinduló nyelv szűken értelmezett szinonim viszonyait az egyedi példák kell, hogy megvilágítsák. Az egyes jelentések elhatárolása során azonban szerepet kap a tágan értelmezett rokonértelműség is: a szemantikai affinitások mellett a fogalmi összefüggések felmutatása, amit a francia szójelentéstan analógiának nevez.

d) Az analógiával, az asszociációs mezőkkel (a fogalmi mellérendeltséggel) szembeállíthatók ugyan a generikus mezők: a hipo- és hiperonímia (fogalmi alá- és fölélendeltség); a lexikográfiai gyakorlatban azonban ez az oppozíció nem jelenik meg.

6. Vizsgálataink körét tovább tágítva, a szóképzés legáltalánosabb összefüggéseit véve figyelembe talán nem túlzás, ha úgy véljük: az oppozíciókban való gondolkodás a lexikális makrostruktúrák világában is szükségszerű:

- grammatika : szókészlet
- jel : mező
- szó : lexéma
- morféma : lexéma

a) A francia nyelvtan és a francia szókészlet oppozíciója véleményünk szerint főleg abban áll, hogy míg a nyelvtan elsősorban strukturális, azaz minőséget tükröző szabályok halmaza viszonylag kevés lexikálisan kezelendő „kivétellel”, addig a szókészlet (a szóalkotás viszonylagos szegényessége miatt) főleg numerikus, azaz mennyiséget tükröző adatokkal jellemezhetjük: ezek többnyire statisztikai jellegűek, és a szókészlet „láthatatlan” struktúráját alkotják. Ilyen jellemzők a gyakoriság, a megoszlás, az előfordulási arányok, a sztochasztikus (valószínűségi alapon fennálló) összefüggések.

b) Ahogyan a jelen belül összetartozik a jelölt és a jelölt, úgy elválaszthatatlan egymástól a jel és a mező: itt is, valamint

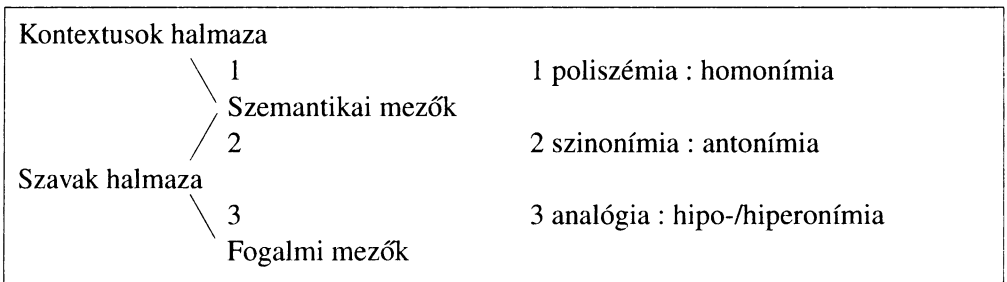
c) a szó és a lexéma oppozíciójában is a tényleges és a virtuális valóság ellentmondását s egyben egységét látjuk.

d) Ami a morféma és a lexéma két eltérő felfogását illeti: úgy véljük, hogy felesleges a morfémát a jelölővel, a lexémát pedig a jelölttel azonosítani, függetlenül attól, hogy ezek grammatikai, vagy lexikális egységek-e. Ezzel a felfogással ugyanis nemcsak a grammatika és a lexikon oppozícióját rejtjük el, hanem burkoltan tagadjuk a nyelvi jel egységét is.

7. A szójelentéstan alapjelenségei a következő általános összefüggést mutatják:

Kontextusok halmaza		Szavak halmaza	
Szemantikai mezők		Fogalmi mezők	
poliszémia : homonímia	szinonímia : antonímia	analógia : hipo-/hiperonímia	

Másképpen ábrázolva:



Míg lexikográfiai szemléletű vizsgálódásaink elején a szinonímia az analógiával alkotott oppozíciót, addig a fenti ábrák azt mutatják, hogy a szinonímia egy általános megközelítésben az antonímiával áll ellentétben. Mindez arra utal, hogy az antonímia, amely – a kétnyelvű lexikográfiában való hasznosíthatatlansága miatt – kívül rekedt vizsgálódásaink körén, valószínűleg túlmutat a szorosán vett jelentéstani kereteken: összekapcsolja a jelentéstant a stilsztikával (a tagadás tagadása, pl. litotes), a logikával (a tagadás tagadása; komplementaritás és kölcsönösség), a filozófiával (hübrisz, heteronímia) valamint egy sajátos képiséggel, ami már a pszichológia és a mítoszok felé mutat.

8. A szókészletet jellemző adatok jó része statisztikai jellegű, és a szókészlet „láthatatlan” struktúráját alkotja. Ilyen jellemzők a gyakoriság, a megoszlás, az előfordulási arányok, a sztochasztikus (valószínűségi alapon fennálló), ezen belül az asszociációs összefüggések. (Asszociációnak nevezzük a két minőségi ismérv közötti sztochasztikus kapcsolatot.) Ezekre nézve több számítást is elvégeztünk:

a) Először arra voltunk kíváncsiak, hogy a korpusz nagysága hogyan befolyásolja a főbb igei kategóriák arányait, másrészt azt kutatjuk, hogy van-e összefüggés az egyes igei kategóriák (illetve az ezekből képzett halmazok), s az ezeket képviselő igék szemantikai adatai (az értelmezések, a nyelvi szint, valamint a szakterület és a tipikus szerkezetek jelöltsége) között.

Vizsgálatunk eredménye a következő:

- az igei kategóriák, illetve az ezek interszekciójából létrejövő igei csoportok elkülönítéséhez és meghatározásához kb. 8–10 ívnyi középszótári korpuszra van minimálisan szükség akkor, ha 1 ív átlagosan 2000 adatot tartalmaz: mintegy 200 címszót, 800 lexikográfiai és 1000 egyéb adatot;

- a szemantikai jelölések (szinonimák, jelentésszűkítések, analógiák, körülírások, definíciók) mennyisége meghaladja a stílusréteg-minősítések, a szakterületre való utalások és a tipikus szerkezetek számát együttvéve;
- a százalékos arányok vizsgálata alapján kimondhatjuk: ha egy ige több kategóriába tartozik, ez a körülmény nem növeli meg nagy valószínűséggel az ige kiegészítő szemantikai adatainak várható számát.

b) A másik vizsgálat arra kereste a választ, hogy kimutathatók-e sztochasztikus, asszociációs kapcsolatok a leggyakoribb metanyelvi jelek: a grammatikai kategóriák és a szemantikai minősítések között. A sztochasztikus (valószínűségi) kapcsolat átmenetet képez a kapcsolat hiánya (függetlenség) és a teljes meghatározottság (függvény-szerű kapcsolat) között.

Mind a grammatikai kategória, mind a szemantikai minősítés olyan minőségi ismérv, amelynek a meghatározása a legkevesebb szubjektív mozzanatot tartalmazza. A leggyakoribb szófajok: az igék és a névszók, ezen belül a tárgyas és a nem tárgyas igék, illetve a főnevek és a többi névszó, valamint a két leggyakoribb minősítés: a használati terület és használati érték összefüggéseit vizsgáltuk.

Eredményeink a következők:

- Az igéken belül (tárgyas igék : nem tárgyas igék) nem tudunk kimutatni asszociációs kapcsolatot a két kategória valamelyike és a szemantikai minősítések valamelyike között.
- A névszókön belül határozottan elkülönülnek a főnevek a többitől, s a szakterületre való utalások is elkülönülnek a nyelvi szintre utaló adatoktól: feltűnő, hogy a főneveknél az előbbi adatok száma az utóbbiaknak több mint háromszorosa.
- Ami az igék : névszók szembeállítását illeti: az asszociációs kapcsolatok itt a legmarkánsabbak. A névszók közötti szemantikai minősítések száma az igék között találhatóéknak a háromszorosa; a névszókön belül ugyanez az arány a szakterületre, illetve a nyelvi szintre utaló adatok között. Ez akkor is érdekes, ha tudjuk: a szakterületi jelölések viszonylag magas számát nemcsak a szemantikai megkülönböztetésre nagyon alkalmas mivoltuk, hanem az a tudatos törekvésünk is magyarázza, hogy ennek a kódjelnek a segítségével könnyebb legyen a komplex keresés a szótár elektronikus változatában.

A szócikktagolás elveinek táblázatos összefoglalása

Elvek

- Mind fogalmi, mind szemantikai szempontból azonos mező: törtvonal (ilyenkor a magyar megfelelők között is van szemantikai affinitás).
- Azonos fogalmi, de eltérő szemantikai mező: pontosvessző (ebben az esetben a magyar megfelelők között sincs paraszinonímia).
- Mind fogalmi, mind szemantikai szempontból eltérő mező: külön jelentés.
- Ha a jelentések között nincs már összefüggés: homonímia.

Táblázatos áttekintő formában

A lexikális párhuzamok típusai	Fogalmi mezők a franciában	Szemantikai mezők a franciában	Szinonímia a magyarban	Optimális ábrázolás a francia–magyar elektronikus szótárban
magyar 1 / francia \ magyar 2	azonos	azonos	van, vagy lehet	törtvonal
magyar 1 / francia 1 / 2 \ magyar 2				
magyar 1 / 1 francia 2 \ magyar 2	eltérő, de van összefüggés	eltérő	nincs	külön jelentés
magyar 1 / francia 1 _____ francia 2 \ magyar 2				
magyar 1 / francia 1 _____ francia 2 \ magyar 2	eltérő és nincs összefüggés			külön szócikk

JEGYZETEK

1. Pajzs Júlia: Számítógép és lexikográfia. MTA Nyelvtudományi Intézete, 1990, *Linguistica, Series A, Studia et dissertationes* 4., p. 9.
2. Pálffy Miklós: Begriff und Bedeutung in der Artikelstruktur eines neuen Wörterbuches (Französisch-Ungarisch). *Acta Germanica* 5.: *Studien zur zweisprachigen Lexicographie Deutsch-Ungarisch* I, pp. 123–127, JATE, Szeged
3. Ün. „irányítószók”: lásd Mollay Erzsébet: *A holland–magyar kéziszótár szerkesztési elvei*. Budapest, ELTE Néderlandisztikai Műfordító Műhely, 1998.

Egy német–magyar szóképzési lexikon koncepcióterve

Bevezetés

A tervezett hiánypótló német–magyar tanulói szóképzési lexikon koncepcióját döntő módon befolyásolja a szóalkotás területén folyó kutatások jelenlegi állása, ezért az 1. pont alatt a szótárprojektummal kapcsolatos fontosabb vonatkozásairól rövid áttekintést adunk. Beszámolónk 2. részében a potenciális szótárhasználók körében végzett kérdőíves felmérés eredményét foglaljuk össze igényeikre és elvárásaikra vonatkozóan. A 3. pont alatt következik az első két részben leírtak alapján kidolgozott koncepciótervünk, mely a szótár potenciális használati funkcióiból indul ki. A 4. részben végül utalunk a szótár elkészítéséből adódó további perspektívákra.

1. A szóalkotás szerepéről a tervezett német–magyar szóképzési szótárban

1. 1. Az elméleti szóalkotás-kutatás szerepe

Munkánkban abból indulunk ki, hogy a szóalkotás tanulmányozásának szerves része a képzettség mint állapot és a képzés mint folyamat megragadása is. Lexikográfiai szempontból különösen fontosnak tartjuk a folyamatok eredményeként létrejött szavak, a szóalkotási elemek valamint a szabályok/minták/sémák egymástól való elhatárolását és a lényegüknek megfelelő ábrázolását. A szóalkotás eszerint nem azonosítható sem a lexikonnal, sem a szintaxissal. A szóalkotás-elméleti modellek központi problémája a szóalkotási komponens helyének és szerepének meghatározása a nyelvi rendszeren belül. Ezen a ponton igen eltérő nézetek figyelhetők meg jelenleg még egyazon irányaton belül is; így ma is sokan hajlanak arra, hogy a szóalkotást vagy teljesen a lexikonnal vagy teljesen a szintaxissal bekebeleztessék, vagy pedig felosszák a fonológia, a lexikon és a szintaxis között. Kiegyensúlyozottabb nézetet vall például Anderson (1992), aki a szóstruktúrát különböző nyelvi komponensekhez tartozó elvek kölcsönhatásának eredményeként kezeli. Az utóbbi évek fejlődési tendenciáiból itt most csak kettőt emelnénk ki. Jellemző egyrészt a morfológia mint autonóm nyelvi modul létjogosultságának védelmezése; lásd pl. Aronoff (1994) vagy Booij (1997), másrészt pedig megfigyelhető a morfológia és a pragmatika kapcsolódási felületének, a morfo-pragmatikának mint önálló kutatási területnek a bevezetése Dressler-Kiefer (1990) és Dressler-Barbaresi (1994) munkáiban. A tervezett szótár szempontjából különösen fontos ezt a két újabb tendenciát figyelemmel kísérni, mivel így egyrészt elméleti szinten alátámasztható egy szóképzési szótár létjogosultsága, másrészt pedig a morfo-

lógiai struktúrák pragmatikai beágyazottságának tudatosítása arra figyelmeztet bennünket, hogy a képzett szavak csakis egy bizonyos szituációban és szövegkörnyezetben fordulhatnak elő. A morfológiának önálló nyelvi komponensként való értelmezése nézetünk szerint maga után vonja azt is, hogy komolyan vegyük annak a többi nyelvi komponenssel való kapcsolódási pontjait és kapcsolódási felületeit. Nézetünk szerint mind a produktív, mind a még nem vagy már nem produktív szóalkotási jelenségek éppen úgy a kutatás tárgyát képezik, mint ahogy mind a szabályszerűen és mind a szabályoktól eltérően képzett szavak; Plank már klasszikusnak számító 1981-ben megjelent monográfiájának címét felidézve ez utóbbi esetben (ir-)regularitásokról van szó.

1. 2. Az empirikus szóalkotás-kutatás szerepe

A tervezett szótár egyik fő forrása az empirikus szóalkotás-kutatás, melynek keretén belül különösen a németben olyan sok monográfia és tanulmány született, hogy bibliográfiai adataik felsorolása egy egész kötetet megtöltene. Bár a német szóalkotás a magyarhoz képest leíró nyelvészeti szempontból viszonylag jól feldolgozottnak számít, mégis további elméletileg megalapozott széleskörű empirikus vizsgálatokra van szükség. Motsch (1993, 19) a következőképpen jellemzi a jelenlegi helyzetet: „Für eine gründlichere Beschreibung der semantischen und syntaktischen Eigenschaften von Wortbildungen gibt es nur wenige theoretische Ansätze und kaum umfassendere empirische Analysen.”² A szemantikerületén találjuk jelenleg a legtöbb megoldatlan kérdést, így pl. a szabad, a kötött és félszabad morfémák szemantikájának sajátos problémáit.

A szóalkotási modellekkel képzett komplex struktúrák, így a neologizmusok is, különösen ha nem transzparens képzésekről van szó, gondot okoznak a megértés, a helyes alkalmazás, illetve más nyelvre történő fordítás során.

1. 3. Német–magyar kontrasztív vizsgálatok a szóalkotás területén

A bilaterális kontrasztív nyelvészeti vizsgálatok a kétnyelvű lexikográfia számára fontos forrást jelentenek. Ennek a két területnek a kölcsönhatását Hartmann (1991 és 1992) elemzi behatóan, aki azt az érdekes megfigyelést teszi, hogy mindeddig inkább a kontrasztív nyelvészet profitált a kétnyelvű lexikográfia eredményeiből és nem fordítva (lásd Hartmann 1992, 299). A szóalkotás területén német–magyar viszonylatban valóban megerősíthető a fenti megállapítás, illetve úgy módosítható, hogy a kétnyelvű lexikográfia egy szótár kidolgozásának előkészítő fázisában kénytelen kontrasztív nyelvészeti vizsgálati módszereket alkalmazni, ugyanis jelenleg hiányoznak még a rendszeres, széles empirikus alapon végzett egybevető vizsgálatok, melyek az egyes szóalkotási minták eltérő fokú produktivitását is figyelembe veszik. Ruzsiczky Éva munkái két magyar képzőt vizsgálnak a némettel egybevetve, a denominális -z-vel képzett igéket (Ruzsiczky 1976a és 1976b) valamint az -s képzővel levezetett főneveket

²„A szóalkotás szemantikai és szintaktikai jellemzőinek alaposabb leírására csak néhány kezdeményezés történt, alaposabb empirikus elemzések pedig alig léteznek.” (A szerk.)

(Ruzsiczky 1980). Mivel ezeknek az unilaterális elemzéseknek a magyar a kiinduló nyelve és a német a célnyelve, eredményeiket csak nagy áttételekkel lehet felhasználni. Brdar és Brdar-Szabó (1991 és 1992) kontrasztív-tipológiai vizsgálatai öt nyelvben, ezek között a németben és a magyarban, Ruzsiczky munkáiéval ellentétben funkcionális kategóriákból indulnak ki, miközben a cselekvés ágensét és pátiensét jelölő főnevek képzési mintáinak produktivitását hasonlítják össze. Mivel mind a szóképzési elemekből, mind a funkcionális kategóriákból kiinduló egybevető vizsgálatok német–magyar viszonylatban nem elég kidolgozottak még, nem járhattuk az adaptáció útját, vagyis nem hagyatkozhattunk a német–magyar kontrasztív szóalkotás-kutatás eredményeire. Ezeknek ugyanis a továbbiakban csak egy kétnyelvű szótár sajátos talajára való átültetését kellett volna biztosítanunk; hanem ki kellett dolgoznunk egy kontrasztív modellt, mely eleve a tervezett kétnyelvű tanuló szóalkotás-lexikon igényeiből indul ki. Eszerint alapvető követelmény, hogy a modell jól operacionalizálható legyen és kezelni tudja azt a tényt, hogy német–magyar viszonylatban nagyrészt aszimmetrikus a szóképzési elemek formai és szemantikai oldala közötti viszony (mindkét vizsgált nyelven belül egyenként is, de a két nyelv egybevetésekor ez fokozott mértékben jelentkezik), ami azt eredményezi, hogy a tökéletes ekvivalencia német–magyar szóképzési elemek egymáshoz rendelésekor nem fordul elő. Akkor pedig különösképpen is fennáll ez a megállapítás, ha figyelembe vesszük az egyes szóképzési minták eltérő produktivitási fokát és a már lexikalizálódott képzett szavak és az alkalmi képzések arányát. A német–magyar kontrasztív szóalkotás-vizsgálatok fontos feladata tehát a részleges ekvivalencia különböző típusainak feltárása és rendszerezése, illetve az ekvivalencia hiányának kimutatása a szóalkotás szintjén, mikor is a kiinduló nyelv egy bizonyos szóalkotási elemének a célnyelvben legalábbis részlegesen vagy csak morfológiai szempontból egyszerű szavak vagy csak szintaktikai szerkezetek feleltethetők meg egymásnak.

A morfológiai és szintaktikai szempontú megfeleltetések mellett különös tekintettel kidolgozandó a szemantikai jellegű megfeleltetés. Itt persze nehezebb ekvivalencia-típusokat felállítani, mégis a legkézenfekvőbb és leglogikusabb az ekvivalencia-keresés folyamatában szemantikai modelleket megfogalmazni és azokkal dolgozni (lásd Motsch, 1999).

A fentiekből következik, hogy az előmunkálatok alatt a lemmaszelekció [szótárba zánt címszavak válogatása] során kiválasztott német szóképzési elemeket – lévén a német a kiinduló nyelv – az ezek alapján létrejött szóstruktúrákba ágyazva ragadjuk meg, majd a szóstruktúrák szintjén létrehozuk a fordítási ekvivalencián alapuló német–magyar megfeleltetéseket. Következő lépésként elvégezzük a magyar megfelelők morfológiai elemzését annak felderítésére, hogy lehet-e a magyarban valamilyen nyelvi szinten – a lexikon, a szóképzés vagy a szintaxis szintjén – rendszerszerű vagy legalább részlegesen szabályos megfeleltetésről beszélni. Abban az esetben, ha sikerül ilyen jellegű megfeleltetést kimutatni, akkor a megfelelő szócikkben feltüntetjük, hogy a magyarban általában mivel feleltethető meg a kérdéses német szóképzési elem. Ha viszont még részlegesen szabályos megfeleltetést sem lehet megfigyelni a vizsgált nyelvi anyagban, akkor az érintett szócikkben eltekintünk a magyar megfelelő feltüntetésétől és csak az adott német szóképzési elem funkcióinak ábrázolására szorítkozunk magyar metanyelvi általánosított parafrázis formájában.

1.4. A szóalkotás pszicholingvisztikai megközelítése

A szóalkotás pszicholingvisztikai megközelítése lehetővé teszi számunkra, hogy hasznos ismereteket szerezzünk a potenciális használók többnyire nem tudatos, rejtett szótanulási, szótárolási és szókereső stratégiáiról. Ezeknek figyelembevétele szótárunk koncepciójának kidolgozása közben biztosítja, hogy az ne rekedjen meg a nyelvészeti leírás és nyelvegybevetés szintjén, hanem valóban tanulói szótárként legyen használható.

A szavak morfológiai struktúrájától független tárolására vonatkozik a Brown és McNeill (1966) ma már klasszikusnak számító kísérlete által kimutatott „fürdőkad-effektus”, mely szerint a szavak eleje és vége kiemelten fontos szerepet játszik a szóemlékezetben és szótanulásban, és mivel a szavak eleje még a végénél is kiemeltebben fontos, egy fürdőkadban ülő személy fejéhez és lábához hasonlították a kutatók a szókezdeteket és szóvégeket, arra utalva, hogy miként a fej magasabbra kinyúlik a vízből mint a láb, úgy a szó eleje fontosságát tekintve a szó vége fölé emelkedik. A jelenséggel kapcsolatos további kutatásról Aitchison (1990, 119) jó áttekintést ad. Itt mi most csak egy a tervezett szótár perspektívájából fontos további szempontot kívánunk kiemelni, mégpedig a szóhangsúly és a ritmika szerepét.

Általánosan elfogadott az a nézet, hogy a gyermeknyelvben a szavak tárolásában a hangsúlyozott magánhangzó és a ritmus a meghatározó, így pl. Vihmann (1981) szerint ez abban mutatkozik meg, hogy minél kisebb a gyermek, annál inkább hajlamos a szó ritmusának megőrzésére. Az életkor és az olvasás-tanulás előrehaladtával fokozatosan megtörténik a stratégiaváltás, vagyis az áttérés a ritmus-hangsúly dominálta szótárolásról a szókezdet és szóvég által meghatározottra. Aitchison (1990, 139) szerint az olvasás és szótárhasználat nyilvánvaló szerepén kívül azért kerül sor a stratégiaváltásra, mert a szókezdet és szóvég elv szerint szervezett mentális lexikon gyorsabb szókeresést és szólehívást tesz lehetővé. A tervezett szótár szempontjából ez azt jelenti, hogy előnyös ennek felépítésében a fürdőkad-effektust figyelembe venni, hiszen a potenciális használók körében már nagyrészt lezajlottnak tekinthető a fent említett stratégiaváltás. A szótárhasználó szemszögéből nézve ennek alapján két stratégiát fogalmazzunk meg: 1. Figyeld a szó elejét! 2. Figyeld a szó végét! A potenciális használóknál ugyanis a tanulók esetében nem feltételezhetjük a tökéletes morfológiai elemző kompetenciát, hiszen ennek fejlesztése éppen a szótár egyik fontos feladata lesz. Ennek megfelelően a szóstruktúrákban elfoglalt helyük szerint két részre osztjuk a szótárban lemmatizált szóképzési elemeket. A morfológiai struktúrában rejlő szervezettséget így kombináljuk a szavak hangstruktúrája között megfigyelt összefüggésekkel.

Ezen a ponton eljutottunk a pszicholingvisztika szótárunk szempontjából egy másik fontos kutatási területéhez, a morfológiailag komplex szavak tárolásának, keresésének és feldolgozásának problémaköréhez. Mivel a szóalkotás és a mentális lexikon viszonyát tekintve jelenleg sok még a nyitott kérdés, így ezen a területen fokozottan érvényes a Günther által megfogalmazott figyelmeztetés azzal kapcsolatban, hogy a pszicholingvisztikai kísérleti megfigyelései és a nyelvészeti elméletek között nem áll fenn az egyszerű és kölcsönös átjárhatóság esete (vö. Günther 1987, 208). Ugyanez vonatkozik a pszicholingvisztikai modellek lexikográfiai hasznosíthatóságára és operacionalizálhatóságára is. Számunkra mérvadó a konvergens fejlődés elve, ami azt jelenti, hogy két különböző tudományágban elért azonos irányba mutató kutatási eredmény kölcsönösen megerősíti egymást. A szóalkotás és a mentális lexikon viszonyára kivetítve ez a

következőképpen működik. Aitchison (1990, 107) összefoglalója szerint a pszicholingvisztikában nagyrészt elfogadottnak számít az a nézet, mely a morfológiailag komplex szavak tárolását a szóalkotás esetében teljes, nem részekre bontott szavak formájában képzelel. Ugyanakkor számos morfológielmélet szintén azt feltételezi, hogy a képzett szavak teljes szóstruktúrák formájában kapnak helyet a lexikonban. Szótárunkra vonatkoztatva ez annyit jelent, hogy két különböző tudományág konvergencia fejlődése megerősít bennünket abban a döntésünkben, hogy a lemmákat leszámítva kizárólag teljes szóstruktúrákat fogunk majd ábrázolni.

Mivel szeretnénk érzékeltetni, hogy a viszonylag széleskörű konszenzus ellenére további élénk kutatás folyik a morfológiailag komplex szavak mentális reprezentációja területén, utalunk itt még a *Language and Cognitive Processes* folyóirat Sandra és Taft (1994) által szerkesztett különszámára, mely ezt a problémát állítja a figyelem középpontjába.

A szavak tárolási és lehívási mechanizmusainak tárgyalása során már részben érintettük a nyelvelsajátítást, a pszicholingvisztikának azt a kutatási területét, mely egy tanulói szótár szempontjából a leglényegesebb felismeréseket nyújthatja. A szóalkotás elsajátításáról sajnálatos módon jelenleg még nem állnak rendelkezésre átfogó és rendszeres empirikus vizsgálatok sem a németben, sem a magyarban. A mindezt ideig egyetlen monográfia a témáról Clark (1993) angol nyelven íródott könyve, mely számos nyelvből vett példa alapján az anyanyelvi szókinccs-elsajátításba beleágyazva elemzi a szavak struktúrájának fokozatosan kialakuló ismeretét, mely elsősorban új szavak képzésében mutatkozik meg. Clark három általános elvet emel ki, melyet a gyerekek a komplex szóstruktúrák elemzésekor alkalmaznak. Ezek a következők: a jelentés áttetszősége, a forma egyszerűsége és a produktivitás. Ha elmondható az anyanyelv-elsajátításról, hogy a szóalkotás kapcsán még sok minden nem tisztázott, akkor ez fokozottan érvényes a másodnyelv-elsajátításra és az idegennyelv-tanulásra. A Clark által kiemelt három elv feltétlenül figyelmet érdemel ezeken a területeken is, az azonban még tisztázatlan, hogy megváltozott elsajátítási feltételek és körülmények mellett hogyan módosulnak az említett elvek, illetve milyen más elvekkel egészülnek ki adott esetben. A felvetett kérdésekre mindaddig nem adható megnyugtató válasz, amíg nem állnak rendelkezésre átfogó empirikus vizsgálatok a szóalkotás másodnyelvben való elsajátításáról valamint idegen nyelvben való tanulásáról.

2. A potenciális szótárhasználók körében végzett kérdőíves felmérés eredményei

A szóalkotás nyelvelsajátítási vonatkozásainak hiányos kutatottságából valamint a szóalkotással kapcsolatos szótárhasználati kutatások hiánya miatt kérdőíves felmérést végeztünk a potenciális szótárhasználók körében.

A kérdőívet a következő alapelvek szerint állítottuk össze:

a) Kérdéseink a szóalkotási elemek ismeretére, azok azonosítására, majd alkalmazására irányultak. Többnyire magyar–német, illetve német–magyar képzett szavak fordítására, illetve behelyettesítésére (Lückentest) koncentráltunk.

b) Korcsoportra (iskolaszintenként) szabott kérdéseket (lexikális elemeket) tettünk fel: felső tagozatos szint, középiskolai szint, egyetemisták szintje.

c) Minden szinten mindkét nyelvből kiindulva kérdeztünk rá konkrét szóképzési problémákra.

A felső tagozatban, illetve a középiskolákban használatos nyelvkönyvek 80 százaléka nem foglalkozik explicit módon a német nyelv igen gazdag szókincsalkotási lehetőségeivel. Azaz a nyelvkönyvek nem törekszenek arra, hogy az áttetsző komplex szóstruktúrák elemzése révén egyfajta morfológiai elemzési-felismerési készség alakuljon ki a tanulóban, melynek segítségével a későbbiekben könnyebb szó- és jelentés-felismerési és -megértési stratégiákat tud kiépíteni. Nevezett korosztály szóképzési ismeretei csak korlátozott számú szóképzési elemre szorítkoznak, melyek többségének szimmetrikus magyar megfelelőjük van. Ilyen az összetett szavak egy része, de említhetnénk itt főnévi és melléknévi affixumokat is, pl.

barát – barátság	homok – homokos
Freund – Freundschaft	Sand – sandig

A tanulók ezekre a motivált képzésekre érzékenyek és mindkét nyelvben világos számukra a képzési mechanizmus. Problémát okoznak – a már említett morfo-pragmatikai jelenségek – pl. a német affixumok poliszemiája, szemantikai differenciáltsága (felső tagozatos válaszok) és azoknak különféle magyar megfeleltetése, pl.

wollen – wollig	kindisch – kindlich
steinern – steinig	stündlich – stündig

A képzett szavakra alkalmazott, úgynevezett tükörfordítási mechanizmuson alig jutnak túl ebben a korosztályban. Ezt jelzik a magyar-német viszonylatban komplex struktúrájú szavaknál végzett kérdéseink is:

feladni egy könyvet – ein Buch aufgeben
 kiolvastam a könyvet – ich habe das Buch ausgelesen
 infarktosos beteg – herzinfarktlicher Kranke
 a víz látványa – das Wasserbild
 finomságok – Feinigkeiten, Feinlichkeiten
 szörnyen éreztem magam – ich fühlte mich furchtbarlich

A középiskolás korcsoportnál szintén a transzparens összetételek a problémamentesek a mindkét irányú fordításokban. Azonban nehézségeik vannak – és itt többnyire találgatásokba bocsátkoznak – olyan esetekben, amikor a kiinduló magyar (számukra anya-)nyelvben könnyedén alkalmazható a képzési mechanizmus, a németben pedig ennek a képzési modellnek nincs teljes megfeleltetése; például problémát okoznak az anyagnév-tőből képzett melléknévek a magyarban és azok német megfelelői, továbbá a főnévi (sokszor komplex) tőből képzett -i melléknévi képzővel képzett alakok, melyek a szótárban konkrétan nincsenek lemmatizálva. Így pl. az alábbi ekvivalensek születtek látszólag egyszerű képzésű szavaknál:

fokhagymás ételek: knoblauchliche Speise
 Knoblaucher Speise
 knoblauchisch Speise
 knobler Speise
 knoblauchene Speise

bakonyi szél: Bakonywalder Wind
 bakonyeren Wind
 Bakonyer Wind
 vom Bakony ankommender/eintreffender Wind

ételkészítési verseny: Essenbereitungswettbewerb
 Mahlzeitwettbewerb
 Speisemachen Wettbewerb
 Wettkampf der Speisebereitung
 Essenfertigung Wettbewerb
 Wettbewerb für Speisebereitung

Ilyen és számos ehhez hasonló szóalkotás-szemantikai probléma vezetett bennünket arra a gondolatra, hogy egy szóalkotási tanulószótár hozzájárulhat az oktatásban és a nyelvkönyvekben nem tárgyalt ilyen jellegű kérdések megválaszolásához.

Más jellegű problémák merülnek fel például a német szakos egyetemista és főiskolai diákoknál, akik már nagyon magas szinten beszélnek a nyelvet és a német nyelv szóalkotási szabályszerűségeiről alapvető leíró nyelvészeti ismeretekkel rendelkeznek.

Náluk többnyire nem a produktív képzések okoznak gondot, hanem inkább a nem produktív és az úgynevezett irreguláris (nem szabályt követő) képzések (Plank, 1981), továbbá a helyes igekötők, a szóösszetételek alkalmazása, valamint a vonzatos összetételek (Rektionskomposita) helyes alkalmazása.

A tervezett szótárra vonatkozóan ez azt jelenti, hogy a német komplex struktúrába beágyazott szóalkotási elemek legalább két nagy csoportját kell elkülönítenünk, a produktívakat és a nem produktív, irreguláris képzéseket. Ez a potenciális szótárhasználó szempontjából is könnyebb hozzáférhetőséget biztosít.

3. A tervezett német–magyar szóképzési szótár koncepciója

3. 1. A szótár funkciói

A tervezett szótár nem szótár abban az értelemben, hogy a lemmaszelekció során nem szavakat, hanem csak szóképzési elemeket választunk ki. Szótár-kiegészítő funkciói lesznek a dominánsak, mivel az egynyelvű értelmező szótár használatát kívánja megkönnyíteni és kiegészíteni, valamint a kétnyelvű szótár felesleges, túlzó használatát kiiktatni, illetve abban a szemantikailag aluldifferenciált képzéseket pontosítani és megvilágítani.

A tanulók szempontjából a következő szótárhasználati szituációk képzelhetők el: olvasás, németről magyarra fordítás, szókincsbővítés aktív és passzív módon is. A tanárok szemszögéből a következő szótárhasználói szituációk képzelhetők el: *a)* A nyelvtan és a szókincs mellett a szótár segítségével lehetőség nyílik a többnyire elhanyagolt szóalkotás rendszeres tanítására is. *b)* A tanárok a szótár segítségével megkönnyíthetik a tanulók szókincstanulását, amennyiben a szóalkotási összefüggésekre felhívják a figyelmet, így megvalósulhat a mnemotechnikai funkció. *c)* Segítségével tudatosíthatják a tanulóknál azt, hogy milyen nagy a potenciális szókincsük, motiválhatják a tanulókat a szókincs-tanulásban. *d)* Forrásként szolgálhat szókincs-bővítő és szókincs-aktivizáló gyakorlatok összeállításához. *e)* Szótárhasználatra taníthatják segítségével a tanulókat. *f)* Az önálló tanulásra nevelésben is fontos szerepet kaphat a szótár.

A tervezett szótár a tanulóközpontú vagyis a nyelvtanuló adottságait és igényeit messzemenően figyelembe vevő didaktikai irányzatra épít és annak hatékony megvalósításához kíván hozzájárulni a maga sajátos eszközeivel. A projektum-orientált nyelvtanításban és az önálló tanulásban nélkülözhetetlen olvasási, fordítási és szókincs-

bővítési stratégiák elsajátításához kívánja hozzásegíteni a potenciális szótárhasználót makro- és mikrostruktúrája révén is. A „Figyeld a szó elejét!” és a „Figyeld a szó végét!” elvek alapján szervezett makrostruktúra segítségével a szótár rejtett módon gyakoroltatja az egyes szóstruktúrák morfológiai elemzését. Először információkeresésre használja, majd a későbbiekben az elemző készség fokozatos fejlesztése során saját hipotéziseinek ellenőrzésére fogja használni, tehát kontrollfunkciót is ellát majd a szótár, miközben a folyamatos szókincs bővítéshez is hozzájárul.

3. 2. A lemmaszelekció elvei

A lemmaszelekciót két különböző réteghez tartozó kritérium-rendszer szerint bonyolítjuk le. Az első réteghez a következő elvek tartoznak: a szóképzési elem produktivitása, a motivált vagyis morfoszemantikai szempontból áttetsző szavak aránya, a lexikalizálódott szavak aránya valamint a kontrasztivitás szempontja, mely a két nyelv szabályos megfelelelés-mintáit veszi figyelembe. A második réteget egy jól operacionálízható kritérium-rendszer alkotja, mely bizonyos szótáraknak jelöl ki meghatározott funkciót a lemmaszelekció során. A lemmaszelekció bázisa az egyetlen német tanulói szótárban, a *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* által lemmatizált szóképzési elemek összessége.

Az „a” szakaszból kiválasztott lemmák ideiglenes listája a következő:

ab-, alt-, Alt-, an-, Anbau-, auf-, aus-, auseinander-, außer-, auto-, Auto-abel-, abhängig-, -achsig, -ähnlich, -akter, -al, -Anlage, -arm, -armig, -artig, -at, -ator, -äugig

Ezt a listát a szócikkek kidolgozása közben folyamatosan felülvizsgáljuk majd, egyrészt az első réteghez tartozó általános elvek alapján, másrészt pedig a *Duden Universalwörterbuch*, *Lexikon der Präfixverben*, a *Wortfamilienwörterbuch* és a *Collins Cobuild English Guides 2. Word Formation* alapján.

3. 3. A szótár felépítése

A szótár a következő részekre tagolódik:

1. Rövid előszó, mely a szótár lehetséges funkcióiról tájékoztatja a használót.
 2. Használati útmutató. Itt jól áttekinthető formában lépésekre lebontva egy-egy konkrét példán bemutatjuk, hogy a fontosabb szótárhasználati szituációtípusokban hogyan célszerű eljárni és milyen információkhoz lehet hozzájutni.
 3. A szótárban előforduló rövidítések jegyzéke.
 4. A szótár főrésze, mely az ábécé-sorrendben elhelyezett szóképzési elemeket tartalmazza a szóstruktúrákban elfoglalt helyük szerint két részre osztva: az első részben szerepelnek a szótó előtt megjelenő elemek, a második részben pedig a szótó utáni elemek.
 5. A szócikkekben használt szakkifejezések listája rövid közérthető magyarázatokkal és egy-egy jellemző példával.
- A kötet végén index lesz, melyben a szóképzési elemek használatát szemléltető szóstruktúrákat gyűjtjük egybe az előfordulási helyek oldalszámait feltüntetve.

3. 4. A szótár makrostruktúrája

Az alfabetikus részt két részre osztjuk az 1. 4. pont alatt kifejtett érvek alapján:

1. „Figyeld a szó elejét!” Ebben a részben az előképzők és az előképzőszerű elemek kapnak helyet.
2. „Figyeld a szó végét!” Ebben a részben a képzőket és a képzőszerű elemeket helyezük el.

3. 5. A szótár mikrostruktúrája

A mikrostruktúra pozíciói és az ezek által közvetített információk meghatározott rendet követnek. A pozíciók elhelyezését a szócikken belül a 3. 6. pont alatti próba-szócikk szemlélteti. Ennek egyedüli feladata az egyes pozíciók sorrendiségének és információértékének a bemutatása. Hangsúlyozzuk, hogy a próba-szócikk jelenlegi állapotában még nem tükrözi a mikrostruktúra vizualizációjával kapcsolatos elképzeléseinket. Ennek megtervezéséhez messzemenően figyelembe kívánjuk venni a vizuális megismerés területén folyó kutatások idevonatkozó eredményeit, különös tekintettel a vizuális figyelemre és emlékezetre. Fontos számunkra ezen kívül az olvasás közbeni szemmozgás vizsgálata és ennek eredményének figyelembevételére az egyes pozíciók elhelyezésének és kitöltésének megtervezésekor. Utalunk itt egy érdekes tanulmányra, mely egy kollokációs szótár kidolgozásának a kapcsán végzett olvasás közbeni szemmozgás-vizsgálat eredményeiről is beszámol; lásd Kornelius (1995, 166).

3.6. Próba-szócikk

hoch-

1. melléknevek elé téve azok fokozását fejezi ki,
2. magyar megfelelője általában *nagyon* a melléknévvel képzett szintaktikai szerkezetben.

3. Használati példák:

ein hochentwickeltes Industrieland
ein hochinteressantes Buch; das Gespräch war hochinteressant

4. Jellemző szavak, amelyekben *hoch-* a fenti jelentéssel szerepel:

hochaktuell	hochangesehen	hochanständig
hochbegabt	hochelegant	hochempfindlich
hochexplosiv	hochgiftig	hochintelligent
hochindustrialisiert	hochmodern	hochwirksam

5. Vigyázat! Itt *hoch-* mást jelent:

hochdeutsch	hochfahrend	hochfliegend
hochgestochen	hochgestimmt	hochgewachsen
hochgezüchtet	hochrangig	hochschwanger

4. Kitekintés

A felvázolt koncepció alapján kidolgozott lexikon tanulói szótárként és nyelvtanári segédkönyvként, illetve kézikönyvként való hasznosíthatóságán kívül kiindulópontként szolgálhat egyrészt egy szóképzési feladattár összeállításához, másrészt pedig közelebb visz minket egy kognitív-funkcionális alapon szervezett német–magyar szóképzési szótár megvalósításához.

IRODALOM

- Aitchison, Jean (41990). *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell
- Anderson, Stephen R. (1992). *A-Morphous Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press
- Aronoff, Mark (1994). *Morphology by Itself. Stems and Inflectional Classes*. (Linguistic Inquiry Monographs 22). Cambridge, Mass., London: The MIT Press
- Augst, Gerhard (1998). *Wortfamilienwörterbuch*. Tübingen: Niemeyer
- Booij, Geert (1997). „Allomorphy and the autonomy of morphology.” In: *Folia Linguistica* vol. 31, nr. 1–2, pp. 25–56.
- Brdar, Mario, Rita Brdar-Szabó (1991). „Überlegungen zur Asymmetrie in der Produktivität von zwei Ableitungstypen: Nomina agentis und Nomina patientis.” In: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* vol. 44, nr. 3, pp. 351–356.
- Brdar-Szabó, Rita, Mario Brdar (1992). „Einige Besonderheiten in der Distribution von Nomina agentis und Nomina patientis in interlingualer Relation.” In: Mair, Christian, Manfred Markus (szerk.) (1992). *New Departures in Contrastive Linguistics*. Vol 1. (Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft. Anglistische Reihe 4). Innsbruck: Verlag des Instituts für Sprachwissenschaft, 251–259.
- Brown, Roger, David McNeill (1966). „The ‘tip of the tongue’ phenomenon.” In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* vol. 5, pp. 325–337.
- Clark, Eve V. (1993). *The Lexicon in Acquisition* (Cambridge Studies in Linguistics 65). Cambridge: Cambridge University Press
- Collins Cobuild English Guides 2. Word Formation*. London: Harper Collins Publishers
- Dressler, Wolfgang U., Lavinia Merlini Barbaresi (1994). *Morphopragmatics. Diminutives and Intensifiers in Italian, German, and Other Languages*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter
- Dressler, Wolfgang U., Ferenc Kiefer (1990). „Austro-Hungarian morphopragmatics.” In: Dressler, Wolfgang U., Hans C. Luschütz-ky, Oskar E. Pfeiffer, John R. Rennison, szerk. (1990). *Contemporary Morphology* (Trends in Linguistics, Studies and Monographs 49). Berlin – New York: Mouton de Gruyter, pp. 69–77.
- Duden (²1989) *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim – Wien – Zürich: Duden
- Günther, Hartmut (1987). „Zur Repräsentation morphologisch komplexer Wörter im ‘internen Lexikon’.” In: Asbach-Schnitker, Brigitte, Johannes Roggenhofer (szerk.) (1987). *Neuere Forschungen zur Wortbildung und Historiographie der Linguistik. Festgabe für Herbert E. Brekle zum 50. Geburtstag* (Tübinger Beiträge zur Linguistik 284). Tübingen: Gunter Narr, pp. 195–209.
- Hartmann, R. R. K. (1991). „Contrastive linguistics and bilingual lexicography. Art. 299.” In: Hausmann, F. J., O. Reichmann, H. E. Wiegand, L. Zgusta (szerk.) (1991). *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein Internationales Handbuch zur Lexikographie. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Teilband 5.3*. Berlin – New York: Walter de Gruyter, pp. 2854–2859.
- Hartmann, R. R. K. (1992). „Contrastive Linguistics: (How) is it relevant to bilingual lexicography??” In: Mair, Christian, Manfred Markus (szerk.) (1992). *New Departures in Contrastive Linguistics*. Vol 1. (Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft. Anglistische Reihe 4). Innsbruck: Verlag des Instituts für Sprachwissenschaft, pp. 293–299.
- Kornelius, Joachim (1995). „Vom Printwörterbuch zum elektronischen Kollokationswörterbuch. Theoretische, methodische und praktische Überlegungen zur Erstellung eines Kollokationswörterbuchs.” In: *Lexicographica* vol.11, pp. 153–171.
- Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. (1993). Berlin – München: Langenscheidt.
- Plank, Frans (1981). *Morphologische (Ir-)regularitäten*. Tübingen: Gunter Narr.
- Ruzsicky, Éva (1976a). „Ungarisch-deutsche kontrastive Untersuchungen im verbalen Bereich der Wortbildung.” In: *Deutsche Sprache* vol. 4, pp. 324–335.

- Ruzsicky, Éva (1976b) „A denominális -z képzővel alkotott magyar igék és német megfelelői (Problémák és tanulságok).” [Mit dem denominalen Suffix -z abgeleitete ungarische Verben und ihre deutschen Entsprechungen. (Probleme und Erkenntnisse)]. In: *Magyar Nyelv* vol. 76, pp. 282-293, 436-449.
- Ruzsicky, Éva (1980) „Ungarisch-deutsche kontrastive Untersuchungen im Bereich der Bildung von Nomina.” Juhász, János (szerk.) (1980). *Kontrastive Studien Ungarisch – Deutsch*, Budapest Akadémiai Kiadó, 123–140.
- Sandra, Dominiek, Marcus Taft (szerk.) (1994). *Morphological Structure, Lexical Representation and lexical Access. Language and Cognitive Processes. A Special Issue*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates
- Schröder, Jochen (1992). *Lexikon deutscher Präfixverben*. Berlin – München – Leipzig: Langenscheidt – Verlag Enzyklopädie
- Vihmann, M.M. (1981). „Phonology and the development of the lexicon: Evidence from children's errors.” In: *Journal of Child Language* vol. 8, pp. 239–264.

A LibroTrade Kft kínálja

OXFORD UNIVERSITY PRESS

OXFORD GUIDE TO BRITISH AND AMERICAN CULTURE	3097 Ft
OXFORD PRACTICE GRAMMAR WITH ANSWERS	2580 Ft
OXFORD BASIC ENGLISH DICTIONARY	750 Ft
OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY (SPECIAL LOW PRICE EDITION)	3191 Ft
OXFORD WORDPOWER DICTIONARY (SPECIAL LOW PRICE EDITION)	1549 Ft

PAGINARUM KIADÓ

LŐRINCZ ZSOLT: NÉMET NYELV AZ IDEGENFORGALOMBAN, A VENDÉGLÁTÁSBAN, A SZÁLLODAIPARBAN (KÖZÉPFOK)	3200 Ft
LŐRINCZ ZSOLT: NÉMET TESZT KÉZIKÖNYV MEGOLDÁSI KULCSOKKAL	1877 Ft

A könyvek megvásárolhatók:

LIBROTRADE KÖNYVRÉSZLEG

1173 Budapest, Pesti út 237
tel.: 258 1463; fax: 257 7472

FAMULUS KÖNYVESBOLT

1137 Budapest, Újpesti rkp. 5.
Tel./fax: 349 3656; fax: 269 0995

SZÉCHENYI ISTVÁN KÖNYVESBOLT

1051 Budapest, Sas u. 11. (Szt. István tér 6.)
Tel./fax: 317 4391; tel.: 317 4133

TOLDY FERENC KÖNYVESBOLT

1011 Budapest, Fő utca 40.
Tel./fax: 201 9582

KÓDEX KÖNYVÁRUHÁZ EMELET IDEGEN NYELVŰ KÖNYVESBOLT

1054 Budapest, Honvéd u. 5.
Tel.: 353 0772; fax: 353 0895

BOOKSHOP

1052 Budapest, Gerlóczy u. 7.
Tel./fax: 318 8633

Felkészülés az EU-csatlakozásra: új tartalmi elemek a nem filológus hallgatók idegen nyelvű kommunikációjának fejlesztésében

Az Európai Unióhoz való csatlakozásnak több dimenziója van. A belépéssel egy-egy ország integrált részévé válik egy szupranacionális szervezetnek, egy egységes gazdasági térségnek, egy biztonsági és külügyeiben összehangoltan fellépő közösségnek, még szorosabban beépül egy sokszínű kultúrtömbbe, és folytathatjuk a sort. Ezek a dimenziók más-más kihívásokat jelentenek a csatlakozó országoknak, más-más felkészülési stratégiát igényelnek.

Jelen írásomban azokat a tényezőket tekintem át, amelyeknek meghatározó szerepet kell játszaniuk az elsősorban gazdasági, közigazgatási, műszaki és felsőoktatásban tanuló hallgatók idegen nyelvi képzésében ahhoz, hogy Magyarország más tagállamokkal azonos esélyű szereplővé váljon a nagy európai gazdasági térségben, az egységes piacon és megbecsült taggá a szupranacionális szervezetben. Következtetésként olyan tartalmi hangsúlyeltolásokat javasolok az érintett szakemberek idegen nyelvi képzésében, amelyek minőségi javulást hozhatnak az új típusú kommunikációs feladatok megoldásában.

A kihívás

Az Unió mint szupranacionális szervezet a vezetéstudományban használt szervezet-fogalomhoz kötődő ismérvekkel jellemezhető. Világosan meghatározott küldetéstudata, értékrendje, tudatosan fejlesztett szervezeti kultúrája, a kompetenciákat pontosan meghatározó belső struktúrája van. Célja, hogy a tagállamok között demokratikus együttműködést tartson fenn, közösen lépjen fel ellátási, védelmi, biztonsági, környezetvédelmi és emberi jogi problémák megoldásában. Ez a küldetéstudat határozza meg az Unió létezésének alapját és a szervezeten belüli kommunikáció hangnemét, módját, eszközeit és a kommunikáció célját is, vagyis hogy folyamatos nézetegyeztetés révén az együttműködés mindenki számára elfogadható tartalommal és formában valósuljon meg.

Az Unión belül zajló kommunikációt számos aspektusból elemezhetjük. Célkitűzése szerint, mint döntések előkészítésének, szabályok megalkotásának, szűkebb szakértői körök vagy a közvélemény tájékoztatásának stb. szolgálatát.

Egy másik szempont az Unión belüli munkanyelvek, a gyakorlatban túlnyomóan használt nyelvek, a dokumentumok fordításának, az egységes terminológiának a kérdése. További nézőpont a formális és informális kommunikációs csatornák használata, a tárgyalásban résztvevők kompetenciája és így tovább.

Az idegen nyelvi kommunikáció oktatás szempontjából az egyik kulcskérdés az uralkodó kommunikációs forma kiemelése. Sajtóközlemények szívesen emlegetik a

már 80 000 oldalnyi közös joganyag meglétét – ez valóban tetemes mennyiségű írásos kommunikációs termék. Nem szabad azonban szem elől téveszteni, hogy a joganyag megalkotása valószínűleg össze sem számolt időmennyiséget kitevő tárgyalássorozat eredménye. *A tárgyalás az Unió mint szervezet szempontjából a legfontosabb kommunikációs forma.*

A tárgyalás olyan szóbeli kommunikációs folyamat, amely kölcsönösséget feltételez, amelyben a meggyőzés funkciója dominál. Az eredményes tárgyalás előfeltétele, hogy résztvevői ne csak a meggyőzés, hanem a meggyőzhetőség képességével is fel legyenek ruházva. A tárgyalást egyfajta döntéshozatali folyamatként is fel lehet fogni: két vagy több partner a tárgyalás kezdetekor még eltérő nézeteit hangolja össze azért, hogy közös döntésre jusson. A feleknek közös érdeke fűződik ahhoz, hogy megegyezzenek egymással, mert mindkét (valamennyi) partner számára előnyösebb, ha konszenzus jön létre, mint ha elmarad az egyezés.

Az EU-ban, annak intézményeiben zajló tárgyalásokat három tényező határozza meg markánsan: a multilaterális jelleg, a multikulturális jelleg és az EU szervezeti kultúrájának erős érvényesülése. Egy multilaterális tárgyalás során legalább három fél hangolja össze nézeteit a közös, mindenki számára elfogadható döntés érdekében. Hogy a döntés mindenki szempontjából kielégítő legyen, mindenkinek mindenkivel meg kell egyeznie. Minél magasabb a résztvevők száma, annál nagyobb annak a valószínűsége, hogy az érdekek és álláspontok ütközni fognak, annál nehezebb mindenkinek szem előtt tartania mindenki érdekét. Ezért a kommunikáció elméletben a multilaterális tárgyalást komplex, nehéz és hosszadalmas folyamatnak tartják (Zartman).

Az Unió napi munkájában a már meglévő tagok száma mellett is igen sok résztvevős, emiatt igen sok féle érdeket szintetizálni igyekvő tárgyalások folynak. A tárgyalás alapelve, hogy a feleknek konszenzusra kell jutniuk. Még olyan esetekben is, amikor az előírások szavazást írnak elő, a szavazást megelőző közös megegyezésre törekszenek.

Az Unióban a tagállamok képviselői különböző kultúrközösségek reprezentánsai, így a szervezetek (Bizottság, Parlament, Tanács stb.) nemzetközi tárgyalások állandó színhelyei. Azzal, hogy a kultúra mily mértékben játszik befolyásoló szerepet a kommunikációban, az elmúlt tíz év ide vonatkozó irodalma nagyon sokat foglalkoznak (Gudykunst, Kimm).

Tudjuk, hogy a felek személyisége saját kultúrájuk hatása alatt forrott ki, hogy befolyással van a tárgyalás struktúrájára, a stratégia megválasztására, a taktikára, a megállapodásban döntő szerepet játszó tényezőkre, sőt a megállapodás betartására is. Ugyancsak sok tanulmány foglalkozik a nemzetközi szakirodalomban a tárgyalások kultúrafüggőségével.

A kérdés számunkra az, mennyire hatja át az Unió szervezeteiben folyó tárgyalásokat és a mindennapi munkát az együttműködő tárgyalófelek, hivatalnokok eltérő nemzeti kulturális gyökere. Bár érzékelhetők különbségek a tárgyalási stílusokban (az „észak-dél tengely” eltérései megmutatkoznak; vö. Gudykunst, Kimm); ezek nem zavaróak, nem vezetnek félreértésekhez, jelentőségük tartós együttműködés mellett eltömpul. E jelenség oka a nemzeti kultúra hatóerejét csökkentő tényezőkben keresendő.

A nemzeti kultúra hatását tompítja, egyrészt a szakmai szubkultúrák összetartó ereje. A különböző nemzeti, etikai kultúrából származó szakmai csoportok: mérnökök, jogászok, politikusok, diplomaták, környezetvédők, mezőgazdászok stb. egymás között

rendszerint jobban megértik egymást mint saját kultúrközösségük más foglalkozási csoportokhoz tartozó reprezentánsaival. A szakmából eredő élményközösség (jelenségek egységes megtapasztalása) pótolja a közös nemzeti gyökér hiányából eredő élményközösség deficitjét (vö. Buda).

Homogén szubkultúrák munkaközössége az Unió szervezeteinek egyik jellemzője: dán és francia környezetszakemberek spanyol környezetspecialistákkal dolgoznak együtt.

A nemzeti kultúra legerősebben az egyén személyiségét befolyásolja. Az EU delegáltak azonban nem szuverén személyiségként cselekszenek pozíciójukban, hanem egy hazai felettes szerv, gyakran egy minisztérium látja el őket instrukciókkal; vagyis saját értékrendjük érvényesítésére kevés terük marad, individuális késztetéseiket a felvállalt feladat sikerének kell alárendelniük.

A nemzeti kultúra érvényesülése ellen hat az EU szervezeti kultúrája is. Mint már utaltunk rá, a már Schuman által deklarált alapérdekek, mint a demokrácia, a személyi szabadság, az embertársi szeretet, valamennyi ember jogainak tiszteletben tartása, a bizalom, a szolidaritás (Schuman 1963), ma sem veszítettek súlyukból. A küldetéstudat már a Római Szerződés preambulumban megfogalmazódott: az életminőség javítása, a béke és a szabadság megszilárdítása, szolidaritás, tisztességes verseny ma is érvényben van. Erre az értékrendre épült negyven év során a szervezet struktúrája. A világos célok és kinyilatkoztatott értékrend ellenére azonban az EU szervezeti kultúrája nem egységes: valamennyi intézménye kialakította a maga szubkultúráját, amelyek közül a Bizottságé a legkiforrottabb: a Bizottság testesíti meg az Unió politikáját és értékeit. Kompetenciája és eljárási mechanizmusa pontosan szabályozott és bürokratizált. A tárgyalások intézményesítettek: a döntéseket egyre magasabb és magasabb vitaszinten készítik elő. A tagállamok számának bővülésével a tárgyalandó témák és a résztvevők száma is rohamosan nő: még szigorúbb szabályozás vált szükségessé, és kialakult a „szolidaritást ösztönző módszer” (Wallace-Wallace 1996, 32–33). Az Unió szervezeteiben aktívan résztvevőknek – munkájukra készülve – ezekkel az ismérvekkel kell tisztában lenniük.

Az Unió mint gazdasági térség sokkal erősebben őrzi a nemzeti kultúrában gyökerező különbségeket: egy-egy tagállam, egy-egy nagyobb régió gazdasági kultúrája jelentős eltéréseket mutat. E különbségek a menedzsment módszereiben, a munkához kötődő értékrendben, a munkaerő képzettségében (nem utolsó sorban idegennyelv-tudásában és interkulturális tapasztalataiban), valamint a munkahelyi kommunikáció minőségében nyilvánulnak meg. A nemzetközi menedzsment irodalom számba véve a különbségeket hat európai alcsoportot („cluster”-t) különített el: a skandináv, az észak-latin, az angolszász, a közel-keleti, a germán, és a latin-mediterrán csoportot. Vizsgálatait ki sem terjesztette a küszöb előtt toporgó közép-kelet európaiakra (Leeds, Kirkbride, Durcan 1994). Ezek a „cluster”-ek az összehasonlításként használt indikátorok alapján jelentősen eltérnek egymástól.

Ha csupán a munkahelyi vezető és beosztottja közötti hatalmi távolság indikátorát vesszük alapul, nagy különbségek tárulnak fel Európán belül is: míg (a németek, svájciak) a finnek, a norvégok és a svédek igen kis hatalmi távolságot tartanak, az alá-, főlérendeltséget nem érzetik, a státusz-szimbólumok használata nem jellemző, az észak-latinokra nagy távolságtartás a jellemző (Hofstede, Hicksom-Pugh 1995, 74). A mediterrán csoportban sem nagy a távolságtartás, de erős paternalista vezetési stílus

érvényesül. A németek és svájciak sem hangsúlyozzák a hatalmi távolságot gazdasági kultúrájukban, de – bár nem azonos formában – nagy hangsúlyt kap az intézményesített érdekvédelem.

Az európai piaci kooperáció mindennapivá válásával menedzsereinkre olyan tárgyalási és kooperációs feladatok várnak, amelyek megoldása során a gazdasági kultúra különbségeinek sokrétű megnyilvánulásával nap mint nap szembesülniük kell.

Felkészülés a kihívásokra

A felsőfokú idegen nyelvi képzés akkor készül helyesen az új kihívásokra, ha a szaknyelv-oktatást komplex kommunikáció-összefüggésekbe helyezi. Ez tartalmi módosításokat von maga után.

A még ma is erősen lingvisztikai szemléletű „szaknyelvoktatást” (szakszókincs-bővítés, írás-, olvasás-, megértés-, beszédképesség-fejlesztés szakszövegek segítségével) komplex kommunikációs szemlélet váltja fel, amely azt a valós gazdasági közeget veszi alapul, amelyben a nyelvhasználók tevékenykedni fognak. Így a külföldi menedzserekkel dolgozó vállalatot, amelyben a mindennapi belső munkamegbeszélések is többnyire idegen nyelven folynak, ahol a mérnökök, a környezetszakemberek, a terv- és pénzügyi osztály megbízottjai az anyavállalat nyelvén is elkészítik a fejlesztési terveket, jelentéseket, fontos dokumentumokat.

Szem előtt tartja azokat a nemzetközi tárgyalási helyzeteket, amelyekben egy asztal körül ülve dán, svéd, cseh, francia, spanyol stb. felekkel kell elfogadtatni álláspontokat, az Unió normáinak betartásával. Ehhez az idegen nyelvi oktatásnak új dimenziókkal kell bővülnie.

Teret kell kapnia az oktatás tartalmában az *európai menedzsment aspektusának*, amely felvállalja ismeretek közvetítését az európai gazdasági és vállalati kultúrák kommunikációt meghatározó kérdésköréből. Ráirányítja a figyelmet az uralkodó szervezeti struktúrákból eredő kommunikációs különbségekre, a formális és informális csatornák működtetési gyakorlatára; a szolgálati út betartásának el (nem) várására; a részletes munkautasítások szükségességére, szükségtelenségére; a szóbeli kommunikáció előnyben részesítésére az írásbelivel szemben vagy a fordítottjára; a véleménynyilvánítás igényére vagy elfojtására és így tovább. E tényezők ismerete épp oly mértékben befolyásolja a kommunikáció és együttműködés sikerét, mint a szakszókincs ismerete.

Tükröződnie kell az oktatás tartalmában az európai együttműködésben *domináns kommunikációs formák* súlyának. Az (interkulturális) idegen nyelvi tárgyalási készség fejlesztése eddig elsősorban a külkereskedelem szakos hallgatók tantervében szerepelt. A nemzetközi vegyes vállalatok szaporodásával, nagy regionális programok indításával azonban nem csupán kereskedők és külkereskedők dolgoznak interkulturális közegekben.

Nagyobb teret kell kapnia az idegen nyelvi kommunikációban a kooperációhoz nélkülözhetetlen *attitűdök fejlesztésének*: az empátia, a tolerancia, a konszenzusra és szinergiára törekvés, a meggyőzőhetőség készsége erősítésének és előtérbe helyezésének.

Ezeknek a tartalmaknak a mélyítését akkor vállalhatja fel a felsőfokú idegen nyelvi oktatás, ha az alap- és középfokú képzés biztosítani tudja azt a megfelelő nyelvismereti szintet, amelyre az idegen nyelvű komplex kommunikációképzés épülhet.

IRODALOM

- Az Európai Közösség Alapító Szerződése. Kelt Rómában. 1957. március 25-én.
- Borgulya, Istvánné (1996). *Üzleti kommunikáció kultúrák találkozásában*. Janus Pannonius Egyetemi Kiadó: Pécs
- Borgulya, Istvánné (1998). Interkulturelle Herausforderung und Fachsprachenunterricht. In: Rudolf Muhr-Katarina Mikova (szerk.) *Ökonomie und Fremdsprachen*. Banska Bystrica, pp. 10–18.
- Borgulya, Istvánné (1998). Multikulturelle Kommunikation in der EU als Wirtschaftsraum und als supranationale Organisation. In: *Kultur und Management*, Wien
- Buda Béla (1992). *Kultúra, viselkedés, kommunikáció*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó: Budapest
- Faure, G. O. & Rubin, J. Z. (1993). *Culture and Negotiation*. SAGE: Newbury Park
- Gudykunst, W. B. & Kim, Y. Y. (1984). *Communicating with Strangers: An approach to intercultural communication*. Addison-Wesley, Reading, MA.
- Hofstede, Geert (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Sage: Newbury Park
- Kirkbride, P. S. (szerk.) (1994). *Human Resource Management in Europe*. Routledge: London – New York
- Leeds, Ch. & Kirkbride, P. S. & Durcan, J. (1994). The cultural context of Europe: a tentative mapping. In: Kirkbride (1994), pp. 11–28.
- Schuman, Robert (1991). *Európáért*. Pannónia könyvek. [Eredeti címe: Pour l'Europe. Les Éditions Nagel, Genève, 1990]
- Wallace, Helene (1985). Negotiations and Coalition Formation in the EU. In: *Government and Opposition*. Vol. 20. pp. 453–473.
- Wallace, Helene – Wallace William (1996): *Policy-Making in the European Union*. Oxford University Press: Oxford
- Zartman, I. W. (1994). *International Multilateral Negotiation*. Jossey-Bass: San Francisco.

MUNDT THOMASNÉ

Hogyan kommunikáljunk Európával?

Üzleti szituációk az oktatásban

Sikeres együttműködésünk az Európai Unióval nemcsak makroszinten dől el, nemcsak az objektív elvárások teljesítésétől függ, hanem nagyrészt azon is múlik, hogy mikroszinten, mindennapi kapcsolatainkban szót tudunk-e érteni az ott élő és dolgozó emberekkel. Ahhoz, hogy üzleti tevékenységünk eredményes legyen, ki kell alakítanunk egy olyan kapcsolatrendszert, amelyben partnerként léphetünk fel.

Lehet, hogy jó a marketing koncepciónk, versenyképesek az áraink, mégsem velünk köt meg az üzletet, mert egy másik ajánlattevő jobb kommunikációs készségével megnyerte tárgyalópartnerünk bizalmát. Jobban ismerte elvárásait, szokásait, nagyobb empátiával mérte fel a másik fél lehetőségeit és célkitűzéseit, ügyesebben tudta kifejezni, miért előnyös partnere számára, ha vele köt üzletet, és szimpatikus, megbízható üzleti partnerként tudta elfogadtatni magát.

Szinte biztosak lehetünk abban, hogy mindezt nemcsak partner-orientált verbális kommunikációjával érte el, hanem nagymértékben szerepet játszott benne a nem verbális elemek tudatosan, vagy ösztönösen helyes, de mindenképpen természetes és meggyerő használata is.

A testbeszéd, a gesztusnyelv, a mimika, a hangszín és a hangerő egyes források szerint több mint 90 százalékban, és véleményem szerint is alapvetően meghatározzák a verbális kommunikáció sikerét. Külföldi partnerrel tárgyalva pedig az egyes kultúrákban eltérő magatartási formák és szokások ismerete legalább olyan fontos, mint a megfelelő nyelvi kifejezőképesség.

Az idegen nyelvek oktatásában természetesen a kommunikáció verbális elemeinek elsajátítására helyeződik a hangsúly, az erre épülő szaknyelvi képzés pedig az üzleti szakterminológia közvetítését tűzi ki célul, és szoros programjába nem fér bele a nem verbális kommunikációs készség fejlesztése. Ezért a Külkereskedelmi Főiskolán a Külgazdasági szakon két féléven keresztül heti két szemináriumi órában az „üzleti kommunikáció”, illetve a Nemzetközi Kommunikáció szakon a „kommunikáció és kapcsolattartás” című tantárgyak keretében fejlesztjük komplex módon hallgatóink kommunikációs készségét. Ehhez készült el a PHARE támogatásával az új jegyzet: Ildikó Mundt: *Fachkommunikation im Handel – Gewußt wie. Erfolg im Beruf durch Sprach- und Kommunikationstraining* [Szakmai kommunikáció a kereskedelemben –

Értetni kell a módját. Nyelvi és kommunikációs tréninggel elért szakmai siker]. (Külkereskedelmi Főiskola, Budapest, 1997).

Már a cím is jelzi a szemléletváltást és utal arra, hogy nemcsak az a fontos, amit mondunk, hanem az is, hogyan tudjuk azt tárgyalópartnerünk felé közvetíteni. Módszertanilag az az elv vezérelt, hogy a leghatékonyabban úgy tudunk megérteni és elsajátítani valamit, ha azt magunk is csináljuk. Támaszkodva a hallgatók otthoni önálló felkészülésére az órán tehát párban, vagy csoportmunkában konkrét szimulált üzleti szituációkat oldunk meg, játszunk el és elemzünk, értékelünk a gesztusnyelv és az interkulturális viselkedési normák szempontjából is.

A tréning bevezető szakaszában a hallgatók tapasztalatai és ismeretei alapján megvitatjuk a kommunikáció alapelveit, megvizsgáljuk, miért igaz Murphy közismert törvénye: „Ami félreérthető, azt félre is értik.” Megpróbáljuk együtt felkutatni a kommunikációt zavaró tényezőket és megismerni azokat a kommunikációs készségeket, amelyekkel sikerül elkerülni a félreértések csapdáit. Külön fejezetben foglalkozunk a testbeszéddel, az üzleti, munkahelyi kapcsolatokban elvárható viselkedési és magatartásformákkal, valamint a nemzeti sajátosságokkal is. Ez a rendszerezés azért szükséges, hogy a szituációk megoldásában nyújtott teljesítmények elemzéséhez és elbírálásához közös elméleti alapot és közös terminológiát hozzunk létre.

A fokozatosság elvét követve egyszerűbb szituációkban gyakoroljuk a telefonálás bevett szokásait, a személyes kapcsolatfelvétel esetén az üdvözlést, a névkártya átadását, a „small talk” típusú és a fehér asztal melletti társalgást, üzleti tevékenységünk, cégünk rövid bemutatását, a tárgyalást megnyitó és lezáró rövid beszédeket, pohárköszöntőket, jubileumi ünnepek, fogadások üdvözlő beszédeit. Didaktikai célunk egyrészt a leginkább használatos nyelvi kifejezési eszközök automatizálása, másrészt a szituációnak megfelelő gesztusnyelv optimális kialakítása. De már itt is konfrontálódnak a hallgatók egyes nemzeti sajátosságokkal, pl. a vezetéknev bemondása a telefonbeszélgetés kezdetén, a partner többszöri, névvel történő megszólítása a beszélgetés folyamán, a *Doktor*, *Magister* címek kötelező használata a név mellett, miről illik társalogni üzleti ebéd vagy vacsora közben stb.

Lássunk egy példát arra, hogy milyen komplex kommunikációs készségek aktivizálása szükséges ezeknek a látszólag egyszerű szituációknak a megoldásához is. A szituáció a következő:

„Az ifjúsági sportklub szponzoraként meghívták egy önkormányzati ülésre. Az utánpótlás csapat az utóbbi időben több versenyt is megnyert, a sportegyesület vezetője és a polgármester Önnek is köszönetet mond, mert anyagi támogatásával hozzájárult ezekhez a sikerekhez. Válaszoljon erre a köszönetnyilvánításra.”

A felszólaló és „asszisztense” két perc alatt felkészülnek, ehhez használhatják a tipikus nyelvi fordulatok listáját:

- *Es ist mir eine große Ehre, heute ...*
- *Ganz besonders freut es mich, daß ...*
- *Wie wir alle wissen, meine sehr geehrten Damen und Herren, ...*
- *Wir alle wünschen uns ...*
- *Erlauben Sie mir auch eine persönliche Bemerkung: ...*
- *Möge dieses Treffen dazu beitragen, ...*
- *In diesem Sinne möchte ich ...*

Ez alatt helyet foglal az asztal körül a „városi tanács”, a táblára felkerülhet néhány fontos szempont (pl. „Blickkontakt”, „Anrede”, „freundliche Mimik”) és a jelenlévő személyek neve, címe, funkciója (pl. *Dr. W. Müller, Bürgermeister; Mag. P. Laune, Leiter des Sportvereins; Gemeinderätin Mag. B. Kunze, Leiterin der Abteilung Jugend und Familie; Studienrat Dr. A. Hajek, Direktor des Pestalozzi Gymnasiums*). Közben a „nézők” is felkészülnek az értékelésre, megállapodnak abban, hogy kik figyelik a verbális kommunikációt, és kik bírálják majd el a non-verbális elemek használatát, tehát nekik is el kell gondolkozniuk a szituáció optimális megoldásán. A beszéd nem lehet több 3 percnél, az ezt követő bírálat és vita az értékelt személy visszajelzésével együtt kb. 4 perc. Tanári értékelés: legfeljebb egy perc. Esetleg egy optimális változat megismétlése egy előre kijelölt újabb előadóval, rövid értékeléssel (konkrétan mit oldott meg jobban): 5 perc. Legalább 15 percet kell tehát szánni egyetlen szituációra, ha azt akarjuk elérni, hogy megfelelő hangsúlyt kapjon a „*hogyan* kommunikáljunk az adott szituációban”.

A későbbiekben feldolgozandó üzleti tárgyalások, pl. ártárgyalások tréningje során megismerkednek a hallgatók a különböző tárgyalási stratégiákkal és taktikákkal, a kérdés és érvelés retorikai elemeivel, a vizualizálás jelentőségével. A felkészülés egyre inkább önálló otthoni feladattá válik, az órán a szituációk előadása, a készségek gyakorlása (pl. „az aktív figyelés” kifejezése testbeszéddel és verbális „reformuláció”-val) és a teljesítmények értékelése történik.

Komplex kommunikációs készségek mérése csoportosan

A két szemeszteres program végén a „nemzetközi vásárokon való részvétel” témakör lehetőséget nyújt arra, hogy az egész tanulócsoporthoz szintjén, komplex módon felmérhessük a kommunikációs készségek terén elért fejlődést. A hallgatók kreativitásának, szervezőképességének tág teret engedő esettanulmány feldolgozása nem kevés önálló munkát követel, de a sikerélmény mindenképpen kompenzálja a hosszabb felkészüléssel járó idővesztést. Az órakereten kívüli, de csoportos felkészülést segítik a könyvben található nyelvi kifejezési eszközök és az elvégzendő feladatok címszószerű felsorolásai. A csoport maga határozhatja meg, melyik vásáron vesz részt, mit állít ki, kik dolgoznak a kiállítás előkészítő szakaszában, kik játsszák a standszemélyzet szerepét, értékelik a vásáron való részvétel eredményességét, és kik lesznek a látogatók, akik új kontaktus teremtése, vagy régi kapcsolatok ápolása céljából felkeresik a standot.

Az 1. csoport (kiállító) feladatai az előkészítő szakaszban

- Ismertessék marketing céljaikat és stand-koncepciójukat („brain storming”, prezentáció).
- Készítsenek költségkalkulációt, vitassák meg, hogyan tudják a rendelkezésre álló pénzt a leghatékonyabban felhasználni (javaslatok tétele, érvelés).
- Szerezzék be a szükséges információkat a vásárhoz, intézzék el a jelentkezést, a katalógusban való megjelenést és a szolgáltatások megrendelését (telefonok, faxok, űrlapok kitöltése).
- Vegyék fel a kapcsolatot potenciális látogatóikkal, szervezzék meg a fogadást, a sajtókonferenciát (hirdetések, meghívók megfogalmazása, reklámajándékok, információs anyagok összeállítása).

A 2. csoport (standszemélyzet és látogatók) feladatai a helyszínen és a vásár után

- Folytassanak rövid, információt kérő és adó beszélgetéseket a standon, készítsenek ezekről rövid feljegyzéseket (dialogus új kontaktust kereső érdeklődőkkel és már ismert partnerekkel).
- Tartsanak sajtókonferenciát, árubemutatót egy szakmai napon, mutassák be cégüket, partnerkapcsolataikat, emeljék ki gyártóbázisuk előnyeit, próbálják meg országuk kedvező arculatát is erősíteni (rövid előadás nagyobb közönség előtt, vizualizálás, közönségkapcsolat megteremtése).
- Nyissák meg aktuális üdvözlőbeszéddel a fogadásukat (díszvendégek üdvözlése, a fogadás programja, meghívás a standon szervezett különleges aktivitásokra, pohárköszöntő, a büfé megnyitása).
- Végezzék el a vásár utáni értékelést, mennyiben valósították meg célkitűzéseiket, sikerült-e a célcsoportokkal kapcsolatot teremteni, milyen benyomást, információkat szereztek a konkurenciáról, mit tudnak konkrétan a jövőben a szerzett tapasztalatokból, kapcsolatokból felhasználni (beszámoló írása, vállalati értekezlet, kerek asztal beszélgetés levezetése, emlékeztető jegyzőkönyv megfogalmazása).
- Hívják fel azt a látogatót, akivel szorosabb kapcsolatot szeretnének kiépíteni, beszéljenek meg vele egy találkozót, amikor bővebben megbeszélhetnék együttműködésüket (előre megtervezett telefonbeszélgetés).

A kommunikációs készségek egyéni számonkérése

Az egyéni számonkérés (a záró szigorlat részfeladataként) ennél egyszerűbb módon történik: a tanárral *spontán beszélgetés* során megoldandó rövid szituációban nyújtott kommunikációs teljesítményt értékeljük. A magyar nyelven megadott kiinduló szituáció alapján a hallgató felkészülhet a beszélgetésre, pl.:

„Ön pamut törülközőket szeretne eladni egy müncheni szállodaellátó nagykereskedelmi cégnek. Tegyen ajánlatot, emelje ki a törülközők természetes alapanyagát és jó minőségét. Említse meg, hogy nagy tételben is tud rövid határidőre szállítani és 10 000 db fölötti rendelés esetén mennyiségi rabattot is tud adni.”

A beszélgetés folytatása többféle irányt vehet, attól függően, hogy a tanár a minőséget firtatja, esetleg monogram hímzését kéri a törülközőkre, a szín- és a méretválasztéokra kérdez rá, vagy pl. a mennyiségi rabatt százalékát próbálja meg kedvezően kialakítani. A vizsgázónak bizonyítania kell, hogy képes egy nyelvileg helyes és a szituációba illő dialogust folytatni, argumentációját logikusan és partner-orientáltan felépíteni és gesztusnyelvében is megnyerően kommunikálni. Ha tudja, hogyan köszöntse müncheni partnerét, mivel tudja szimpátiáját a kapcsolatteremtő „small talk” során elnyerni, ajánlatát aktuális ismeretek birtokában, pl. euróban teszi meg, egyben azt is bizonyítja, hogy gondolt a nemzeti sajátosságokra is.

Mikor lesz Európa igazi közösség?

A kommunikációs tréning végén mindig felteszem a kérdést: Megtettünk-e mindent azért, hogy a jövőben sikeresen kommunikáljunk Európával? Jó alkalom ez arra, hogy még egyszer kiemeljük a nemzeti sajátosságok iránti nagyobb érzékenység fontosságát.

Európa soknyelvű, az itt élő népek kultúrája, világnézete sokszínű, és éppen ez teszi az Unióba tömörülni kívánó kontinenst izgalmassá. Mindenki európainak vallja magát, annak ellenére, hogy saját kultúráját, nyelvét, minden népcsoport igyekszik megőrizni, fejleszteni.

Amikor a *nemzeti sajátosságok iránti nagyobb érzékenység és empátia* kialakításáról, mint az optimális kommunikáció egyik előfeltételéről beszélünk, nem csak azt szeretnénk elérni, hogy hallgatónk *megismerjék a partner országában természetes szokásrendszert*. Persze fontos az is, hogy pl. tudjuk, spanyol üzletfelünk számára a késő esti időpont is teljesen természetes, míg svájci partnerünk valószínűleg rossz néven venné, ha a családjával töltött szabadideje rovására kellene velünk foglalkoznia. Francia partnerünk feltehetőleg több időt szentelne arra, hogy megismerjen, emberileg is képet alkosson rólunk, német partnerünk viszont azt várja el, hogy mielőbb a tárgyra térjünk, ne raboljuk szorosan beosztott idejét. Fogadjuk el a testbeszéddel kapcsolatos szokásokat is. Az angolok számára pl. terhes és értelmetlennek tűnik, hogy német partnereikkel lépten-nyomon kezet kell fogniuk. A kézfogás Németországban azonban teljesen természetes (gyerekkortól kezdve a családban is használt) és kötelező velejárója az üdvözlésnek, elmaradása udvariatlanságnak tűnik (pl. ha a főnök titkárnőjét, asszisztensét nem így üdvözljük). Gondoljunk arra, hogy környezetünk, irodánk milyen benyomást tesz üzletfelünkre. A németek íróasztalunk számunkra természetes rendtelenségéből pl. munkánk szervezetlenségére következtethetnek.

Mindezek mellett számomra a nemzeti sajátosságok iránti nagyobb érzékenység azonban főleg azt jelenti, hogy *meg akarom érteni partnerem viselkedésének indítékait*, keresem benne a pozitív elemeket. Ha úgy teszem fel a kérdést, mi jellemző a németekre, leginkább klisék, esetleg előítéletek fogalmazódnak meg hallgatóimban: pontosak, pedánsak, a munka megszállottai, sokat beszélnek, nem elég rugalmasak, távolságtartóak, nincs humoruk. Valóban, egy német üzleti partner pontosan tudja, hogy mit akar, részletesen kidolgozta üzleti stratégiáját, sok adattal, grafikonnal (fóliával) támasztja alá érvelését, és elvárja, hogy partnere hasonlóképpen járjon el: korrekten, felkészülten tárgyaljon vele, tudjon gyorsan dönteni, betartsa a határidőket stb.

De feltehetem a kérdést így is: „*Mit tanulhatunk német üzleti partnerünktől?*”, és a fenti negatív konnotációval terhelt felsorolás pozitívan befolyásolhatja saját üzleti szokásainkat. Szervezzünk jobban, készüljünk fel gondosabban a tárgyalásokra, konkrét határidőkkel, kidolgozott, vizuálisan is megjelenített alternatív javaslatokkal próbáljuk kedvező döntésre bírni partnerünket.

Az európai közösségen belül nemcsak gazdaságilag kerülhetnek közelebb egymáshoz az itt élő népek. Ha nyitottabbak lesznek egymás kultúrájával, szokásrendszerével szemben, ha ellesik azt, amit a másik talán jobban csinál, ha legyőzik előítéleteiket, akkor ezzel saját kultúrájukat, hagyományaikat is gazdagíthatják.

A német parömiológiai minimum ismertségéről német szakos magyar hallgatók körében

Egy kérdőíves felmérés eredményei

1. Bevezetés

Vizsgálatom abból az idegen nyelvi oktatásban ma már általánosan elfogadott tényből indult ki, hogy az állandósult szó szerkezetek minden nyelv ismeretéhez elengedhetetlenül hozzátartoznak. A tágabb értelemben vett frazeologizmusok nemcsak a nyelvi kompetencia részét képezik, hanem az adott nép, illetve nyelvközösség történelméről és kultúrájáról is sokat elárulnak. Ha tehát a frazeologizmusok köztudottan oly sok haszonnal járnak az idegen nyelvi oktatásban, felettébb érthetetlen, hogy a legtöbb felsőoktatási intézményben még szabadon választható óráként sem áll frazeológiai kurzus az idegennyelv-szakos hallgatók rendelkezésére. Ebből a tényből kiindulva joggal feltételezhető, hogy a német szakos magyar hallgatók ismeretei a német frazeológia területén¹ elmaradnak az optimális szinttől. Hogy ezt a feltevésemet igazoljam – vagy cáfoljam –, végeztem el az alábbiakban röviden ismertett felmérést.²

2. A felmérés célja és módszere

Vizsgálatom a frazeologizmusoknak nem minden egyes csoportjára terjedt ki, hiszen egy ilyen átfogó vizsgálat szinte kivitelezhetetlen volna. Ezért a frazeologizmusoknak csak egy csoportját választottam: a közmondásokat, vagy más terminussal: parömiomokat.³

A vizsgálathoz a kérdőíves felmérés tűnt a legmegfelelőbbnek. A megkérdezettek a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola német szakos hallgatói voltak: 100 első évfolyamos és 100 végzős hallgató, hogy a frazeológiai kompetencia feltételezett növekedése is tetten érhető legyen.⁴

A kérdőívbe olyan közmondásokat kellett felvennem, amelyek nem véletlenszerű választás eredményei, hanem a német anyanyelvi beszélők számára általánosan ismertek. Felmérésemnek ezért tehát a *német parömiológiai minimum* képezte az alapját.⁵ Erre vonatkozóan Grzybek (1991) vizsgálatait használtam fel, melyeknek Frey és társai (1970) gyűjteménye képezte az alapját. Az ebben a gyűjteményben megtalálható 275 közmondás első felét kellett Grzybek 125 megkérdezettjének kiegészítenie. Az ismertség határát Grzybek 95%-nál húzta meg, így – az ő felmérése alapján – 77 közmondás képezi a német parömiológiai minimumot (vö. Grzybek 1991, 256). Hallgatóim ennek a 77 közmondásnak az első felét kapták meg, melyeket ki kellett egészíteniük.

A felmérés kérdésfeltevése tehát így pontosítható: *Mennyire ismert a német parömiológiai minimum a német szakos magyar hallgatók számára? Mely közmondá-*

sok a legismertebbek, melyek teljesen ismeretlenek, függ-e az ismertség az anyanyelvi ekvivalensek meglététől, illetve mennyiben magyarázhatók a hibák interferenciális hatással?

3. A német parömiológiai minimum

Az alábbiakban megadom annak a 77 közmondásnak a teljes alakját, melyek Grzybek vizsgálatai alapján a német parömiológiai minimumot képezik. A függőleges vonal jelzi, hogy a közmondásoknak mely része volt megadva, illetve mi volt az, amit a hallgatónak kellett kiegészíteniük. Noha a kiegészítési eljárás nem volt mindig problémamentes – például az olyan rövid közmondásoknál, mint *Einmal ist keinmal* –, az eljáráson nem változtattam. Megtartottam a közmondások sorrendjét is: először következnek a megkérdezettek mindegyike által ismertek (18 közmondás), majd azok, amelyek a 97,5%-os ismertségi határ fölött voltak (34 közmondás), végezetül pedig a 95-97,5 % ismertségi szint közöttiek (25 közmondás):

- | | |
|--|--|
| 1) Der Klügere gibt nach. | 28) Einmal ist keinmal. |
| 2) Eine Hand wäscht die andere. | 29) Ein Unglück kommt selten allein. |
| 3) Es ist nicht alles Gold, was glänzt. | 30) Ende gut, alles gut. |
| 4) Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen. | 31) Geld allein macht nicht glücklich. |
| 5) Hunde, die bellen, beißen nicht. | 32) Irren ist menschlich. |
| 6) In der Kürze liegt die Würze. | 33) Kleider machen Leute. |
| 7) Man muß die Feste feiern, wie sie fallen. | 34) Kommt Zeit, kommt Rat. |
| 8) Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben. | 35) Lügen haben kurze Beine. |
| 9) Scherben bringen Glück. | 36) Man ist so alt, wie man sich fühlt. |
| 10) Über den Geschmack läßt sich nicht streiten. | 37) Morgenstunde hat Gold im Munde. |
| 11) Übung macht den Meister. | 38) Ohne Fleiß kein Preis. |
| 12) Viele Köche verderben den Brei. | 39) Probieren geht über Studieren. |
| 13) Was sich liebt, das neckt sich. | 40) Reden ist Silber, Schweigen ist Gold. |
| 14) Wenn zwei sich streiten, freut sich der dritte. | 41) Stille Wasser sind tief. |
| 15) Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein. | 42) Von nichts kommt nichts. |
| 16) Wer A sagt, muß auch B sagen. | 43) Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen. |
| 17) Wer nicht hören will, muß fühlen. | 44) Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß. |
| 18) Wie gewonnen, so zerronnen. | 45) Wer den Pfennig nicht ehrt, ist des Talers nicht wert. |
| 19) Aller Anfang ist schwer. | 46) Wer die Wahl hat, hat die Qual. |
| 20) Andere Länder, andere Sitten. | 47) Wer rastet, der rostet. |
| 21) Aufgeschoben ist nicht aufgehoben. | 48) Wer wagt, gewinnt. |
| 22) Ausnahmen bestätigen die Regel. | 49) Wer zuletzt lacht, lacht am besten. |
| 23) Den letzten beißen die Hunde. | 50) Wie du mir, so ich dir. |
| 24) Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm. | 51) Wie man in den Wald hineinruft, so schallt es wieder heraus. |
| 25) Die Zeit heilt alle Wunden. | 52) Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg. |
| 26) Doppelt hält besser. | 53) Alter schützt vor Torheit nicht. |
| 27) Einem geschenkten Gaul sieht man nicht ins Maul. | 54) Auf Regen folgt Sonnenschein. |
| | 55) Aus den Augen, aus dem Sinn. |

- 56) Der Krug geht so lange zu Wasser (zum Brunnen), | bis er bricht.
 57) Der Ton macht | die Musik.
 58) Durch Schaden | wird man klug.
 59) Ehrlich | währt am längsten.
 60) Eigener Herd | ist Goldes wert.
 61) Eigenlob | stinkt.
 62) Ein blindes Huhn | findet auch einmal ein Korn.
 63) Ein Küßchen in Ehren | kann niemand verwehren.
 64) Erst die Arbeit, | dann das Vergnügen.
 65) Es ist noch nicht aller | Tage Abend.
 66) Frisch gewagt | ist halb gewonnen.
 67) Früh übt sich, | was ein Meister werden will.
 68) Gegensätze | ziehen sich an.
 69) Gelegenheit macht | Diebe.
 70) Kleinvieh macht | auch Mist.
 71) Selbsterkenntnis ist der erste | Schritt zur Besserung.
 72) Selbst ist | der Mann.
 73) Träume sind | Schäume.
 74) Wenn man dem Teufel den kleinen Finger gibt, | so nimmt er die ganze Hand.
 75) Wer zuerst kommt, | mahlt zuerst.
 76) Wie man sich bettet, | so schläft man.
 77) Wo gehobelt wird, | fallen Späne.

4. Az értékelésről

4. 1. A kérdőívek értékelésénél a következő kategóriákat különböztettem meg: 1) helyes kiegészítés; 2) hiányzó kiegészítés és 3) helytelen kiegészítés, s ez utóbbi csoporton belül a hibák jellegétől függően még tovább csoportosítottam: a) nyelvtani hibák; b) egy vagy több szónak szinonimával való felcserélése; c) ellentétes értelemben való kiegészítés; d) a közmondás jelentésének visszaadása szabad/alkalmi szókapcsolattal; e) teljesen hibás kiegészítés.

Azokat a kiegészítéseket tekintetem helyesnek, amelyeket Grzybek is megad, illetve felhasználtam a Duden-sorozat 11. kötetét is (1992: *Redewendungen und sprachwörtliche Redensarten*), és az ott megadott variánsokkal egybeeső kiegészítéseket is helyesnek értékeltem. (Így például mindkét alak helyes: *Wer rastet, rostet* – vagy: *Wer rastet, der rostet* – vö. Duden 1992, 568.)

Az inkább helyesírási, mint nyelvtani hibákat figyelmen kívül hagytam (például **Es ist nicht alles Gold, was glänzt* oder **Eigenlob stingt*).

4. 2. A hibás kiegészítések – kissé leegyszerűsítve – két okra vezethetők vissza: 1) a hibák eredhetnek egyrészt hiányos nyelvi/nyelvtani tudásból (például az ige, főnév és melléknév ragozásának, valamint a névelők helytelen használata stb.). Ezeknél a hibáknál irreleváns, hogy itt közmondásokról van szó, mert ezek a hibák bárhol és bármikor előfordulhatnak. A nyelvi/nyelvtani hibáknak megint csak két oka lehet: egyrészt hiányzó/hiányos nyelvi tudás, másrészt pedig a magyar anyanyelv analógiás hatása (például kettős tagadás). 2) A hibák azzal is összefügghetnek, hogy a kiegészítendő nyelvi egységek közmondások. Itt ismét kétféle hibával találkozhatunk: vagy a közmondások egy lényegi tulajdonságát hagyjuk figyelmen kívül – hiányos frazeológiai ismereteink miatt –, vagy pedig a magyar ekvivalens befolyásol bennünket a kiegészítésben. Itt tehát nem az egész nyelvi rendszerre kiterjedő interferencia-jelenségről van szó, hanem a két nyelv egyes frazeológiai egységeinek egymásra hatásáról. A számunkra érdekes hibák ehhez a második csoporthoz tartoznak, ezért bővebben ki fogok térni rájuk. Mivel azonban az első csoport hibái is igen tanulságosak, néhányat megemlítek.

Hiányos nyelvtani tudás okozza a megannyi hibát az előjárószó-használatban, például: **Eine Hand wäscht den anderen*. Sokszor azonban a grammatikai hibák interferenciális hatásra vezethetők vissza, például: **Der Krug geht so lange zu Wasser*

(zum Brunnen), bis er nicht bricht, azaz majdhogynem szó szerint a magyar megfelelő fordításaként: *Addig jár a korsó a kútra, míg el nem törik.*

A tagadásnál előforduló szórendi hibák megint csak a magyar analógiás hatásával magyarázhatók, s ezek még a negyedéves hallgatóknál is nem egyszer előfordulnak, például: **Hunde, die bellen, nicht beißen.*

A leggyakoribb hibák úgy keletkeztek, hogy a hallgatók egy vagy olykor több szót is másokkal cseréltek fel, figyelmen kívül hagyva a közmondások egyik elemi tulajdonságát, mely lexikális stabilitásukban, állandóságukban áll. Ezért helytelenek a következő kiegészítések: **Alter schützt vor Dummheit nicht* (helyesen: *Torheit*); **Über den Geschmack läßt sich nicht diskutieren* (helyesen: *streiten*); **Es ist nicht alles Gold, was leuchtet* (helyesen: *glänzt*); **Gelegenheit macht den Einbrecher* (helyesen: *Diebe*); **Andere Länder, andere Küche / Häuser / Trachten / Leute / Menschen / Traditionen / Bräuche / Gewohnheiten/* (helyesen: *Sitten*); **Morgenstunde hat Geld im Munde* (helyesen: *Gold*); **Erst die Arbeit, dann die Erholung / das Spiel / die Freiheit* (helyesen: *das Vergnügen*).

Azokat a megoldásokat sem fogadtam el, melyekben a kodifikálttól eltérő grammatikai konstrukció szerepel, például: **Eigenlob ist stinkend* (helyesen: *stinkt*).

A következő példánál a szócsere a közmondás új, korszerű okkasionális variánsát hozta létre: **Wer den Pfennig nicht ehrt, soll er keine Mark kriegen; *Wer den Pfennig nicht ehrt, verdient die Mark nicht.*

A kodifikált alak szavainak cseréje egy parodisztikus variánst (német elnevezéssel: *Antispruchwort*) hozott létre a következő példában: **Der Krug geht so lange zu Wasser, bis er hineinfällt.* A legviccesebb megoldás egy végzős hallgatótól származik: **Ein blindes Huhn findet auch den Hahn.*

5. Interferenciális hibák

A továbbiakban néhány olyan szemléletes példát veszek sorra, amelyek a magyar közmondás-megfelelők interferenciális hatására keletkeztek:

1) Mindössze 2 elsőéves és 11 végzős hallgató egészítette ki helyesen a következő közmondást: *Stille Wasser sind tief* (vö. Duden 1992, 783). A legtöbben (összesen 34-en) ezt a megoldást adták: **Stille Wasser wäscht den Ufer*, ami egyértelműen a magyar megfelelő tükörfordítása: *Lassú víz partot mos* (vö. O. Nagy 1976, 728). Mivel a magyar *part*-nak a németben több ekvivalense is van (*das Ufer, der Strand* és *die Küste*), más (sokszor nyelvtanilag is hibás) analóg kiegészítés is született, pl.: **Stille Wasser wäscht die Küste.*

2) A magyar *Hallgatni arany* (*, beszélni ezüst*) analógiás hatásával magyarázható a következő hibás kiegészítés is: **Reden ist Silber, Hören ist Gold.* A hallgatók lefordították a magyar ekvivalenst németre, csak hogy a *hallgatni* igének a németben két megfelelője van: *hören* és *schweigen*. (Csak zárójelben jegyzem meg, hogy az ilyen hibák is mutatják annak a szükségességét, hogy a némettanár-képzésben nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk a fordításelmélet- és gyakorlat oktatására. Ennek hiányosságait mutatja a következő példa is: **Ein blindes Huhn findet auch ein Auge / findet Augen auch / kann auch ein Auge finden.* Ilyen példák segítségével kell a különböző ekvivalenciátípusokat tárgyalni és gyakorolni a hallgatókkal.)

3) A *Kleider machen Leute* közmondást a hallgatók nagy része így egészítette ki: **Kleider machen Menschen* (vagy gyakran nyelvtani hibával: **Kleider machen*

Mensch, vagy abszolút hibásan: **Kleider machen Mann*). A hiba egyrészt abból adódik, hogy a hallgatók a *Mensch* főnév két többes számú alakja közül az általánosabb jelentésű *Menschen* alakot használják, másrészt pedig a magyar ekvivalens is ludas, amelyben az *ember* egyes számban szerepel: *Ruha teszi az embert* (vö. O. Nagy 1976, 584). Az olyan hibás megoldásokban, mint **Kleider machen die Leute* megintcsak a magyar ekvivalens határozott névelőjének analógiás hatásáról van szó. Ennél az adatnál a hallgatók többsége éppen az ellenkező jelentésű közmondást adta meg: **Kleider machen die Menschen nicht*. A magyarban ugyanis mindkét közmondás él: *Ruha teszi az embert és nem a ruha teszi az embert* (O. Nagy 1976, 584).

4) A magyar ekvivalens analógiás hatását figyelhetjük meg az *Einem geschenkten Gaul sieht man nicht ins Maul* közmondáshoz megadott hibás kiegészítéseknél is, pl.: **Einem geschenkten Gaul schaue nicht die Zähne / darf man nicht die Zähne sehen*.

5) Az *Irren ist menschlich* közmondást a megkérdozettek számtalan esetben így egészítették ki: **Irren ist eine menschliche Sache* (vagy szóösszetétellel: **Irren ist Menschensache*), ami egy az egyben a magyar megfelelő fordítása: *Tévedni emberi dolog* (vö. O. Nagy 1976, 673).

6) A talán legszemléletesebb példa az interferenciára az *Einmal ist keinmal* közmondás esetében figyelhető meg, melyet több hallgató a megadott *einmal* szó után így egészített ki: **Einmal Hopp, andersmal Kopp*. Ez egy magyar közmondás közvetlen átültetése németre: *Egyszer hopp, máskor [másszor] kopp* (vö. O. Nagy 1976, 289).

7) A *Der Klügere gibt nach* közmondás kiegészítését is befolyásolta a magyar megfelelő: *Okos enged, szamar szenved* (vö. O. Nagy 1976, 514), így keletkeztek az ilyen kiegészítések: **Der Klügere läßt, der Dummere leidet*.

8) A magyarban jól ismert a következő frazeologizmus (nem közmondás!): *Eső után köpönyeg* = 'elkésett, s ezért már nem hasznosítható segítség, különösen olyan mentő ötlet, tanács, amelyre a baj bekövetkezése előtt lett volna szükség.' (vö. O. Nagy 1976, 180). Ennek a mintájára született a német közmondás helytelen kiegészítése: **Auf Regen folgt Mantel / Regenmantel* (statt *Sonnenschein*). (Csak zárójelben jegyzem meg, hogy a két közmondás jelentése merőben más. A német közmondásé: 'a rossz idők, bajok után mindig minden jobbra fordul' – vö. DUW 1989, 1230: 'auf schlechte Zeiten folgen immer auch wieder gute'.)

9) A következő példa szintúgy szemléletesen mutatja az interferenciális hatást: 57 helyes megoldás mellett 113 hibás megoldást kaptam itt a 200 hallgatótól, ami egyértelműen magyar hatást mutat. A korrekt forma így hangzik: *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm*. A magyar ekvivalens: *Az alma nem esik messze a fájától* (vö. O. Nagy 1976, 42). Ez a minta hatott a német formára s így keletkezett a következő megoldás: **Der Apfel fällt nicht weit vom Baum / von seinem Baum*.

6. A közmondások ismertségéről

Annak a kérdésnek a megválaszolásához, hogy a német parömiológiai minimumból melyek a hallgatók számára ismertek, először is meg kell húznunk egy úgynevezett toleranciahatárt, amelyen túl a közmondásokat ismertnek tekintjük. Ha megtartjuk a Grzybek által is alkalmazott 95%-os határt, akkor az eredmény a következő: a 100 elsőéves hallgató kérdőíveit figyelembe véve egyetlen közmondás sem éri el ezt a határt, s a végzősöknél sem sokkal jobb a helyzet: egy közmondás éppen a határon van: *Ende gut, alles gut*, és a legismertebb közmondást 98 hallgató tudta helyesen kiegészí-

teni: *Aller Anfang ist schwer*. Ez az eredmény még szerényebbnek bizonyul, ha figyelembe vesszük, hogy mindkét közmondásnak megvan az ekvivalense a magyarban: *Minden jó, ha a vége jó; Minden kezdet nehéz*. Joggal feltételezhető tehát, hogy a hallgatók a megfelelő magyar közmondásokat ültették át németre.

Ha tehát egyáltalán beszélni akarunk a német parömiológiai minimum ismertségről, akkor a toleranciahatárt drasztikusan le kell szállítanunk. Ha ezt 60%-nál húzzuk meg, akkor az elsőéveseknél a következő három közmondást tekinthetjük ismertnek: 1) *Aller Anfang ist schwer* (83%); 2) *Ende gut, alles gut* (81%) és 3) *Übung macht den Meister* (74%). Az elsőéves hallgatóknál az összes többi közmondás ismertségi szintje 60% alatt volt.

Nézzük most a felsőévesek által kitöltött kérdőíveket! Náluk – a várakozásoknak megfelelően – némileg jobbak az eredmények: 16-ra tehető azoknak a közmondásoknak a száma, amelyeket a végzős hallgatók legalább 60%-a helyesen egészített ki.⁶

- | | |
|---|--|
| 1) <i>Aller Anfang ist schwer</i> . (98%)
Minden kezdet nehéz. | 8) <i>Hunde, die bellen, beißen nicht</i> . (81%)
Amelyik kutya ugat, az nem harap. |
| 2) <i>Ende gut, alles gut</i> . (95%)
Minden jó, ha a vége jó. | 9) <i>Übung macht den Meister</i> . (79%)
Gyakorlat teszi a mestert. |
| 3) <i>Reden ist Silber, Schweigen ist Gold</i> . (92%)
Hallgatni arany (, beszélni ezüst). | 10) <i>Wer die Wahl hat, hat die Qual</i> . (74%) |
| 4) <i>Wer wagt, gewinnt</i> . (87%)
Aki mer, az nyer. | 11) <i>Kleider machen Leute</i> . (69%)
Ruha teszi az embert. |
| 5) <i>Eine Hand wäscht die andere</i> . (86%)
Kéz kezét mos. | 12) <i>Der Klügere gibt nach</i> . (66%)
Okos enged, számár szenved. |
| 6) <i>Es ist nicht alles Gold, was glänzt</i> . (86%)
Nem mind arany, ami fénylik. | 13) <i>Lügen haben kurze Beine</i> . (65%)
Könnyebb utolérni a hazug embert, mint a sánta kutyát. |
| 7) <i>Wer zuletzt lacht, lacht am besten</i> . (82%)
Az nevet igazán (v. legjobban), aki utoljára nevet. | 14) <i>Wer A sagt, muß auch B sagen</i> . (60%)
Aki á-t mond, mondjon b-t is. |
| | 15) <i>Irren ist menschlich</i> . (60%)
Tévedni emberi dolog. |

Ezt a listát véleményem szerint ki kell egészíteni azokkal a közmondásokkal, amelyeket noha nem teljesen korrekt módon, ugyanakkor igen nagy számban egészítettek ki a hallgatók:

- 17) *Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein*. (57% jó – 30% pontatlan)
Aki másnak vermet ás, maga esik bele.
- 18) *Ausnahmen bestätigen die Regel*. (38% jó – 55% pontatlan)
A kivétel erősíti a szabályt.
- 19) *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm*. (33% jó – 65% pontatlan!)
Az alma nem esik messze a fájától.
- 20) *Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben*. (31% jó – 37% pontatlan)
Nyugtával [fogytán vagy (nap) lementével vagy múltával] dicsérd a napot!
- 21) *Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen!!* (23% jó – 44% pontatlan)
Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra!
- 22) *Andere Länder, andere Sitten*. (22% jó – 42% pontatlan)
Ahány ház, annyi szokás.

- 23) *Erst die Arbeit, dann das Vergnügen.* (15% jó – 42% pontatlan)
Munka után édes a pihenés.
- 24) *Die Zeit heilt alle Wunden.* (10% jó – 47% pontatlan)
Az idő minden sebet begyógyít.
- 25) *Gelegenheit macht Diebe.* (5 % jó– 59% pontatlan)
Alkalom szüli a tolvajt.

A felsorolásból egyértelműen kiviláglik, hogy a 25 közmondás közül, amelyek a végzős hallgatók többsége számára (legalábbis viszonylagosan) ismertek, egy kivételével mindegyiknek megvan a teljes vagy részleges ekvivalense a magyarban. Ezeket a hallgatók minden bizonnyal ismerik, ugyanis ha összehasonlítjuk őket a magyar parömiológiai minimummal a következő eredményt kapjuk:⁷ a felsorolt 24 magyar közmondás közül 20 a magyar parömiológiai minimum része, azaz a magyar anyanyelvi beszélők 95,2%-100%-a számára ismertek. (Nyelvi kompetenciám szerint a maradék négy közmondás is általánosan ismert és gyakran használt, még ha Litovkina eredményei szerint nem is tartoznak a magyar parömiológiai minimumhoz.)

Megvizsgáltam azt is, mely közmondások csaknem teljesen ismeretlenek a hallgatók számára. Összesen 15 közmondást csak egy-két, azaz kevesebb mint 5 végzős hallgató tudott helyesen kiegészíteni:

- | | |
|---|--|
| 1) <i>Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen.</i> | 9) <i>Früh übt sich, was ein Meister werden will.</i> |
| 2) <i>Man muß die Feste feiern, wie sie fallen.</i> | 10) <i>Kleinvieh macht auch Mist.</i> |
| 3) <i>Wer nicht hören will, muß fühlen.</i> | 11) <i>Selbsterkenntnis ist der erste Schritt zur Besserung.</i> |
| 4) <i>Probieren geht über Studieren.</i> | 12) <i>Selbst ist der Mann.</i> |
| 5) <i>Aus den Augen, aus dem Sinn.</i> | 13) <i>Träume sind Schäume.</i> |
| 6) <i>Ehrlich währt am längsten.</i> | 14) <i>Wer zuerst kommt, mahlt zuerst.</i> |
| 7) <i>Eigener Herd ist Goldes wert.</i> | 15) <i>Wo gehobelt wird, fallen Späne.</i> |
| 8) <i>Es ist noch nicht aller Tage Abend.</i> | |

Kettővel egyetlen hallgató sem tudott megbirkózni:

- | | |
|---|--|
| 16) <i>Wie man in den Wald hineinruft, so schallt es wieder heraus.</i> | 17) <i>Ein Küßchen in Ehren kann niemand wehren.</i> |
|---|--|

Mivel a hallgatók német parömiológiai minimumban való viszonylagos jártassága – mint láttuk – voltaképpen magyar anyanyelvük hatásának köszönhető, könnyen kikövetkeztethető, miért teljesen ismeretlen számukra néhány német közmondás. Ezeknek ugyanis nincsen magyar ekvivalensük, vagy ha fellelhető is valamiféle funkcionális ekvivalens, ezt a megkérdezettek nem asszociálják, mivel a közmondás alapjául szolgáló kép a némettől merőben eltér. Így pl. az előbb említett első példánk magyar funkcionális megfelelője így hangozhatnék: *Amilyen az adjonisten, olyan a fogadjisten.* Mindehhez hozzájárul még az is, hogy néhány német közmondás magyar funkcionális ekvivalense már régies vagy nagyon ritkán használatos, így például az ugyancsak ismeretlennek bizonyult német közmondás *Aus den Augen, aus dem Sinn* magyar ekvivalense: *Amit a szem nem lát, a szív hamar felejt.*

7. Összegzés és további feladatok

Végezetül visszakanyarodom oda, ahonnan vizsgálatom indult: noha ma már közismert és elismert tény, hogy a frazeologizmusok, így a közmondások ismerete az idegen nyelvi kompetencia része, e meggyőződés és az oktatási gyakorlat között hatalmas szakadék húzódik. Mint ahogy a vizsgálatból kiderült, a német szakos magyar hallgatók a német parömiológiai minimumnak csupán egy kicsiny töredékét ismerik úgy-ahogy. Az eredmények röviden a következőképpen összegezhetők: *A német közmondások (megközelítően helyes) kiegészítése a német szakos magyar hallgatóknál jórészt a megfelelő magyar közmondások ismeretén alapult, a kiegészítések anyanyelvi transzfer következtében, tükröfordításként keletkeztek azáltal, hogy az anyanyelvi interlingvális ekvivalenseket átültették németre. Egyértelműen erre utalnak az interferenciából fakadó hibák is. A magyar ekvivalensek pedig azért ismertek a megkérdezettek számára, mert azok a magyar parömiológiai minimum részét képezik.*

Az eredmények magukban hordozzák a további feladatokat. Mindenekelőtt a *hogyan* és a *mennyit* kérdését kell megválaszolni. A *hogyan* ma már nem okoz nehézséget, hiszen több úgynevezett *Lernwörterbuch* is rendelkezésünkre áll, melyek lehetővé teszik, hogy a frazeologizmusokat ne csak becsempésszük az oktatásba, hanem szisztematikusan tárgyaljuk őket.⁸ A *mennyi* kérdése annak eldöntését jelenti, hogy milyen kritériumok alapján kell kiválasztanunk a megtanítandó frazeologizmusokat. Elsődleges szempontnak tekintem a funkcionális-kommunikatív relevanciát, tehát hogy a német anyanyelvi beszélők mely frazeologizmusokat ismerik a leginkább és használják a leggyakrabban. A hallgatók nyelvi kifejezőképességének fejlesztéséhez tehát első lépés lehetne egy frazeológiai bázis elsajátíttatása, amelynek a legfontosabb szólások mellett a tárgyalt parömiológiai minimum elengedhetetlen részét képezni.

JEGYZETEK

1. Frazeológiai ismereteken itt elsősorban nem elméleti ismereteket értek, hanem az egyes frazeologizmusok ismeretét, azoknak korrekt formában és jelentésben való aktív használatát.
2. A felmérés eredményeiről német nyelven beszámoltam a *DUFU* 1998/3-as számában (vö. Forgács 1998).
3. A közmondások – a szólások, a szállóigék és a szokványos kifejezésmódok mellett – az állandósult szókapcsolatok egyik csoportját alkotják. Egy általános érvényű – vagy annak vélt – életigazságot, bölcsességet, tapasztalatot fogalmaznak meg mondat formájában. A közmondásokat néhányan kirekesztik a frazeologizmusok közül, aminek egyrészt az az oka, hogy a frazeológiát a lexikológia részeként tartják számon, s így a mondatértékű állandósult szókapcsolatok nem tartoznak vizsgálódási körükbe (vö. Juhász 1980, 91). Másrészt oka lehet a közmondások kirekesztésének az is, hogy azok nem mindig idiomatikusak (pl. *Irren ist menschlich* – Tévedni emberi dolog). A közmondás definíciójához vö. Detje 1995, 97; Mackensen 1979, 86; O. Nagy 1976, 12; a közmondás más mondatformájú kapcsolattól való elhatárolásához vö. pl. Fleischer 1982, 80; Fleischer – Hartung – Schildt – Suchsland 1983, 314; Szemerkenyi 1988, 229.
4. A kérdőívet a hallgatók név nélkül töltötték ki. Nemük irreleváns volt, hiszen a fiú germanista hallgatók aránya – mint a fiú hallgatók aránya a bölcsészkarokon általában – elenyésző a lányokéhoz viszonyítva.

5. Ebben az összefüggésben meg kell említeni Permjakov munkáit az orosz parömiológiai minimumra vonatkozóan, annál is inkább, mert ezek módszertani szempontból Grzybek számára is iránymutatóak voltak (Permjakov vizsgálatairól vö. Krikmann 1986). A parömiológiai minimum kérdése a közmondás-gyűjtemények összeállításánál is felmerül: mivel a gyűjteményekbe lehetetlen egy nyelv (vagy kultúra) minden közmondását felvenni, a szótárírók megpróbálják a leggyakoribbakat összegyűjteni, melyeket majdnem mindenki ismer.
6. A zárójelben szereplő szám jelzi, hogy a végzős hallgatóknak hány százaléka adott helyes – illetve lentebb: jó és pontatlan – megoldást. A német közmondások után közlöm – amennyiben lehetséges – azok magyar ekvivalenseit is.
7. A magyar parömiológiai minimumra vonatkozóan vö. Litovkina (1996) vizsgálati eredményeit.
8. Feltétlenül ajánlom Hessky és Ettinger (1997) munkáját, amely nemcsak szótár, hanem egyben gyakorlókönyv is. A különböző típusú gyakorlatok és feladatok alkalmassá teszik a könyvet arra, hogy mind aktív, mind pedig passzív szótárként sokoldalúan felhasználható legyen a frazeológiai oktatásban. A megoldási kulcs individuális tanulást is lehetővé tesz.

IRODALOM

- Detje, Frank (1995): Die Bedeutung der Sprichwörter für das menschliche Handeln. In: *Proverbium, Yearbook of International Proverb Scholarship* vol. 12, pp. 97–118.
- Duden 1992 = Duden Bd. 11: *Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. Szerk. és átdolg. G. Drosdowski und W. Scholze-Stubenrecht, Dudenverlag: Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich
- Fleischer, Wolfgang (1982): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. VEB Bibliographisches Institut: Leipzig
- Fleischer, Wolfgang – Hartung, Wolfdietrich – Schildt, Joachim – Suchsland, Peter (szerk.) (1983): *Kleine Enzyklopädie "Deutsche Sprache"*. Leipzig
- Forgács Erzsébet (1998): Zur Bekanntheit deutscher Sprichwörter unter ungarischen Germanistikstudenten. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. In: *Deutschunterricht für Ungarn*, vol. 1998, nr. 3, pp. 42–58.
- Frey, Christa – Herzog, Annelies – Michel, Arthur – Schütze, Ruth (1970): *Deutsche Sprichwörter für Ausländer. Eine Auswahl mit Beispielen*. VEB Verlag Enzyklopädie: Leipzig
- Grzybek, Peter (1991): Sinkendes Kulturgut? Eine empirische Pilotstudie zur Bekanntheit deutscher Sprichwörter. In: *Wirkendes Wort* vol. 1991, nr. 2, pp. 239–264.
- Hessky Regina – Ettinger, Stefan (1997): *Deutsche Redewendungen: ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Gunter Narr Verlag: Tübingen
- Juhász József (1980): A frazeológia mint nyelvészeti diszciplína. In: Rácz Endre – Szathmári István (szerk.): *Tanulmányok a mai magyar nyelv szókészlettana és jelentéstana köréből*. Tankönyvkiadó: Budapest, pp. 79–97.
- Krikmann, Arvo (1986): *Паремнологические эксперименты. Г.Л. Пермякова*. Tallin.
- Litovkina Anna, Tóthné (1996): Parömiológiai felmérés Magyarországon (Milyen formában és változatban élnek a legismertebb közmondások, és mi határozza meg az ismeretüket?) In: *Magyar Nyelv* vol. 1996, nr. 4, pp. 439–458.
- Mackensen, Lutz (1985): *Gutes Deutsch in Schrift und Rede* Prisma Verlag: Gütersloh
- O. Nagy Gábor (1976): *Magyar szólások és közmondások*. Gondolat: Budapest
- Szemerényi Ágnes (1988): Közmondás és szólás (proverbium). In: *Magyar Néprajz V. Népköltészet*. Akadémiai Kiadó: Budapest, pp. 213–237.

SZÓKA BERNADETT

Közelebb Ticinóhoz

Kérdések-válaszok-tények-adatok

Olasz-német kapcsolatok

Hochdeutsch, Schwyzertütsch, regionális olasz, standard olasz, rétoromán, standard francia, patois?? Nyelvek sokasága, melyek egy országon belül egymás mellett élnek. A négynyelvű Svájcban a lakosság valamivel több, mint 65 százaléka beszél németül, 18 százalék franciául, kevesebb, mint 10 százalék olaszul, alig 1,1 százalék rétorománul, s 6 százalék más nyelveket. A négy fő nyelven belül azonban számos dialektus létezik.

Egy nyelv a politikai hovatartozáson túl a kulturális és nyelvi hovatartozását is tükrözi. Mit jelent ez a svájci olasz kanton, Ticino számára? Mint ahogy Ottavio Lurati (1989) említi, az alig 280 ezer lakos feladata, hogy képviselje Svájcban az olasz kultúrát. Ticino 1803-ban szakadt el Lombardiától, s vált autonóm területté. 1882-ben pedig a Szent-Gotthárd-alagút megépítésével lehetővé vált Ticino hozzácsatolása a német Svájchoz. Ezzel ugyan megindult a belső népmozgás, aminek köszönhetően egy többnyelvű, több kultúrájú társadalomról beszélhetünk, ugyanakkor nyilvánvaló, hogy Ticino területén az olasz megőrizte az „italianità” atmoszféráját a lakosság 83 százaléka olasz anyanyelvű, rendelkezik saját olasz rádió- és tévécsatornával, az iskolákban olasz nyelven folyik az oktatás, s a divat, a szokások is az olasz mentalitást, gondolkodást tükrözik. Az emberek szeretnék megőrizni identitásukat, ugyanakkor alkalmazkodniuk kell, hiszen mint olasz kisebbség szerves részét alkotják a svájci konföderációnak.

Az olasz nyelv Svájc harmadik nemzeti nyelve. Ám a politikai és gazdasági szektorok központjai a német Svájc területén találhatók. Így a német domináns szerepet játszik az állam irányításában. Másrészt az államon belüli népmozgásnak köszönhetően sok német nyelvű polgár telepedett le Ticino területén. Így közvetlen kapcsolatba kerül a két nyelv. Vajon hogyan hat a német az olaszra? A kérdést nem csupán nyelvi szempontból érdekes megvizsgálni, hanem fontos tényezőként kell az identitást, s a kétnyelvű (olasz/német) családok helyzetét figyelembe venni.

Nyelvi szempontból a német hatása éppen a már említett tényezőkkel (betelepedés, a német Svájc gazdasági és politikai központi szerepet) magyarázható. A németből (s franciából) átvett szavak tulajdonképpen a környezet kulturális jellegét tükrözik. Éppen ebből adódik a ticinói olasz mássága az itáliai olasszal szemben. A beépült szavak jellegzetességük szerint két csoportra oszthatók. Nézzünk néhány példát.

Elfogadott germanizmusok

<i>ticinói olasz</i>	<i>olasz standard</i>	<i>német</i>	<i>magyarul</i>
deciso	determinato	entschlossen	határozott
lanciarmine	mortaio	Minenwerfer	aknavető
carta alu	carta di alluminio	Alufolie	alufólia
orientare	informare	orientieren	tájékoztat

Még nem elfogadott germanizmusok

<i>ticinói olasz</i>	<i>olasz standard</i>	<i>német</i>	<i>magyarul</i>
quark	tipo di ricotta	Quark	túró
il fleischkäse	impasto di carne	Fleischkäse	felvágottféle
Schlafsack	sacco a pelo	Schlafsack	hálózsák

Identitás: egy 1985-ben javasolt kísérleti program – PNR 21 „Kulturális pluralizmus és nemzeti identitás” – keretében különböző aspektusokat vizsgáltak (történelem, gazdaság, szociológia, folklór stb.) a ticinói lakosság körében. 17 és 20 év közötti fiatalok véleményét dolgozták fel (lásd Ratti, Ceschi, Bianconi 1990). Identitás hallatán olyan asszociációk jelentek meg, mint hovatartozás, kulturális különbségek, kapcsolat a német Svájjal, Itáliával, más országokkal, Ticino Svájjal való kapcsolata politikai, kulturális, gazdasági szempontból. Pozitív és negatív hatások érik az egyént. Szűkebb környezetben a család, a szokások, tágabb értelemben a munka, a családon kívüli kör határozza meg a hatások összességét. Ticino olyan egységet képez, amelyet befolyásol egyik oldalról az olasz kultúra és mentalitás, másik oldalról maga Svájc, melynek egyik kantonja Ticino.

Maria Chini (1989) egyik tanulmányában foglalkozott a *kétnyelvű családok* helyzetével. Felmérést végzett olasz-svájci német nyelvű családok körében. Az 1989-es tanulmány tükrözi, milyen nyomással van a német nyelv a vállalatok, a német irányító szerepe, a német nyelvet beszélő turisták által. A német nyelvet beszélők legnagyobb része a Lago Maggiore környékén él. Orselina területén például 10 lakosból csak négy beszél olaszul! A német nyelv hatása azonban azzal a ténnyel is magyarázható, hogy a ticinói fiatalok nagy része kénytelen tanulmányait főként a német Svájcban folytatni. Így a német válik a fő használati nyelvvé. Érdemes azonban megemlíteni, hogy 1996-ban luganói székhellyel megalakult az USI (L'Università della Svizzera Italiana), mely jelenleg építészeti, gazdasági és kommunikációs szakokkal rendelkezik. Úgy gondolom, ez egy újabb fontos lépés az „italianitá” megőrzésére.

A négy nyelv vitalitása, homogén jellege a különböző nyelvi régiókban szabályozott. Az úgynevezett „principio di territorialità – Territorialprinzip” [területi elv] alapján célja megvédeni a nyelvi kisebbségeket nyelvi területükön belül. Kérdés azonban: nem veszélyeztet-e a szabály a nyelvi szabadságot, identitást, s miképpen kezeli a bevándorlók helyzetét? (Svájc területén pl. 116 ezer spanyol nyelvű él.)

Az 1997/98-as tanévet Zürichben töltöttem posztgraduális képzés keretében. Tanulmányaim célja az volt, hogy közeli képet kapjak az olasz és német nyelv szociolingvisztikai kapcsolatairól Ticino kanton területén. Könyvtári és elméleti kutatás után kérdőívet állítottam össze a Ticinóban élő olasz, illetve német anyanyelvű lakosok részére (lásd a kérdéseket a mellékletben). Céлом az volt, hogy megismerjem véleményüket a köztük lévő kapcsolatról, az identitás kérdéséről, illetve a két nyelv viszonyáról.

A kérdőívek kitöltéséhez Ascona városát választottam. Az 1990. évi népszámláláskor ugyanis a lakosság 28 százaléka jelölte a németet fő nyelveként. Azaz a német nagyon elterjedt ezen a részen, s így nagy hatással van a Ticinóban beszélt olasz nyelv használatára

A jelölteket telefonkönyvből választottam ki tanárom, Stephan Schmid segítségével a családnév alapján (25 olasz, 25 német anyanyelvűt). A kiküldött kérdőívekből csupán 10 fő olasz anyanyelvű és 7 fő német anyanyelvű egyén küldött vissza teljes értékű válaszokat, így statisztikámat az ő adataiból állítottam össze. A további 7 beérkezett kérdőív nem használható fel pontatlanságuk és félreérthetőségük miatt, illetve 2 fő halálát jelezték a hozzátartozók.

A beérkezett válaszokat a kérdőíven feltüntetett támpontok alapján használtam fel. A *kérdőív* három részre oszlik. Az első személyi adatokra kérdez rá: nem, kor lakhely, foglalkozás, családi állapot, anyanyelv. A második rész az idegen nyelvek ismeretére vonatkozik, valamint megpróbálja kideríteni, hogyan vélekednek az olasz nyelvet beszélők a németet beszélőkről, s fordítva, illetve mi jut eszükbe az identitás, a kisebbség kérdéséről. Végül az angol nyelv helyzetét próbálja áttekinteni, illetve bepillantást enged, hogyan vélekednek a lakosok a nyelvpolitikáról.

A kérdőív egy kvalitatív kutatás alapja. Kvantitatív módszerrel találkozhatunk azonban Sandro Bianconi (1995) tanulmányában, illetve a svájci Statisztikai Hivatal által kiadott *Die Sprachlandschaft Schweiz* című kötetében (1997), mely az 1990. évi népszámlálás adataira támaszkodik.

Svájc esetében nem beszélhetünk egymástól elszigetelt nyelvi közösségekről. A különböző nyelvet beszélők együtt élnek. A nyelvi különbségek azonban szocio-kulturális különbségeket rejtenek, s a nyelvek egymásra hatása is elkerülhetetlen. Esetünkben az olasz földrajzi vonatkozásban (Ticino Svájc olasz nyelvű kantonja), s politikai tekintetben (a svájci nép nem homogén) szoros kapcsolatban áll a némettel. Mint ahogy Carlo Malaguerra (1998), a szövetségi Statisztikai Hivatal vezetője nyilatkozta: 1850-ben jól látható egységet tükröztek a kantonok. Azonban 1990-re már szinte lehetetlen megállapítani, hol is húzódnak a kantonok határai a népesség elosztása tekintetében. A lakosság száma is háromszorosa a 1850-ben mért adatoknak. Ez a növekedés nem homogén módon ment végbe az összes kantonban. Heterogén jelleget tükröz, melyet mutat a különböző nyelvet beszélők jelenléte is, mint például a németet beszélők (német és/vagy svájci német) letelepedése Ticinóban.

A német nyelv a legelterjedtebb az olasz mellett. Központi szerepe van a kanton gazdasági és pénzügyi életében. Az 1990. évi népszámlálás adatai szerint a ticinói lakosság 9,8 százaléka (azaz 27 525 fő) jelölte a németet fő nyelveként.

Az említett okokat nézve fontos és érdekes a két nyelv összehasonlítása.

Az olasz anyanyelvű megkérdezettek különböző foglalkozásúak (építőipari dolgozó, hivatali alkalmazott, kereskedelmi tanuló, háztartásbeli, titkárnő stb.). Arra, hogy milyen idegen nyelvet ismernek, az adott szempontok (jól, közepesen, kevésbé) alapján az alábbi válaszok születtek: a megkérdezettek közül egy jól beszél a német nyelvet, három a németen kívül a francia nyelvet is.

Három csak a franciát, míg további három semmilyen nyelvet nem jelölt meg.

Általános ismerettel rendelkezik: két német, egy francia, egy német és francia, egy angol, egy francia, német és angol, egy német és angol; három nem jelölt meg egy nyelvet sem.

Kevés nyelvismerettel rendelkezik: három angol, egy spanyol, egy angol és görög, egy angol és spanyol. Négyen nem válaszoltak erre a kérdésre.

A hochdeutschot négyen ismerik jól, öten közepesen, egy pedig egyáltalán nem.

A schwyzertütschöt a válaszadók közül hárman jól, hárman kevésbé beszélik. Négy egyáltalán nem ismeri.

A nyelvek ismerete elsősorban a munkahelyeken „kötelezően” használt nyelv függvénye. Egy 66 éves gépkocsivezető például csak az olaszt használja (idegennyelv-ismerete pedig a svájci német minimális megértéséig terjed), míg az építőiparban dolgozó társa a standard olasz nyelv mellett a ticinói olasz dialektust is. A megkérdezettek nagy százalékának viszont az olaszon kívül más nyelv ismeretére is szüksége van. Egy fényképésznő olasz, német, angol, francia nyelvet használ munkakörében. Jól beszél mind a hochdeutschot, mind pedig a svájci németet.

Hogy előnyt jelent-e az, ha valaki németül beszél, szinte egyértelműen igen volt a válasz. Egy nemmel válaszolt, egy pedig nem tudta eldönteni.

A német anyanyelvű válaszadók közül egy beszél jól az olasz nyelvet, kettő az angolt, egy az olaszt és angolt. A fennmaradó három egyik nyelvet sem.

A közepes szintű nyelvismeretre vonatkozóan az alábbi válaszokat kaptam: egy francia, egy francia és olasz, két francia és angol, három semmilyen.

Kevés ismerettel rendelkezik: két olasz, egy francia és angol, négy semmilyen.

A megkérdezettek régóta élnek Ticinóban (születése óta, 12 éve, 33 éve, 1983-83/1988-ma stb.) Éppen ezért furcsa, hogy ilyen kevesen beszélik az olasz nyelvet. Vajon miért? Nincsen semmilyen kapcsolatuk az olasz lakosokkal? Nem tanulták a nyelvet az iskolában? Nincs szükségük helyi nyelvismeretre? Miért élnek akkor Ticinóban? „Sok a napsütés.” „Jó lehetőséget nyújt golfjátékra.” „Szép a táj; szimpatikus az olasz emberek stílusa.” Itt van saját háza; gyermekét ticinói iskolába íratta be.

A munkahely tekintetében az olasz anyanyelvűek között csak két embert találtam, aki német anyanyelvűvel dolgozik együtt. Közös nyelvük a német. A többi német megpróbálja mindkét nyelvet használni.

A kérdőív egyik kérdése arra vonatkozott, milyennek találta az első kapcsolatot az olaszokkal/ill. németekkel. Egyik olasz férfi számára nagyon kellemetlen volt, hogy nem értve a másikat, nehézségekbe ütközött. Egy másik férfi annak ellenére, hogy olasz anyanyelvű, a standard olaszt az iskolában sajátította el, mert a családban otthon svájci németet és a dialektust beszéltek (édesapja Uri kantonban végezte iskoláit).

A német anyanyelvűek elsőként utazásaik során ismerkedtek meg olaszokkal. Egyikőjük pedig építőmunkásként dolgozott olaszokkal, s így rákényszerült a nyelv elsajátítására. Sokakat az olasz dallamossága, illetve az emberek temperamentuma ragadott meg. Amit legjobban dicsérnek a németek az olaszokban, az a mentalitás, spontaneitás, kedvesség, vidámság.

Az olasz nyelvű lakosok nehezen fogadják el, hogy a svájci német előnyben részesül a standard némettel szemben. Viszont méltányolják, hogy ha egy német megkérdezi, beszélik-e a nyelvet. Az egyik válaszadó technikai nyelvnek nevezi a németet, mivel minden fontos szférában használatos.

A többnyelvű Svájcban különböző kultúrák élnek együtt, s a nemzetek próbálják megőrizni identitásukat. Regionális, etnikai, városi, vallási identitáson túl beszélhetünk nem szerinti, családi, nemesi stb. identitásról (lásd Burke 1990, 63.). Az identitásban nyilvánul meg egy nemzet kultúrája, jellegzetessége. Egy nyelvvel kifejezhetjük a

kollektív identitáshoz való hovatartozásunkat. Esetünkben egy ticinói, azaz a Ticinóban élő olasz nyelvet beszélők identitásának problémája merül fel. Földrajzi, demográfiai, kulturális szempontból Ticino marginális helyet foglal el. Alkalmazkodik a német Svájc sajátosságaihoz, mivel német Svájc területén vannak a nagy ipari, gazdasági és politikai központok. A turizmus, a bank, a biztosítás szektoraiban pedig még Ticinón belül is kiemelkedő szerepe van a német nyelvnek.

Mi jut eszükbe az olaszoknak az identitás szóról? „Közösségek jellemzői.” „Maga a tény, hogy ticinói vagyok.” „Elismerés.” „Származási hely, kultúra, mentalitás.” „Minden körülmény között használhatom az anyanyelvet.” „Gyökerek.” „Megtartani a saját származást és szokásokat.” Ticino határain belül a németek kisebbséget alkotnak. Az identitással olyan szavakat párosítanak, mint „egyenlőség”, „beilleszkedés”, „önmagunk megőrzése”. Egyikük meséli, hogy ő és családja Asconában sok svájci némettel, s némettel él együtt. Nekik nincsenek problémáik. Szerinte azonban a beilleszkedés legfontosabb feltétele a nyelv megtanulása. A válaszadó jól látja, bár azon szerencsések közé tartozik, aki használhatja anyanyelvét, mert zárt közösségben él, s nyugdíjas lévén munkahely sem kötelezi az olasz nyelv megtanulására.

Az 1998. május 25. és 31. között Bernben megrendezésre került „Olasz kultúra hete” keretében kerekasztal-beszélgetést folytatott Flavio Cotti, a svájci szövetség olasz államfője, Lamberto Dinivel, az olasz köztársaság miniszterelnökével, „Olaszország és Svájc. Globalizáció és nyelvi regionalizmus” címmel. Flavio Cotti kijelentette, hogy az identitás, összehasonlítva az európai szerkezettel, nem a kultúrák különbözőségének, különböző történelmi eredmények ellen alakult ki. Az alkotmány formális keretet biztosít, keresve a legkisebb mértékű centralizációt a konföderáció felé, s meghagyva a decentralizációt, ezzel megtartva az autonómiát. Cotti szerint a nyelvek autonómiája nincs veszélyben. Svájc többnyelvű, hátrom európai kultúrához tartozó ország. Egész területén védelmet élveznek a különböző nyelvek, magukba foglalva kultúrájukat, tradíciójukat is. Az olasz nyelvnek így módjában van fenntartani önállóságát, s erősíteni presztízsét.

Ticino esetében az identitás és kisebbség fogalma összefonódik. Volt, aki a „kisebbség” szót Ticino kantonnal azonosította. Mások számára annyit jelent, mint „elérhetetlen cél a többséghez való tartozás”, „nyelvi kisebbség”, „identitás megtartásának nehézsége”. A kisebbséghez való tartozást mutatja az a tény is, hogy egy olasz ajkúnak szükségszerű megtanulni a németet, vagy svájci németet ahhoz, hogy meg tudja magát értetni. Ez fordítva nem igaz. Az egyik válaszadó véleménye, hogy a kisebbség nem élvezi azokat a jogokat, melyek a többséget megilletik. Egy másik vélemény: a kisebbség=rasszizmus, félelem. Egy sportoló tapasztalata, hogy a „mi” egyenlő „mi svájci németek”! Csak aztán tudta elfogadtatni magát, miután már folyékonyan beszélt a németet.

A megkérdezett német anyanyelvűek a kisebbség szót hátrányként, extremizmusként definiálták.

Arra a kérdésre, hogy élt-e át olyan szituációt, melyben érzékelhető volt a hátránya annak, hogy egy nyelvi kisebbséghez tartozik, egy német anyanyelvű azt a példát hozta fel, hogy szükségeltetett volna az olasz nyelv tudása, mikor hivatali ügyintézés kapcsán az általa beadott német nyelvű kérelemre olasz választ kapott (a kantonoknak joguk van saját nyelvük használatára hivatali kereteken belül is). Egy másik német válaszadó azt az esetet mesélte el, amikor az olasz étteremben a nyelvtudás hiányában leánya

nyelvtudására hagyatkozva tudott kommunikálni (ő az, aki gyermekét ticinói iskolába járatta).

Az olasz nyelvűeknek a felvetett kérdésre adott válaszaik részben arra utalnak, hogy a közéletben (turizmus, szolgáltatás, étterem stb.) a német nyelv használata nagyon elterjedt. Kellemetlenül érintette például az egyik olasz hölgyet az az eset, amikor olasz étteremben németül kérdezték meg tőle, mit szeretne.

Mint ahogy a példákból is látszik, a nyelv a legfontosabb és leghatásosabb eszköz kifejezni egy környezethez, egy szocio-kulturális csoporthoz való hovatartozást. A Ticinóban élő német ajkúak megpróbálják saját nyelvüket megtartani, de a mindennapi életben szembesülnek azzal a ténnyel, hogy az ott élő olasz nép az „italianità” megerősítésére és megőrzésére törekszik.

A fenti példákból is érzékelhető, milyen hatással van egyik nyelv a másikra. Ticino, Svájc részét képezve, sok helvét kifejezést vett át. Ez nemcsak a német anyanyelvűek jelenlétének köszönhető, hanem nemzeti szinten a német Svájjal való együttműködés, s a svájci termékek beáramlásának eredménye is.

Kérdésemre, hogy milyen kifejezésekkel találkozunk a hétköznapi életben, melyeket a másik nyelvből vettek át, a következőket említették: – olaszok: *Gipfel, tschau, camion, birchermüesli, hotel*. – németek: *ciao, Grappa, Spaghetti*. Egy olasz válaszadó megjegyzi, egyre több az angol kifejezés, mely beleolvad az olaszba.

A napilapokat, vagy a televíziót nézve megállapíthatjuk, hogy valóban egyre nagyobb teret hódít az angol. A fejlődés és a fiatalok szakmai karrierjének érdekében szükséges az angol nyelv ismerete. Azonban a többnyelvűség képének megőrzéséhez elengedhetetlen a nemzeti nyelvek elsajátítása.

AZ 1998. évi zürichi iskolareform és kezdeményezés, a „Schulprojekt 21” éppen Ticinóban talált követőkre. Mint ahogy a *Tages-Anzeiger* 1998. május 15-i száma beszámol róla, Ticinóban bevezetik az angol nyelvet kötelező tantárgyként.

A kérdőívben szerepelt a következő kérdés: „Ön ellene, vagy mellette van az angol mint kötelező tantárgy bevezetésének? Miért?” Voltak néhányan, akik nem válaszoltak. Egy német válaszadó szerint a német nyelvet kellene kötelező tantárgyként bevezetni. Mások szerint viszont azért van szükség az angolra, mert a legelterjedtebb nyelv, a jövő nyelve, illetve a világ és Európa politikai, kereskedelmi kapcsolatainak fontos eszköze. A korábban említett sportoló úgy vélekedik, hogy elég lenne gimnáziumi szinten kötelezővé tenni az angolt (neki ugyanis egyáltalán nem volt szüksége a sportban elért sikereihez az angol nyelv ismeretére).

Az angol a számítástechnika nyelve. A médiákban is egyre több angol kifejezéssel találkozunk. Mind az olasz, mind a német ipari és gazdasági szaknyelv átvett angol kifejezéseket. Ez a folyamat azonban nem a nemzeti nyelvek elnyomására irányul. Egyszerűen azt a fejlődést mutatja, mely megnyitja a lehetőségeket az EU-országok felé.

A többnyelvűség fenntartása szükséges. A megkérdezettek többsége szerint nagyon jól működik együtt a négy nemzeti nyelv. Természetesen elégedetlenek akadnak. Egyik ticinói válaszadó a német nyelvet tartja domináns nyelvnek, melynek az olasz alárendeltje! Ez igaz a Konföderáció szintjén, de Ticinón belül nem érzékelhető. Egy másik helyesnek tartja az iskolákban kötelezően bevezetett nemzeti nyelv tanítását, a kölcsönös megértés érdekében. Például egy számomra érdekes ticinói vélemény: „A svájci németek szorgalmazzák az olasz nyelv elsajátítását, a svájci franciáknak a saját iden-

titásuk megőrzésének biztosítéka, hogy a svájci németeknek kötelező a francia tanulása. Ami a rétorománokat illeti, az a benyomásom, hogy a dolog sokkal nehezebb a nyelv területi szűkössége miatt.” Egy német anyanyelvű szerint rosszul működik együtt a négy nyelv, de véleményét nem indokolta meg. Egy másik német ajkú a Röstigrabent tekinti valós problémának.

Sokan azt várják a politikától, hogy nagyobb hangsúlyt fektessen a kisebbségi nyelvekre, s csökkentse a német dialektus szerepét az adminisztráció s közszolgálat (főként tv/rádió) terén. A nyelvi közösségek közti megértést, a saját nyelv és kultúra fenntartását kívánják. Egy német válaszadó azt szeretné, ha minden svájci lakos elsajátítaná mind a négy nemzeti nyelvet. Így mindenki írhatna a saját nyelvén. Egy ticinói lakos szerint jó úton haladnának, ha néhány német kanton bevezetné kötelezően az olasz oktatását az iskolákban. Megjegyzem, hogy a német Svájcban a tanulók 15 százaléka választja az olaszt harmadik vagy negyedik nyelvként; gimnáziumi szinten ez 25 százalék. Látható tehát, hogy a törekvés megvan, hiszen szabadon választható tárgyként lehetőség van az olasz nyelv tanulására.

Apolni a többnyelvűséget annyit jelent, mint megőrizni a nyelvek vitalitását is. Ez vajon miképpen valósulhat meg? Erre kerestem a választ a kérdőívben is, s tapasztalhattam, hogy e kérdésben nincs különbség az olasz és a német ajkúak között. Toleranciára, intelligenciára van szükség. Megadni a lehetőséget multikulturális alkalmakra az iskolák keretein belül. Biztosítani a diákseréket, szakmai mozgékonyt. Kötelezővé tenni a négy nemzeti nyelv elsajátítását. Mind munka, mind vakáció céljából Svájc belseje felé mozdulni. Tanulni. Azaz megtanulni, hogy tiszteljék és fogadják el a nyelvi, kulturális, identitásbeli másságot.

Ticino Svájc olasz nyelvű kantonja. A svájci nyelvpolitika biztosítja a nemzeti nyelvek autonómiáját. A Szövetségi Alkotmány szabályozza a négy nyelv együttélését. Azonban létezik egy úgynevezett Costituzione Cantonale is. Ticino esetében az új kantonális alkotmány 1998. január elsején lépett életbe. Ez az 1830. július 4-i alkotmány teljes revíziója, mely a kantont az olasz nyelv és kultúra köztársaságának ismeri el. Konföderációs szinten így biztosított az olasz vitalitása.

Annak ellenére, hogy a németnek nagy jelentősége van, a ticinóiak nagy része nem érzi fenyegetve az olasz vitalitását. A német ajkúaknak kicsit jobban kellene alkalmazkodni. Néhányan abban látják a fenyegetettséget, hogy az információkat csak németül írják le. Egy hölgy így vélekedik: „Ha nem vigyázunk, biztosan fenyegetve érezhetjük magunkat!”

Az olasz nyelv megőrzésének jelentős állomása 1996, amikor Lugano és Mendrisio székhellyel megalapították a már említett USI-t. Az intézmény Építészeti Akadémiát, Gazdaságtudományi és Kommunikációs Kart foglal magába. Hivatalos oktatási nyelv az olasz, s nem olasz anyanyelvűek számára nyelvi kurzusokat szerveznek. Egyre több svájci német vesz részt a kurzusokon.

A televíziós hálózat (TSI) s az olasz Svájc rádióállomása is fontos eszközök az olasz nyelv ápolására.

Mindezen tényezőket összevetve nem tűnik úgy, hogy az olasz nyelv veszélyeztetve lenne a német által. A nyelv önmagában is változik. A német hatása elkerülhetetlen, hiszen Ticino Svájc része, ahol domináns szerepe van a németnek. De egy nyelv sem statikus nyelv, így a változások egyáltalán nem negatív tényezők a nyelv vitalitása szempontjából. S egy nyelvi közösséggel való együttélést mindkét félnek meg kell tanulni.

Felmérésemet az adott lehetőségen belül tettem meg (gondolok itt például arra, hogy első alkalmam volt ilyen jellegű feladatra, s korlátozott számban küldhettem ki a kérdőíveket). Ezért nem is tekinthető általános statisztikának, hiszen a megkérdezettek csak egy igen kis hányadát képezik a Ticinóban élő olasz és német anyanyelvű állampolgároknak. Számomra mégis nagyon érdekes a téma, mert betekintést engedett egy problémakörbe, ami mindig felszínen van.

Nagy öröm és megtiszteltetés nekem, hogy az általam összeállított kérdőívekre válaszokat kaptam. Hálás témának érzem a többnyelvűség kérdését, hiszen emberek sorsának, munkájának, életének függvénye, hogy zökkenőmentes életet éljenek egymás mellett a nem egy anyanyelvű emberek, közösségek. Bízom benne, hogy lehetőségem lesz a jövőben mélyebben foglalkozni ezzel a témával, mert örökös, s mindig újabb megoldásra váró kérdéseket vet fel.

Melléklet

A német nyelvet beszélő lakosoknak feltett kérdések:

1. Geschlecht
2. Alter
3. Wohnsitz
4. Berufliche Tätigkeiten
5. Zivilstand
6. Muttersprache
7. Welche Fremdsprachen kennen Sie? gut: mittelmässig: weniger gut/schlecht:
8. Wie lange leben Sie im Tessin?
9. Aus welchem Grund wohnen Sie da?
10. Beherrschen Sie das Italienische gut/mittelmässig/schlecht?
11. Welche Sprache benutzen Sie am Arbeitsplatz?
12. Haben Sie dadurch, dass Sie Deutsch sprechen, Vorteile am Arbeitsplatz/bei der Arbeitssuche?
13. Arbeiten Sie mit Italienischsprachigen zusammen?
14. Wenn ja, welche Sprache benutzen Sie bei der Kommunikation?
15. Verbringen Sie Ihre Freizeit mit Italienischsprachigen, wenn ja, in welcher Sprache sprechen Sie dann?
16. Welche Wörter fallen Ihnen ein, die im Italienischen auf deutsch gebraucht werden (wie z. B. *il zwieback*)?

Az olasz nyelvet beszélő lakoságnak feltett kérdések:

1. Sesso
2. Età
3. Domicilio
4. Professione
5. Stato civile
6. Lingua madre
7. Che lingue straniere conosce? bene: medio: poco:
8. Parla il tedesco – l’Hochdeutsch bene/medio/poco?
9. Che lingue usa sul posto di lavoro?
10. Ha un vantaggio dal fatto che parla il tedesco?
11. Lavora insieme a tedescofoni?
12. Se sì, che lingua usa per comunicare?
13. Secondo Lei quali parole nella lingua italiana vengono usate in tedesco? (p. s. *il landfogt*)
14. Ricordandosi del primo incontro con un parlante tedesco, potrebbe descrivermi la situazione?
15. Quale/i caratteristica/-che apprezza maggiormente in un parlante tedesco?
16. Cosa collega con la parola „identità“?
17. Potrebbe descrivermi una situazione, in cui“?

17. Wenn Sie sich zurückerinnern, was war Ihre erste Begegnung mit den Italienischsprachigen? Könnten Sie mir die entsprechende Situation beschreiben?
18. Welche Eigenschaften bevorzugen Sie bei den Italienischsprachigen?
19. Was verbinden Sie mit dem Wort „Identität“?
20. Könnten Sie eine Situation beschreiben, wo es ausschliesslich ein Nachteil war, dass Sie eine Deutschsprachige / ein Deutschsprachiger sind?
21. Was verbinden Sie mit dem Wort „Minderheit“?
22. Glauben Sie, dass die Italienischsprachigen das Deutsche gut beherrschen müssten? Warum?
23. Sind Sie dafür, wenn das Englische im Unterricht als obligatorisches Fach eingeführt wird?
24. Was meinen Sie: wie funktionieren die vier Sprachen nebeneinander in der Schweiz?
25. Welche Entwicklung erwarten Sie im Bereich der Sprachpolitik in nächster Zeit?
26. Laut Ihrer Meinung wie kann man die Mehrsprachigkeit pflegen, damit die Sprachen nebeneinander ihre Lebendigkeit bewahren können?
18. Cosa collega con la parola „minoranza“?
19. Pensa che i parlanti tedeschi – che abitano in Ticino – debbano imparare bene l'italiano? Perché?
20. Lei è proprio o contro che l'inglese venga introdotto nelle scuole come una materia obbligatoria? Perché?
21. Secondo Lei come funzionano le quattro lingue l'una accanto all'altra nella Svizzera?
22. Che sviluppo si aspetta nel campo della politica linguistica nel futuro?
23. Secondo Lei come si può curare il plurilinguismo per poter conservare la vitalità delle lingue?
24. Pensa che in Ticino il tedesco venga usato poco/spesso/troppo? In che situazioni?
25. Secondo Lei il fatto sovraccitato minaccia la vitalità dell'italiano?

IRODALOM

- Bianconi, Sandro (1995). *L'italiano in Svizzera*. Dadò, Locarno
- Bianconi, Sandro (szerk.) (1994). *Lingue nel Ticino*. Dadò, Locarno
- Burke, Peter (1990). *Lingua, società e storia*. Quadrante 37. Editori Laterza, Roma, p. 63.
- Chini, Maria (1989). Italiano e tedesco a contatto in Ticino: Il caso delle famiglie bilingui. In: *Rivista Italiana di Dialettologia*. Scuola società territorio a. XIII (1989), CLEUB Bologna, pp. 101–133.
- Costituzione federale della Confederazione Svizzera*. Capitolo II. Autorità federali. V. Disposizione deverse. Art. 115/116.
- Die Sprachlandschaft Schweiz* (1997). Eidgenössische Volkszählung 1990. Bundesamt für Statistik, Bern
- Lurati, Ottavio (1989). Italienische Schweiz – wohin?? In: *Schweizer Monatshefte*, 1989. január
- Malaguerra, Carlo (1998). Svizzera svegliati. In: *laRegione Ticino*, 1998. május 7.
- Ratti, Remigio & Ceschi, Raffaello & Bianconi, Sandro (szerk.) (1990). *Il Ticino regione aperta. Problemi e significati sotto il profilo dell'identità regionale e nazionale*. Dadò, Locarno
- Settimana culturale italiana* (25-31 maggio 1998). Università di Berna. Italia e Svizzera. Globalizzazione e regionalismo linguistico. Tavola rotonda televisiva
- Tessiner Erstklässer sollen Englisch lernen (1998). In: *Tages-Anzeiger*, 1998. május 15, p. 11.
- Wyler, Alfred (1989). Lingua e dialetto nella Svizzera tedesca. *Pro Helvetia*, Zurigo, p. 7.

SIMON PÉTER

Kultúra tanítása a középiskolai nyelvórákon

Az alábbi fejtegetések szerzője azon középiskolai angoltanárok egyike, akik az utóbbi két és fél évben a „Teaching British Culture in the Secondary Classroom” című projektum keretei közt a British Council támogatásával együtt dolgoznak az angol nyelv tanításában alkalmazható kulturális tartalmak fejlesztésén és az ezek átadására használható módszerek kipróbálásán.

Nehézségeink a hagyományos nyelvórán

Az utóbbi években az orosz nyelv felszámolásával keletkezett űrt az élő nyugati nyelvek, elsősorban az angol és a német nyelv oktatása rohamléptekkel igyekeznek betölteni. A pragmatikus igények valóságok, de valódi az a probléma is, hogy a nyelvtanár nem gomba módjára szaporodik. A felsőoktatás a volt orosz nyelvszakosok átképzésével és az egyszakos, hároméves tanárképzés meghonosításával látványosan oldotta meg a feladatot, de nem biztos, hogy amit ennek nyomán látunk, az minőségében is azt nyújtja, amit a közoktatás, a tanulók, a szülők és mi magunk elvárunk tőle. Hadd utaljak néhány nehézségre: általában alacsonyabb az átképzett tanárok nyelvi tudása, kétsége-sőbb lehet a pályaalakmassága és az emberi-pszichikai érettsége azoknál, akik érettségi után három évvel már teljes felelősséggel tartoznak szinte kortársaiknak számító tanulók nyelvi felkészítéséért; a bölcsészképzés kiegészítéseként végzett iskolai gyakorlat nem nyújt elegendő tapasztalatot; amikor a kezdő tanár mögött becsukódik az ajtó, többé esetleg senkitől nem kap tanácsot; általában alacsony a nyelvtanítás színvonala (az angol nyelvre vonatkozólag ld. Major Éva cikkét a Vizsgareformot előkészítő Háttér tanulmányról, illetve Szálkáné és Lukács K. cikkét az országos ICC próbavizsga tapasztalatairól a *Nyelvvizsga fórum* I. évf. 2. számában); a kontraszelekció pedig örökzöld probléma. Mindezekre nem adhatunk megoldást, de elképzeléseinkkel reméljük, hogy sokaknak segíthetünk.

Ugyanakkor az általánosan használt tananyagok többsége általában több évtizedes, gyakran vitatott módszertani elvek alapján építi föl a tanulnivalót – és ide sorolhatjuk a kommunikatívnak mondott elveket is, amelyek helyes vagy helytelen felfogásáról ma is rendszeresen folynak viták szaklapok hasábjain. Mindenesetre lehetnek nehézségeik a kezdő tanároknak, kezdetnek például a fegyelmezéssel, amikor olyan példamondatok illusztrálják a „nyelvtan anyagot”, hogy „Ha nem esne az eső, kimennénk focizni” és olyan szituációkra kell reagálniuk kisdiákjaiknak, hogy „Portsmouthban a nap süt, az emberek izgatottan várokoznak a mólón. Ma emelik ki a Mary Rose-t a tengerből”.

Gondoljunk csak bele a szituációba. Mennyire valószínű, hogy ezek a mondatok a célnyelven, vagy akár anyanyelvünkön elhangoznak? Mennyire valószínű, hogy tanulóink hamarabb fellelkesülnek, mondván, hogy ezt a nyelvet feltétlenül meg kell tanulniuk, mint amikor például tanáraik a Vörös tér szépségeiről, az úttörő vagy a kisdobos segítőkészségéről, esetleg Lenin pajtás gyermekkori kisbárányáról tanulhattak? Mennyire valószínű, hogy tanulóink most már fognak tudni néhány mondatot szólni az érdeklődő idegennek, miután megértették, mi is történik ezekben a percekben Portsmouthban?

Ellenpéldákat is hozhatunk, adott esetben a *New Headway Int. Practice Book*-ból: „In my country you can get married when you're sixteen.” Ez azonban a feladat elé adott példamondat, látszik, hogy a segédige kitöltésére szolgáló példával van dolgunk, ami után az előbbieken vázolt stílusban folyik tovább a gyakoroltatás – senki sem áll meg néhány másodpercre ennél a mondatnál, hogy elgondolkozzon, mit is jelent valójában ez a példa. Pedig az ezt olvasó gyerekek talán már nem is gyerekek: 16 éves kamaszok, és nem teljesen zárható ki, hogy érdeklí őket, melyik országban vehetnék feleségül ügyeletes szívük választottját, vagy hogy egy hét múlva elválhatnak-e, ha véletlenül nem volt sikeres az együttélés.

Ez utóbbi szituáció persze, mondhatnánk, kissé messzire ment. De van-e köztünk valaki, aki nem szeretné, ha tanulói lelkesen, érdeklődéssel, sőt mi több: okosan, *intelligensen* tanulnák az idegen nyelvet? Az előbbi – elismerem: tendenciózusan kiragadott – példák mennyire segítik elő tanulóink intelligenciájának fejlődését? Vajon mi a célja az iskolának? Nem az-e, hogy hasznos ismereteket és értékeket közvetítsen a tanulóknak és felkészítse őket az önálló *gondolkodásra*, véleményalkotásra?

Alapelvek

Amennyiben az utóbbiakra adott válaszokban nagyjából egyetértünk, lássuk, milyen elvek alapján vagyunk képesek e célokat megvalósítani. Az első lehetőséget a *tanulóközpontú nevelés* nyújtja: kérdezzük meg diákjainkat, mivel szeretnétek foglalkozni ma. Mi minden lehet erre a válasz? Szerencsés esetben meg tudnának egyezni valamilyen, mint például, hogy „Nézzünk TV-t” (már ahol van, s hozzá videó), „Játsszunk” (vajon mit), „Énekeljünk” (ki tud egy új éneket, van-e a tanárnak hangja és bátorsága), esetleg „Menjünk ki az udvarra” (ha éppen nem esik). Ezekből persze lehet tanítási szituációkat kovácsolni, de milyen gyakran jut ez eszünkbe, és vajon meg lehet-e valósítani évi 90 vagy 120 órán át? És akkor hogyan adunk jegyeket? Az alapvető probléma itt az, hogy aligha esik egybe a tanulók óhaja a tanmenettel, ami pedig abban van, azt aligha találják ki a tanulók a tanárok nélkül. Ugyanakkor valósággal tilos megfeledeznünk a tanulók igényeiről: amit diákjaink ellenében szeretnének elérni, az nagy valószínűséggel kudarcra van ítélve. A kultúra-központú nyelvtanítással egyúttal a *tanulói igényeket* szeretnénk a tanítás-nevelés közben figyelembe venni. Éppen az ő világuk, tapasztalataik, véleményük és érzelmviláguk az, amire a tanulás folyamatában mint alapra, építeni szeretnénk. Ezért fontos az is, hogy figyelembe vegyük tanulóink életkori sajátosságait is.

További kiindulópontként szolgálhatnak alapvető általános *pedagógiai céljaink*, amiket előbb már kérdés formájában megfogalmaztam. Ezek a nemzeti alaptanterv célkitűzéseivel is megegyeznek, de önmagukban még mindig csak általános célok. Van azonban a NAT-ban egy olyan cél is, amely úgy szól, hogy ismerjék meg tanulóink a

célnyelv *kultúráját* és ezáltal fejlődjék *saját kultúrájáról* alkotott képük is. Mi elképzeléseink középpontjába ezt a gondolatot állítjuk.

Be kell vallanunk, hogy a probléma felismerése és a megoldásként kínálkozó elképzelések kidolgozása sem csak a mi elménk szüleménye. Hogy néhányakat említsek, elsősorban Mark Andrews, a British Council munkatársa és Uwe Phol, az ELTE tanára segítette fejlődésünket és egyúttal közvetítette számunkra Claire Kramersch, Alan Pulverness, Michael Byram és mások gondolatait, de hazai elődeink is vannak, mint például Polyák Ildikó, aki a Külkereskedelmi Főiskola hallgatói számára igyekszik, ha elsősorban szakmai szempontok miatt is, a kultúrát mint fontos tartalmat hangsúlyozni a felsőfokú nyelvtanításban. A különbség az, hogy meggyőződésünk szerint a kulturális tartalmat a *középiskolai szinten* is új nézőpontból kell kezelni, s tapasztalataink azt mutatják, hogy ez lehetséges.

A kultúra tartalma

Lehet, hogy ez első hallásra nem tűnik újnak. Munkánk során a legtöbben igyekszünk a célnyelv kultúráját is közvetíteni tanulóinknak. Bizonyára olvasóink is tudnak ilyen irányú törekvéseikből említeni néhány példát. Tagadhatatlan, hogy az ezekről szóló órák bizonyos felüldülést jelentenek a gyerekek számára, különösen, ha képeslapok, saját fényképeink, diáink, esetleg videófelvevételek is előkerülnek. Mi minden lehet ennek az oka? Például az, hogy a vizualitás köztudottan elősegíti az érdeklődés felkeltését és fenntartását (lásd videójátékok otthon!) és a tanulás maradandó voltát is. Két fontos probléma itt, hogy *munkánk* 1) mennyire közvetít *hasznos tartalmakat*, és hogy 2) *ezek elősegítik-e a nyelvtanulás folyamatát*.

Az ismeretek hasznosságát illetően nem lehetnek kétségeink. Senkinek sem árt tudni, hol lakik a brit miniszterelnök, mikor és hol tartja éves beszédét a királynő, kinek a síremlékei találhatóak a Westminster Abbey-ben, vagy hogy mikor volt a nagy londoni tűzvész vagy a pestisjárvány. Ilyen erővel azonban még milliárdnyi hasonló kérdést feltehetnénk és sohasem lenne vége. Ami a nyelvtanulás elősegítését illeti, kétségtelenül használhatjuk a vizuális stimulust a képleírás gyakorlatára, a képeken szereplő témák szókincsének megtanítására, arra, hogy „szeretnétek-e mindezt látni, gyerekek?” és még néhány hasonló feldolgozási módra. Mindez azonban még mindig csak a kívülről nézőpontja, és csupán ismerethalmaz, amiből hiányzik az élet. A szakirodalomban ezt a nagybetűs Kultúraként jellemzik.

A szokások és értékek alapján történő tanulásnak azonban, amit úgy hívunk, hogy kisbetűs *kultúra*, a közismereti tények csak részei. Nem tagadjuk létüket, de még fontosságukat sem. Ugyanakkor fel kell ismerni, hogy ezek milyen mögöttes tartalmakat és értékeket hordoznak, illetve fejeznek ki. Továbbá hangsúlyozzuk, hogy a hétköznapi ember számára sokkal hétköznapiabb körülmények fontosak. Az idegenforgalmi látványosságoknál és történelmi adatoknál sokkal érdekesebb és hasznosabb lehet az, hogy hogyan élnek azok, akik ezt a nyelvet beszélik:

- milyen körülmények között laknak (nem csak szállodákban),
- tanulnak (nem csak száz évvel ezelőtt),
- dolgoznak (nem csak tanárként vagy titkárnóként),
- vásárolnak (nem mindig a sarki fűszeresnél vagy a Harrodsban),
- pihennek (nem csak Hawaiiiban vagy Rióban), vagy
- étkeznek (nem mindig étteremben).

Továbbá miről beszélgetnek, kivel, hogyan, milyen a viselkedésük, miről hogyan vélekednek, hogyan vitatkoznak és kivel, milyen *szokások és értékek* szerint élik a mindennapjaikat, vagy éppen az ünnepeiket. A tartalom kiterjesztésén kívül tehát elsősorban a tartalom feldolgozásának szemléletén és módszerein kell változtatnunk.

Hozzáállásunk legalapvetőbb jellemzője, hogy szeretnénk, ha tanulóink a tapasztalt jelenségekről elkezdjenek *gondolkozni*. Lehet a tények eredetéről új ismereteket felkutatni, lehet az okaikról spekulálni, lehet beleképzelni magunkat mások életébe, ebből szerepjátékokat kialakítani. Meg lehet továbbá beszélni, hogy vajon mindenkinek ilyen-e az élete az adott országban. Kis többlet-erőfeszítéssel a tanulók rávezethetők arra, hogy felismerjék: lehetetlen, hogy például Angliában mindenki ugyanakkor teázzon, ugyanolyan körülmények között, „detached house”-okban [önálló családi házakban] éljen, hogy minden iskolás utálja az uniformist és vagy a Beatles, vagy a Spice Girls zenéjéért rajongjon, az apjuk pedig „double-decker”-rel [emeletes busszal] járjon dolgozni. Ráadásul Anglia csak része Nagy-Britanniának, sőt tartozik hozzá egy Észak-Írország is, ahol alapvetően az angolság határozza meg a mindennapokat és az ünnepeket is. Sőt vannak még más országok is, ahol a többségnek vagy angol az anyanyelve, vagy ez a túléléshez nélkülözhetetlen második nyelv. Továbbá azért vannak *kivételek* is minden alól, mert vannak jobb módú és rosszabb módúak, sőt nincstelenek is, és vannak, akik nem is angolok; sokan olyan diplomákba járnak, amiknek a tetején félhold, esetleg más van; az úgynevezett angolok közül sokan amerikai, vagy éppen indiai vagy olasz ételeket esznek, és a többség inkább kávéat iszik. Egy szó, mint száz: nyelvórán *le lehet küzdeni* sok-sok *sztereotípiát* és káros általánosítást. Biztosak vagyunk benne, hogy mindez elmondható a német, vagy éppen a francia nyelvű vagy más kultúrákról is.

Másik haszna mindennek, hogy mindez közvetlenül kapcsolatba hozható azzal, *ahogyan a mi tanulóink élnek*. Úgy tapasztaljuk, hogy ezekhez a kulturális kérdésekhez a tanulók sokkal több érdeklődéssel közelítenek, mint a száraz ismeretekhez, különösen akkor, amikor mindezt összehasonlítják saját életkörülményeikkel, érdeklődésükkel és értékeikkel. Órai munkánk során kiindulhatunk tanulóink saját életéből és azután felmutathatunk részleteket és értékeket a célkultúrából, amelyek most már vagy ismerősen csengenek, vagy éppen a meglepetés erejével hatnak. Fontos, hogy – főleg a meglepő jelenségek esetében – igyekezzünk mélyére nézni az eltérő szokások és értékek jelentésének és okainak. Ezzel a körülöttünk élő világ sokszínűségének *toleránsabb* megközelítésére, végső esetben ennek elfogadására nevelhetjük őket. Ez semmi esetre se jelentse a jelenségek szolgai elfogadását, hanem ösztönözze a tanulókat az elemzésre, amely az *értékek* könnyebb felismeréséhez vezeti őket. Mindez jobban felkészíti őket az értékek átélésére és más kultúrák szokatlannak tűnő értékeiről való megalapozottabb véleménycserére is.

Milyen forrásokat használjunk?

Célszerű ezek szerint először azt felfedeztetni a tanulókkal, hogy a látható felszínen milyen jelenségeket tapasztalhatnak. Ehhez természetesen minden általunk elérhető reáliát érdemes felhasználni. Elgondolásaink egyik sarkalatos pontja, hogy amivel dolgozunk, lehetőleg *autentikus*, eredeti forrás legyen, mint például a korábban említett típusúak (*fotók, plakátok, videók* stb.), továbbá jól használhatók a célországban *kiadott újságok, ifjúsági magazinok, ott készült filmek és modern irodalmi alkotások* részletei,

mai zene vagy videóklippek, riportok, televíziós műsorok részletei. Azért beszélek részletekről, mert hosszú idézetek vagy teljes filmek elemzésére egy-egy tanítási óra nem elegendő, helyette célszerű egy fontosabb vizsgálendő jelenséget viszonylag sűrítettebben bemutató részlettel foglalkozni, ahol maga a részlet néhány percet vesz csak igénybe, viszont kiindulópontjául szolgál valamely jelenségről való gondolkodásnak.

Segítségképpen jó, ha hangzó anyagról annak szövegekönyvi változatát is látva tudunk beszélgetni, de maga a hangzó anyag is pótolhatatlan érték: fontos a célnyelvi beszélőnek nemcsak a szavait, mondatait vagy a szöveg egészét önmagában értékelni, hanem annak modorát, stílusát, dialektusát, kötőelemeit, hangsúlyozását, hanglejtését, tagolását a maga teljességében is érzékelni, mert ebből is sok alapvető érték felismerhető. Videó esetén ehhez még a testbeszéd kultúrájának megismerése és értékelése is hozzáadódhat.

Ha mindez semmiképpen sem szerezhető meg, akár a tankönyv átgondolt felhasználásával is elérhetjük a kívánt hatást. A legtöbb tankönyv nyomdai színvonala és esztétikai tartalma ma már messze felülmúlja a 15–20 évvel ezelőtt kiadott gimnáziumi tankönyvek és az akkoriban beszerezhető külföldi tankönyvek színvonalát és tartalmát. De akármilyen könyvet is választottunk, mindegyik átgondolható és felhasználható hasznosabban, mint csupán gyakorlatainak elvégzésével.

Hogyan?

Fontos a képi, írott és beszélt szöveg összefüggéseinek felfedezése, de innen tovább is lehet lépni. Miután a könnyen érzékelhető megismerték, ennek mélyebb értékelésével folytathatjuk munkánkat. Amíg csak megállapítjuk, hogy ez van, addig nem sokkal tér el munkánk a hagyományostól. Szükség van a tapasztalt jelenségek *összehasonlítására* más kultúrákkal és a sajátunkkal és az eltérések és hasonlóságok okainak feltárására. Nem szükséges, hogy azonnal mindenre kiterjedő vizsgálódást folytassanak tanulóink, de az igen, hogy gondolkozzanak ezekről, mert egyrészt ez az igazi megismerés útja, másrészt ezzel érezhetik magukhoz közelállónak az ismereteiket, ezzel válnak azok a sajátjukká. A tárgyi valóság szintje után így mélyebbre meríthetünk és felfedezhetjük a szokások világát. Nem csak néhány általában is érintett ünnep megbeszélésére gondolok (karácsony, húsvét), hanem olyasmikre is, amik a célnyelvi kultúra sajátjai. De ha csak a hasonlóképp előfordulóakra gondolunk is, ott is meglepő jelenségekre hívhatjuk föl tanulóink figyelmét, amelyek okainak megbeszélése tudatosítja bennük, hogy „mindenki másként csinálja” és hogy ez milyen jó és érdekes. Ugyanakkor az élet minden más területéről lehet példákat említeni, amikor más nép szokásai a mieinktől eltérnek. Végső soron az is gyakran előfordul, hogy tanulóink nem is figyeltek még fel arra, milyen szokásokkal élnek meg ők a mindennapjaikat, csupán rutinból, anélkül, hogy feltették volna a kérdést: miért is viselkedünk így?

Ha azután mindezeknek a mélyére tudunk nézni tanulóinkkal, feltárulhat a kultúrák mélyén rejtőző *értékek és meggyőződések* rendszere. Azon kívül, hogy „hiszel-e a szellemekben”, „van-e élet a halál után” és hasonló tantémákon túllépve a jövő nemzedékeinek hasznos felismerniük, mit tartanak jónak vagy bűnösnek, fontosnak vagy lényegtelennek, szokásosnak vagy szokatlannak, racionálisnak vagy irracionálisnak, logikusnak vagy paradoxnak, természetesnek vagy természetellenesnek, szépnek vagy csúnyának, nagnak vagy kicsinek. A lista bővíthető. Ezek az értékek mélyen

átszövik mindennapjaink jelenségeit anélkül, hogy elgondolkoznánk rajtuk, de enélkül végső soron nem ismerhető meg teljesen egyetlen másik nép és annak nyelve sem.

A magunk részéről az elemzéshez egy olyan alapvető szempontrendszert használunk, amely szerint az emberek viselkedési szokásai és értékrendje aszerint tér el másokétól, hogy 1) milyen földrajz helyzetben élnek; 2) milyen nép vagy népcsoport (*etnikum*) tagjai; 3) milyen tradíciók szerint élnek; 4) mennyire hasonlítanak társadalmi és anyagi kultúránk megnyilvánulásaihoz és értékeihez, illetve mennyire térnek el azoktól.

Mindezen szempontok alapján meg tudjuk különböztetni mindazokat az érzékelhető tartalmakat, amelyeket bármely kezünkbe került forrás képvisel. Anélkül, hogy ezek felismerésére meg ne próbálnánk tanulóinkat rávezetni, valamiről, hogy az fenti szempontok szerint mit képvisel, előtűnik a szöveget létrehozó ember, értékeivel, szándékaival, életnagyságban.

A források használhatósága

Hogyan lehet ezeket a jelenségeket és a nyelvtanítást összeegyeztetni? Úgy tűnhet, hogy e kérdések megbeszélésével nem tanítjuk a nyelvet, hanem feltételezzük annak tudását. Nem így van. Első megközelítésben elmondható, hogy sokszor alig kell többet tennünk, mint kicsit *továbbgondolni* azt, amit eddig is csináltunk, és kitenni néhány kérdőjelet. Eddig is használtunk pármunkát. Amikor például a vásárlás szituációit tanítjuk, felhívhatjuk a gyerekek figyelmét arra, hogy az „angol” eladók általában jóval figyelmesebben és türelmesebben bánnak a vásárlóikkal, mint a magyarok, az idegenforgalmi központokban azonban a német eladók akár még a magyaroknál is elutasítóbbak tudnak lenni. Ha ennek okait is kicsit megpróbáljuk megfejteni, bizonyára nem csak egy figyelemfelkeltő és emlékezetes vitára adunk módot, de akár *megkérdőjelehetjük* a magunkról kialakított *sztereotípiákat*. Kommunikáció-intenzív világunkban jó, ha tudjuk, hogy minden viszonylagos, de csak ezeket a viszonylatokat megmutatva tudjuk *értelmezni helyünket* a világban.

Természetesen a szűkebben értelmezett nyelvi gyakorlásnál is van módunk a kulturális tartalom behozatalára. Esetleg mást sem kell tennünk, mint a bevezetőben említett fordítási példák ürességét *tartalommal* megtölteni. Például az olyan típusú példákkal, hogy „Ha átsétál a szemközti Oxfam-üzletbe, bizonyára tudnak mutatni az ön méretére illő ruhát”, „Nincs pénzem, mert a múlt héten nem tudtam kihordani az újságokat, mivel beteg voltam”, „Mióta nincs munkád? El kellene menned a munkaközvetítőhöz” és hasonlók, számos igen fontos életkörülményre hívhatjuk föl a tanulók figyelmét. Például a fenti mondatokra alapozva beszélhetünk a „charity”-k [jótekonysági adományok] fontosságáról, a diákok zsebpénzszerzési szokásairól vagy a munkanélküliségről is. Ez persze gyakran az általunk tanított szókinccs megváltoztatásához vezet, de mivel a kulturálisan kifejezőbb tartalom következménye, ezért valószínűbb is, hogy *életszerű szókinccset* használunk majd.

Olyan tankönyvek, amelyek integrálnák a kulturális tartalmat a nyelvi fejlesztésbe, tudomásom szerint egyelőre Magyarországon nincsenek. Addig gondoljunk arra, hogy ha legalább azt kérdezzük tanulóinktól, *mi a véleményük, hol, mikor, kiről, milyen körülmények között* készült egy felvétel, válaszaikban szükségszerűen az önálló véleményalkotás, feltételezés, egyetértés és udvarias egyet nem értés nyelvi kifejezőeszközöként kénytelenek használni. Összehasonlításokkor természetesen a melléknevekre és más összehasonlító nyelvi struktúrákra lesz szükségük, indokokról szólva pedig az

eddigieken kívül mindenféle, ellentéteket is kifejező kötőszavakkal kell kifejezniük a jelentésárnyalatokat. A munkaszervezés terén sincs szükség forradalmian új megoldásokra, a célszerűen megszervezett *kiscsoportos és pármunka* mellett a tanár által vezetett *teljes csoportos* megbeszélés is fontos marad, s ez még a tanulók közönség előtti érvelőkészségét és *gondolkodását* is fejleszti.

Végső soron szándékunk minél közelebb hozni a nyelvet a tanulókhöz, hogy minél inkább sajátjuknak érezzék azt és a közben érintett témákat. Ezáltal gyorsabban, hatékonyabban, jobban megtaníthatjuk a célnyelvet. Emellett azonban célunk az is, hogy tanulóinkat minél mélyebb érzésű, intelligensen gondolkodó és másokkal kapcsolatban *toleránsabb emberekké* neveljük. Ha mi magunk érzékenyen, intelligensen és türelmesen irányítjuk tanítványainkat, az eredmény nem maradhat el.

- PROBLÉMA**
- a nyelvoktatás általános színvonala nem javul
 - élettelen tananyag nem kelti föl és nem tartja fenn a tanulók érdeklődését
 - nem nyújt lehetőséget a személyiség fejlesztésére
 - nem biztosítja a gondolkodás fejlődését

ALAPELVEINK

- A KULTÚRA** • nem azonos a **KULTÚRÁVAL**
- TARTALMA** • összefonódik a nyelv elsajátításával
- nem a sztereotípiát, hanem a sokszínűséget erősíti
 - megismertet az értékekkel és okokkal, így vitára, de egyúttal toleranciára is nevel

PEDAGÓGIAI

- CÉLOK**
- képessé tenni a tanulókat a nyelv aktívabb használatára
 - a tanulók önálló gondolkodásra való képességének fejlesztése
 - toleranciára nevelés
 - személyessé tenni a tananyagot
 - a célnyelv kultúrájának megismertetése és összehasonlítása a tanulók saját kultúrájával

- TANULÓI IGÉNYEK** • életkor
- FIGYELEMBEVÉTELE** • tapasztalatok és igények
- érzelmek, reakciók

FORRÁSOK

- AUTENTIKUS**
- írott: sajtó, irodalom, transcript, internet
 - képi: képeslapok, saját fotók, broszúrák, plakátok, sajtó képi anyaga
 - hangzó: zene, saját vagy mások riportjai
 - képi hangzó: TV-műsorok, filmek felvételei, videóklipek

TANKÖNYVI

AZ ELEMZÉS

- SZINTJEI**
- érzékelhető: nyelvi, képi, tárgyi, művészeti
 - rituális: ünnepi és mindennapi szokások
 - értékek, hitek

SZEMPONTJAI

- hely • idő • etnikum • tradíciók • társadalmi helyzet • életkor • nemiség
 - értékrend • összehasonlítás a saját kultúrával és lehetőleg harmadik kultúrákkal is
- ESZKÖZEI** • „szöveg” • kérdések: mi? mikor? hol? hogyan? • összehasonlítás: „mi” és „ők” • okfeltárás: miért? • csoportos és páros beszélgetés • tanári elemzés

ILLÉS ÉVA

ANGLIÁBAN

MINDEN MÁSKÉPP VAN

Ways and Words
In England

Angliában minden másképp van. Mások a szokások, a kulturális hagyományok, a hétköznapi nyelv érintkezési formái, mint Magyarországon. Ezeket a szótárból és hagyományos nyelvkönyvekből nem megtanulható angol kifejezéseket, mondatokat, társalgási fordulatokat gyűjti össze ez a kifejezetten magyar nyelvtanulók számára készült nyelv- és országismereti tankönyv. Nemcsak a sajátosan angol élethelyzetekben való nyelvi érintkezésre készíti fel a nyelvtanulót, hanem arra is, hogy sajátosan magyar élethelyzetekről, szokásokról, intézményekről hogyan kell angolul beszélni. A könyv, mely hasznos illusztrációkat, valamint feladatokat és megoldási javaslatokat is tartalmaz, haladó szintű csoportoknak vagy egyéni tanulóknak ajánlható, de országismereti kézikönyvként is haszonnal forgatható.

ILLÉS ÉVA nagy tapasztalattal rendelkező nyelvtanár, hosszú éveket töltött Angliában, ahol több intézményben is nyelvet tanított, és részt vett nyelvtanárok elméleti és gyakorlati képzésében. Számos szakcikk, valamint a *Surviving in Britain* és a *Workbook to Problem English* című sikeres nyelvkönyvek szerzője.

186 old., 1200 Ft

CORVINA

A FORDÍTÁSTUDOMÁNY MŰHELYÉBŐL

CS. JÓNÁS ERZSÉBET

Posztszocialista konnotációk Viktor Jerofejev magyar fordításaiban „Stílus, stílus, stílus”

Viktor Jerofejev az orosz irodalom bár vitatott, de külföldön is az érdeklődés közép-pontjában álló új alakja. Az *Orosz szépség*, az *Utolsó ítélet* szerzője újabb, *Férfiak* című könyvében az esszé és az elbeszélés határán álló írásait gyűjtötte össze (Jerofejev 1998). Témája a „mai orosz férfi”, s ezen keresztül a mai orosz valóság, ahogy azt Jerofejev látja. A kötet magyar nyelvű fordítása szintén 1998-ban jelent meg (Jerofejev 1998a).

„Az orosz férfi – jelenti ki Jerofejev – a megadást, kapitulációt hirdető fehér zászlóval a kezében fogadja a 21. századot.” Az orosz férfiakról mint a „nadrágban járó felhőkről” ír Jerofejev, de nem abban a gyöngéd hangnemben, ahogy ezt azonos címmel annak idején Majakovszkij tette, hanem mint egy fantomjelenségről: „Mi a hiányjel nyelvén szólalunk meg. Az orosz férfi már/még nem létező jelenség. Az orosz férfi létezett, az orosz férfi nincs, az orosz férfi lehet hogy lesz. Ilyen a dialektika.”

A 35 mozaikból álló szöveg, amelyet a téma és a stílus egysége fog egybe, a próza és az esszé műfaji határán egyensúlyoz. Viktor Jerofejev a férfit minden elképzelhető és elképzelhetetlen helyzetben vizsgálata tárgyává teszi. Ír a kulturális beidegződésekről, a férfi-nő kapcsolat fonákjának bárdolatlanságairól. A férfiviselkedés kódexét formálgatva, mint mindig, Viktor Jerofejev másról és másokról szól ugyan, de penge-éles őszinteséggel és öniróniával sajátmagáról is beszél.

Elemzésünk tárgya a kötetben szereplő „Stílus, stílus, stílus” című írásnak magyar fordítása Gy. Horváth László tollából. Az író megítélése szerint a posztszocialista orosz ember stílusát vesztett személyiség. Sok szempontból tanulságos, hogyan és miért éppen úgy adja vissza egy szintén posztszocialista kultúra fordítója Jerofejev nyelvi minősítéseit a maga nyelvén, a mi esetünkben magyarul. A stíluselemzés a fordításmélet szempontjából is számos kérdést vethet fel.

Rövid kiemelt szövegrészletünkben ilyen megközelítésből vegyük szemügyre az eredeti Jerofejev-stílust és a magyar szövegváltozatot.

Jerofejev stílusának minősítő konnotációi

Az összbenyomás érzékeltetésére itt csupán egy bekezdésnyi terjedelmű szövegrészletet vizsgálunk meg a műből és a magyar fordításból. A stílélmakat hordozó szövegrészeket mindkét helyen kurzívval emeltük ki:

А правительственная элита! Костюмы *надели*, а носки не сменили – в коротких, васильскового цвета *щеголяют*. У нас вся коррупция – производное от этих носков. Воровство – знак бесстыльности. Или интеллигенция: о Джойсе-Борхесе рассуждают, а сами одеты, причесаны – *совки совками*. Разрыв между формой и содержанием? Но я не верю в бесформенное содержание. Денег не хватает? Да разве в деньгах дело! Американский ковбой тоже был *небогатым человеком*. А еще все удивляются, почему русские на Западе не „*проходят*”, почему после краткой моды на перестройку все от нас отвернулись, „искусство” *покупать перестали*. Да потому, что мывыглядим *смехотворно*. И русские нищие экскурсии – *курам на смех*. И *новые русские* в своих *малиновых* пиджаках – тоже *курам на смех*. Одни недоодеты, другие – переодеты, но сущность та же – бесстылье.

Na és a vezető elit! Az öltönyt *felhúzták*, de zoknit nem váltottak – még most is ugyanabban a búzavirágkében *illegetik magukat*. Az egész korrupció az ilyen zoknikból eredeztethető nálunk. A lopás a stílustalanság jele. Vagy vegyük az értelmiséget: Joyce-ról meg Borgesről vitatkoznak, de az öltözetük és a frizurájuk – *kiköpött szovi*. Nem egyezik forma és tartalom? Csakhogy én nem hiszek a formátlan tartalomban. Nincs rá pénzük? Pénzkérdés ez? Az amerikai cowboy se volt *valami haj de gazdag*. És egyesek még csodálkoznak, miért *rínak ki* az oroszok nyugaton, a peresztrojka kurta divatja után miért fordult el tőlünk mindenki, miért *nem piacképes* immár a „művészetünk”. Azért, mert *röhejesen* nézünk ki. A koldus orosz turista *kész vicc*. Az *újjgazdag* orosz a *málnapiros* zakójában – az is *kész vicc*. Vannak, akik alulöltözöttek, vannak, akik túl öltözöttek, de a lényeg ugyanaz: a stílustalanság.

Mind az orosz, mind a magyar szöveg rétegeiben a *városi köznyelv* stíluselemei jelennek meg. *Városi köznyelvről* vagy *városi népnyelvről* akkor beszélünk, ha a beszélő vagy a hallgató stílustulajdonítása szerint az adott szöveg városi népnyelvinek minősülő elemeket tartalmaz, s ezek az elemek uralják a szöveg stílusát (vö: Tolcsvai Nagy 1996, 156). A szerző vagy olvasó stílustulajdonítása a standard norma és a jelen nyelvhasználat szókészletbeli kontrasztján alapul. A szókészlet olyan *minősítő elemei* és *képi megoldásai* tartoznak ide, amelyek mondatszinten az állítmányi csoport igei vagy névszói alapú összetevői.

Vegyük sorra a fenti bekezdésnyi szöveg stílushordozóit, a hozzá tartozó mindkét nyelvi konnotációkat, s a szövegegész további, hasonló funkciójú elemeit:

Igehasználat mint stíluselem:

костюмы *надели*
щеголяют
 почему русские на Западе не „*проходят*”
 „искусство” *покупать перестали*

az öltönyt *felhúzták*
 illegetik magukat
 miért *rínak ki* az oroszok nyugaton
 nem *piacképes* immár a
 „művészetünk”

Cselekvésminősítések:

мы выгядим *смехотворно*

röhejesen nézünk ki

Névszói minősítő szerkezetek:

одеты, причесаны – *совки совками*
 ковбой тоже был *небогатым человеком*
 русские нищие экскурсии – *курам на смех*
новые русские

az öltözetük és a frizurájuk –
kiköpött szovi
 a cowboy se volt *valami haj*
de gazdag
 a koldus orosz turista *kész vicc*
 az *újjgazdag* orosz

в своих малиновых пиджаках
тоже курам на смех

a málnapiros zakójában
az is kész vicc

A további, helyszűke miatt itt most oroszul nem idézett szövegkorpusz expresszív minősítő nyelvi elemei hasonló képet mutatnak:

Igehasználat mint stíluselem:

сейчас наступает
время стилистического разрыва
она отрывается

már nyakunkon a stílusbeli
szakadás kora
elszáguld

Cselekvésminősítés:

дико косился в полном недоумении
умирать не страшно

bandzsítottak értetlenkedve, gonoszul
meghalni is élvezet

Névszói minősítő szerkezetek:

это была классная форма
пузатые, неуклюжие
какие-то косорылые
немыслимые, уродские
это – катастрофа
мы – наследники совки
„не то”
от навсегда отставших стариков
получающие кайф отстиля
отрыв будет болезненным
это путь русского человека к себе

nagyon menő volt
pocakosak, lomposak
torz pofájúak
valami eszméletlenül lepra
ez az igazi katasztrófa
a komcsiknak vagyunk mi az örökösei
valami, ami nem klappol
a lomha öregektől
akiknek sikk a stílus
ez a nemzedéki konfliktus fájdalmas lesz
ez lesz az orosz ember útja – önmagához

Stílustulajdonítás és stílushatás – a szociokulturális nyelvi cselekvés komponensei

A konnotatív jelentések vizsgálata kapcsán utalnunk kell röviden a nyelvtudományi kutatásokra. A XX. századi nyelvészetben Bloomfield (Bloomfield 1933/1982) és Hjelmslev (Hjelmslev 1943/1983) alapozták meg a konnotáció értelmezését. Hjelmslev a konnotációt, a konnotátorokat olyan „társadalmi vagy szakrális” tartalmaknak tekinti, „amelyeket a közhasználat hozzákapcsol olyan fogalmakhoz, mint nemzeti nyelv, helyi dialektus, zsargon, stilisztikai forma stb.” (Hjelmslev 1943/1983, 188.) Umberto Eco hasonló értelmezésben hozzáteszi: „a konnotáció mindazoknak a kulturális egységeknek a készlete, amelyeket a jelölőnek egy intenciós meghatározása játékba tud hozni, és így mindazoknak a kulturális egységeknek az összege, amelyeket a jelölő intézményesen kiválthat a befogadó tudatában.” (Eco 1972, 108.) Stílus és konnotálás viszonyát a befogadónak a stílushoz való aktív viszonyaként kell értelmeznünk: az olvasó a „kapottból”, azaz a más által létrehozott, fizikailag észlelhető nyelvi megnyilatkozásból indul ki. Stílust rendel hozzá, minthogy vannak a cselekvéshez, szituációhoz, kontextushoz és szövegtípushoz igazodó elvárásai és már meglévő nyelvi és kommunikációs ismeretei. Stílustípushoz hasonlítja az olvasott megnyilatkozást, s ennek a hasonlítás-

nak az alapján besorolja valamely típusba, azaz hozzárendeli értelem-összetevőként annak stílusát. A stílustulajdonítás a befogadó belső, mentális cselekvése. A stílushatás nem más, mint a stílustulajdonításban felismert stílusértelem által az olvasóban kiváltott értelmi és/vagy érzelmi következmény. A stílus tehát értelemösszetevő, amely közösségileg és egyénileg számon tartott szociokulturális alapon működik, a megformáltságból ered és a pragmatikai tényezők között lép fel, a hatás pedig az általa kiváltott értelmi és érzelmi állapot (vö. Jauss 1991, 738–42, Tolcsvai Nagy 1996, 87–89). Mind a fordító, mind kora magyar olvasója műfajilag és tematikájában stílustulajdonítása támpontjául számos anyanyelvi kortársírótól meríthetett: Többek között – bizonyos szövegszerkezeti, stilisztikai megoldások kapcsán egy csoportban említve – ilyen Esterházy, Schwajda, Spiró, Kornis, Vámos. A magyar irodalom e képviselőinek műveit a fordításra, fordíthatóságra vonatkozó szövegstilisztikai megközelítés szerint más helyen már alkalmunk volt elemezni (Cs. Jónás 1997, 37–47).

A posztoszocialista konnotációk – tíz évvel a rendszerváltás utáni Kelet-Európában – egy adott befogadói csoporthoz tartozó, az előző rendszert minősítő negatív érzelmi stílustulajdonításoknak az összessége. A stílusazonosítás szintjén ezt érzékeltette a fordító, Gy. Horváth László Jerofejev eredeti szövegében, ahogy az általunk is kiemelt minősítő szövegrészekben erre szemléltető példát hoztunk. A fordítói alapállás: az orosz eredetiben is negatív stílushatásnak a közvetítése az általa elképzelt olvasói értékhorizont számára. Ezt a horizontot Gy. Horváth László magyar részről még kritikusabbnak, még kevésbé toleránsnak ítéli meg, s ez a magyarázata annak, hogy a fordítás általunk is kiemelt megfeleltetéseiben a szinonimák még sarkítottabban elítélő tartalmúak, így a fordítás tovább fokozza az amúgy is negatív jerofejevi értékrendet. A negatív minősítés fokozását két úton éri el a fordítás. Egyfelől a szinonimabokorból mind az igei, mind a névszói minősítő elemek expresszívabb magyar megfelelőit választja, másfelől a városi népnyelv szlengfordulataival, szövegszerkezeteivel élve, mintegy az utca embere össznépi ítéletének megfellebbezhetetlenségét, tapasztalati objektivitását sugallja.

A forrásnyelvi szöveg stílustartalmát az alábbiakban egy csillaggal (*), a fordításban érzékelhető expresszivitás mértékének növekedését két csillaggal (**) jelezve, a kiemelt fordulatokban a következő eltolódást tapasztaljuk. (Lásd a 77. lapon.)

Összehasonlításunkhoz a saját tapasztalati, kognitív stílusértékelésünkön túl segítségül hívtuk a *Magyar szókincstár* (Kiss 1998), az *Orosz-magyar sajtónyelvi szótár* (Kugler 1998) és „A XX. század végének orosz nyelvi értelmező szótára” (Szkljarevszkaja 1998) szócikkeit és a nyelvhasználattal foglalkozó legújabb magyar és orosz szakirodalmat (Balázs 1998; Saposnyikov 1998).

A fordításelmélet rámutat arra, hogy a kommunikatív ekvivalencia megteremtéséhez a kommunikatív cél, a szituáció azonosságán a megjelenítő stílus, a mondattani és nyelvi jelek szintjén fellelhető megfeleltetésen keresztül jut el a fordító. Jerofejev írása az orosz stílustalanságot, a nemzeti identitás hiányát állítja pellengérré. Ezért kulcsfontosságú az orosz minősítő stíluselemek, stílélmák fordítása, nem kevésbé a fordítások feltételezett befogadói magatartást tükröző megoldása.

Az értékelő minősítés és a hozzá tartozó konnotáció a magyar olvasó számára csak funkcionálisan azonos célnyelvi szövegben valósulhat meg. Az orosz minősítő stílélmák sorát tehát vagy tartalmilag ekvivalens magyar megfelelővel kell megadni, vagy ennek hiányában jelentésüket úgy kell kompenzálni, hogy az megfeleljen az orosz szöveg-

Orosz szó szerinti tartalom	Magyar fordítás
öltönyt vettek fel, öltönyt öltöttek magukra (*) feszítenek, kérkednek (*)	az öltönyt felhúzták (*) illegetik magukat (**)
Nyugaton az oroszok miért nem „mennek el” (*) a „művészetüket” már nem veszik (*) neveltségesen néznek ki (*) tipikus szövi (*)	miért rínak ki az oroszok nyugaton (**) nem piacképes immár a „művészetük” (**) röhejesen néznek ki (**) kiköpött szövi (**)
a cowboy se volt gazdag ember (*) a koldus orosz túristautakon –a tyúkok is nevetnek (*) az újoroszok (*) bekövetkezik (*) elszalad (*)	a cowboy se volt valami haj de gazdag (**) a koldus orosz turista kész vicc(**) az újgazdag oroszok (**) nyakunkon van (**) elszáguld (**)
teljes értetlenséggel vadul kancsalítottak (*) meghalni se szörnyű (*) elképzehetetlenek, torzak (*) mi a szoviknak vagyunk örökösei (*) valami, ami „nem az igazi” (*) örökre elmaradott öregektől (*) az elszakadás fájdalmas lesz (*) akiknek a stílus kész élvezet (*)	bandzsítottak értetlenkedve, gonoszul(**) meghalni is élvezet (**) valami eszméletlenül lepra (**) a komcsiknak vagyunk mi az örökösei (**) valami, ami nem klappol (**) a lomha öregektől (**) ez a nemzedéki konfliktus fájdalmas lesz (**) akiknek sikk a stílus (**)

egész értékrendszerének. Gy. Horváth László 1998-as fordítása azt mutatja, hogy a beszédcselkvés szintű kommunikatív ekvivalenciához, a szövegszintű kontextuális ekvivalenciához vezető elemző utat nem elegendő egyszer végigjárni (vö. Klaudy 1997, 104). A vizsgált magyar fordítás Jerofejev nyelvének értékelő, minősítő stílushordozói – amelyek egyébként is tele vannak a kelet-európai olvasó posztszocialista értéktársításaira támaszkodó stíluselemekkel – még tovább fokozza, mintha a magyar olvasó, akinek magának is megvannak a maga korhoz, társadalomhoz, politikához kötött asszociációi – ezt igényelné. Ez a fordítói magatartás a befogadó elképzelt igényeit állítja középpontba, nem pedig az eredeti szövegtartalmat. Joggal gondolná pedig a gyanútlan olvasó, hogy az orosz szöveg ugyanolyan mélységű szinonimákat használt, mint amilyenek a célnyelvi szövegben megjelennek. Nem kétséges ugyanakkor, hogy különösen nehéz a dolga a fordítónak, ha mértéktartó akar lenni egy történelmileg is motivált kordivat stílusjegyeinek csábító lehetőségeivel szemben. Ám képzeletben lépünk tovább az időben, akár a redszerváltozás után született korosztály valóságélményeire, nyelvben is rögzült világlátására gondolva. Mind Jerofejev, mind magyar fordításai – ma még mindannyiunk számára, régióink közös tapasztalati háttérére hivatkozva elemezhetőnek vélt stílusértékei – kultúratörténeti adalékká válnak, és csak történészek és nyelvészek kutatásaira támaszkodó lábjegyzetek birtokában lesznek a következő nemzedékek számára megfejthetők.

Vizsgálódásunk következtetései ezen a ponton túlmutatnak a hiteles fordítás mibenlétének elméleti kérdésein. Bizton állíthatjuk azonban, hogy a korhoz és helyhez kötődő konnotatív tartalmak, stílusbeli változások nem csupán a nyelvet beszélő kulturális közösség mentális arculatának, azonosságtudatának, eszmei útkeresésének pillanatnyi állapotát jelző látletelei, hanem ezen túl az élő nyelv működése szempontjából figyelemre méltó folyamatok lenyomatai is, mindig alkalmat és okot adva az újrafordítások lehetőségének.

IRODALOM

- Balázs Géza (1998). *Magyar nyelvkultúra az ezredfordulón*. A - Z Kiadó, Budapest
- Bloomfield, L. (1933/1982) A nyelv. In: Antal L. (szerk.) *Modern nyelv- elméleti szöveggyűjtemény* II. Tankönyvkiadó, Budapest
- Cs. Jónás Erzsébet (1997). A magyar széppróza és dráma újabb szövegszerkezeti sajátosságai a fordíthatóság tükrében. In: *Könyv Dezső Lászlónak*. Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza, 37–47.
- Eco, U. (1972). *Einführung in die Semiotik*. W. Fink Verlag, München
- Hjelmslev, L. (1943/1983). Nyelvelméleti prolegomena. In: Antal L.(szerk.). *Modern nyelvelméleti szöveggyűjtemény* II. Tankönyvkiadó, Budapest
- Jauss, H. R. (1991). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Suhrkamp Taschenbuch, Frankfurt am Main
- Jerofejev, V. (1998) – Виктор Ерофеев, Мужчины. Москва, Издательский Дом „Подкова”
- Jerofejev, V. (1998/a). *Férfiak*. Európa Könyvkiadó, Budapest
- Kiss Gábor (1998) (Főszerk.). *Magyar szókincstár*. Tinta, Budapest
- Kugler K. (1998). *Orosz-magyar sajtónyelvi szótár*. Scriptum, Sze ged
- Klaudy Kinga (1997). *Fordítás* I. Scholastica, Budapest
- Sapoznyikov (1998) – Шапошников В. Н., Русская речь 1990-х. МАЛП, Москва
- Szkljarevszkaja (1998) – Толковый словарь русского языка конца XX в. (Гл. ред. Г. Н. Склярская) Фолио-пресс, Санкт-Петербург
- Tolcsvai Nagy Gábor (1996). *A magyar nyelv stilisztikája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Bemutatjuk az Alliance Française-t

Az AF történetének összefoglalása

Az Alliance Française [szokásos rövidítése: AF] nemcsak a francia nyelv és kultúra terjesztésében, hanem egyáltalában egy nyelv és kultúra terjesztésében egyedülálló és úttörő nemzetközi szervezet.

A francia szellemi élet kiválóságai 1883-ban gyűltek össze Párizsban annak elősegítésére, hogyan lehetne fenntartani és kiterjeszteni Franciaország befolyását nyelvnek propagálása által. Az alapítók között olyan nevek találhatók, mint Ferdinand de Lesseps, Louis Pasteur, Ernst Renan és Hippolyte Taine. Egy éven belül több mint 500 egyéni tag csatlakozik hozzájuk, s valamennyi kontinensen létrejönnek az AF városi szervezetei. Tíz év múlva tartják első nemzetközi világkongresszusukat.

Fokozatosan kiépül az AF intézményrendszere: Párizsban megindulnak az idegenek számára szervezett szünidei francia nyelvtanfolyamok; kiépül a külföldi francia nyelvoktatás támogatásának rendszere. A szervezet töretlenül fejlődik a XX. században; az elnökök között találjuk Paul Deschanel, Paul Doumer és Raymond Poincaré nevét; 1937-től Georges Duhamel látja el az elnöki tiszteket. Az AF párizsi nyelviskolája (Ecole Pratique de Langue Française) akkor már ötezer külföldi tanuló számára nyújt lehetőséget franciatanulásra.

A második világháború alatt, Franciaország megszállása idején Londonba helyezik át az AF központját is, melynek Charles de Gaulle tábornok lesz az elnöke.

Franciaország felszabadulása után újraindul a párizsi munka. Az AF a francia külügyminisztérium segítségével mintegy félszáz franciatanárt küld külföldre a helyi AF szervezetek tevékenységének támogatására. Továbbra is a francia nyelv tanítása, annak propagálása marad az AF világméretű munkájának középpontjában; ezt kiegészíti a francia könyvek terjesztése, konferenciák, hangversenyek, színházi előadások, kiállítások és francia filmklubok szervezése. A francia külügyminisztérium és az AF között szabályszerű szerződéssel rögzítették az együttműködést (legutóbb 1981-ben).

1952-ben alakult meg Párizsban a Maison de l'Alliance Française, valamint az Ecole Internationale de la Langue et de Civilisation Françaises, ahol évenként több mint harminc ezren tanulják a franciát.

A következő évtizedekben az AF szolidan növekszik; helyi szervezetei behálózzák az egész világot. 1999-ben valamennyi földrészen, 137 országban működik az AF. Ennek általános modellje az, hogy a fővárosban dolgozik egy AF-fődelegátus, akit a párizsi központ küld ki. Ő végzi a koordinálást az egyes városokban – egyesületi alapokon tevékenykedő – városi szervezetek között.

A párizsi AF központ reprezentatív folyóirata az *Alliances*; a nemzetközi AF évenként közzéteszi beszámolóját. A legutolsó hozzáférhető jelentésben olvasható Jacques Viot nagykövetnek, az AF elnökének beszéde. Ebben található az a szép meghatározás, hogy „a francia nyelv »egy határok nélküli haza«”.

Az AF Magyarországon

Magyarországiak – nagy valószínűséggel – az AF történetének első félévszázada során csatlakoztak a világhálózathoz. Ennek részletei azonban egyelőre homályban vannak, mivel sem Magyarországon, sem Franciaországban nem lelhetők fel ennek az időszaknak az iratai. (A második világháborúban a megszálló németek elszállították ezeket a dokumentumokat; azóta sem kerültek elő...) A magyarországi kezdetek természetesen felderíthetők és felderítendőek volnának.

Magyarországon voltaképpen folyamatosan jelen volt az AF a budapesti Galamb utcai helyiségében. Az AF megőrizte önállóságát a második világháború után is, kevésbé volt szem előtt, mint a francia külképviselethez közvetlenül kapcsolódó Institut (lásd: a *Modern Nyelvoktatás* I. kötetében, nr. 1. pp. 62–68).

A nyolcvanas évek végén – francia kezdeményezésre – egy sajátos nyitási forma jött létre: a TIT-AF bizottság, amely a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat segítségével legalizálta volna a vidéki városok AF szervezeteinek létrehozását; elsősorban Miskolcra és Szegedre volt szó. (Itt jegyezem meg, hogy ennek a bizottságnak én voltam az elnöke; ezért is írom én ezt a rövid tájékoztatót.) Ezzel kapcsolatban Magyarországra jött Jean Harzig, az AF főtitkára. A TIT is a legmagasabb szinten támogatta ezt az akciót, amelyre aztán nem lett szükség, mivel a rendszerváltás lehetőséget teremtett ugyanolyan egyszerű szervezési és terjeszkedési formákra, mint bárhol másutt a világon.

Jelenleg Magyarországon a következő városokban működik hivatalosan AF-szervezet (zárójelben megalakulásuk éve): Debrecen (1991), Győr (1994), Miskolc (1991), Pécs (1993) és Szeged (1990).

Az AF jelenlegi magyarországi tevékenysége

A budapesti központnak és a városi szervezeteknek a folyamatos tevékenységéről az *Alliance* című tájékoztatófüzet-sorozat nyújt információt. A folyamatos nyelvoktatás mellett szinte minden napra esik valamilyen AF-hez kapcsolódó kulturális esemény Magyarországon.

A tevékenység központjában a francia nyelv oktatása áll. Erre az AF kialakított sajátos szervezeti formákat: összefoglalóan úgy jellemezhetők, hogy kiegészítő funkciójuk van. Ez azt jelenti, hogy elsősorban azoknak a szükségleteit veszik figyelembe, akiknek koruk vagy más irányú szakmai tanulmányaik miatt nem tudnak iskolai keretben franciát tanulni.

Az AF alaptanfolyamai rövid, egymást követő 20–30 órás időtartamúak; az egész évben folyamatosan indulnak. Erre épül egy tízszintes rendszer a kezdőtől a nyelvvizs-

* Itt köszönöm meg azt a segítséget, amelyet ennek a tájékoztatónak az összeállításához kaptam az AF párizsi világgözpontjától és az AF budapesti képviselője részéről Antal Hedvigttől.

gákra előkészítő tanfolyamig. Az egységes keretet biztosítja az is, hogy minden szinten a Hatier kiadó *Tempo* nyelvkönyv-sorozatának megfelelő kötetét használják. Ez az eljárás megkönnyíti a tanulók csoportba osztását és áthelyezését másik csoportba.

Jelenleg kb. 800-an tanulják (összesen mintegy 50 000 órában) a francia nyelvet a magyarországi AF nyelvtanfolyamainak keretében. Az általános nyelvtanfolyamok mellett jogi és közgazdasági szaktanfolyamokat is indítanak, valamint speciális színjászó és újságíró műhelyeket is szerveznek franciául beszélő fiatalok számára.

A tanárok között egyaránt megtalálhatók magyar és francia anyanyelvűek. A tanárok közül évenként 5–6 fő vesz részt szakmai továbbképzésen Franciaországban vagy Belgiumban.

A nyelvvizsgák

Az AF magyarországi tanfolyamainak keretében fel lehet készülni franciaországi francia nyelvvizsgákra is (természetesen a szokásos magyarországi nyelvvizsgákon kívül); sőt ezeket a vizsgákat le lehet tenni Magyarországon is.

A *Diplôme d'études de langue française* [DELFF] tanulók tudásszintjének felmérésére szolgál. A legutolsó évek vívmánya, hogy speciális közgazdasági és jogi DELFF-vizsga is tehető Magyarországon.

A *Diplôme approfondi de langue française* [DALFF] az a vizsga, amely a külföldiek számára a franciaországi felsőfokú tanulmányokhoz szükséges felvételi vizsga nyelvi része. Ennek van egy természettudományi és egy társadalomtudományi változata.

A szegedi AF speciális előkészítőt szervez a párizsi Kereskedelmi és Iparkamara [CCIP] francia nyelvvizsgájára, s maga a vizsga is letehető itt.

Az AF kulturális tevékenysége

A magyarországi AF szervezetek változatos kulturális tevékenységet folytatnak. Az eseményekről szintén az *Alliance* című általában negyedévenként megjelenő műsorfüzet nyújt tájékoztatást. A gazdag tevékenység bemutatására az 1999. évi második negyedévi füzetben tallózunk. A fővároson kívül csaknem félszáz eseményre kerül sor: koncertek, kiállítások, színházi előadások, bábszínház; Debrecenben, Pécsen és Szegeden francia filmnapok és valamennyi városban francia filmvetítések; Debrecenben, Miskolcon és Szegeden a francia zene ünnepe, francia sanzonest; ezen kívül olyanok is, mint francia társalgási est, „buli”, játékest, daléneklő est, francia tárgyú előadás, francia főzőtanfolyam.

Immár hagyományos a Mátészalkán tavasszal megrendezésre kerülő francia gyermekszínjászó fesztivál, amelyen 1999-ben 28 együttes versengett 14 iskolából 350 diák részvételével, egyenként 20 percnyi előadással.

A tevékenység kiterjed Kanadára és Belgiumra is; úgy látszik, hogy az AF bizonyos mértékig az egész „frankofon”, vagyis franciául beszélő közösség bevonásával kívánja elősegíteni a francia nyelv tanulását.

Mivel az AF szervezetek voltaképpen önállóak, olyan akciókat is rendeznek, mint a miskolci AF-szervezet kirándulása a kassai AF-szervezethez; illetve a két szervezet együttes vitaműsora Miskolcon.

Az AF kulturális tevékenysége ma már nemcsak a francia nyelvtanulás motivációját segíti elő, hanem szerves része a magyarországi multikulturális palettának.

Az AF igen sokat tesz azért, hogy a francia nyelv és kultúra folyamatosan jelen legyen a magyarországi civil szférában.

Néhány hasznos cím

Alliance Française [világközpont]:

101, boulevard Raspail, 75270 PARIS CEDEX 06;

telefon: (33) (1) 45 44 38 28

telefax: (33) (1) 45 44 25 95

Alliance Française de Hongrie [magyarországi központ]:

Madame Sylvie Raissiguier,

Déléguée Générale de l'Alliance Française en Hongrie

[az AF magyarországi fődélegátusa]

1011 Budapest, Fő utca 17;

telefon: (1) 201-3233

telefax: (1) 202-1652

[*Debreceni AF-szervezet*]

Kiss Sándor elnök

4025 Debrecen, Hatvan utca 31;

telefon és telefax: (52) 324-421

[*Győri AF-szervezet*]

Mán Éva elnök

9828 Győr, Baross utca 61;

telefon és telefax: (96) 432-924

[*Miskolci AF-szervezet*]

All János elnök

3525 Miskolc, Kossuth Lajos utca 11;

telefon és telefax: (46) 327-687

[*Pécsi AF-szervezet*]

Szűcs Gyula elnök

7621 Pécs, Széchenyi tér 7-8;

telefon és telefax: (72) 224-444

[*Szegedi AF-szervezet*]

Németh Jenő elnök

6722 Szeged, Petőfi Sándor sugárút 36;

telefon és telefax: (62) 420-427

KÖNYVSZEMLE

Polyák Ildikó (szerk.)

Hetedik Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, Budapest, 1997. április 3–5.

Külkereskedelmi Főiskola
(Budapest), 1997, I. 310 p., II. 338 p.

A megjelentetett 162 előadás szövege zömében magyar nyelvű, néhány angol, francia, orosz és egy spanyol is megtalálható közöttük. A mostani két kötetben az évente megrendezett konferencia állandó témái – szaknyelvoktatás, számítógépes nyelvészet, fordítás és tolmácsolás valamint a nyelvoktatás – mellett a szociolingvisztikán belül megfigyelhető az alkalmazott nyelvészet és a szociolingvisztika összekapcsolódásából létrejött új szociolingvisztikai ág, a nyelvpolitikáról szóló írások számának növekedése. Ezen a területen kiemelendők azok az előadások, melyek a kisebbségi nyelvhasználat kérdéseit, s ezzel kapcsolatban a nyelvi emberi jogokat, azok törvénykezéseit tárgyalják. A konferenciát megnyitó plenáris előadás is nyelvpolitikai témájú: Szépe György az európai csatlakozás nyelvpolitikai vonatkozásait tekinti át extenzív és intenzív szempontból, majd a magyarországi nyelvoktatás és nyelvtanárképzés jelenlegi helyzetét vázolja fel, végül az alkalmazott nyelvészet és az alkalmazott szociolingvisztika diszciplínákban rejlő lehetőségekre hívja fel a figyelmet, kiemelve, hogy „Európa felé” csak a civil társadalom támogatásával és bevonásával lehet haladni.

A szekcióüléseken elhangzott előadások 13 téma köré csoportosulnak. A legtöbb előadás az *interkulturális kommunikációval* foglalkozik a *II. főtémakörben*: nyelvi, civilizációs és szociolingvisztikai nézőpontokból vizsgálják a témát. Az Egyesült Államokban 20–30 éve foglalkoznak az interkulturális kommunikáció kutatásával,

míg Nyugat-Európában csak tíz éve kezdődött meg ez a folyamat. Magyarország ebben a tekintetben élen jár a volt szocialista régióban, hangsúlyozta Hidasi Judit plenáris előadásában.

I. Az általános és alkalmazott nyelvészet szekció néhány témaköre: az aktuális és kreatív tudás jelentésszerkezeti háttere; a szinonímia különböző jelentéstani elméletei és definíciói tudománytörténeti megközelítésben; a francia funkció-igés szószervezetek lexikalizálódási folyamata; az „euro-magyar” nyelvi jelenségek történelmi példákon és az angol nyelv jelenlegi hatásain keresztül; az igei aspektuskategóriák egyetemesebb definíciója felé, ami képes lenne feloldani a cselekvés időbeli lefolyásnak és a nominalizációs szófajnak egyeztetetlenségét; a mai orosz nyelv igealtermánsai; az időhatározók aspektusfüggő és aspektusfüggetlen csoportjai; a függő beszéd előállítása mint beszédproduktív eljárás hat transzformációs műveleten keresztül a német nyelvben.

III. Szociolingvisztika. Balázs Géza a nyelvi funkciók intralokális és interlokális változatait definiálja, majd a kétnyelvűvé válás lehetséges formáit sorolja fel. A magyar nyelv lingua franca szerepeit három történelmi időszakban vizsgálja és megállapítja, hogy a magyar történelemben mélyen gyökerezik a népi interlingvisztika. Bárkán György szerint a párbeszéd kutatása nagyban előmozdíthatja a kisebbségkutatást és a szocializációs folyamat jobb megértését. Erb Mária és Knipf Erzsébet előadása a magyarországi német kisebbség nyelvhasználatának kérdőíves vizsgálatáról szól. Ismertetik az adatbázist, a történeti előzményeket, majd a kompetencia-struktúra tárgyalásakor megállapítják, hogy a szociális paraméterek közül az életkornak van a legerősebb csoportalkotó szerepe. Általános tapasztalatuk, hogy a német kisebbség pozitív viszonyul nyelvjárásához, de világosan érzi annak hiányosságait is a német irodalmi

változatával szemben. A német nyelvjárás alulreprezentált konkrét kommunikációs helyzetekben. Jagusztin László a „mémse-bészetről” tart előadást, aminek elméleti keretét Dawkins memetikája adja. A memetika fogalmi tárának segítségével értelmezi a magyarországi rendszerváltás szociálpszichológiai és nyelvi jelenségeit.

IV. Számítógép és nyelvészet/nyelvoktatás. Az előadók bemutatnak többek között egy kurzust internetes publikációs lehetőségekről, egy konkordancia programot és egy mondatelemző programot.

V. Pszicholingvisztika. Gósy Mária azt vizsgálja, milyen ismertetőjegyekre támaszkodunk, amikor a személyeket azonosítjuk beszédhangjuk alapján: következtetéseket von le a felhangszerkezetre, és alaphangra és az intenzitás szerkezetre vonatkozóan. Hodoványné Varga Györgyi a 3–6 éves gyerekek nyelvelsajátításának egyik meghatározó tényezőjével foglalkozik, az óvónői beszédviselkedéssel. Navracsics Judit egy háromnyelvű testvérpár nyelvelsajátítási folyamatát tanulmányozza szövegszintű vizsgálatok keretében. Simon Orsolya magyar felnőttek afázia-jelenségeit vizsgálja: foglalkozik az afázia fogalmával, a fajtáival és kutatásának irányvonalával.

VI. Kontrasztív nyelvészet. Budai László a valenciaelméletekhez kapcsolva vizsgálja az igék jelentéskonfigurációjának felszíni realizációját. Lukács Gillike a magyar-német kontrasztivitás-kutatás szinkron és diakron, komparatív, fordítási és nyelvpedagógiai vonatkozásait vizsgálja. Imre József az érzelmeket kifejező francia és magyar igéket veti össze. Laczik Mária az olasz denominális melléknévképzők magyar megfelelőiről tart előadást. Máté Éva a magyar műveltető igék képzőit veti össze a hindi nyelv hasonló funkciójú grammatikai végződéseivel. Pacsai Imre az urali nyelveknek a szláv nyelvekre gyakorolt hatását vizsgálja a szóalkotás területén, Répási Györgyné a fokozást kifejező szókapcsolatokat a magyar és az orosz nyelvben. Mihalovics Árpád az ige+függő infinitívus szerkezeteket veti egy-

be a francia, az olasz és a magyar nyelvben. Bihari Gábor négy nyelv, a lengyel, az orosz, az angol és a magyar állandósult ige-főnévi szókapcsolatait hasonlítja össze.

VII. Vizsgák. Antall Zsuzsanna és Mohácsi János a felsőfokú nyelvvizsgák szövegtömörítési feladatát vizsgálja. Leírják a tömörített szöveg általános szöveg-nemi és szövegtípusi jellemzőit, majd a vizsgázók leggyakoribb hibáit felsorakoztatva javaslatokat tesznek a sikeresebb felkészítés érdekében. Gerdelics Éva rámutat, hogy a magyarországi nyelvtoktatásban demokrácia helyett felerősödni látszanak bizonyos selekciós mechanizmusok.

VIII. Fordítás, tolmácsolás. Balaskó Mária és Kohn János a nyelvi tudatosság fejlesztésére kidolgozott Multiconcord többnyelvű konkordancia programot mutatja be abból a szempontból, hogy hogyan lehet azt fordításban felhasználni. Bendik József azt tanulmányozza, hogy a szinkrontolmácsolásban milyen szerepet kap a „csomagolás” és a szövegnek a tartalmon kívüli összetevői.

IX. Szaknyelvoktatás. Jakabné Somogyi Rozália a szaknyelvi képzés tervezetének kétéves előkészítését foglalja össze: ismerteti a négy szemeszterre szóló tervezetet tartalmi és szerkezeti szempontból, majd részletesen bemutatja a német nyelvre kidolgozott bevezető modult. Rébék-Nagy Gábor az orvostanhallgatók angol nyelvű szakmai íráskészségeinek fejlesztésével kapcsolatban összefoglalja az angol nyelvű akadémiai íráshagyománynak az érveléssel kapcsolatos jellegzetességeit, és beszámol korpuszalapú kutatásának eredményeiről.

X. Távoktatás. Témakörök: a távoktatás európai helyzete; az idegen nyelvi olvasási készség távoktatási fejlesztési lehetőségei; távoktatási csomagok; francia szaknyelvi távoktató tananyag; német nyelvű gazdasági szöveggyűjtemény; tanár-diák együttműködés; egy Finnországban működő, sikeres távoktató központ tanulságai.

XI. Nyelvpedagógia. Az előadások három szekciója az angol, a német és egyéb nyelvekkel foglalkozik: nyelvoktatás-politi-

ka; a NAT és a tanítóképzés összefüggései és ellentmondásai; a felsőoktatáson belül folyó nyelvoktatás körülményei; az anyanyelvű vendégoktatók szakmai képzettsége; interkulturális nyelvoktatás a gimnáziumokban; drámapedagógiának a tanítóképzésben; japán önkéntesek tapasztalatai a japán nyelv oktatásával kapcsolatban; az olasz nyelvtudás hatása az eszperantó elsajátítására; a magyar tanulók nehézségei a kínai nyelv négy tónusfajtajának elsajátításában.

XII. Irodalom és stilsztika. Ajtay-Horváth Magda a stilsztika diakronikus ágának az időbeliségre és a szövegköziségre vonatkozó jegyeit tárgyalja Elek Artúr „Farsang” című novelláján keresztül. Jeleni Teréz a stílusfejlődési tendenciák és a szinkron intertextualitás kapcsolatát elemzi Babits „Novella az emberi húsról és csontokról” című műve alapján. Képes Júlia előadása a középkori angol költészet bűbajos világába vezeti hallgatóit: három művet mutat be úgy, hogy az irodalommal nem foglalkozók is kedvet kapnak olvasásukhoz.

XIII. Magyar mint idegen nyelv. Horváth Katalin összefoglalja tapasztalatait a magyar nyelv orosz és ukrán anyanyelvű tanulóinak tanításáról. Hurka Katalin és Misad Katalin a pozsonyi comenius Egyetem hungarisztika hallgatóinak képzéséről számol be. Varga Zoltán a magyarnak, mint a „társadalmi környezet nyelvének” tanítását, valamint tanításának jelenlegi társadalmi-politikai helyzetét mutatja be a Vajdaságban.

A két kötetnyi konferenciaanyag magába foglalja a ma Magyarországon folyó alkalmazott nyelvészeti kutatások széles tárházát, így hallgató, nyelvtanár és kutató egyaránt talál benne érdeklődésének megfelelő tanulmányt és javasolt szakirodalmat.

Gadó Szilvia–Reder Anna

Szépe György–Derényi András (szerk.)
Nyelv, hatalom, egyenlőség.
Nyelvpolitikai írások

Corvina, Budapest, 1999, 294 p.
(Egyetemi Könyvtár)

A XIX. századig természetes volt a nyelvtudományban a nyelv formájába történő tudatos emberi beavatkozás gondolata. A modern nyelvészeti irányzatok ettől a feltevéstől idegenkednek. Innen számíthatjuk a formalizmus kontra funkcionalizmus, vagy a szintaktika kontra szemantika kontra pragmatika, illetve a kell-e nekünk nyelvművelés? (ál)vitát. A „pragmatikai fordulat”, s vele a az általam „nyelvtudományi reneszánsznak” nevezett korszak, vagyis a nyelvtudomány kivirágzása, „szétsugárzása” megnövelte az érdeklődést a nyelvi kérdések iránt. Lassan ott tartunk, hogy minden társadalomtudományban kérdéssé válik a nyelv.

Ekkoriban bukkan föl a nyelvpolitika fogalma is. Tehát még ma is alig van túl az ifjúkorán. A nyelvpolitika fogalmát sokféleképpen és egyre többet használják a sajtótól a tudományig. Mivel valójában interdiszciplináris jellegű tevékenységről (tudományról?) van szó, a pontos definiálás késik, ha egyáltalán meg is születhet majd. Azt azonban tudjuk, érezzük, hogy a nyelvpolitika jelen van, önálló életet él a nyelvészek segítségével és kutatásai nélkül is; öncsonkítás lenne a nyelvtudomány számára, ha nem számolna vele.

A magyar nyelvtudományi irodalomban a nyelvpolitika fogalma a hetvenes évektől van jelen, elsősorban Szépe Györgynek köszönhetően, és elsősorban egyes szakemberek egyéni tevékenységében – korántsem intézményesen. Szépe Györgynek köszönhetjük az első jelentősebb átfogó tanulmányt („Jegyzetek a nyelvi tervezésről és a nyelvpolitikáról”. In: *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*, 1984.). Az utóbbi években a szociolingvisztika, a megújuló nyelvművelő-nyelvstratégiai irányzatok ugyancsak többször emlegették a nyelvpolitikát, sőt a

kelet-közép-európai nemzeti államok „újjaalakulása” során nyelvpolitikai (általam többször emlegetve: névpolitikai) manipulációk, küzdelmek sorozatával szembesültünk. Kiss Jenő középiskolásoknak szóló, de nem középiskolás fokú összefoglalója a kérdés első nagyobb áttekintése (*Magyar anyanyelvűek – magyar nyelvhasználat*). Tolcsvai Nagy Gábor *A nyelvi norma* című kötete ugyancsak foglalkozik a kérdéssel. Majd pedig az 1998-ban megjelent, általa szerkesztett szöveggyűjtemény, *A nyelvi tervezés*, a téma klasszikus szakirodalmának magyar nyelven való közzététele. Ennél egyneműbb, elsősorban a nyelvpolitikára, annak is a hatalom és egyenlőség (egyenlőtlenség) vezérelvére épít a most megjelent hézagpótló kötet.

Mielőtt belevágnánk a téma dzsungelébe, ésszerűnek látszik legalább egy hipotetikus rendszer felállítása, amely eligazít a fogalmak zúrzavarában. Bár más megoldás is lehetséges, mégis ajánlható a nyelvvel/nyelvhasználattal kapcsolatos – befolyásoló – tevékenységeket a következő rendszerben elhelyezni:

nyelvpolitika (politikai, nyelvészeti)
 nyelvi tervezés
 nyelvstratégia
 nyelvművelés
 nyelvvédelem

Ezek véleményem szerint egymásra épülnek, egymásból fejlődnek. A nyelvtervezés és nyelvpolitika fogalmát a definíciókból adódóan egyesek másként (fordítva) értelmezik, az ő rendszerükben a nyelvi tervezése a nagyobb szerep. Természetesen az egyes területeken belül a sokféleség az uralkodó. Mindegyiknek lehetséges vagy lehet tudományos, tudományosan megalapozott és naiv művelése. Az érdekesség az, hogy a naivitás, a hozzánemértés leginkább a két szélső ponton jelenik meg.

Már maga a nyelvpolitika kifejezés is kétféle jelentést takar Rafael L. Ninyoles szerint (aki Murillóra utalva fejt ki gondolatait). Ezek az angol terminológiában élesen elkülönülnek egymástól: a *language policy* a nyelvvel kapcsolatos magatartások-

ra és tervekre, a *language politics* pedig egy hatalmi aktus döntésére, döntéssorozatára utalnak: „Azok az események, amelyek megelőzik a politikai döntést (policy), és maga a döntés (politics) alkotják annak a folyamatnak a momentumait, amelyben a beavatkozáson keresztül megvalósul a hatalmi aktus.” Miért lehet fontos ez a megkülönböztetés? Mert – nem lehet eléggé hangsúlyozni – a nyelvpolitika nem kizárólag a nyelvtudomány területe. Sőt általában nem nyelvészek művelik. Még csak meg sem hallgatják őket... Talán ettől is sokszor olyan „gyanús” a külső szemlélő számára.

A nyelvi tervezés (*language planning*, s ne keljünk hadra, ha valaki nyelvtervezést mond) kifejezést 1959-ben Einar Haugen javasolta Uriel Weinreich (1954) egyik szövege alapján a „normatív helyesírás, nyelvtan és szókészlet kidolgozása egy heterogén nyelvi közösség írásbeli és szóbeli nyelvhasználatának irányítására”, de magában foglalta azokat a korábbi nyelvvel kapcsolatos fogalmakat, mint pl. norma, szép beszéd, helyes nyelvhasználat, minőség, esztétika.

A nyelvi tervezés (nyelvtervezés) 12 + 1 definícióját adja a jelen kötetben Robert L. Cooper, saját, 13. definícióját így fogalmazva meg – kiterjesztő értelemben és a befolyásolás helyett a változtatásra ügyelve: „A nyelvtervezés szándékos, átgondolt kísérlet mások viselkedésének befolyásolására nyelvi kódjuk elsajátítása, felépítése és funkcionális szerkezetük tükrében.”

Nyelvpolitika nyilván mindig volt, a nemzeti politikák keretében terjedt ki, s a modern társadalmakban vált nyílt diszkurzus tárgyává. Suetonius írja (kb. Kr. u. 69–14): Tiberiusszal kapcsolatban: „Ő pedig betiltotta a görög nyilvános használatát.” Talán ez volt az első nyelvpolitikai ténykedés. Napjainkban pedig – ahogy a szerkesztők megállapítják – a mai nyelvhasználati szabályozásban egy korábbi jelszó, a *Cuius regio, eius religio* térne vissza kissé átalakított formában: *Cuius regio, eius lingua*. Szabad magyar fordításban: Akié a kormányhatalom, azé a nyelvhasználat szabályozásának joga.

Szépe György és Derényi András a legjobb nyelvpolitikai írásokból válogattak. Az egyes tanulmányok között van átfedés, de ez egyáltalán nem zavaró. A kötet elején a teoretikus írások kaptak helyet. Normand Labrie ottawai kutató a főbb nyelvpolitikai terminusokat tisztázza. Klaus Bochmann lipcsei romanista a nyelvpolitika kereteit mutatja be. Rainer Enrique Hamel német származású mexikói kutató a konfliktus felől közelít a nyelvpolitikához. (Jórészt így tettek a magyar nyelvészek is.) A részletes esetleírások között alig találunk magyar vonatkozást, de nagyon figyelemreméltó izraeli, kanadai, ázsiai, belgiumi, kanadai, svájci példákat igen. Ninyoles Spanyolország helyzetét részletesen ismerteti. Több tanulmány foglalkozik az Európai Unió által követendő nyelvpolitikával. Az egyes nyelvek felől közelítenek az ír, az észti nyelvi helyzetet bemutató tanulmányok. A zárófejezet pedig gyakorlati megközelítést ad a követendő nyelvpolitika számára.

Végül érdemes föltenni a következő kérdéseket:

Miért van szüksége a nyelvészetnek nyelvpolitikai cselekvésre?

A nyelvpolitika magyarító modellje lehet a kisebbségi nyelvek, a standard norma, a médiapolitika nyelvi szempontjainak, valamint fölébresztheti annak a tudatát, hogy milyen nagy mértékűek lehetnek a politikailag motivált döntések az egyes társadalmi közösségek nyelvi cselekedeteibe. A nyelvpolitika keretében érdemes elhelyezni a többi nyelvre ható tevékenységet is, ahogy azt ismertetésem elején vázoltam.

Miért van szüksége a társadalomnak nyelvpolitikára?

De sokat kaphatnak a politika és a társadalomtudományok is a nyelvpolitika elméletéből, mert elmélyíthetik és pontosíthatják azt a felismerést, hogy a nyelv döntő és növekvő jelentőségű eszköz a modern társadalmakban, a szocializációban, a nyelv meghatározó szerepet játszik az egyén identitásában, társas kapcsolataiban.

Milyen tudományos és oktatási eredményekkel járhat a nyelvpolitika „komolyan” vétele?

A már említett Bochmann véleménye szerint: a nyelvpolitika lehetőség a nyelvészeti és társadalomtudományi, illetve politikatudományi elméletek egy közös interdisciplinális modellben történő találkozására. Hogy ezt valaha is elérjük-e, hogy nyelvpolitikának fogják-e nevezni ezt az eszközt, nem tudhatjuk. De azt igen, hogy a tudományos munkák most már hozzáférhetőek, magyarul is olvashatók, fontos fejzetei lehetnek az egyetemeken legalább a politológia, a szociolingvisztika oktatásnak. Ha ennél is többre lesznek hasznosíthatók, örülni fogunk neki. És természetesen folytatni kell a magyar nyelvpolitika kidolgozását is.

Balázs Géza

G. Molnár Barbara (szerk.)

Nyelvpolitika

Veszprémi Egyetemi Kiadó,
Veszprém, 1998, 116 p.

A Veszprémi Egyetemi Kiadó új kiskönyvtár sorozatot ad ki „Nyelv, politika, oktatás” címmel. A sorozatot Lengyel Zsolt szerkeszti. Az indítókötet, a *Nyelvpolitika* korábban s különböző orgánumban publikált hét tanulmányt ölel fel. A kötet cikkeinek a válogatását Szépe György végezte, a szerkesztő G. Molnár Barbara volt.

Úgy tűnik, az utóbbi időben szaporodnak a nyelvészet területén is a különböző típusú szöveggyűjtemények. 1998-ban például két, tágabb értelemben vett nyelvi tervezési szöveggyűjtemény is napvilágot látott nálunk. Tolcsvai Nagy Gábor szerkesztésében a *Nyelvi tervezés* Budapesten, Veszprémben pedig az itt bemutatandó kötet. Ha jó a válogatás, ennek csak örülhetünk. Mert egyrészt nem magyar szerzők jó tanulmányai válnak magyarul is olvashatóvá (lásd a Tolcsvai Nagy-féle kötetet). Másrészt, mert közismert, hogy csekély publici-

tású, illetőleg nehezen hozzáférhető helyen is jelennek meg figyelemre méltó, de nagyrészt figyelmen kívül rekedt tanulmányok. A szöveggyűjtemény pedig tudvalevően nagyobb lehetőséget ad arra, hogy a figyelemre méltó közlések eljussanak azokhoz, akikhez szólnak (lásd az ebben a kötetben megjelentek nagy részét).

Ami a szóban forgó sorozatot illeti: bizakodó várakozás tölti el az olvasót, mert azt reméli, hogy jó válogatásokat olvashat majd az alkalmazott nyelvtudománynak a sorozatcímmel jelölt tágas és változatos területről. Azért nem fogalmazok bátrabban, mert nem kaptunk tájékoztatást arról, milyen elvek szerint szerveződik az új periodika. Jó lett volna, ha az első kötet válogatási szempontjairól is többet megtudhattunk volna. (Két gyakorlati jellegű észrevétel: nem kellene tárgymutatót készíteni az egyes kötetekhez? Illetőleg: a közölt tanulmányok eredeti közlési helyére így hivatkoznak például: „Modern Nyelvoktatás, vol. 3, nr. 3, pp 3–14 (1997)” (9). Nem lenne helytakarékosabb, gyorsabban felismerhető, tehát racionálisabb ez a megoldás: *Modern Nyelvoktatás* 1997/3. 3–14?) Egy dolog bizonyos: mindegyik tanulmány rászolgált arra, hogy elolvassuk őket, s hogy okuljunk belőlük. Igaz, ezt elmondhatnak több más, itt nem közölt tanulmányról is. A válogatónak a nevéhez egyébiránt már több sikeres és fontos válogatás kiadása fűződik. De hiába a rutin, Szépe György bizonyosan a bőség zavarával volt kénytelen küszködni, amikor válogatott a tanulmányok között.

A szerkesztői előszó is bizonyítja, hogy a tanulmányok tematikai többféleségével a kötet létrehívói a nyelvpolitika széles spektrumából kívántak ízelítőt adni. (A nyelvpolitikára mint alkalmazott szociolingvisztikai ágra l. Szépe 75–85.) Minthogy a nyelvpolitika kérdései iránt érdeklődők bizonyára első megjelenésükkor olvasták a közölt tanulmányokat, néhány észrevétel közlésére szorítokozom.

Kontra tanulmánya (Angol nyelvi és kulturális imperializmus és magyar tanárkép-

zés) föltétlenül érdemes a szélesebb körű tudomásulvételre. Egyrészt időszerűsége miatt (erősödő globalizációs jelenségek Magyarországon erősödő angol nyelvi hatással karöltve), másrészt pedig a szakmai professzionalizmus igényének képvisellete miatt. Kontra az angol és amerikai kulturális és nyelvi imperializmusról, a tudománybeli kulturális imperializmusról is példákkal szemléltetve szól, s megokolt javaslatokat tesz az „angol terjedése”-paradigma ellensúlyozására.

Lanstyák I. a magyar nyelv többközpontságának kérdéséről több helyütt is írt, az e kötetben újraközölt tanulmány címe: A nyelvek többközpontságának néhány kérdéséről (különös tekintettel a Trianon utáni magyar nyelvre). Lanstyák bizonyos megállapításai, pontosabban következtetései emócióktól is terhelt vitát váltottak ki. A vita nem arról a mindenkitől elismert tényről szól – s ezt érdemes tudatosítanunk –, hogy az utódállamokbeli magyar nyelvhasználat a magyarországitól eltérő tendenciát, a különfejlődés jeleit mutatja. A vita egyrészt arról szól, hogy a különfejlődési tendenciák hogyan s mennyiben érintik a mai magyar írott köznyelvet, másrészt és elsősorban a jövőről, ti. arról szól, hogy ezzel összefüggésben milyen célok elérése érdekében lehet, célszerű, s milyen nyelvi tervezési lépéseket kell tennünk. Más szavakkal: milyen mértékben és formában s mi módon akarjuk megőrizni a magyar írott köznyelv viszonylagos egységét (nem a helyesírásról van szó természetesen) annak ismeretében, hogy a különfejlődés várhatólag erősödni fog, legalábbis a szóban forgó magyar kisebbségek egy részének a körében. Az emóciók nagy része elsősorban a többközpontsággal kapcsolatos attitűdök különbözőségével magyarázható. Véleményem szerint helyes lett volna közölni egy olyan tanulmányt is, amelynek szerzője nem minden osztja Lanstyák következtetéseit. Bármi legyen is azonban a véleményünk, aligha kétséges, hogy a problémakör a maga fontossága miatt több szempontú megközelítést s higgadt végiggondolást követel.

Az európai „csatlakozás” nyelvi vonatkozásaival két tanulmány is foglalkozik. Szépe cikkének (Az európai „csatlakozás” néhány nyelvi vonatkozása) bevezetőjében kimondja: „Ne kerteljünk, a nyugat-európai érdekszféra kiterjesztéséről” (75), s „három birodalmi nyelvpolitika koalíciójáról és egyúttal versenyéről van szó” (77, angol, francia, német). Az ezzel kapcsolatban gyakorta emlegetett „nyelvi gyarmatosítás”-ról megjegyzi: „Dehát nem ez következik a birodalmi nyelvpolitikából” (83). A jövőre vonatkozólag két lehetőséggel számol Szépe a nem protokolláris soknyelvűség növekedésével vagy a nagy nyelvek versenyével és túlsúlyra jutásával (angol, francia, német – angol, francia – angol). A nyelvtanítás, nyelvtanárképzés nálunk alapvető fontosságú feladatkörök, különös tekintettel a statisztikák szerint is gyenge itthoni nyelvtudásra s a csatlakozás idevágó feltételeire. Az alkalmazott nyelvészet nem nélkülözhető véleményem szerint sem a nyelvtanárképzésében. (A „Magyar mint idegen nyelv” szak oktatásáról szóló sorokból kimaradt az, hogy az ELTÉ-n posztgraduális szinten 1982, nappali tagozaton 1994 óta, tehát az országban legrégebben az ELTÉ-n oktatják e szakot.)

Szabari K. tanulmánya (Az Európai Unió és a nyelvek) abból ad ízelítőt, hogy mi vár ránk nyelvi szempontból (= az európai uniós csatlakozást előkészítő, vezénylő szakemberekre, s majdan a fordítók és tolmácsok népes seregére elsősorban). Ha az Unió egyik alapelve gondolkodunk (a tagállamok hivatalos és munkanyelvei egyenrangúak), akkor ezen nem csodálkozunk. Egyetértéssel idézem a záró sorokat: „Nem a magyar helyett kívánjuk használni az idegen nyelvet, hanem mellette. Nekünk kell biztosítani a magyar nyelv megfelelő fejlődését és nemzetközi jelenlétét is” (58).

Szépe Gy. másik tanulmánya (Az internet-korszak nyelvészete) úttörő fejtegetés nálunk. A számítógépes nyelvezet egyre több egyetemi dolgozat tárgya, s Szépe cikke a bibliográfiák állandó eleme. A tanul-

mány esszészzerű, s a szerző egy-egy kérdéskörrel kapcsolatos ötleteit, véleményét prognózisát tartalmazza. Jó lett volna, ha Szépe részletesebben is kidolgozta volna egy-egy kérdéskörre vonatkozó elképzeléseit. Az oktatással összefüggő kérdésekre külön súlyt fektet. Véleményét, hogy ti. az internet kialakulása nem egy folyamat végét, hanem egy új korszak kezdetét jelenti, bizonyára mindenki osztja.

Terestyéni T. két fontos fölmérés eredményeiről ad tájékoztatást két tanulmányban. Az egyik az írás- és olvasásnélküliségről, a másik a magyarországi idegennyelvtudásról szól. A funkcionális írástudatlanság a magyarországi felnőtt lakosságnak kb. negyedét érintette egy 1985-ös fölmérés szerint. Terestyéni 1995-ös következtetését, hogy ti. egyre mélyül a szakadék a társadalomnak az információs-kommunikációs forradalom követelményeihez alkalmazkodni képes és (különböző okokból) arra képtelen része között – ennek messzemenő társadalmi következményeivel. Ami pedig idegennyelv-tudásunkat illeti: az orosz kivételével (csökkent az ismerete) valamennyi nagyobb nyelv ismerete nőtt (az angolul tudóké 1979–1982 és 1994–1995 között megkétszereződött). A német tartja vezető helyét, de az angol kezd közelíteni hozzá.

Zárásul: ahogy a bevezetőben fogalmaztam, bizakodó várakozással várjuk a sorozat megjelenendő köteteit.

Kiss Jenő

Claire Kramsch

Language and Culture

Oxford University Press, Oxford, 1998

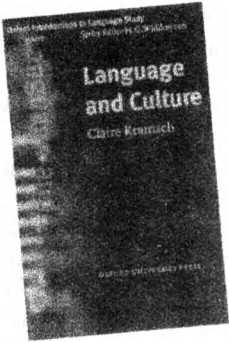
Az Oxford Introductions to Language Study sorozat újabb köteteként megjelent könyv célja, hogy az emberi nyelvvel kapcsolatos multidiszciplináris kutatások egy fontos területét, a nyelv és a kultúra viszonyát a nyelvészeti tanulmányaik elején járó olvasókon túl azok számára is hozzáférhetővé tegye,

OXFORD

UNIVERSITY PRESS

Oxford Introductions

to Language Study
Series Editor *H G WIDDOWSON*



New ways into linguistics

Oxford Introductions to Language Study is a series of handy, pocket-sized books which give you way into different areas of linguistic enquiry.

Sociolinguistics *Bernard Spolsky*
Second Language Acquisition *Rod Ellis*
Pragmatics *George Yule*
Language Testing *Tim McNamara*
Psycholinguistics *Thomas Scovel*
Language and Culture *Claire Kramsch*
Linguistics *H G Widdowson*

Ideal for:

- Teachers and teacher educators
- Undergraduate university students
- Postgraduate and Diploma students
- Academics in other fields, and lay readers interested in language study

For up-to-date information about Applied Linguistics and Books for Teachers visit our home page on the World Wide Web: <http://www.oup.co.uk/elt>

For more information please contact:

OXFORD UNIVERSITY PRESS ELT CENTRE 1113 Budapest, Tarcali utca 20.
Phone: 466-7080, 370-0168 Fax: 372-0168 E-mail: oxford@mail.datanet.hu

akik egyáltalán nem, vagy nem elsősorban nyelvészeti érdeklődésűek, de valamilyen okból szeretnének többet megtudni a nyelv természetéről, működéséről. A *Language and Culture* a sorozat többi kötetéhez hasonlóan négy részből áll. Az első rész (Survey) a tulajdonképpeni témát, a nyelv és a kultúra viszonyát, összefüggéseit tekinti át hét fejezetben a vonatkozó főként szemantikai, pragmatikai és antropológiai kutatások fényében. A második rész (Readings) az első rész fejezeteihez tematikailag szorosan kapcsolódó, esetleg azokkal vitatkozó néhány alapvető könyv vagy tanulmány főbb gondolatainak ismertetését, valamint az adott fejezetben tárgyaltak megértésére vonatkozó ellenőrző kérdéseket tartalmazza. Ez a rész főleg azok számára ajánlott, akik az előző rész által kínált általános áttekintésen túl mélyebben érdeklődnek egy-egy probléma iránt. A harmadik részben (References) az első rész egyes fejezeteihez tartozó annotált bibliográfia, míg a negyedikben (Glossary) az első rész hét fejezetében használt, első előfordulásukkor félkövér szedéssel is kiemelt szakkifejezések jegyzéke található. A továbbiakban az első rész rövid ismertetésére szorítunk.

Az első fejezetben a szerző abból az ismert tényből indul ki, hogy a nyelv társadalmi létünk legfontosabb ismérve, nélküle mind az emberi kommunikáció, mind pedig emberi társadalom által létrehozott anyagi és szellemi javak összességét jelentő kultúra elgondolhatatlan. A nyelv ugyanis azáltal és azzal együtt, hogy a szavak jelentésein keresztül a külvilág tényeire, eseményeire utal, egyben a kultúra teremtője és hordozója is. Ha ez így van, akkor felmerül a kérdés, hogy a nyelv milyen mértékben formálja, határozza meg a beszélők gondolkodását, világlátását. A történetileg és filozófiailag a XVIII. és XIX. századi német romantika hagyományaiban gyökerező nyelvi relativizmus elmélete szerint a különböző nyelvek egymástól eltérő struktúrájuk miatt más és más módon látják a világot.

Ezen elmélet legismertebb, egyben legvitatottabb változata az úgynevezett Sapir-Whorf-hipotézis, amelynek részletes elemzését adja C. Kramsch. Rámutat arra, hogy az utóbbi évtizedekben folytatott, főként a nyelvi-fogalmi kategorizálással és a metaforáknak a gondolkodásban játszott szerepével kapcsolatos kutatások egyértelműen igazolják e hipotézis gyengébb változatának létjogosultságát, vagyis azt, hogy a nyelv befolyással lehet arra, ahogy a beszélők a világ dolgait, jelenségeit és azok közötti összefüggéseket, egyszerűen az őket körülvevő kultúrát látják. Kramsch szerint ennek a gyengébb változatnak az elfogadása egyben annak a felismerése is, hogy a kultúra a nyelvben kétféle módon kódolt: a nyelvi jelek jelentésében, azaz szemantikailag, valamint a nyelvi jelek használatában, azaz pragmatikailag. E kétféle kódolás részletes tárgyalására a következő két fejezetben kerül sor, ahol a szerző többek között a nyelvi jel természetével, a megnyilatkozásokon, szövegeken belüli szemantikai kohézióval, illetőleg a (kulturális) kontextus és a pragmatikai koherencia kérdéseivel foglalkozik. Ez utóbbival kapcsolatban szemléletes példák érzékeltetik, hogyan teszi a különböző megnyilatkozásokat koherenssé, egyszerűbben fogalmazva, a beszélők számára kölcsönösen érthetővé a kontextus, valamint a beszélők által birtokolt mögöttes tudás és tapasztalat.

A könyv további részében áttekintést kapunk a szóbeliségnek és az írásbeliségnek a kultúra közvetítésében, átadásában betöltött szerepéről. A kétféle médium részletes bemutatása kapcsán a szerző kiemeli: annak ellenére, hogy gyakorlatilag minden kultúra kezdetben szóbeli volt, és még most is vannak csak orális kultúrájú népek, döntően a történetileg később kialakult írásbeliségnek, különösen pedig a nyomtatás megjelenésének köszönhető a kulturális értékek, ismeretek megőrzése és sokszor századokat átívelő átörökítése. Ehhez szorosan kapcsolódik a nyelvnek a kulturális identitást kifejező és megőrző funkciója. Kramsch szerint a nyelv

az egyén és a társadalom, vagy annak egy csoportja közötti viszony legérzékenyebb jelzőműszere. Ezzel összefüggésben változatos példákon keresztül mutatja be, hogyan befolyásolja a nyelv az egyén vagy az egyének egy csoportjának valamely kultúrához vagy szubkultúrához való tartozását. A szerző fontosnak tartja megjegyezni, hogy az igazi nyelvi-kulturális azonosságtudat nem lehet kirekesztő, hanem ellenkezőleg, a nyelvek és kultúrák sokféleségének elismerésén kell alapulnia, illetőleg azt kell elősegítenie.

A záró fejezet a nyelv és a kultúra viszonyához kapcsolódó néhány vitatott vagy vitatható fogalom értelmezésével foglalkozik, anélkül, hogy a szerző határozottan állást foglalna egyik vagy másik értelmezés mellett, például az anyanyelvűség kritériumait illetően, vagy azzal kapcsolatban, hogy mi tekinthető kulturális értelemben autentikusnak. Ez utóbbi kapcsán megemlíti, hogy a tapasztalat szerint az idegen nyelveket tanulók általában tudatosan törekednek arra, hogy elsajátítsák az általuk autentikusnak vélt kulturális sztereotípiákat, mint például a német precizitást, az amerikai lezsértséget, vagy a francia eleganciát.

Összegzésül megállapítható, hogy C. Kramsch könyvének gördülékeny, világos, a túlzott technikai részletektől mentes nyelvezete, könnyen áttekinthető szerkezete megfelel a bevezetőben megfogalmazott célkitűzésnek. Ehhez még azt lehetne hozzátenni, hogy a könyv a benne tárgyalt és fentebb röviden bemutatott témák okán kifejezetten ajánlható azon nyelvtanárok és nyelvtanulók figyelmébe, akik az átlagosnál többet szeretnének megtudni a nyelv és a kultúra viszonyáról.

Martsa Sándor

Bartha Csilla

A kétnyelvűség alapkérdései

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999, 268 p.

Amint a könyv előszavában olvasható: „A két- és többnyelvűség története egyidős az emberiség különböző népcsoportjai földrajzi, gazdasági, politikai, katonai, kulturális stb. érintkezésének történetével...”, mégis az elméleti és módszertani kérdéseket felvető vizsgálatok csak e század ötvenes éveiben kezdődtek meg.

A nemzetközi szakirodalom bővelkedik kétnyelvűségi leírásokban; több folyóirat, monográfia tanúsítja, hogy a kétnyelvűség ma már szélesen és mélyen kutatott terület. Nem mondható mindez el a hazai helyzetről, hiszen – eltekintve néhány tanulmánytól – eddig még nem jelent meg kétnyelvűséget tárgyaló monográfia. Magyarországon Bartha Csilla könyve az első, amely ebben a témakörben napvilágot látott és amely alaposan, minden szempontból bemutatja a kétnyelvűséget.

Köztudott, hogy az emberiség több mint fele kétnyelvű, s mivel ez a jelenség már Magyarországon is egyre elterjedtebb, nagyon időszerű volt, hogy a magyar olvasó is kezébe vehessen egy ilyen monográfiát. A könyv keresztmetszeti képet ad a kétnyelvűség elméletéről, gyakorlatáról elsősorban szociolingvisztikai megközelítésből, de helyet kapnak benne pszicho- és neurolingvisztikai szempontok is.

A szerző elsősorban a kétnyelvűség iránt fokozottabban érdeklődők taborát célozta meg. Komoly nyelvészeti előképzettséget kíván a rendkívül tömör nyelvezet és az igen sokrétű mondanivaló. A főleg nyelvszakos egyetemi hallgatóknak szóló tankönyv komoly segítség a tájékozódni kívánók számára, hiszen a szerző minden alfejezetben számos további munkára utal, amelyben részletesebben olvashatunk az éppen tárgyalt jelenségről.

A szerző a kétnyelvűség elméletét és gyakorlatát összefüggésbe hozva, a világba

kitekintve mutat rá arra, hogy az egy nyelvűségi norma tévhit, a kétnyelvűség ugyanolyan normális állapot, mint az egy nyelvűség. Nemcsak a nyelvi kontaktusok kutatástörténetére vállalkozik, hanem kitér a magyar nyelv kontaktusainak kutatására, valamint a kétnyelvűség meghatározásaira is. Történeti megközelítésben ismerteti meg az olvasót a kétnyelvűség eredetével, majd napjainkig eljutva nyelvpolitikai kérdéseket feszeget. Meghatározza a *hivatalos nyelv* és a *nemzeti nyelv* fogalmakat, azok szerepét, és részletes elemzést nyújt a különböző kétnyelvű közösségekről. Ismerteti a közösségi kétnyelvűség alapsémáit, azok gyakorlati megvalósulását, s hosszasan elemzi a kétnyelvűség és diglosszia összefüggéseit.

A könyv külön érdeme, hogy napjaink különösen időszerű kérdéseivel is foglalkozik: számos irodalmi forrásra utalva osztályozza a kisebbségeket, s külön alfejezetet szentel a jelnyelvi kisebbségeknek.

A mű önálló fejezetben tekinti át a nyelv választás szociolingvisztikai aspektusait. Kitér a nyelvhasználat színtereire, az attól függő nyelv választásra, a társadalmi dimenziókra, majd összegzi a kétnyelvűség szociolingvisztikai vizsgálati módszereit.

Röviden ugyan, de néhány igen értékes empirikus kutatásból vett részlettel szemlélteti a szerző, milyen a kétnyelvűek nyelvhasználatát. A többi részhez képest talán kisebb elnagyoltan szól az interferenciáról, kódváltásról, kölcsönzésről mint a kétnyelvűség természetes velejáróiról.

Jóval kidolgozottabb a szociolingvisztikai szempontból bemutatott nyelvcsere–nyelvvesztés–nyelvhalál folyamat bemutatása. A nyelvcserevel szoros összefüggésben van a nyelvvesztés. E két fogalmat egyes kutatók szinonimaként használják, mások különválasztják. Ami a közösségi szintet illeti, a nyelvcsere szinonimája a nyelvhalál. A nyelvcsere lehet hirtelen és fokozatos attól függően, hogy időben milyen gyorsan tűnik el az adott nyelv. A nyelvcserevel szemben a nyelvmegtartás áll, mely szintén lehet közösségi és egyéni. A szerző felsorolja a nyelv

vi helyzetet meghatározó tényezőket, ismerteti az irodalom alapján a tipológiai kísérleteket, majd a nyelvmegőrzést-nyelvcsereét befolyásoló tényezőket. Külön alfejezetben számol be a népszámlálások nyelvi kérdéseinek problematikájáról.

A jobbára szociolingvisztikai szempontú mű egy fejezetet szentel a pszicholingvisztikai megközelítésnek. A szerző ismerteti a kétnyelvűvé válás Hoffmann- és Skutnabb-Kangas-féle tipológiáját, a családi modelleket. Röviden kitér a kétnyelvű agy működésére, a „kettős monolingvis” elméletre, a félnyelvűségre, valamint a manapság egyre nagyobb teret hódító holisztikus megközelítésre. A két nyelv grammatikai kompetenciáját figyelembe véve megkülönböztetünk kiegyenlített és egyenlőtlen kétnyelvűséget. Pszicholingvisztikai vonatkozásban összetett, koordinált és alárendelt kétnyelvűség lehetséges. Nem elhanyagolható szempont az életkor a kétnyelvűvé válás során. A kognitív fejlődés és a társadalmi környezet szintén meghatározó tényező a kétnyelvűség kialakulásában.

Visszatérve a szociolingvisztikához, pontosabban az abból azóta már önálló diszciplínává lett nyelvpolitikához, valamint nyelvi jogokhoz, arról kapunk képet, hogy milyen nemzetközi jogi dokumentumok rögzítik az emberi nyelvi jogokat, a kisebbségek oktatási jogait. Történeti áttekintés után a jelenlegi nemzetközi oktatási programokkal ismerkedhet meg az olvasó. Külön alfejezet szól a magyarországi kétnyelvű oktatás történetéről.

A *Függelékben* a szerző közli Gal és Cserniczkó nyelvhasználati interjút segítségül mindazoknak, akik kedvet kaptak a szociolingvisztikai szempontú kétnyelvűségi kutatáshoz.

Közel hatszáz tételes *Bibliográfia* zárja a könyvet, mely méltán számít nagy érdeklődésre. Bartha Csilla a magyarországi kétnyelvűségi kutatókat egy alapkönyvvel ajánlódta meg.

Vámos Ágnes

Magyarország tannyelvi atlasza

Keraban Kiadó, Budapest, 1998,
584 p.

A két tanítási nyelvű oktatás az 1980-as évek végén került az érdeklődés középpontjába Magyarországon, amikor az akkori oktatásirányítók újjálesztették ezt a – Magyarországon nagy hagyományokkal rendelkező – képzési formát. A tantárgyak idegen nyelven történő tanításának hasznosságát illetően azóta is megoszlanak a vélemények mind a laikusok, mind pedig a szakemberek körében. A két tannyelvű iskolák létjogosultságát azonban nemcsak az utóbbi évtizedben elért eredményeik támasztják alá, hanem a magyar oktatás ezeréves múltja is mögöttük áll. A magyar, illetve az anyanyelven történő alapfokú oktatást ugyanis csak az 1777-es Ratio Educationis szentesítette, középiskoláink pedig – kevés kivételtől eltekintve – 1844-ig a latint használták elsődleges tanítási nyelvként; az anyanyelvnek csupán a segéd-tannyelv szerepe jutott, az is csak az alsóbb osztályokban. A két világháború közötti időszakban olyan, nem nemzetiségi középiskolák is létesültek, amelyek a magyar mellett angol, francia, német vagy olasz nyelvet alkalmaztak. Az 1940-es évek végén a kibontakozó diktatúra megakadályozta ezeknek az intézményeknek a további működését, a két tannyelvű oktatás negyvenéves csipkerózsika-álomra kényszerült. Az 1987-es (újra)indulást követően az iskoláknak sok problémával kellett megküzdeniük. Az 1990-es rendszerváltás következtében iskolarendszerünk részben átalakult, a korábbi kötöttségek fellazultak, ami a kibontakozóban lévő kétnyelvű oktatási forma fejlődésének is nagy lendületet adott.

Az iskolatípus újraszületésénél az akkori és mostani minisztériumi vezető Boldizsár Gábor mellett Vámos Ágnes – most az ELTE pedagógiai docense – is ott bábáskodott, és azóta is nagy figyelemmel kíséri az intézmé-

nyek működését. Nemcsak elméleti kutatásokat végez, hanem a kezdeményezésére létrejött Kétnyelvű Iskoláért Egyesületen keresztül – melynek elnöki tisztét is betölti – közvetlen kapcsolatban áll az iskolákkal. Többéves kitartó kutatómunkája révén a téma egyik legjelentősebb hazai szakértőjévé vált, amit számos publikációja is bizonyít.

Az utóbbi években hatalmon lévő kormányok hol jobban, hol kevésbé tartották fontosnak ezt a képzési formát, ami elsősorban az anyagi támogatás nagyságában mutatkozott meg. Az 1998/99-es tanévben a kétnyelvű normatív támogatás 30 százalékkal nőtt, ami biztató jelnek tekinthető, annak ellenére, hogy a terület még ma is gazdátlanul tűnik. További fejlődés is várható, hiszen az Európai Unió illetékes szervei nagy fontosságot tulajdonítanak az idegen nyelvek iskolai tanításának, és javasolt módszereik között kiemelkedő helyet foglal el a tantárgyakon keresztül történő nyelvtanítás, hiszen annak erősebb a kultúrákövetítő, személyiség-fejlesztő hatása.

Míg a két tannyelvű oktatás egyrészt idegen nyelven történő tanítást/tanulást is jelent, addig a Magyarországon élő nemzetiiségek számára az anyanyelv ápolásának, jobb megismerésének lehetőségét is biztosíthatja. Régen a Magyarország területén élő kisebbségek anyanyelvi oktatása elsősorban az egyházaik által fenntartott iskolák révén volt biztosítva. A politikában beállt változások azonban minden korban éreztették hatásukat ezen a területen. Az országhatár többszöri változása, a szomszédos országokhoz fűződő viszony, a diktatúra kibontakozása majd a rendszerváltás hol bővítette, hol pedig szűkítette a kisebbségi jogokat, melyek magukban foglalják az anyanyelven való tanulás jogát és lehetőségét is. Ma a kisebbségi oktatást folytató iskolák a következő lehetőségek közül választhatnak: anyanyelvű oktatás, kisebbségi kétnyelvű oktatás, nyelvoktató kisebbségi oktatás, cigány felzárkóztató oktatás, interkulturális oktatás.

Vámos Ágnes vaskos kötetének első részében ismerteti a kisebbségi és a magyar-

idegennyelvű oktatás hazai történetét és jelenlegi helyzetét. Áttekinti a nemzeti és az idegen tannyelvek előfordulását a magyar nevelés történetében a kezdetektől 1945-ig. Foglalkozik a nemzeti kisebbségek nyelvének tanítási nyelvként való használatával és a magyar-idegennyelvű oktatás lehetőségeivel a II. világháború utáni időszakban. Részletesen tárgyalja az 1990-es évek közepére a nemzetiségi és a két tanítási nyelvű oktatás terén kialakult helyzetet. A kisebbségi oktatás vizsgálatánál a kisebbségi kétnyelvű oktatásra helyezi a hangsúlyt; ezen belül is nagy teret kap az egyes tannyelvek tanórai előfordulási módjainak a bemutatása. Végül, összefoglalva a magyarországi iskolák múltbeli és jelenlegi tannyelvi helyzetét, európai összehasonlításban felsorakoztatja a mai állapot eredményeit és ellentmondásait. Az eddigi eredmények megtartásához és a hiányosságok felszámolásához – a szerző véleménye szerint – szemléletváltásra van szükség: különbséget kell tenni a kétnyelvű oktatás pedagógiai és oktatáspolitikai megközelítése között.

A könyv második része közel 20 térkép-vázlat, 200 diagram és 50 táblázat segítségével teszi szemléletessé a tannyelvekre, a két tannyelvű iskolákra és azok tanulóira vonatkozó legfontosabb adatokat. A térképvázlatok között lapozgatva megismerhetjük a nem (csak) magyar tannyelvet alkalmazó általános és középiskolák területi elhelyezkedését, láthatjuk az egyes megyék, régiók telítettségét. A diagramok szemléletes képet adnak az iskolák és a diákok számának változásairól, a tannyelvek használatának osztályonkénti és tantárgyankénti megoszlásáról, a tannyelvek használati módjairól stb.

A pontos számadatokat elsősorban a táblázatokból ismerhetjük meg. Lássunk ezek közül néhány példát. A magyar közoktatás rendszerén belül ma (1996/97-es tanév) hatvanra tehető azoknak az iskoláknak száma, amelyek nem nemzetiségi alapon folytatnak két tannyelvű oktatást. A kilenc általános iskola közül hatban a magyar mellett a németet is tannyelvként használják 1061 tanu-

ló részvételével, háromban az angol célnyelvet alkalmazzák 536 tanulóval. Az összes általános iskolás tanulónak mindössze 0,17 százaléka vesz részt ezeknek a programoknak valamelyikében. A középiskolák tannyelvi megoszlása nagyobb szóródást mutat: 16 angol, 6 francia, 24 német, 3 olasz, 1 orosz és 1 spanyol célnyelven oktat. 2515 tanuló angolul, 880 franciául, 3135 németül, 390 olaszul, 166 oroszul, 334 pedig spanyolul tanulja tantárgyainak egy részét. Az összes középiskolás 2 százaléka jár nem nemzetiségi kétnyelvű iskolába. Kisebbségi oktatást 402 általános iskola folytat Magyarországon. Ezek közül 2 görög nyelvű 104 tanulóval, 42 horvát nyelvű 2902 tanulóval, 250 német nyelvű 39 889 tanulóval, 13 román nyelvű 995 tanulóval, 11 szerb nyelvű 291 tanulóval, 70 szlovák nyelvű 4553 tanulóval és 4 szlovén nyelvű 134 tanulóval. Az összes magyarországi általános iskolás tanuló 5 százaléka részesül kisebbségi oktatásban. A 24 kisebbségi oktatási programot folytató középiskola nyelvi megoszlása a következő: 4 horvát 207 tanulóval, 10 német 1280 tanulóval, 1 román 116 tanulóval, 1 szerb 88 tanulóval, 7 szlovák 216 tanulóval és 1 szlovén 8 tanulóval. Az összes középiskolásnak 0,5 százaléka jár ezeknek az iskoláknak valamelyikébe.

A második rész végén az összes nemzetiségi vagy két tanítási nyelvű oktatást folytató iskola legfontosabb paramétereit találjuk táblázatba foglalva. A kötetet mintegy kétszáz iskola „önéletrajza” zárja az Adásztelevi Általános Iskolától a Zombai Általános Iskoláig. Az önéletrajzokat általában az adott iskolában előforduló valamennyi tannyelven elolvashatjuk.

A kutatók, szakemberek és érdeklődők szinte valamennyi kérdésükre választ kaphatnak a témával kapcsolatban a terjedelmében is tekintélyes mű áttanulmányozásával. Az elének tároló kép majdnem teljes, a kisebb hiányosságok és pontatlanságok nem róhatók fel a szerzőnek, hiszen, mint azt az előszóban írja, néhány iskola elzárkózott az adatszolgáltatástól, másokról csak kerülő

úton sikerült tudomást szerezni, és a miniszterium adatai sem bizonyultak minden tekintetben megbízhatónak.

A közoktatással kapcsolatos kutatásoknak 1945-ig fontos forrásai az iskolák által minden évben kötelezően kiadott évkönyvek. Az iskolák történetének utóbbi évtizedei iránt érdeklődők azonban – az iskolai élet minden területét összefoglaló évkönyvek híján – csak nehezen juthatnak megfelelő adatokhoz. Ezt a hiányt sikerült áthidalnia a szerzőnek megkönnyítve a téma kutatóinak munkáját. Bátran ajánlhatom a mű tanulmányozását mindenkinek, akit a két tanítási nyelvű oktatás és/vagy a kisebbségi oktatás magyarországi múltja és jelene érdekel, vagy bármilyen módon kapcsolatba került ezekkel az oktatási formákkal. Haszonnal forgathatják a könyvet az oktatás irányításával, a nyelvpolitikával és nyelvpedagógiával foglalkozó szakemberek is, azok, akik döntési helyzetben lévén befolyásolni tudják a kétnyelvű és a nemzetiségi oktatási formák jövőjét. A múlt és a jelen tényeire, adataira és eredményeire támaszkodva könnyebben hozhatják meg ezt a fontos területet érintő döntéseiket.

Reméljük néhány év múlva kezünkbe vehetjük az atlasz újabb kiadását, aminek alapján a kétnyelvű oktatás területén végbenemő folyamatok, tendenciák elemzésére is lehet majd vállalkozni.

Pelles Tamás

Horváth Zsuzsanna

Anyanyelvi tudástérkép

Országos Közoktatási Intézet,
Budapest, 1998, 334 p.

Vajon „hasznos” tudás-e a középiskolában megszerzett tudás? Segít-e a társadalmi életben való eligazodásban, a munkavállalásban, a továbbtanulásban? Vannak-e fölösleges, az érettségi után könnyen feledhető elemei? A magyar iskolarendszer vajon mara-

dékalanul ellátja-e a társadalmi életben való részvételre felkészítő feladatát?

Az intézményes oktatás-nevelés az információörökítés és a kultúráközvetítés feladatát látja el. Mint „tudáskánont legitimáló szervezet” egyfajta minőségellenőrző szűrőként működik. A magyar oktatáspolitikai hagyományai szerint a szükséges és a szükségtelen tudástartalmak elkülönítése még napjainkban is a tudományosság és a pedagógia szempontjai szerint történik. Az iskolai oktatás társadalmi relevanciájának megnövelése érdekében ezeket a szempontokat ki kell egészítenünk a „diákok valós szükségletei” kielégítésének további szempontjával. S miután ezeket a szükségleteket az állandó időbeli és térbeli társadalmi-politikai mozgások motiválják, az oktatás csak a változásokra reflektáló folytonos önmegújulás által töltheti be funkcióját. A nyelv egyrészt a kulturális folytonosság egyik hordozója, a művelődés lényegi összetevője, s ebben a szerepében az állandósult értékek hordozója, átörökítője; másrészt a mindenkor tapasztalatok értelmezésének referenciakerete, s mint ilyen az értékbeli változásokra, súlyponteltolódásokra legérzékenyebben reagáló terület. A legtöbb európai állam anyanyelvi-irodalmi oktatásbeli szándékai kettősek: a cél egyrészt az individuális kiművelés, másrészt az aktuális társas-társadalmi színtereken való adekvát megnyilvánulási képesség fejlesztése.

Az irodalmi és az anyanyelvi képzés mi-benlétének, funkciójának korábbi legitimáló elvei a hatvanas, hetvenes években vitás kérdéssé váltak. A képzési rendszerek és koncepciók két nagy vonulata alakult ki. A „hagyományelvű” (túlnyomóan kulturális) paradigma képviselői a humán kultúra önértékét, az elméletnek a gyakorlattal szembeni elsőbbségét hangsúlyozzák, céljuk az értékek őrzése és közvetítése. A „pragmatizmuselvű” (túlnyomóan civilizatorikus) paradigmát előnyben részesítők célja a gyakorlat elsőbbségének megszilárdítása, a nyelvi kompetencia fejlesztése, a tudás hasznosíthatóságának, piacképességének erősítése.

A gondolatébresztő (és érzelemkeltő!) elméleti bevezetés és a leírt jelenségek kulturális és történeti probléma-háttérének ismertetése után az Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontjának gondozásában megjelent kötetet olvasva érdekes tanulságokkal szolgáló felmérésorozatnak lehetünk a tanúi. A vizsgálatok egy holland-magyar projektum keretében a CITO (az Arnheimben működő holland tantervi és vizsgaközpont), az Amsterdami Egyetem Oktatásszociológiai Tanszéke és a szorozatgondozó együttműködésében történtek.

A kutatási koncepció első lépése a magyar és a holland fiatal, 19–29 éves felnőtt érettségizettek, felsőoktatásbeli tanárok és gazdasági vezetők kommunikációs tevékenységeinek gyakorisága, ismerete és fontossága közötti összefüggések és feszültségek feltárása volt. A feltett kérdések a beszédértés, az olvasás, a beszéd és az írás élethelyzeteire vonatkoztak. A vizsgálati eredmények alapján feltáruztak a nyelvhasználati tudás és nem tudás összetevői: mindhárom holland, illetve magyar csoport számára a legjelentősebb problémát a nyilvános szereplés jelenti, akár írásbeli, akár szóbeli megnyilatkozásról van szó. A kultúraközi összehasonlításból kiderült, hogy a holland nyelvhasználati tudás „piacképesebb”, társadalmi érvényessége erősebb, szemben a magyaréval, amely helyenként annyira bizonytalan, hogy a közéleti információkhoz való hozzáférést és a társadalmi konszenzusok létrejöttét is veszélyezteti. Az eredmények figyelembe vételével tananyag-elemzési kritériumok, tantervi és vizsgatartalmakra vonatkozó prioritások állíthatók össze.

A második fázisban a kutatók az anyanyelvi érettségi vizsgatartalmak és értékelési eljárások vizsgálatait és kultúraközi összehasonlítását végezték el. A civilizatorikus és a kultúraközpontú anyanyelvi érettségi változatok Európa-szerte kevert formában élnek, a különbségeket a kettő közötti súlyponteltolódások adják. A magyar szépirodalmi alapú tananyagrendszer elsajátíthatat-

sát „irodalmi tárgyú értekezés vagy műközpontú elemzés” típusú érettségi vizsga követi. A vizsgarendszer homogén, a továbbtanulási igényekre nem reflektál. A vizsga értékelésének célja a vizsgázó általános műveltségi szintjének holisztikus megítélése. Az értékelés módját általános központi minőségi elvek határozzák meg néhány tartalmi és általános szövegszerkesztési szempont alapján. Az eredmények összehasonlíthatóságának gyenge alapjául a központilag meghatározott feladat szolgál. A holland anyanyelvi oktatás tananyaga nem irodalmi alapú, a vizsga ebből következően „nem irodalmi tárgyú szöveg értése és alkotása”, valós élethelyzetek reflexiója. A vizsgák a diák irányultságától függően alternatívák. Az értékelés központi kulcs, részletes analitikus értékelési-pontozási útmutató alapján zajlik. Az eredmények nagymértékben összemérhetők. Az összehasonlításból kiderül, hogy a magyar írásbeli anyanyelvi érettségi vizsga a kultúraközpontú, a holland a civilizatorikus változat képviselője.

Az igényfelmérés nyomán kirajzolódó nyelvhasználati tudás- és hiánytérkép, illetve a vizsgatartalmak összevetésének tapasztalatai és tanulságai alapján született meg az írásbeli anyanyelvi érettségi vizsga kísérleti modellje. A modell elemei: vizsgafeladatok, javítási útmutatók, a javító tanárok eligazító segédanyaga.

Az első vizsgafeladat nem irodalmi tárgyú érvelő szövegek elemző és kritikai értelmezése, a második feladat érvelő szöveg alkotása megadott témában és szempontok alapján. A diákok munkái kettős megmértetésben részesültek: a dolgozatokat elsőként saját tanáraik, majd a diákok korábbi teljesítményeit nem ismerő tanárok értékelték előre meghatározott, azonos szempontok és értékelési útmutató alapján. A modell kipróbálásának legszembetűnőbb tanulságai a következők voltak:

– az anyanyelvi teljesítmény értékelésének nincs általános érvényű egységes szempontrendszere, az alapelveket minden egyes szöveg feldolgozásakor adaptálni kell;

– a kettős, konkrét és nyilvános szempontok szerinti értékelési mód korrektebbé teszi a teljesítménymérést;

– a nemzetek közötti kooperáció és a közös szakmai munka reális igény az oktatáspolitikai és a tantervi kutatásokban, de az eltérő kulturális meghatározottság és igények okán minden stratégiát az adott nemzet kulturális-társadalmi jellemzőit is figyelembe vevő kritikai adaptációnak kell alávetni.

A vizsgálati eljárások és eredmények ismertetése mellett helyet kapott a kötetben a modell elemeit (feladatszovegeket, értékelési útmutatókat és segédanyagokat) tartalmazó melléklet is, ennek köszönhetően az egész munkafolyamat pontosan végigkövethető: a szemünk előtt játszódik le a modell születésének és megmértetésének minden fázisa. Ebből a szempontból példaértékű ez a könyv. A szerző oktatáspolitikai állásfoglalása végig rejtve maradt előttem, s végül sajnálattal kellett nyugtáznom azt a tényt, hogy a tananyag-tartalmak társadalmi érvényességének kérdése megválaszolatlan maradt annak ellenére, hogy a problémafelvezetés legsarkalatosabb pontja éppen ez a tényező volt.

Bertalan Regina

Mark Fettes & Suzanne Boloduk
(szerk.)

**Al lingua demokratio
Towards Linguistic
Democracy
Vers la démocratie
linguistique**

Universala Esperanto-Asocio,
Rotterdam, 1998, 212p.

„... ha az emberek általánosan egyetérté-
nek a kifejezéseknek ugyanabban a módjában,
mint ahogyan egyetértenek ugyanabban
a fogalomban, akkor megszabadul-
nánk a nyelvek összezavarodásától és an-

nak minden szerencsétlen következményétől” – mondja John Wilkins filozófus egy 1661-ben megjelent munkájában. (Vö. *The Mathematical and Phylosophical Works of the Right*, London.)

Már a XVII. században Descartes-ot és kortársait is foglalkoztatta egy leegyszerűsített, mindenki által könnyen megtanulható univerzális nyelv megalkotásának és bevezetésének gondolata. Az évszázadok folyamán számos elgondolás született arra, hogy két eltérő nyelven beszélők kommunikálását hogyan lehetne segíteni. Voltak és vannak olyan elképzelések, amelyek egyes nyelvek prioritását szorgalmazzák, mások egy semleges segédnyelv használatát javasolják.

Az ebben a kötetben közreadott előadások és hozzászólások – melyek részben angolul, franciául vagy eszperantóul olvashatók – az 1996. július 20. és 30. között Prágában megrendezett Eszperantó Világkongresszus Nitobe Szimpóziumán hangzottak el. A szimpózium célja az volt, hogy megvizsgálja az eszperantó fontosságát a nemzetközi életben olyan emberek szemszögéből, akik maguk is részt vesznek az eszperantó mozgalomban, illetve a mozgalmon kívül állnak.

Az előadások négy téma köré csoportosulnak. Az első fejezet az eszperantó mozgalom kiemelkedő egyéniségének, Inazo Nitobének a Nemzetek Szövetségének helyettes főtitkárának emlékét idézi fel. Az előadók fellevenítik Nitobe küzdelmét a nyelvi demokráciáért és a világbékéért, majd teljes terjedelmében olvasható beszámolója, amelyet a Nemzetek Szövetségének főtitkárához írt, mely egyben az eszperantó mozgalom egyik mérföldkövét is jelöli. Nitobe beszámolója elején az 1921-ben megrendezett 13. Eszperantó Világkongresszust értékeli, majd terjedelmes áttekintést kapunk az eszperantó mozgalom történetéről, az ez idő alatt létrejött szervezetekről, azok munkájáról, valamint az egyre gyarapodó eszperantó irodalomról. A beszámoló utolsó részében nyelvi kérdéseket vizsgál. A Nemzetek Szövetségében szükségesnek tartja egy segédnyelv használatát, aminek szerepét a semleges eszperantó tölthetné

be. Nitobe gondolatait az eszperantisták a mai napig aktuálisnak tartják.

A második fejezet a *Nyelvpolitika és nyelvi gyakorlat* címet viseli. Az itt közzétett előadások rámutatnak arra, hogy egyetlen nemzetközi szervezetben sem sikerül teljes mértékben tiszteletben tartani a nyelvi jogokat, ami sok esetben az adott szervezetek szűkre szabott költségvetésével magyarázható. Az eszperantó megoldást jelenthetne mint az egyetemes nyelvi egyenlőség eszköze. A nyelvi egyenlőség pedig fontos feltétele annak, hogy az emberek közelebb kerüljenek egymáshoz. Az előadók rámutatnak arra, hogy a jelenlegi nyelvpolitika sok esetben nemzeti érdekeket szolgál. Ha új perspektívák nyílnának meg, beleértve az eszperantó mozgalmat, akkor olyan nyelvpolitika valósulna meg, amely a valódi demokrácia és tolerancia felé mutat, és tiszteletben tartja a nyelvi jogokat.

A *nyelvi sokszínűség és nyelvi demokrácia* a címe a következő fejezetnek. Az előadások hangsúlyozzák, hogy a nemzetközi kommunikációban az eszperantó nem fenyegetné egyetlen kultúra vagy nyelv létét sem. Előnyeként említik semlegességét, demokratikus voltát, valamint azt a tényt, hogy könnyű megtanulni, és ismerete segíti más nyelvek elsajátítását. Használata csökkentené a tolmácsolási és fordítási költségeket. A nyelvi sokszínűség megőrzésében is fontos szerepet játszhatna, hiszen egy híd szerepét fölthetné be, így a kis nyelvek sem szorulnának háttérbe. A nyelvprobléma mindig a gyengébb és kisebb nyelvcsoporthoz tartozik. Ha az eszperantó létjogosultságot akar magának kivívni, akkor nem az Egyesült Államokat, Nagy-Britanniát vagy Franciaországot kell meggyőznie, hanem a kis nyelveket kell a maga oldalára állítani.

A negyedik fejezetben *A nyelvek az oktatásban* címmel találjuk azokat az előadásokat, amelyek a nyelvoktatás kérdéseit vizsgálják. Beszámolót találhatunk az UNESCO nyelvprogramjáról, valamint az eszperantó Japánban elért sikereiről. Az előadások rámutatnak arra, hogy egy nyelv,

amely kulturális, politikai és egyéb természetű információk hordozója, „az értelem gyarmatosítását” is szolgálhatja. Az angol nyelv egyeduralma például a világ kultúrájának homogenizálásához vezethet. Felvetődik a kérdés, hogy a Coca-Cola vagy a McDonald's eszméit fogadjuk-e el, vagy pedig a nyelvi demokráciát, amelyet az eszperantó kínál.

A könyvet kerekasztal-beszélgetés és konklúzió zárja.

Cz. Farkas Mária

Radegundis Stolze

Übersetzungstheorien Eine Einführung

Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1994,
254 p.

Bár némely gyakorló tolmács és fordító vitatja a fordítástudomány szerepét a szakma elsajátításában és gyakorlásában, a fordítók és tolmácsok képzésében a hallgatók nemcsak gyakorlati, hanem egyidejűleg elméleti felkészítésben is részesülnek. Radegundis Stolze könyve – mint ahogy címe is jelzi – bevezetés a fordításelmélet összetett rendszerébe. A fordítástudomány interdiszciplináris volta, sokoldalú összefüggése a kapcsolódó tudományágakkal, valamint az egyes iskolák elszigeteltsége különböző elméletekhez és terminológiához vezetett. Eklátáns példa a fogalmi sokszínűsége a tudomány megnevezésére szolgáló két szinonima: fordításelmélet és fordítástudomány. A mű alapfogalmakkal és fontosabb – nemcsak német, hanem egyéb európai és amerikai – fordításelméleti irányzatokkal és iskolákkal ismerteti meg az olvasót, így a fordítástán hallgatói számára az alpművek sorába tartozik. Gyakorló fordítók és tolmácsok, akik tudni szeretnék, mit jelent a fordításelmélet, szintén választ találnak kérdéseikre ebben a könyvben.

A tizenkét fejezet, melyek megértését és rögzítését a fejezetek végén található absztraktok jól segítik, négy átfogó téma

köré csoportosul: 1. nyelvorientált fordítástudomány, 2. szövegorientált fordítástudomány, 3. folyamatorientált fordítástudomány, 4. fordítóorientált fordítástudomány.

A témák címe egyben mutatja a fordítástudomány nézőpontjának diakron változását. Az első téma keretében megismerhetjük Humboldt, Weisgerber és Whorf felfogását a nyelvekről és a fordíthatóságról. Ezt követi a jelemélet, a Chomsky-féle generatív grammatika és az univerzália-elmélet tömör bemutatása. A következő fejezet a fordítást mint kétnyelvű kommunikációt modellezi, összeveti a fordítástudományt a kontrasztív nyelvészettel és az átvitelt értelmezi a magstrukturák szintjén.

A szövegorientált fordítástudomány keretében Stolze az ekvivalencia fogalmát definiálja Nida és Koller elméletei alapján, majd megvilágítja a Harweghez kapcsolódó szövegnyelvészet és a fordításelmélet kapcsolatát. Megismerhetjük Reiß fordításorientált szövegtipológiáját és az abból levezethető fordítási módszereket, valamint Koller szövegfajtaát. A szövegnyelvészeti eszközök segítségével a fordítástudományi elemzés fontos szempontokkal bővült, a mondatszintű fordítást a szövegszintű fordítás váltotta fel.

Bár a fordításelmélet kétségtelenül önálló tudományág saját vizsgálandó tárgygal, mégis jellemző rá az interdiszciplináris felhasználás. Így helyet kaptak a könyvben a pragmatika, a szociolingvisztika, a pszicholingvisztika, a hermeneutika és az irodalomtudomány kapcsolódó ismeretei, jelezve, hogy a fordítás több mint nyelvi, nyelvtani feladat. Nyelv és kultúra összetartozó fogalmak, ebből következik, hogy a fordítás kultúrafüggő, kulturális transzfer. Nehéz megszabni a határát a forrásnyelvi szöveg szövegű fordításának és a szöveg célnyelvi újraköltésének.

A fordítóorientált fordítástudomány nem a szöveget elemzi, hanem a fordítás közben végbemenő gondolkodási folyamatot és a fordító szöveghez való viszonyát.

A bevezetésként szolgáló tanulmány – műfajánál fogva vázlatosan – azt mutatja be,

hogy ugyanazt a folyamatot, a fordítást különböző szemszögből vizsgálva eltérő megállapításokra jutunk. Áttekintést kapunk a legjelentősebb fordításelméletek alapjairól, összevetve őket egymással, azonosságai és eltérései felvázolásával. Hangsúlyozza, hogy nem csupán egyetlen, mindent felölelő fordítástudomány létezik, hanem több, egymást kölcsönösen kiegészítő elmélet, melyek az alkalmazott tudományokra támaszkodnak. A fordításelmélet hipotézisei a gyakorlatban verifikálódnak, a gyakorlati alkalmazás során felmerül az elméleti alátámasztás igénye. A mű nemcsak alapvető ismereteket közvetít, hanem kritikus problémaszemléletű gondolkodásmódra készíteti, és a fordítástudomány szakirodalmának további tanulmányozására sarkallja az olvasót.

Reder Anna

KORSZERŰ HAZAI ANGOLKÖNYVEK AZ ISKOLÁKBAN

Bocz Bea – Liz Bownas

Click In

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest,
1998

Besnyi Erika – Huszár Márta

EnterTeen

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest,
1998

A rendszerváltást, illetve az azt megelőző nyolcvanas éveket a hazai tankönyvkiadás, s azon belül is a nyelvkönyvek kiadása némi válsággal járó periódusként élte meg. A hazai pedagógiai közvélemény a fekete-fehér, gyenge minőségű papírra nyomott nyelvkönyvek helyett teljes odaadással választotta a fokozatosan felszabaduló tankönyvpiacra megjelenő célnyelvi országok kiadói által, az esetek többségében kedvezményes

áron kínált tankönyvkomplexumokat, oktatócsomagokat. Ezen a téren az angol nyelvoktatás volt a legkedvezőbb helyzetben, hisz vagy fél tucat brit kiadó nyitott széles metodikai perspektívákat a magyar nyelvpedagógusok számára. A nyelvészeti, civilizációs, pedagógiai, pszichológiai és vezetélméleti kutatások legújabb eredményeit vonzó formában megjeleníteni képes tankönyvcsaládok közvetítésével új nyelvpedagógiai szemléletek, törekvések fogalmazódnak meg, amelyek nagy hatással vannak az oktatási és nevelési folyamatok korszerűsítésére. Jellemző volt e korra, hogy az olyan, az angol nyelv hazai oktatása terén kiemelkedő pedagógus-személyiségek által írott könyvek is egyre korlátozottabb érdeklődés tárgyává váltak, mint többek között Hudák Ilona vagy Medgyes Péter, holott ők a szerényebb megjelenési forma ellenére a nyolcvanas évek világszerte tapasztalható nyelvpedagógiai irányzatainak megfelelően korszerű metodikát alkalmaztak tankönyveik írása közben.

Nagyon fontos az a tevékenység, amelyet a világpiac egyetemes kulturális és pedagógiai igényeinek kielégítésére törekvő brit kiadók folytatnak, hisz jelentős gazdasági potenciáljuk lehetővé teszi, hogy mindig a legkorszerűbb tartalom és forma legyen kiadványaik jellemzője. Európa több államában ugyanakkor erősödik az a tendencia, hogy a nemzeti oktatási és nevelési céloknak megfelelően képes tankönyvcsaládokat az adott kulturális és pedagógiai kontextust jól ismerő szakemberek írják. Így gyakran találkozhatunk olyan dán, svéd, norvég, finn vagy francia, német és osztrák tankönyvekkel, amelyek az adott országban dolgozó brit vagy amerikai és helyi nyelvpedagógusok iskolai tapasztalatból táplálkozó nyelvpedagógiai törekvéseinek termékei.

Örömmel értesültem arról, hogy az utóbbi időben egy új, az európai szellemiségnek megfelelő, de a nemzeti tradíciókat és törekvéseket egyidejűleg tükrözni képes stratégiát kíván követni a Nemzeti Tankönyvkiadó. Múlt év őszén két olyan angol nyelvkönyvcsaládot indított útjára, amely az ezredfor-

duló európai integrációjára törekvő Magyarországnak felnövekvő generációi számára szükséges műveltségterületet és nyelvi eszközt kíván közvetíteni. A teljes mértékben „NAT-komform” taneszközök az angol nyelv első, illetve második idegen nyelvként való tanulását segíti az 5., illetve a 7. vagy 9. tanévben. Mindkét kiadvány nyomtatott és hangzóanyagok komplexumaként segíti a kortárs nyelv megismerését korszerű témák és eljárások segítségével. Külön erénye a Nemzeti Tankönyvkiadó eme új alkotó törekvésének, hogy pályázati úton választottak ki a szerzői teendőik ellátására két olyan nyelvtanári párost, akik már rendelkeztek némi közoktatási tapasztalattal, de fiatalok, szinte pályakezdők lévén fogékonyak voltak az újratertésre és tankönyvírói tevékenységüket nem az évtizedek alatt megfásult metodikai rutin hatotta át. Mégis, a hazai nyelvpedagógia tapasztalataiból táplálkozik mindkét oktatócsomag, hisz a szerzők közül hárman magyar iskolákban tanultak meg angolul, s pedagógussá is e hazában váltak.

A tízéves korban kezdődő angoltanulás forrásanyagaként ajánlhatjuk a pedagógusok figyelmébe a *Click In-t*, Bocz Bea és Liz Bownas munkáját, amely már címével is következtetni enged arra, hogy a XXI. századi felnőttkorra készül, az információs rendszerekkel átszőtt világban cseperedő gyermekeink számára kínál nyelvtanulási lehetőséget. A hagyományos nyelvvizsgatémákat egy új felfogásból, a kereszt-tanterviségből táplálkozva integratív módon jelenítik meg a szerzők. A *család, ételek, szórakozás, otthon, állatok, világűr, a Vadnyugat, bulik, karácsony* címszavak már maguk is érzékeltetik, hogy az egyes tantárgyak között meghúzódó szigorú határok áthidalására való törekvés jellemző a taneszközre. Így az új tankönyv témái módot adnak arra, hogy más műveltségterületek tartalma és módszerei is a nyelvtanulás természetes eszközévé váljanak. E korszerű tananyag lehetőséget kínál tehát arra, hogy a természetismeret (a zoológia, a földrajz, a csillagászat), a társadalomismeret, a néprajz, a történelem,

Újra itt van!

MEDGYES PÉTER

**Linda
and the
Greenies**

ANGOL NYELVKÖYV
GYERMEKEKNEK I.

52 old., 760 Ft

HUDÁK ILONA

**Linda
and the
Greenies**

MUNKAFÜZET I.

56 old., 850 Ft

A jelenlegi *Linda and the Greenies I.* a korábbi, alsó tagozatos tanulók számára készült, kezdő szintű nyelvkönyv nagyszerű sorozatának átdolgozott kiadása. A játékos nyelvtanulás elvét valló tananyag egyaránt alkalmas egyéni és csoportos órai munkára, valamint tanterve alapján jól alkalmazható kiegészítő tananyagként vegyes szintű csoportok tanítása esetén is.

A tankönyv és a kiváló színvonalú, kétszer 90 perces hanganyag tartalmazza a mese epizódjait, amelyek szövegein keresztül ismerkedhetünk a szókincs, a nyelvtani szerkezetek és a beszédfunkciók alapjaival. A történethez tematikailag kapcsolódó sok-sok dal, vers, mondóka pedig biztosítja az angol nyelv tiszta, szép kiejtésének és helyes intonációjának elsajátítását.

A munkafüzet célja, hogy gyakorlataival segítse elmélyíteni az órán tanultakat, feldolgozza a mese fonalának nyelvi elemeit és tudatosítsa a tanulóknak a nyelvtanulás helyes stratégiáit.

CORVINA

a háztartástan, az egészséges életmódra való nevelés, az ének-zene, a vizuális nevelés és technika résztémái és legjellemzőbb munkaformái a nyelvórákon is előforduljanak.

Hiszek abban, hogy „az új kor új emberre” csak oly módon lesz a saját testi, lelki, szellemi és gazdasági fejlődéséért felelősséget vállalni képes kreatív személyiség, ha megtanul dönteni a saját tanulásának célját, tartalmát, módszereit, tempóját illetően, ha megtanul reflektálni minderre, vagyis objektív módon értékelni folyamatokat és eredményeket és mindezek érdekében másokkal együtt dolgozni, vagyis kooperációban élni. Mindez a tanulói autonómia megvalósulásának záloga. A *Click In* több olyan tanulói központú kommunikatív és humanisztikus eljárást alkalmaz, amelyek az autonómiára való nevelés eszközei lehetnek. A tankönyv arra bátorítja a gyerekeket, hogy naponta válasszanak egy-egy önként megtanulandó szót. Tanulják meg azokat definiálni, körülírni, s tudatosan sajátítsák el azok kiejtését is. Ily módon az önálló szótárhasználatra, s elsősorban az egynyelvű tanulói szótárak használatára nevelhetjük tanítványainkat.

Napi nyelvhasználatot tudatosító eljárás a projektum-munka is, amely során egy információközvetítési eszköz létrehozása céljából az ismeretszerzés, az alkotómunka és a mondanivaló kifejezésének is termésketes médiuma az angol nyelv, amelyet tehát használat közben tanul, vagyis tanulás közben használ a gyermek. Ennek a folyamatnak a során helye van az önálló döntéseknek és a kooperációnak, s az autentikus forrásanyagok használatának. A projektum-munka tehát a valós élethelyzetek leképezése, amely módot ad a nyelvelsajátítás modelljére emlékeztető nyelvtanulásra.

Én különösen örültem annak is, hogy a saját szótanulásukhoz, kiejtésgyakorlásukhoz és projektum-munkájukhoz kommentárt fűzhetnek a gyerekek, s ezzel a folyamat elemzésére épülő önértékelésre nevelhetjük őket.

Tetszik, hogy a tankönyvben az utasítások és a tevékenységre bátorító illusztrációk

is a számítógépes korszakra jellemző szókinccset és munkaformákat tudatosítják.

Szimpatikus számomra a szerzők azon törekvése is, hogy a magyar és a célnyelvi kultúra közötti közvetítés eszközeként ismert személyiségeket kívántak választani. Sajnálatosnak tartom azonban, hogy két történelmi személyiség mellett (Mátyás király és Viktória királynő) döntöttek, akik bár mindkét nép életében nagyon fontos szerepet játszottak, nem éltek és uralkodtak párhuzamosan. Vajon nem választhattak volna inkább egy-egy magyar és brit rajz- vagy bábfilm-figurát? Vagy egy-egy tinédzser-sztárt? Mátyás király és Viktória királynő mint történelmi személyiségek szerepeltetése erősíti a kereszt-tanterviség szellemiségét, de kronológiai szempontból zavaró kettőjük párhuzamba állítása.

Besnyi Erika és Huszár Márta *EnterTeen* című tankönyve az angolt második idegen nyelvként tanulni kívánók számára nyújt alapismereteket, stimuláló élményt. A cím itt is találó, hisz a tizenéves korba lépő serdülők (*thirteen, fourteen, fifteen stb.*) számára szórakoztató nyelvtanulásra ad lehetőséget a taneszköz.

E munkára is jellemző, hogy a korszerű nyelvpedagógiai törekvések a pozitív hazai nyelvoktatási hagyományokra építve jelennek meg benne.

A könyv történeti vonala brit és magyar gyerekek barátságára és magyarországi élményeire épít, ami módot ad a brit civilizáció komparatív alapú megismerésére és képessé teszi a magyar nyelvtanulókat arra, hogy a saját hazai valóságukat a célnyelven tárják fel más nemzetek angolul beszélő fiai előtt. Ez a törekvés már egy európai közegben élni és kommunikálni képes generáció igényeit igyekszik kielégíteni. Mindezt erősíti a gazdag szókinccs és a sok párbeszéd, az egyéni, páros és csoportos feladatok sokasága. Ennek mintha ellentmondana a kommunikációs feladatok, csoportmunka-ismertetések és játékleírások magyar nyelvű volta. Úgy vélem, hogy a nemzetközi közegben történő alkotó részvétel, az integrált Európá-

ban való munkavállalás alapfeltétele, hogy ifjú polgáraink idegen nyelven tudják ismereteiket gyarapítani, készségeiket fejleszteni, tudjanak idegen nyelven másokkal kooperálni, idegen nyelven dolgozni, vagyis önmagukat egy sok kultúrájú világban is képesek legyenek megvalósítani. Továbbá, egy „multilingvális” kommunikációs stratégiára is szükségük lesz, amelynek lényege, hogy két-három „hídynyelv” (például egy germán, egy latin és egy szláv nyelv) segítségével tudjanak boldogulni a félszáznál is több nyelvű kontinensünkön. Eme stratégiai gondolkodás, készség kialakításának csak akadályozója lehet az anyanyelv utasítások és folyamatleírások szintjén való megjelenítése. Érdemes lenne ilyen esetekben megfontolni a képi, például piktogramos szemléltetés alkalmazását, amely segíti „kontextualizálni” a célnyelvi folyamatleírásokat. Továbbá, az anyanyelvi utasítások és folyamatleírások tulajdonképpen felesleges kódváltásra kényszerítik a tanárt, s ezzel csak nehezebbé válik a dolga. Ez az, ami a legnagyobb nehézséget jelenti az állami nyelvvizsgák gyakorlatában is. Ahhoz, hogy tanítványaink képesek legyenek majd a nemzetközivé váló világban idegen nyelven élni és dolgozni, a célnyelven folytatott gondolkodásra, információfeldolgozásra és reakcióra kell őket képessé tennünk.

Kissé ellentmondásos az, hogy pontosan az idegen nyelven történő információfeldolgozást, az idegen nyelven folyó kreatív gondolkodás fejlesztését segítik az autentikus forrásanyagok, a kereszt-tantervi témák és a készségek integratív alkalmazása. A korábbiakban ismertetett taneszközhöz hasonlóan itt is az összes műveltségterületet érinti tartalmában és munkaformájában az *Én, család és barátok, otthon és épületek, ételek és italok, életmód, munka és szabadidő, oktatás, test és lélek, természet, utazás, ünnepek és szabadság* témák sora, amelyek a hagyományos nyelvvizsgatémáknak is felfoghatók, viszont a könyv tanmenete is explicit módon utal a kereszt-tantervi kötődésekre. Tematikailag egy kissé túlszűfolt ugyan a könyv, s

nem tárgyalja egyik érintett témát sem olyan mélységben, ahogy az a 12-14 éves serdülőket a tapasztalatom szerint érdekli.

Lehetőséget kínál azonban a könyv arra, hogy a sokoldalú nyelvpedagógus maga tegye gazdagabbá, színesebbé a több műveltségterületre kiterjedő nevelési és oktatási folyamatokat.

Ugyanakkor, precízen kidolgozott, változatos feladatokban gazdag procedúrákat ír le a könyv, amelyekkel a tapasztalatlan, szárnyait bontogató pedagógus számára minden lépést mérnöki pontossággal megad, ezzel logikus és kiszámítható a tanórák menete.

Egy kicsit talán az indokoltnál jobban a pedagógusra bízva az ismeretek és készségek megerősítését, visszatérésen alapuló továbbfejlesztését.

Így az „EnterTeen” az alkotó szellemű pedagógus számára is szórakoztató forrásanyag. Fontos tény ez, hisz a motivált, kreativitásra teret kapott tanár jó diák-tanár kapcsolat esetén már a saját személyes példáján keresztül is motivál, s így lehetőséget kínál arra, hogy tanár és tanítvány együtt, alkotó légkörben, mintegy szórakozva legyen a tanítás-tanulás folyamatának egyenrangú részese.

A nemzeti tankönyvkiadás szempontjából örvendetes pillanat volt, amikor múlt év őszén, a politikai és gazdasági változásokat követő 10. tanévben ismét magyar szerzők könyvei álltak az új évezred felnőttei angoltanulásának szolgálatába.

Poór Zoltán

Lázár Györgyné

Kommunikatives Deutsch

Beszédzándékok a német nyelvben
Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest,
1998, 160 p.

Friss, érdekes, modern nyelvkönyvet ismerhet meg a nyelvtanuló és a nyelvtanár egyaránt, ha kézbe veszi a *Kommunikatives*

Deutsch című kötetet. A szerző által írt előszó első mondata így hangzik: „Napjaink iskolai nyelvoktatásában egyre jobban érvényesül a kommunikatív szemlélet” – ezzel a felütéssel rögtön meg is magyarázza, miért volt szükség a tankönyv megjelentetésére. A mindennapi idegennyelv-használat mind-ezidáig hiányzó kifejezés-, mondat- és párbeszéd-gyűjteményét találhatjuk meg ebben a kötetben szellemes rajzok kíséretében.

A napjainkban beszélt német köznyelv számos fordulatát a németet tanító, nem anyanyelvi tanár számára bizony rengeteg meglepetéssel szolgál. A példákat a szerző a mindennapi kommunikációs helyzetekből meríti, és hol szöveggörnyezetbe ágyazva, hol felsorolászerűen, a beszédzándéknak megfelelően csoportosítva közli.

A tankönyv a beszédzándékok iránya szerint 3 fő részre tagolódik. Az első a kommunikáció tárgyára vonatkozó beszédzándékokat taglalja. Az objektív és szubjektív megnyilatkozások megjelenítése is különböző. Az objektív közlések csoportosításakor a szerző grammatikai segítséget is ad, pl. kijelentő mondatok präteritumban, vagy: ige-neves, illetve névszói szerkezetek. A szubjektív közlések esetében ez a segítség elmarad, itt a beszédzándékok szerinti példamondatok, illetve kifejezések gyűjteménye olvasható, pl. vélemény, tudás, meggyőződés stb. kifejezése. A példákat magyar fordítás nélkül olvashatjuk.

A második nagy egység a partnerra vonatkozó beszédzándékokat gyűjti egybe. A mindennapos szituációk (mint pl. köszönés, visszaköszönés, búcsúzás, megszólítás) számos példájával találkozhatunk ebben a fejezetben. A köszönési formák mellett mindenütt jelen van a magyar magyarázó szöveg: ki, kinek, mikor mondhatja az említett köszönési formát. Ez rendkívül hasznos segítség, elsősorban a németül egyedül tanulók számára, hiszen a számos köszönés, megszólítás mindig alkalomhoz, személyhez kötött, és a gyakorlatlan, német nyelvterületen még nem járt nyelvtanuló nehezen választ a sok forma közül. A kifejezések alkalmazá-

sában nemcsak a magyar nyelvű szövegmagyarazatok, hanem a szöveggörnyezetbe ágyazott példák is segítségül szolgálnak. A példatár rendkívül gazdag, s bár a szerkesztés nem minden esetben logikus (a példák hol a bevezető formulák mögött, hol a mondatok között szerepelnek), figyelmes olvasással számos árnyalati különbségre lelhetünk. Olyan német mondatok esetében, melyekben a „sokarcú” módosítószók (*nur, ja bloß, doch*) szerepelnek, a szerző az egyértelmű használat érdekében megkísérel magyar fordítással is segíteni.

Pl. Komm nur nach Hause!! (Gyere csak haza! Majd meglátod, mi történik!)

Ruf mich bloß an!! (Hívj csak fel!)

Geh doch schlafen!! (Menj már végre aludni!) (p. 70.)

A fejezet záró részében kérdések sora olvasható grammatikai, illetve tartalmi szempontból csoportosítva. A válaszlehetőségek többnyire zárójelben találhatóak, bár a szerkesztés ez esetben sem következetes.

A harmadik fejezet címe: Magára a beszélőre vonatkozó beszédzándékok. Az alfejezet-címek elárulják, mit is ért a szerző e rejtélyes megfogalmazáson: a belső indíttatás kifejezése, kívánság, ígéret, tetszés, nem-tetszés, elégedettség, közömbösség, remény stb. Csupa-csupa „mindennapi” beszédzándék, számtalan nyelvi megjelenési forma. A példák sokaságában szinte elvész az olvasó. A tájékozódást a szerkesztés, és sok esetben az egyébként szellemes, ügyes illusztrációk (Megyeri Katalin munkája) is inkább nehezítik, mintsem segítik.

„A könyv leíró része után párbeszéddek és feladatok találhatóak. A párbeszéddekkel érdekesebbé, változatosabbá tehetjük a beszédzándékok órai bemutatását, feldolgozását. A könyvhöz kapcsolódó kazettáról meg is hallgathatjuk őket” – írja Lázár Györgyné a könyv előszavában. A párbeszédeket Erich Schaufler írta, s valóban életszerű, humoros dialógusokat olvashatunk ebben a fejezetben. A szövegben tipográfiaailag kiemelve szerepelnek azok a kifejezések, mondatok, melyeket a könyv előző részeiben már meg-

ismerhettünk. A hangzós változat a leírt párbeszédet bizonyára még inkább hitelessé teszi.

A tankönyvet záró feladatok változatosága lenyűgöző. Az írásbeli és szóbeli kommunikáció fejlesztését egyaránt segítik a szellemesen megfogalmazott feladatok. Bizonyosságul egy-két példa:

„Ön különböző szívességeket tesz partnerének. Partnere megköszöni a szívességet, Ön pedig reagál a köszönetre. Készítsen párbeszédet!

Az alábbiakban a vigasztalás, a megnyugtató és a sajnálkozás összekeveredett kifejezéseit olvashatja. Csoportosítsa őket!”

Lázár Györgyné jól használható, színes, tartalmas nyelvkönyvvel segíti a németet oktatók és németül tanulók munkáját. Kellő türelemmel, a kicsit nehezen áttekinthető formai akadályokat legyőzve (kiemelések, illusztrációk) valóban értékes kifejezés- és szóanyagot gyarapíthatjuk német köznyelvi szókincsünket.

Metz Éva

Kiss Gábor

Magyar Szókincstár

Tinta Könyvkiadó, Budapest, 1999, 929 p.

A nemrég megjelent *Magyar Szókincstár* alcíme szerint rokon értelmű szavak, szónokok és ellentétek szótára. A magyar szótár-irodalomból régóta hiányzik egy magas színvonalú, széles társadalmi rétegek számára haszonnal forgatható, könnyen használható szinonimaszótár. A Magyar Szókincstár (a továbbiakban MSzkt) 25 500 címszót tartalmaz, a szócikkekben előforduló szavak száma pedig 80 600. Ebből 14 400 szónak, illetve szinonimasornak az antonimáját is megadták a szerzők, amire a magyar egynyelvű szótárkiadásban eddig még nem volt példa.

A szótár munkálatai a legkorszerűbb számítógépes eszközökkel folytak, amely a

szóanyag és a szótár kivitelének minőségén is meglátszik. Szép kivitelű, igen ízléses a belső és külső formája is.

Régóta folyik vita tudományos berkekben arról, mit is kell értenünk a *szinonímia* alatt. A szinonímiát szűkebb és tágabb értelemben is használják. Póra Ferenc 1907-ben megjelent *A magyar rokonértelmű szók és szólások kézikönyve* című munkájában a szinonímia fogalmát nagyon tágan értelmezte, ezért művét, címével ellentétben, ma a fogalomkörti szótárakhoz soroljuk. O. Nagy Gábor és Ruzsiczky Éva a *Magyar Szinonimaszótár* (1978) készítése során a rokonértelműség szűk értelmezését tartotta megfelelőnek. Ennek nyomán elsősorban a *Magyar Nyelv* című folyóirat lapjain kezdődött vita a szinonímia pontos meghatározásáról. Károly Sándor „A magyar szinonimaszótár és a szinonimitás” című cikkében végigköveti a rokonértelműség eltérő értelmezéseit a XVIII. századtól kezdve, és írásában a kohiponima, a parafrázis fogalmait is pontosan meghatározza, és felhívja a figyelmet arra, hogy ne tévesszük össze a fenti fogalmakat a rokonértelműség fogalmával. A szinonímia: ekvivalencia-reláció, két vagy több lexikai egység viszonya. A MSzkt előszavában a szinonimákról ezt olvashatjuk: „A címszó szinonimáiként szókincsünknek azokat az elemeket soroltuk be, melyek jelentése a címszóéhoz többé-kevésbé közel áll” (p. VIII). Ez a meghatározás jelzi azt a bizonytalanságot, amely még mindig jelen van a szinonimaszótárba kerülő szavak válogatása során.

A kohiponimák egymással nem cserélhetők fel, ellentétben a szinonimákkal. A kohiponima fogalmára példa a *folyó*, *patak*, *ér* sorozat. A MSzkt a kohiponimákat, helyesen, nem sorolja be a szinonimák közé.

A parafrázis-viszony sem azonos a szinonímia-viszonnal. „A parafrázis segítséget adhat a szinonímia-viszony megállapításában: ha egy szó parafrázis-viszonyban van egy szókapcsolattal, akkor az említett szó nem lehet szinonímia-viszonyban a megfelelő parafrázis-szerkezet egy elemével. Pél-

dául a *gebe* szónak parafrázisa: *rosszul táplált, nagyon sovány, gondozatlan ló*. Ennek következtében a *gebe* nem lehet szinonimája a *ló*-nak.” írja Károly Sándor a *Magyar Nyelv* lapjain (1980, p. 147). A MSzkt a *ló* címszó után felsorolja a *paci, cocó, virsli, paripa, gebe, dikhenc, mén, csödör, kanca*, stb. szavakat, amelyek azonban nem szinonimái a *ló* szónak, hanem parafrázisai. Például a *kanca* jelentése nem *ló*, hanem nőstény *ló*, a *csödör* jelentése sem *ló*, hanem hím *ló*. A parafrázisok mögött stílusjelöléseket alkalmaz, pl. *tájszó, bizalmas, tréfás*.

O. Nagy Gábor cikkében a következőt fejtegeti: „Csakis olyan lexémákat tekinthetünk szinonimáknak, amelyeket ugyanaz a nyelvközösség használ. Ez a körülmény kizárja a szinonimitás köréből mind a más nyelvek megfelelő lexémáit, az úgynevezett interlingvális ekvivalenseket, mind pedig az elavult szavakat” (*Magyar Nyelv*, 1965, p. 321). A tájszavak, amennyiben van köznyelvi megfelelőjük, az adott szó szinonimáinak tekinthetők. A MSzkt tájszavakat és elavult szavakat is feltüntet szinonimaként, címszóként viszont általában nem szerepelteti őket.

A *megy* címszó alatt nagyrészt olyan igéket találhatunk, amelyek a *megy* ige fogalomkörü csoportjába tartoznak, és csak tágabb értelemben véve szinonimái annak. Például: *halad, tart, igyekszik, kutyagol, sétál, ballag, cammog*, stb.

Összehasonlításként a *Magyar Szinonimaszótárból* (a továbbiakban SzinSz) és a *Magyar Szókincstárból* a *ház* címszót és szócikkét érdemes megvizsgálni, elsőként a SzinSz-ből idézve:

ház <sz. é.> → *lakóház*; <kicsi> *kedvesk* → *házikó*; <nagy, díszes: városi> *palota*, <vidéki, rendsz. parkban álló> → *kastély*; <t. é.> → *épület* | <kül. kif-ekben:> → *otthon* (pl. ~ába fogad vkit), *háztartás* (pl. vezeti a ~t), → *család* | **a** ~ **asszonya**: → *háziasszony*; ~ **körüli**: → *házi* | **vkinek a ~a tája**: v. *a portája* | **aggok ~a**: → *szegényház* | <színházban, moziban> *nézőtér* (pl. telt ~) | <az országgyűlés alsóházaként> → *képviselőház*

| <tulajdonnévi jelzővel, sz. é.> → *uralkodóház*

A MSzkt-ból egy részlet:

ház (fn) G épület, építmény, lakóház, lakóépület

- lakóhely, lakhely, lak (*vál*), lakás, otthon, hajlék
- háztartás
- nemzetség, család, uralkodóház, dinasztia
- képviselőház, országház, ország háza, parlament, Tisztelt Ház, országgyűlés
- (*rég*): szoba, lakóhelyiség
- váz, burkolat, burok, tok, hüvely, köpeny
- üzletház, cég
- nézőtér

A két szótár közti különbség jól látható. A SzinSz használatához igen jól kell ismerni a használt jelöléseket és rövidítéseket, míg a MSzkt mikrostruktúrája átlátható, könnyen kezelhető, és ugyanez vonatkozik a makrostruktúrájára is.

Összefoglalásul: a MSzkt sokkal inkább tekinthető fogalomkörü szótárnak, mint szinonimaszótárnak. A szinonimia szűk értelmezésén túlnyúlik, parafrázisokat, fogalomkörü egységeket tartalmaz. A használhatóság szempontjából nagyon jól alkalmazható, valódi kincsestár. Könnyen átlátható csoportosításban a magyar szókincs jelentős részét tartalmazza. Igen jelentős vállalkozás e szókincstárnak a kiadása, és azt hiszem, a nagyközönség körében is nagy sikerre számíthat, mivel pótolja a magyar egynyelvű kéziszóterek köréből eddig hiányzó, a mindennapi és a tudományos életben egyaránt jól használható szótárt. Olyan, tág értelemben vett rokon értelmű szavak tára, amelyet diák, tanár, újságíró, író, költő, üzletember mind haszonnal forgathat.

Fóris Ágota

Maria Teresa Angelini – Fábíán Zsuzsa.

Olasz igei vonzatok Reggenze dei verbi italiani

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest,
1998, 2., bővített kiadás, 230 p.

Az *Olasz igei vonzatok* – 1981-ben megjelent – első kiadása már régen nem volt kapható. Fábíán Zsuzsa hosszú évek óta foglalkozik a magyar-olasz vonzatok kutatásával. A kötet kiadását két évvel előzte meg az *Olasz-magyar melléknévi vonzatszótár* című munkája, amelyet nagy örömmel fogadtak a színvonalas segédanyagokkal nem túlzottan elkényeztetett magyarországi olasz-tanárok és olaszul tudni vágyók.

A mostani kiadványnak igen nagy a gyakorlati jelentősége, hiszen a mai nyelvtanulók többsége olasz kiadású, nemzetközi publikum számára íródott tankönyvekből tanul, amelyekben – érthető módon – nem tárgyalhatók az olyan, magyar anyanyelvűek számára különlegesen nehéz nyelvtani részek, mint amilyen például az a terület is, amellyel a jelen kötet foglalkozik.

A két nyelv egymástól eltérő vonzatai állandó hibaforrást jelentenek, a nyelvtanulás minden szintjén egyaránt küszködik velük a nyelvtanuló és a nyelvtanár. A tapasztalat azt mutatja, hogy ez a típusú hiba a makacsabbak közé tartozik, mélyebben gyökerezik a köztes nyelvünkben, így soha nem lehet elég figyelmet szentelni neki. Mindnyájan tudjuk, milyen nehéz kiirtani a **frequentare nella scuola*; **aiutare alla mamma*; **domandare dal signora*; **insegnare i bambini*; **e successo con me*; és hasonló típusú hibákat, amelyek még az olaszul viszonylag jól beszélő magyarok nyelvhasználatában is felbukkannak.

A vonzat problémaköre nem merül ki abban, hogy egyes igék a magyartól eltérő határozót vonzanak; a probléma valójában ennél sokkal összetettebb. Ugyanannak az igének több kötött határozója is lehet ugyanabban a jelentésben, amelyek között stilisztikai eltérések is lehetnek. Némely igének

más a vonzata aktív és más passzív alakban, de léteznek kettős, eltérő vonzatú igék is.

Ezen nyelvi jelenség helyes elsajátítását tovább nehezíti az a tény, hogy vitatott esetekben sokszor egymásnak ellentmondó információkat találunk az egyes olasz kiadású nyelvkönyvekben, nyelvtanokban és egy nyelvű szótárakban is. (Például helyes vagy nem helyes a *finire per* vonzat, és hasonlók, ahol is egy purista és egy liberálisabb nyelvszemlélet, a norma és az ettől eltérő használat ütközik, mint az olasz nyelvtan annyi más területén.)

Az anyanyelvi beszélők körében a vizsgált jelenségben tapasztalható bizonytalanságoknak részben nyilvánvalóan nyelvtörténeti okai vannak. Tovább bonyolítja a kérdést, hogy az olasz irodalmi nyelv mellett annak igencsak életerős regionális változatai sokszor használnak az irodalmi nyelvtől eltérő vonzatot: *andiamo mangiare, vieni vedere, la voglio bene, senti da cantare, devo da fare*.

Mivel egyre többször fordul elő, hogy sokan anyanyelvi beszélők között – lehetőleg Olaszországban, és nem elsődlegesen könyvből – tanulják a nyelvet, így gyakran ez a hibás forma rögzül. Mindezek alapján látható, hogy a vonzatok elsajátítása különösen nehéz terület, nagyon fontos, hogy a sok-sok gyakoroltatáson túl tudatosítsuk is a tanulóknak az anyanyelv és a célnyelv között meglévő eltéréseket. A Fábíán & Angelini szerzőpáros új könyve mindkét fenti célra kiválóan megfelel.

A kötet két fő részből áll, az első, a munka gerince (170 lap), a szótári rész. Ez ábécérendben tartalmazza a kiválasztott vizsgálati szempont szerint legfontosabb olasz igéket. Felsorolja előljárószóval vagy mellékmondattal kapcsolódó bővítményeit, ezek magyar fordítását, valamint egy-egy rövid, egyszerű példamondatot. A szótári rész nagy előnye, hogy tartalmaz minden olyan egyéb információt, amelyre a nyelvhasználónak szüksége lehet: megadja például az igék kötött bővítményei mellett a kötetlen bővítményeket, az igék lehetséges

mellékmondati bővítményeit, ezeknek ragozott igéjű vagy ragozatlan igéjű fajtáját, a mellékmondat névmással való helyettesíthetőségét, a mellékmondat ragozott igéjének módját.

Emellett segítséget nyújt abban, hogy a nyelvtanuló eligazodjon az adott vonzat stilisztikai használatában, például: régies, irodalmi, argó, bizalmas stb.; illetve gyakoriságára vonatkozóan. Az ebben való eligazodást segíti az előszó után található jegyzék, amely az alkalmazott rövidítéseket és jeleket oldja fel.

Az első kiadáshoz képest a szótári rész jelentősen kibővült új szócikkekkel. Természetesen egy ilyen gyűjtemény nem törekedhet a teljességre, nem lehet felsorolni az adott nyelv összes vonzatos igéjét, illetve ezek minden jelentésárnyalatát. A szerzők a szótári rész összeállítása során érezhető és érthető módon elsősorban az irodalmi nyelv írott változatát tekintették kiindulópontnak, ezt bizonyítják a példamondatok is. A körültekintő, gondos, a legfrissebb szakirodalomra alapozott válogatás szinte minden vonzatra kitér, egy-két esetben fordul csak elő, hogy a kötet forgatója hiába keres választ a még lehetséges bővítményekre, valószínű, hogy ennek elvi, stilisztikai megfontolása lehet: a szerzőpáros a keresett vonzatot beszélt nyelvi vagy helytelen fordulatnak tekintti, s mint ilyen munkájában nem foglalkozik.

A könyv második része (20 lap) gyakorlatok gyűjteménye. A szám szerint 27, változatos és sokféle feladat felöleli a kérdéskör összes problémáját. A példamondatok mindegyike egytől-egyig friss, hiteles nyelvi anyag, az írott köznyelvi és szaknyelvi forrásokból való. Ebből az egyébként vitathatatlan erényből következik azonban, hogy a közölt mondatok lexikailag olyan szintűek, hogy azokból csak az olasz nyelvet erősen haladó szinten tanulók dolgozhatnak eredményesen. Minden bizonnyal az ő számukra készült ez a kötet; ezt támasztja alá az is, hogy az utasítások olasz nyelvűek, és a gyakorlatok nagy része olyan jellegű – gondo-

lok itt a különböző transzformációs, illetve kreativitást, nyelvi fantáziát igénylő feladatokra – amelyből világosan látszik, hogy ezt a réteget célozzák meg a szerzők.

A gyakorlókönyv utolsó feladatai szerencsésen ötvözik a vonzatok és a frazeologizmusok közötti kapcsolatot (a magyar szerző másik kutatási területének megfelelően). A feladatok között helyet kaptak olyanok is, amelyek azt mutatják, hogy elsősorban nyelvszervezési ismeretekkel rendelkező nyelvtanulóknak készültek, a gyakorlatok egy-egy fajtája kifejezetten olyan, hogy akár szakdolgozati téma kiindulása is lehetne. A gyakorlatok végén a szerzők – szakítva régi szokásukkal – közlik a megoldásokat is, lehetővé téve ezzel azt, hogy az önállóan tanulni vágyók is ellenőrizhessék választásuk helyességét.

A kötetet tehát haszonnal forgathatják az olasz nyelvet haladó és felsőfokon tanulók, a nyelvvizsgára, felvételi vizsgára készülő, de hasznos segédkönyve lehet a egyetemi nyelvgyakorlat óráknak, illetve – némi elméleti bevezetővel kiegészítve – felsőoktatási speciális kurzusoknak is. Amennyiben egy esetleges következő, későbbi kiadásban a feladatok között helyet kapnának nyelvi és típusokban is egyszerűbbek és könnyebbek, úgy még tovább szélesedhetne a kötetet használni forgatók köre. Hiszen ez a szép kiállítású, elérhető árú, világos szerkesztésű kiadvány a magyarországi alkalmazott italianisztika kiemelkedő művei közé tartozik.

Józsa Judit

Einhorn Ágnes (szerk.)

Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv

Országos Közoktatási Intézet,
Budapest, 1998, 452 p.

Az OKI Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontja a szakma ismert és elismert képviselőivel együttműködve 1996 óta foglalkozik

a német nyelvi érettségi reformjával. Ahhoz, hogy egy új, tartalmában és módszereiben a mai nyelvtudás iránt támasztott igényt kielégítő vizsga kerüljön 2004-ben a közoktatásba, szereteágazó elemzésre és kutatásra volt szükség. A tanulmánykötet az elmúlt két év kutatási eredményeit és a háttér tanulmányokból levonható következtetéseket tárja az olvasó elé.

A könyv a következő fejezetekre tagolva három témakör többoldalú megvilágítására törekszik:

I. Az idegen nyelvek tanításának néhány kulcskérdése a németnyelv-oktatás tükrében (pp. 13–96).

II. Vizsgáztatási hagyományok Magyarországon (pp. 97–192)

III. Érettségi vizsgamodellek külföldön (pp. 193–228).

IV. Az utolsó, egyben leghosszabb fejezet mellékleteket tartalmaz (pp. 229–448).

Szablyár Anna tanulmánya a hazai németnyelv-tanításról ad áttekintést (I./1), az 1945-90-es időszak számos pozitív és negatív oldalát világítja meg elsősorban a magyar anyanyelvűek idegennyelv-tudása, a német mint idegen nyelv helye általában a tantárgyak és különösen a többi (pl. angol) idegennyelvhez viszonyítva, a közoktatásban használt tankönyvek és a hazai tanárképzés egymással szorosan összefüggő kérdéseit vizsgálva.

A nyelvtanulás hosszadalmas folyamat, mindenképpen szükség van az egymásra épülő iskolatípusok ez irányú munkájának összehangolására. Az általános iskolai és a középiskolai nyelvtanítás célkitűzései azonban alapjaiban különböznek egymástól. Ebből a gondolatból kiindulva tárja fel *Morvai Edit* tanulmánya az általános iskolákban folyó nyelvtanítás jelenlegi helyzetét (I./2). Különösen nehezményezi, hogy a középiskolák eredménycentrikussága következtében az általános iskolai nyelvtanítás elhanyagolt szerepre van kárthatva. Minden bizonnyal a nyelvtanárok többsége egyet ért a szerzővel, aki a NAT által javasolt óraszámot és az általános iskolai nyelvtanítás kez-

detét (5. osztály) erősen kifogásolja. Bár elvben van lehetőség a korábbi kezdésre, de a személyi és tárgyi feltételek hiánya, illetve ezek pontos meghatározása nélkül szerző semmi biztosítékot nem lát erre. Nagyon fontos szempontnak tekinti továbbá a korszerű képzési és továbbképzési tartalmak pontos meghatározását.

A tantervekben megfogalmazott célkitűzések és az érettségi vizsga viszonya áll *Peteki Katalin* tudományos megalapozottságú dolgozata középpontjában (I./3). Bizonyos mértékig hiánypótlásról van szó, amikor a szerző részletesen elemzi a korábbi és a NAT alapján készült tanterveket a célkitűzés, tartalmak és az általuk indikált módszerek szempontjából. Különösen elgondolkodtatóak azok a megjegyzések, amelyeket „A NAT Élő idegen nyelv műveltségi terület kritikája” című fejezetben olvashatunk (I./3.5.1). Az elemzés alapján egyértelműen rajzolódna ki a gyakorló tanár előtt álló feladatok, ha tanítványait egy jól használható nyelvtudással szándékozik felvértezni és egyben az új követelményeket célul kitűző érettségire felkészíteni.

Egy kérdőíves felmérésre tanárok és iskolatípusok szerint adott válaszokat, ill. kiegészítő leveleket elemez százalékos és szöveges formában *Vándor Judit* a 4. fejezetben. Mint írja, „A kérdőív az érettségi vizsgaszabályzat vitaanyagára és a 11 kötelező érettségi tantárgy általános követelményeire vonatkozott” (p. 88), tehát a kérdőív nem tartalmazott tantárgyspecifikus kérdéseket, így a válaszokat is csupán általánosságban lehet értékelni s az a megállapítás, miszerint „... bár a tanárok többsége ... elfogadta az MKM tervezetét, az igen válaszok mögött félreértések lehetnek...” (p. 95), kétségeket hagy az olvasóban az ilyen jellegű kérdőívek hatékonyságát illetően.

A tanulmánykötet II. fejezete foglalkozik érdemben és behatóan a címben jelzett német nyelvi vizsgákkal. *Einhorn Ágnes* aprólékos elemzéssel tárja elénk a hazai gyakorlatot: a német nyelvi érettségi vizsga iskolatípusonkénti változatait, a tartalmi és

formai egybeeséseket, de méginkább a különbségeket. Az olvasót mindenekelőtt az lepi meg, hogy mekkora különbség lehet/van érettségi vizsga és érettségi vizsga között. Ez a tény mindenképpen elgondolkodtató, ugyanis az azonos érdemjegyen kifejezésre jutó különböző tudás félrevezeti a felhasználót. Az érettségi reformja remélhetőleg ezt a visszás helyzetet is képes lesz kiküszöbölni. Erre minden esély megvan, hiszen az már az előmunkálatok során is nyilvánvalóvá vált, hogy a német érettségi vizsgáról alkotott korábbi felfogás alapvetően megváltozott: új a kialakítandó nyelvtudás szerkezete, változik a nyelvelsajátítás folyamata, az eredménynek mindenképpen jól hasznosítható tudást kell tükröznie.

A validitás és objektivitás, mint a formális tesztfeladatokkal szemben támasztott két legalapvetőbb követelmény vizsgálatát végzi el Einhorn az 1997-ben az ELTE német szakára felvételizettek ún. közös érettségi-felvételi írásbeli dolgozatán. Következtetése mind a tesztkészítők, mind a felvételi vizsga követelményeit megfogalmazók számára fontos és megszívlelendő információt tartalmaznak. Az adott tesztről ugyanis megállapítja, hogy „...nem teljesen tisztázottak ... belső arányai” és „... nincsenek tisztázva a mérési célok ...” (p. 151).

Külön fejezetben elemzi *Einhorn Ágnes* és *Dávid Ágnes* a fent említett teszt fordítási feladatait (3. fej.). Céljuk annak tisztázása, hogy mit és hogyan mér a fordítási feladat. Különösen a német nyelvet tanító tanárok körében oszlik meg a vélemény a fordítás szükségességéről. Az ellenzők szerint nem alkalmas a fordítás a négy alapkészség szintjének kiegyensúlyozott mérésére, a támogatók ennek épp az ellenkezőjét állítják. Tény, hogy ez a típusú feladat, bár az egész dolgozathoz viszonyítva változó súllyal, de mindig is elmaradhatatlan eleme volt a felvételi dolgozatoknak. Gyakorló, érettségire felkészítő tanárok hasznosan forgathatják a kétirányú fordítás alapján készült hibaelemzést. A 11, illetve 17 leggyakrabban hibás szövegrész feldolgozása, a hibák nyelvi és javí-

tói szempontból történő vizsgálata különösen érdekes fejezetei a tanulmánynak. Valószínűleg további kutatásokra és mérésekre lesz még szükség ahhoz, hogy megállapítható legyen, milyen szerepet kapjon a fordítás a készülő közös érettségi-felvételi dolgozatban.

A III. fejezetben bemutatott külföldi érettségi vizsgamodellek sokféleségükkel azt bizonyítják, hogy nincs egy minden szempontból minden elképzelést kielégítő modell. Az érettségi vizsga egy adott ország iskolarendszerének szerkezetét, a tanterven megfogalmazott követelményrendszert, a tanítás során alkalmazott módszereket tükrözi vissza. A hazai közoktatásnak meg kell küzdenie ezzel a nem kis feladattal.

A szerzők külön-külön bő irodalomjegyzéket kínálnak tanulmányaik végén, ami lehetővé teszi, hogy ki-ki érdeklődésének megfelelően tovább mélyítse ismereteit.

Zetényi-Csukás Ágnes

Мария Ёоббадь-Жирош

Витайце у нас! 15 лекциї бачванско-сримског'о руского языка

Zsírosné Jobbágy Mária

Ismerjenek meg minket! 15 bács-szerémi ruszin nyelvlecke

Nyíregyháza, 1998, 353 p.

Zsírosné Jobbágy Mária a Miskolci Egyetem oktatója figyelemre méltó bács-szerémi ruszin nyelvtant állított össze. Jelen ismertetésünk tárgyát a Magyarországon kiadott első ruszin nyelvkönyv képezi, mely a Nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola gondozásában Udvari István kezdeményezésére és aktív közreműködésével jelent meg.

Az utóbbi időben örvendetesen megsza-
porodott a ruszin nyelvű kiadványok száma.

Talán nincs is olyan szlavisztikai konferencia, amelyen ne hangoznának el a ruszin nyelvvel, e kis nép kultúrájával kapcsolatos előadások (Udvari István tanulmányaiban, számos aspektusban vizsgálta a bács-szerémi ruszinok nyelvét).

A 20–25 ezres lélekszámú ruszinok sajátos helyet foglalnak el a szláv népek és nyelvek között. Egyes kutatók (P. Csucska, J. Dzendzelivszkij) ukránoknak, míg mások (Király Péter, Štefan Švagrovský) szlovákoknak tartják őket, nyelvüket szlovák, illetve ukrán dialektusnak.

A bácskai ruszin nyelv viszonylag későn, századunk első éveiben vált irodalmivá. Napjainkban, a XXI. század küszöbén ez a nyelv reneszánszát éli. Ennek bizonyítéka a most bemutatásra kerülő bács-szerémi ruszin nyelvkönyv.

A szerző bevezetőjéből megtudhatjuk, hogy a nyelvtan elsősorban a Nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola ukrán szakos hallgatói részére készült, akik az orosz és ukrán nyelvtudás birtokában harmadik szláv nyelvként ismerhetik meg ezt a legkisebb, sorban a tizenharmadik szláv irodalmi nyelvet.

Felépítésében a nyelvtan nem tér el a hagyományos nyelvtanoktól. Amint az már az alcímből is kitűnik 15 leckéből, témából áll. A leckéket az élő nyelv anyagából összeállított szövegek nyitják, pl. Magamról és családomról, A mi házunk, Egészség betegség stb. Így talán a legközvetlenebbül szolgálják a nyelvhasználat gyakorlatában jelentkező problémák megoldását. A szövegeket ruszin-magyar szótár követi, melyek a mindenkori téma alapvető szókincsét tartalmazzák.

A „Kifejezések és frazeologizmusok” (a téma II. része) elsajátításával a nyelvtanuló tudását valóságos párbeszédben is képes alkalmazni, alkalmassá válik a kérdések megválaszolására, a szituációk felépítésére, felkészíti a hallgatót a kommunikációban való részvételre. Tapasztalataim szerint a kifejezések elsajátításával a nyelvtanuló alkalmassá válik a nyelvtani formák beszédbeli

(szövegbeli) használatára (mely elengedhetetlen része az aktív nyelvtudásnak).

Színesebbé, játékosabbá teszik a nyelvtanulást a leckékhez tartozó különböző típusú feladatok, pl. „Válaszoljanak a kérdésekre!” „Fordítsák le ruszin nyelvre!” „Szituációs szerepjátszás.” A szituációs szerepjátszás során a szerző létrehozta azokat a helyzeteket, amelyek megoldásához a résztvevőknek nemcsak megoldási tervekkel kell rendelkezniük, hanem azokat menet közben fejleményüknek megfelelően változtatniuk.

A témák utolsó oldalain találós kérdések, anekdoták, versek (megzenésített versek) sorakoznak. Nem véletlen, hisz az élő beszélt nyelv, a rímek, valamint a ritmus segítik a nyelv elsajátítását.

A nyelvtan a bács-szerémi ruszin nyelv elsajátítását szolgálja, ám Jobbágy Mária könyve többet nyújt a címben jelzett témánál, segítségével bepillantást nyerhetünk a jugoszláviai ruszinok egyházi-vallási és kulturális életébe. A szerző külön oldalt szentel a görögkatolikus ünnepeknek, hisz a XVIII.-XIX. században a görög katolikus egyház volt az egyedüli intézmény, mely segítette a bács-szerémi ruszinok konszolidálását.

Információs telítettségük a nyelvtan következő részei: „Leggyakoribb ruszin női és férfi nevek”, ahol a hivatalos formák mellett megtalálhatjuk a kicsinyítő alakokat (Геленка, Магдаленка, Марча) és vokativuszokat (Геленко! – ко!, Магча/о, – аленко!, Мар/йо, – чо!); „Leggyakoribb foglalkozásneve” (агроном, адвокат, учитель/ка); „Rokoni kapcsolatok” (дідо, стрико, андя).

Eredeti rendeltetése mellett a nyelvtan segítséget nyújthat a ruszin nyelv kutatásában kezdő magyar szlavisták számára. Tükröződnek benne a keleti szláv nyelv elemei, a nyugati szláv nyelv sajátosságai és a délszláv, mindenekelőtt a szerb nyelv elemei pl. lexikai szerbizmusok (амбалажа, орман, тепих stb.); nyelvtani elemek, amelyek nyugati szláv hatásról tanúskodnak (овоц, мидло, патриц stb.); hungarizmusok (бачи, вапош, овода, пайташ, погар, файта stb.).

Végezetül két megjegyzés: a) hiányzik a nyelvtanból a leckékre lebontott grammatikai anyag, s hiányoznak a gyakorlatok; b) a nyelvtan végén a bács-szerémi ruszinok történelméről, irodalmáról, magyar nyelven írt válogatott bibliográfiát célszerű lett volna kibővíteni más nyelveken írt munkákkal is.

A nyelvkönyv fontos eszköze a magyarországi bács-szerémi ruszin nyelv és kultúra oktatásának. A szerző a Kárpát-medencei nyelvi értékek és interetnikus kapcsolatok árnyaltabb felmutatása, valamint Kelet-Közép-Európa népei hitelesebb megismerésének szándékával bocsátotta útjára a bács-szerémi ruszin nyelvkönyvet.

Medvigy Katalin

Jack London

The White Silence. Three Stories

A fehér csend.

Három elbeszélés

Corvina, Budapest, 1998, 102 p.

Edgar Allan Poe

The Black Cat. Three Stories

A fekete macska.

Három elbeszélés

Corvina, Budapest, 1999, 168 p.

A Corvina kiadó gondozásában megjelent két könyv neves írókat és igazi irodalmat kínál az angol nyelvet magas szinten elsajátítani igyekvő, igényes tanulóknak, olvasóknak. Jack London és Edgar Allan Poe írásai fordításban olvasva is nagyszerű élménnyel kecsegtetnek, hát még mekkora lehet az örömmünk, ha már az eredeti szövegekkel is próbálkozhatunk.

A kétnyelvű kiadványokban az idézett szerzők három-három elbeszélésével találkozhatunk, méghozzá mind az eredeti nyelven írott szövegekkel, mind pedig azok neves és gyakorlott fordítók által készített

műfordításaival. Jack London három elbeszélését Határ Győző (*Az élet törvénye; A fehér csend*) és Szász Imre (*Messze földön*), a Poe kötetét pedig Babits Mihály (*A fekete macska; A kút és az inga*) és Pásztor Árpád (*A Malström poklában*) fordításaiban ismerhetik meg a magyar olvasók. Az elsőt Sárík Györgyi, a másikat Tokaji András látta el jegyzetekkel.

A kötetek – amint ez a Poe kötetet válogató Tokaji András előszavából is nyilvánvalóvá válik – kettős céllal készültek: egyrészt a nyelvtanulást, a különböző nyelvi készségek fejlesztését kívánják segíteni, másrészt a fordítástechnikai jártasság elsajátítását igyekeznek szolgálni. A következőkben tehát ezt két, bizonyos szempontból összefüggő, ugyanakkor egymástól független alapcél szem előtt tartva szeretnénk a könyveket bemutatni és értékelni.

Mai nézeteink szerint a nyelvtanítás és nyelvtanulás célja az, hogy az idegen nyelvet tanulók megismerjék a nyelv használatának az adott nyelvközösségre jellemző sajátosságait, felfedezzék a szókinccs és a mondat szerkezet beszédsszituációtól és szociális szituációtól függő változásait, másszóval képessé váljanak a nyelven kompetens módon kommunikálni. A nyelvtanítás és nyelvtanulás mai állása szerint az élőnyelvhez közeli nyelvtudás és nyelvi készség elsajátításának egyik nélkülözhetetlen kelléke az autentikus szöveg; egyrészt azért, mert – lévén hogy egy másik kultúra tagjai számára készült – valóban segít közel kerülni az illető nyelvi közösséghez, másrészt azért, mert bőséges nyelvi anyagával szinte kimeríthetetlen tanulási és tanítási lehetőségeket kínál a nyelvvel foglalkozók számára. Az eredeti szövegek olvasása ugyanis nagyban segítheti a szókinccs bővítését és a már tanult szavak új szövegek környezetben történő ismétlését, valamint felhívhatja a tanulók figyelmét a jelentés kontextustól függő változásaira és a mondat szerkesztés, a koherens szöveg építésének és az ehhez szükséges kohéziós eszközök használatának az angol nyelvre jellemző sajátosságaira.

A Jack London és Edgar Allan Poe elbeszéléseit tartalmazó kétnyelvű kiadványok mindezen funkciók ellátására kiválóan alkalmasak, hiszen még a lap alján található szöszedetekkel, a páratlan oldalakon található fordításokkal is megkönnyítik a bátor nyelvtanuló bírkózását a valódi élményt nyújtó irodalmi szöveggel.

A kötetek készítőinek az említetteken kívül van egy másik, nem titkolt célja is: a fordítással foglalkozó, azt gyakorolni kívánó tanulók kezébe olyan segédeszközt kívánunk adni, amely a fordításkészség fejlesztését is szolgálja. A fordító-tanuló sokat tanulhat a fordító lépéseit magyarázó kommentárokból, amelyek bepillantást engednek a neves műfordítók és gyakorlott fordító mesterek fortélyaiába. A kötetekben számos példát találunk a magyar fordítók által szívesen alkalmazott átváltási műveletekre (pl. az igésítés, a mondatszerkezeti változtatások (mondatok összevonása, mellékmondatok főmondatosítása stb.), valamint a gyakran előforduló (tipikus) fordítási nehézségekre (pl. az angol szenvedő szerkezetek vagy éppen a kultúra specifikus történelmi, földrajzi nevek stb. fordítása). Így tehát a köteteket forgató diák valóban értékes tapasztalatokra tehet szert, és bizonyos fordítási technikákat is elleshet, attól azonban óva intenének bárkit is, hogy a szövegeket valamiféle receptkönyvként használja. A fordításokban található megoldások ugyanis mindannyiszor függnek az egyes elemek (lexika, mondatszerkezet) szövegben elfoglalt helyzetétől és funkciójától ugyanúgy, mint a külső kontextus változásaitól. És természetes az is, hogy a fordítói döntéseket a fordító személyisége, alkotói magatartása is befolyásolja.

A fordítás ennél fogva egy olyan szövegváltozat, amely már önmagában is bizonyos kompromisszumok árán jön létre úgy, hogy megfeleljen egy adott kultúra bizonyos időpontban képviselt elvárásainak, konvencióinak. A fordítás így óhatatlanul magán viseli a kultúra akkori állapotának (a keletkezés helye/e időpontja) jegyeit, amiből pedig természetesen következik, hogy egy napjaink-

ban készülő fordítás szöveg bizonyos megoldásaiban szükségképpen különbözni fog a korábbi változatoktól.

Ezért szeretnék kételyemnek is hangot adni a kiadványok bizonyos használati módját illetően, amelyet Tokaji András a előszavában megfogalmaz. Kifejezetten óva intené, hogy a nyelvet tanulók a magyar szöveg (Babits, Határ Győző stb. fordításai) visszafordításával próbálkozzanak. Az eredmény nyilvánvalóan lehangoló lenne (ami nem igazán segíti a tanulást!), hiszen lehetetlen egy fordítás fordításából az eredetihez akár csak közel azonos szöveget létrehozni (különösen nem ilyen szintű fordítók és szerzők nyomán).

Mindazonáltal úgy gondolom, hogy sok hasznos ismeretre tehet szert, aki veszi a fáradságot és nyomról-nyomra követi a jegyzetírók magyarázatait, így a kötetet nagy haszonnal forgathatják a nyelvet tanulni akaró diákok, de jó segédeszközként szolgálhat a nyelvet tanító pedagógusok számára is. Itt jegyezném meg, hogy mindkét kötetnek jót tett volna, ha a végén szótárszerűen megkapnánk a jegyzetírók által használt terminológia pontos definícióját, így esetleg fény derülne néhány obskurus, a fordítói műveleteket magyarázó kifejezésre (pl. színesít, dúsít stb. Sárík Györgyi), másrészt összehangolná a különböző kötetek jegyzetkészítőinek munkáját is.

Végezetül fontosnak tartom még azt is megjegyezni, hogy a nyelvi anyag igényessége miatt a köteteket azoknak a nyelvtanulóknak/diákoknak ajánlom (ők tudják érdemben hasznosítani), akik legalább jó közepes szintű nyelvtudással rendelkeznek.

Valló Zsuzsa

Erich Kästner

Die Konferenz der Tiere Az állatok konferenciája

Corvina, Budapest, 1999, 126 p.

Amikor a Corvina Kiadó „Kétnyelvű olvasmányok” elnevezésű sorozatának első német kötetét kezembe vettem, egy régi barna füzetke emlékképe jelent meg előttem. Jó negyven évvel ezelőtt a Terra Kiadónak volt egy hasonló „Kétnyelvű kis könyvtár” elnevezésű sorozata. Hosszas keresgélés után rá is találtam egy eldugott könyvespolcon a sorozat 31. számára, mely szintén Kästner-szöveget tartalmazott (*Kästner über Kästner. Das Haus Erinnerung*). Az 1958-ban megjelent füzet előszavában a szerkesztő nyelvtanulók részére ajánlotta az olvasmányt, s éppen ezért hangsúlyozta, hogy a szöveg fordításánál a „minél nagyobb nyelvhűsége” törekedtek. Az elengedhetetlen változtatásokat dőlt betűvel jelölték, és a füzet végén apró betűs jegyzet formájában megadták a szó szerinti fordítást, illetve egy-két magyarázatot.

Ezen előkép ismeretében kíváncsian fogtam hozzá az új kétnyelvű olvasmányhoz. A könyv megjelenésnek különleges aktualitást ad az a tény, hogy a szerző születésének 100., halálának pedig 25. évfordulóján kerül az olvasók elé. Kästner szövegeit mindig is jól lehetett felhasználni a nyelvtanuláshoz: egyszerű szerkezetekkel, világosan ír. Témái nagyon is hétköznapiak és életszerűek, stílusa sokszor tárgyilagos, de az irónia is nyelvileg nagyon jól követhető. Mindezeket a tulajdonságokat egyesíti magában az *Állatok konferenciája* című, 1949-ben született írása. Az első pillantásra meszerű történetről hamar kiderül, hogy az nem más, mint görbe tükör az „emberek konferenciáiról”. Maró iróniával pellengérez ki az emberek világát, akik háborúikkal tönkreteszik gyermekeik életét. Ez ellen lépnek fel az állatok úgy, hogy ők is az emberekhez hasonló konferenciát tartanak.

A humoros olvasmány fonala egyszerű, tele köznapi jelenetekkel. Az olvasó nyelv-

tanuló szempontjából különösen előnyös, hogy az író bizonyos fordulatokat – jellemzés gyanánt vagy egyes gondolatok alátámasztásául – az egész szövegben többször ismétlődően alkalmaz, így az olvasmány végére érve remélhetőleg megragad közülük néhány a nyelvtanulóban.

A kiadó az eredeti szöveget Tímár György műfordításával állította párhuzamba. Az eredeti szövegtől való eltéréseket tipográfiaailag jól kiemelték, így azokat könnyen észreveheti az olvasó. Az eredeti német szöveg és magyar fordítása minden sora meg van számozva, ami a szöveg követését könnyíti meg. A jegyzetíró Dobos Csilla a német szöveget német nyelvű szómagyarázatokkal látta el a megértést könnyítendő, a magyar szövegben pedig azokhoz a fordítói fogásokhoz fűzött kommentárokat, amelyek különösen érdekesesek az olvasó figyelmére. E rövid kis magyarázatok segítségével igazán élvezhetjük az írói és fordítói leleményeket (például miképp adja vissza a fordító az egyes állatok jellemzését – mint pl. az egér pöszeségét). Igen sok olyan nyelvi megoldásra hívja fel a jegyzetíró az olvasó figyelmét, ami felett esetleg elsiklott volna (pl. mikor és miért lehet egy előjárószt mellékmondattá alakítani, vagy fordítva, egy rövid főnévi szerkezettel egy egész mellékmondatot visszaadni). A jegyzetíró még azt is megmutatja, mikor hibázott a fordító: elfelejtette, hogy a zsiráfot egyszer már Lipótnak nevezte, s később a szövegben „átkeresztelte” Zsigának. De a fordítói lelemények közé tartozik az is, hogy amikor a zsiráf azt hiszi, hogy róla nevezték el a Leopoldstraße-t, akkor az magyarul „Lipót Telefonközpont” lett, hiszen Lipót utcánk nincs... Aki már túl van a nyelvtanulás fázisán és „csupán” szórakozásból olvas, a jegyzetek nyomán még további számos érdekességet fedezhet fel. A német író nyelvi játékaik aránylag egyszerűek, például a hímnem és nőnem közti botlásai (a konferencián csupa „úr” vesz részt, de a zsiráf németül nőnemű szó), a magyar szövegben számos olyan nyelvi fordulat szerepel, ami a szöveg humoros-irónikus at-

moszféráját igen jól tükrözi (pl. az a megjegyzés, hogy „Du wirst täglich immer fauler” a magyar fordításban így hangzik: „Napról napra tohonyább leszel”).

Kinek ajánlható ez az olvasmány? Nyelvtanulóknak, nyelvtanároknak, a német nyelv használóinak. A gyakorló nyelvtanárok sokszor tapasztalhatják, hogy egy bizonyos szint után a tanulók nyelvi fejlődése lelassul, megragadnak rövid, néhány mondatos szövegek szintjén. Az órákon nem kapnak egy-két oldalnál hosszabb szöveget, így nem tapasztalták meg, hogy akkor is meg lehet érteni egy szöveget összefüggéseiben, ha nem írják ki minden egyes ismeretlen szó jelentését. A nyelvtudásban a minőségi ugrást többnyire az szokta meghozni, amikor a nyelvtanuló az első hosszabb olvasmányon sikeresen „átrágtá” magát. Ehhez nyújt kitévő lehetőséget Erich Kästner műve. A szöveg nyelvórai feldolgozásához számos ötletet nyújt a kötet utolsó oldalán található feladatsor, amely persze tovább bővíthető. Természetesen nem csak órai felhasználásra jó a könyv; az érdeklődő, olvasni szerető nyelvtanuló önállóan is belevághat a történetbe: elég érdekes és humoros ahhoz, hogy ne tegye le. Azoknak is nagyon tanulságos lehet, akik a fordítást szeretnék gyakorolni illetve gyakoroltatni. A párhuzamba állított két szöveg megmutatja, mi mindenre kell a fordítás során ügyelni. Egy szöveg nem mondatok halmaza, a fordítás nem egyes nyelvtani struktúrák átültetéséből áll csupán: egy szöveg lelkét visszaadni ennél jóval több, s erre remek példa az itt bemutatott kiváló, szellemes műfordítás.

Petneki Katalin

Kiss Judit & Papp László & Csatlós Judit

Lerne gerne Deutsch

Panoráma Nyelvstúdió, Debrecen
1999

Az utóbbi években nagy számban jelentek meg olyan kiadványok, melyek a nyelvtanulók számára próbálják megkönnyíteni a fel-

készülést a különböző nyelvvizsgákra. Ebbe a sorba illeszkedik a *Lerne gerne Deutsch* című segédkönyv is, mely szóbeli nyelvvizsgákhoz kíván segítséget nyújtani. A szerzők bevezetőjükben mindazoknak ajánlják könyvüket, akik bármely nyelvvizsga szóbeli részére készülnek, legyen az magyar állami nyelvvizsga, a Goethe Intézet Zertifikat DaF vizsgája, érettségi, egyetemi, illetve főiskolai felvételi vagy záróvizsga. Megkísérelték tehát ezen vizsgák szóbeli részéből azokat az elemeket kiragadni, amelyek közösek lehetnek bennük, számomra mégis kérdéses, közös nevezőre lehet-e hozni mindezen vizsgák követelményrendszerét. Egyetlen példaként megemlíteném, hogy ugyan mind a magyar állami nyelvvizsgán, mind a Goethe Intézet Zertifikat vizsgáján adott szituációban spon-tán módon kell nyelviileg reagálni, az előbbi esetben azonban úgy kell a szituációt kifejtetni, ahogy azt a könyv bemutatja, míg az utóbbi esetben egy-két mondatos adekvát reagálásra van szükség, anélkül, hogy vizsgáztató és vizsgázó között hosszabb párbeszéd jönne létre.

A könyv tematikus fejezetekre oszlik, melyek a hagyományos nyelvvizsga-témákat dolgozzák fel (pl. család, lakás, iskola, munka, szabadidő, utazás stb.). Az utolsó fejezetek között található két országismerteti leíró részt (DACH, Ungarn), valamint egy közérdeklődésre számot tartó, aktuális újságcikkek gyűjteményét tartalmazó fejezetet. Az egyes fejezetek azonos séma alapján épülnek fel, az egyes részek funkcióját a szerzők a bevezetőben le is írják, megkönnyítve ezzel a könyv használatát.

A fejezeteket egy-két rövid szöveg vezeti be. Mindenképpen pozitívum, hogy autentikus, többnyire újságokból átvett szövegekről van szó, sajnos nem derül ki, melyik honnan származik. A szövegek feldolgozásához nem kapcsolódik feladat, ami talán egy kicsit megnehezíti mind a tanuló, mind a tanár munkáját. A szövegek célja, hogy a vizsgázó az adott témában felmérje saját lexikai tudását, ráébredjen esetleges hiányosságaira, majd a továbbiak során ismereit rendszerezze, kiegészítse.

Ezután következnek a témához kapcsolódó szókinccs gyakorlására szánt 7–9 feladattal álló feladatsor. A könyv kialakítása ezen a ponton munkafüzetyszerű, viszont nem tartozik hozzá megoldási kulcs, amiből szintén az következik, hogy a könyv önálló használatra nemigen alkalmas. A feladatok sokoldalúságuk mellett lehetnének talán egy fokkal nyitottabbak, hogy valóban önálló rendszerező, gyűjtő, kreatív feladatmegoldásra is serkentsék a tanulót.

Az ezt követő képleíró rész, sajnos, meglehetősen rossz minőségű, fekete-fehér fotók segítségével gyakoroltatja a szabad szövegalkotást. Az első képhez minden esetben egy mintaleírás tartozik. Ezek a leírások nemigen térnek el az eddig megjelent bármely más ilyen típusú kiadvány kissé erőltetett, leírásaitól, melyek a nyelvtanulót kissé elbátortalaníthatják. Véleményem szerint hasznos lenne, ha a sok mintaleírás helyett a könyv az elején esetleg tematizálná a képleírás technikáját, összegyűjtené az ehhez szükséges eszközöket. A könyv egyébként kiegészítő gyakorlási lehetőségként a függelékben 16 db jó minőségű színes fotót is közöl.

A képleíró részt szituációk követik, fejezetenként kb. 7–10, melyeket egy kidolgozott mintaszituáció vezet be. Vélhetőleg nem a szerzőknek, hanem egyes vizsgatípusoknak róható fel, hogy sok olyan szituáció is bekerült ide, amely véleményem szerint nem releváns a nyelvtudás szempontjából, hiszen mikor fordul elő az életben például az, hogy az ember gyermekével vagy házastársával német nyelven vitatkozik.

Végül a könyv szerzői megpróbálták minél több – fejezetenként kb. 35 – olyan tipikus vizsgakérdést összegyűjteni, amelyek az adott témával kapcsolatban felmerülhetnek, az egyes fejezeteket pedig egy többnyire ábécérendbe szedett szókinccslista zárja a témához kapcsolódó és a gyakorlatokban előforduló legfontosabb szavakkal. Néhány fejezetben megjelenik a szavak csoportosítása, amit talán végig lehetett volna vinni az egész könyvön, hiszen az ábécé szerinti elrendezés

alkalmas ugyan arra, hogy a feladatok megoldása során a tanuló gyorsan utánanézzon egy ismeretlen szónak, de a tanulás szempontjából könnyebbéteget jelentene, ha valamely egyéb szempontok szerinti elrendezésben találkozna a szavakkal, valamint szókapcsolatokkal és kifejezésekkel is.

Ebben a gyakorlókönyvben a szerzők tehát arra törekedtek, hogy minden olyan feladattípust a lehető legalaposabban megismertessenek a vizgára készülőkkel, amely szóbeli vizsgán előfordulhat, így a könyv ezen célcsoport körében sikerre számíthat. Az írásbeli vizsgákra felkészítő kötet előkészületben van. A könyv végig egynyelvű, a feladatok utasításai, a szituációk, vizsgakérdések kivétel nélkül német nyelvűek. Nyelvtant a könyv nem tárgyal, néhány nyelvtani feladatot találhatunk ott, ahol ez adódott. A függelékben szerepel egy Zertifikat-mintateszt, mely azonban nem csak a szóbeli rész anyagát öleli fel. Talán hasznos lett volna ezen a ponton egy ismertetőt mellékelni azoknak a fontosabb szóbeli vizsgáknak a követelményeiről, amelyeknél egyáltalán létezik ilyen.

A könyv erényei közé tartozik, hogy az új német helyesírás szabályai szerint íródott. Kiválóan alkalmas a szókinccs átismétlésére és bővítésére, és megpróbálja az országismeretet is integrálni. Hiányosságai között azonban meg kell említeni, hogy a szavak mellett nem kínál beszédfordulatokat, a beszédszándékokat nem tárgyalja, ami pedig elengedhetetlen az életszerű kommunikáció létrejöttéhez. Egy másik szempont, amin érdemes lenne elgondolkodni, a könyv kivitelezése. Azt gondolom, hogy egy kicsit nagyobb változatosság a tipográfiát, az oldalak elrendezését, a fejezetek kezdőlapjainak megjelenítését illetően az olvasóra is üdítően hatna.

Rabl Enikő

SZOFTVER-KRITIKA

Schmidt Ágnes, Paul Merrick
és Szabados Márta

ClipDic English, Part 1

Multimédia nyelvkönyv
videó-klippekkel

A Profi-Média Kft. gondozásában 1995-ben napvilágot látott CD-ROM alcíme, Multimédia nyelvkönyv videó-klippekkel, elárulja a program különlegességét: olyan szoftverrel van dolgunk, amely egyesíti magában a videó és a CD-ROM előnyös tulajdonságait.

A szerzők négy témakörben (kultúra, állatvédelem, békefolyamatok, közlekedés és szállítás) összesen tizenhárom, az ITN World News-ból származó különböző tudósítást rögzítettek a CD-re videó-klip formában. Ezek mindegyike nagy érdeklődésre tarthat számot, de néhány politikai jellegű tudósítás (például az észak-ír békefolyamat egyik állomása) már elveszítette aktualitását, ami csökkentheti a felhasználók motivációját.

A képernyő bal oldalán lehet megnézni és meghallgatni a klipet, míg a jobb oldalon különböző ikonok találhatók, amelyek segítségével az egyes tudósításokhoz kapcsolódó tesztekbe, a klipek anyagából készült szótárba és a nyelvtankönyvbe lapozhatunk bele. Ha kedvünk tartja, a videóok megtekintése közben akár olvashatjuk is az elhangzottakat, mind angolul, mind pedig magyarul. A videó alatti gombok segítségével bármikor megállíthatjuk a klipet, vagy az elejére is tekerhetjük egy szempillantás alatt, ami a hagyományos videó-készülékkel lehetetlen lenne. Még hatékonyabb lenne a program, ha tetszőleges mértékben lehetne előre és hátra tekerni a tudósításokat.

Az egyes klipek megtekintése után hétféle tesztfeladat segíti az elhangzottak elsajátítását. Az elsőben néhány, a szöveg tartalmára vonatkozó kérdésre kell válaszolni. A másodikban a klip szövegének mondatait

kell helyes sorrendbe állítani. A harmadik egy „puzzle”: tizenhat fehér négyzet takar egy, az adott klipből származó képet. Mind-egyik alatt egy-egy angol szó található, amelynek helyes fordítása esetén a fehér kártya eltűnik és a 16 kérdés helyes megválaszolása után alakul ki a kép. A negyedik feladatban mondatokat hallunk, amelyekbe a hiányzó prepozíciókat kell behelyettesíteni. Ha hallás után nem megy, akkor a program kiírja a mondatot a képernyőre a prepozíciók nélkül. Az ötödik feladat hasonlít az előzőhöz, de prepozíciók helyett egy-egy szót kell beírni. A hatodik feladatban egy-egy mondatot hallunk, amelyet hallás után kell a gépbe írni. Az utolsó feladatban egy-egy mondat szavait kell helyes sorrendbe állítani. Mire a diák az összes tesztet megoldotta, szinte az egész szöveget szóról-szóra megtanulta.

A kinyomtatva 52 oldalas nyelvtankönyv alapos, magyar nyelvű magyarázataival segíti a sokszor igen bonyolult mondatok megértését. Nemcsak a nyelvtankönyvet, hanem a tudósítások szövegeit, azok magyar nyelvű fordításait, szöszedeteket és tesztek is ki lehet nyomtatni. Ezek az anyagok is megkönnyíthetik a felhasználó tanár helyzetét.

Külön kell szólni a *Browse* ikon alatt futó lehetőségről. Ennek segítségével a klipekben szereplő bármely szó és mondat meghallgatható. Ha egy szót hallgatunk meg, a program kiírja az összes mondatot, amelyben az előfordul. Ha egy mondat meghallgatását követően a *Grammar* gombot választjuk, a nyelvtankönyv azon fejezete kerül a képernyőre, amely megmagyarázza a mondatban szereplő fő nyelvi jelenségeket. Szókas szerint a mondatok magyar fordítása is megjelenik a monitoron.

Kinek szól a program? A szövegek autentikus volta miatt nehéz elképzelni, hogy aki nem rendelkezik legalább középfokú nyelvvizsgával, nagy hasznát venné a CD-nek, bár a szövegek magyar fordításának

megjelenítése sokat segíthet az alacsonyabb szinten állóknak is. Leginkább haladó szintű diákok, angol szakos egyetemi vagy főiskolai hallgatók profitálhatnak a CD módszeres feldolgozásából. Elsősorban egyéni tanulásra ajánlható, de természetesen megfelelő technikai háttér segítségével osztálytermi alkalmazása is lehetséges. Én alig tudtam elszakadni a számítógéptől az első klip feldolgozása során.

Egyéni tanulók számára lehet rendkívül hasznos a szoftver egy másik tulajdonsága: a Tanulási útmutató című fejezet részletes tanácsokat ad azzal kapcsolatban, hogy milyen sorrendben érdemes kitölteni a tesztet.

A szerzők, Schmidt Ágnes, a nyelvi anyag elkészítője, Paul Merrick, a korrektor és Szabados Márta, aki az instrukciókat mondta a programra, rendkívül alapos és átgondolt munkát hoztak létre, amelynek már a második része is napvilágot látott. Kár, hogy csupán a *Help* részből derül ki a felhasználó számára, kit dicsérhet a kiváló szoftver megalkotásáért.

A *ClipDic* bármely, az 1990-es évek végén gyártott, CD-lejátszóval, videó- és hangkártyával rendelkező PC-n futtatható.

Kiszely Zoltán

Rainer Kussler

Landeskunde PC®

Ein elektronischer Studienbegleiter für das Fach Deutsch als Fremdsprache
Inter Nationes, 1997

A mágneses adathordozókon a tanulás és az oktatás során felhasználható szövegeket, adatokat, információkat tartalmaz. Az Inter Nationes kiadó hazánkban is jól ismert és számos iskolába térítésmentesen eljuttatott országismereti anyagaira támaszkodó összeállítás nyelvileg a Zertifikat Deutsch als Fremdsprache követelményeihez igazodik. Előnye, hogy gyakorlatilag – a megfe-

lő nyelvi színvonal elérését követően – valamennyi oktatási fokon és életkorban hasznosítható, mégpedig a használt tankönyvtől függetlenül és az alkalmazott metodikai eljáráshoz igazítva.

A program valamennyi témakörben olvasmányt és számos ábrát, térképet, grafikont, képet tartalmaz. Az egyes címszavak átfogják az 'országismeret leglényegesebb témaegységeit: így az ország főbb földrajzi jellemzőinek bemutatását, a német történelem, a nyelv, a kultúra rövid áttekintését, a főbb nevezetességek szemléletes bemutatását. Az „emberek” témakörben a lakosság jellemzőiről, a családokról, a külföldiekről és a vallásokról kapunk tájékoztatást. Hasonló részletességgel ismerhetjük meg a hétköznapi élet, a munkavégzés, az oktatás, a szabadidőtöltés, az államszervezet és a politikai élet, a gazdaság és a közlekedés témaköreibe illeszkedő alapvető és egymásra épülő információkat.

Az egymásra épülést – a számítógép adta lehetőségek jó, bár talán nem minden esetben elégséges kihasználásával – a kereszthivatkozások segítségével biztosítja a program. A hiperhivatkozás alkalmazása teszi lehetővé, hogy a programot nem csupán a tankönyveknél megszokott lineáris módon használhatja a tanuló, hanem a képernyőn megjelenő információk, illetve azok részlemei „mögé nézhet”, behívhatja az azokhoz kapcsolódó egyéb tudnivalókat, további részleteket, illusztrációkat. Ezáltal gyakorlatilag a különböző szövegek érdeklődés szerinti sorrendje, kombinációja jöhet létre, lehetővé téve, hogy ne csupán nyelvidaktikai szempontok, hanem a valódi érdeklődés irányítsa az idegen nyelvi szöveggel való ismerkedést. Így például a látnivalókat tartalmazó rész egyik fejezetében építészeti emlékekkel ismerkedhetünk meg, megnézhetjük azt az épületet, amelyről olvasunk. Az egyes városokat ismertető leírást pedig mind listából, mind a térkép megfelelő helyére kattintva elérhetjük. A részletes regiszter segítségével könnyen összeilleszthetjük a különböző témakörökben egy adott helyre vo-

natkozó vagy egy kifejezéshez kapcsolódó részeket.

A tanulóknak gyakran okoz gondot a különböző grafikonokról, táblázatokról leolvasott információk nyelvi formába öltöztetése, leírása. E tanulási folyamatot segítheti, hogy az ábrák egyes pontjaira kattintással szöveges magyarázatokat olvashat a használó, ami mintául szolgálhat e feladat megoldására. Hasonló megoldást kínál a program egyes kifejezések ismerettartalmának bővítésére, a jelentés mögöttes tartalmának bemutatására. Ezek kiválasztása olykor esetlegesnek tűnik. Egy újabb kiadásban szívesen látnánk több ilyen hivatkozást. Így az alapvetően olvasásmegértésre építő program – ezen, de természetesen más módon is – a beszédkézség fejlesztésére is használható.

A program futtatásához szükséges gépi háttérrel a hazai középiskolák rendelkeznek, és számos általános iskolában is adott a megfelelő gép és program (Windows 3.1 és attól fölfelé). A program egyszerűen installálható, a felhasználói felület könnyen áttekinthető, egyszerűen kezelhető. Az alkalmazott jelek, piktogramok gyors tájékozódást tesznek

lehetővé. A program megengedi, hogy a tanuló lépésről lépésre visszafelé is haladhasson a már korábban megtett úton, vagyis a szövegmegértés fokát ellenőrizhesse, elmélyíthesse. A szövegek, táblázatok ki is nyomtathatók, így a hagyományos tanításban a megszokott módok valamelyikén is használhatóak, illetve más Windows alkalmazásokba másolhatóak és tárolhatóak, ami az adatbázis saját igények szerinti felhasználását is lehetővé teszi.

A program használata egészen minimális számítógép kezelési ismeretet igényel, ami még a gépet ritkán használók számára sem jelent gondot.

A tanulói érdeklődés kielégítése mellett a program hasznos segítséget jelent a tanári munkában is, ahol gyakran hiányoznak a rövid, érdekes és saját tanítási szemponthoz jól igazítható országismereti információk. Lehetővé teszi bármelyik olvasásstratégiai és szövegfeldolgozási eljárás alkalmazását a többféle szövegtípus és a változatos műfajú adattár felhasználása.

Friss Péter

HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK

Tisztelt olvasóink!

Folyóiratunk a jövőben is folyamatos tájékoztatást szeretne adni a szakma hazai és külföldi rendezvényeiről, konferenciákról, továbbképzésekről, valamint a különböző ösztöndíj-kiírásokról és egyéb, a szakmát érintő eseményekről. Ahhoz, hogy minél pontosabb információkkal szolgálhassunk, szükségünk van a szervező, illetve a lebonyolító intézmények együttműködésére.

Továbbra is kérjük, juttassák el szerkesztőségünkbe ilyen jellegű híreiket, hogy időben közzé tehessek őket, és így minél több érdeklődő szerezhessen tudomást a küszöbön álló szakmai eseményekről.

Együttműködésüket előre is köszönöm.

*Szablyár Anna
rovatvezető*

KONGRESSZUSI NAPTÁR

Szeptember 7–10.

A nyelvészek 34. kollokviuma

Színhely: Mainzi Egyetem, Németország

Téma: Nyelvtudomány úton a következő évezredbe

Felvilágosítás: website: <http://www.fask.uni-mainz.de/lk/>

Szeptember 10–12.

4. Nemzetközi MSATEIMSSUA konferencia

Színhely: Zlin, Csehország

Téma: Az angoltanítás perspektívái az új Európában és a világban

Felvilágosítás: Czene Zsuzsa, 1121 Budapest, Melinda út 16. email: nuskafka@pronet.hu

Szeptember 15–18.

EUROCALL 1999

Színhely: Besançon, Franciaország

Felvilágosítás: Thierry Chanier, Université de Franch-Comte, 16 route de Gray, 2530 Besançon, Franciaország; e-mail: therry.chanieunivfcomte.fr website: <http://eurocall99.uni-fcomte.fr/>

Szeptember 16–18.

Nemzetközi konferencia

Színhely: Innsbruck, Ausztria

Téma: Harmadik nyelv elsajátítás és a háromnyelvűség

Felvilágosítás: website: <http://anglistik.nibk.ac-at/%7euuj/>

Szeptember 17–19.

LSP Forum '99 Nemzetközi konferencia

Színhely: Prága, Csehország

Téma: Szakirányú, ill. egyetemi-főiskolai nyelvoktatás

Felvilágosítás: Czene Zsuzsa, 1121 Budapest, Melinda út 16. e-mail: nuskafka@pronet.hu

Szeptember 19–25.

Új médiák a német mint idegen nyelv oktatásában

Színhely: Sonnenberg, Németország

Felvilágosítás: Frau Chmielewska, Bankplatz 8 38100 Braunschweig, Németország e-mail: sonnenberg@tu-clausthal.de

FIPLV FIPLV FIPLV FIPLV FIPLV FIPLV FIPLV
2000 2000 2000 2000 2000 2000 2000

**NYELVTANÁROK NEMZETKÖZI SZÖVETSÉGE
AZ FIPLV XX. VILÁGKONGRESSZUSA – PÁRIZS
2000. július 22–26.**

***Nyelvtanítás a XXI. század küszöbén:
A pluralitás kihívásai***

Szervezők:

Nyelvtanárok Franciaországi Társasága Université René Descartes – Paris V
APLV Nyelvészeti Központ

Tudományos Tanács

Kip Cates, Japán	Felix Marti, Spanyolország
Jacek Fisiak, Lengyelország	Nobutaka Miura, Japán
Francisco Gomes des matos, Brazília	Albert Raasch, Németország
David Ingram, Ausztrália	Micheline Rey, Svájc
Irina Khaleva, Oroszország	Françoise Salager-Meyer, Venezuela
Patsy Lightbown, Kanada	Joseph Sheils, Európa Tanács
Enrique Lorenzo, Uruguay	Leo Van Lier, Amerikai Egyesült Államok

Danielle Bailly (Université Paris VII)	Brigitte Helmling (Institut Goethe Paris)
Michel Candelier (Université Paris V)	Denis Lehman (Université Lille III)
Daniel Coste (E. N. S. Fontenay – Saint-Cloud)	Christian Puren (IUFM de Paris)
Louise Dabène (Université Grenoble III)	Christine Roland-Lévy (Université Paris V)
Robert Galisson (Université Paris III)	Marie-Thérèse Vasseur (Université Paris V)
Bernadette Grandcolas (Université Paris VIII)	Jaqueline Queniard (Tesol France)

A Tudományos Tanács elnöke

Louise Dabène
(Université Stendahl – Grenoble III)

A Szervezőbizottság elnöke

Michel Candelier
(Université René Descartes – Paris V)

Szervezőcsoport: Anne Guyon, Bernadette Grandcolas, Brigitte Helmling, Cécile Canon, Christine Roland-Lévy, Gerard Hardin, Gloria Paganini, Marie-Yvonne Guyon, Martine Baruch, Michel Candelier, Patrizia Bisson, Pierre Méthivier, Sandra Paparamborde

Titkárság:

Centre Technique de Langues – FIPLV-2000, Université René Descartes – Paris V
45, rue des Saints-Pères, F-75270 Paris Cedex 06
fiplv2000@citi2.fr – <http://www.ctl.univ-paris5.fr/fiplv2000>

A kongresszuson való részvétel nyelvét illetően semmiféle korlátozás nincs

Szeptember 30–október 2.

A GAL (Gesellschaft für Angewandte Linguistik) konferenciája

Színhely: Frankfurt am Main, Németország

Téma: Nyelv és kultúra

Felvilágosítás: Prof. Dr. Horst Dieter Schlosser, Johann Wolfgang Goethe Universität, Institut für Deutsche Sprache und Literatur II, Senckenberganlage 27 (161), 60054 Frankfurt am Main, Németország
e-mail: schlosser@lingua.uni-frankfurt.de
Prof. Dr. Gerd Anton, Martin-Luther-Universität Halle, Germanistisches Institut
e-mail: gal@germanistik.uni-halle-de

Október 4–6.

A DGFF (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung) 18. Kongresszusa

Színhely: Dortmund (Németország)

Téma: Többnyelvűség és multikulturalitás

Felvilágosítás: Prof. Dr. Günter Nold, Universität, Institut für Anglistik und Amerikanistik, 44221 Dortmund, Németország

Október 4–6.

Német mint idegen nyelv a XXI. század küszöbén

Színhely: Rosztov, Oroszország

Téma: Német mint idegen nyelv a XXI. sz. Oroszországának oktatási rendszerében

Német mint közvetítő nyelv a gazdasági kapcsolatok kiépítésében Oroszország és a német nyelvterület országai között

Felvilágosítás: Prof. Dr. Svetlana Bijatenko, Koloskova Rosztovi Egyetem Bolschaja Sadova, 105 RUS-344006 Rosztov
e-mail: loreley@rud.runnet.ru

Október 17–30.

FUP (Français à l'usage professionnelle)

Színhely: Brest vagy Dijon

Téma: Továbbképzés a célnyelvi országban

Felvilágosítás: ICC Astrid Fabian/Petra Morfeld Hansallee 150 D-60320 Frankfurt/Main, Németország
e-mail: ICC_Europe@csi.com

Október 15–17.

Az IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language) Magyarországi konferenciája

Színhely: Győr

Felvilágosítás: Portöröné Mándli Szilvia, 9028 Győr, Nyerges u. 4.
e-mail: szmandli@yahoo.com

November 12–14.

Nyelvpolitika Európában. Tudományos kollokvium

Színhely: Berlin, Németország

Felvilágosítás: E-mail: actflhq@aol.com

2000**Április 27–29.**

Az FMF (Fachverband Moderne Fremdsprachen) kongresszusa

Színhely: Berlin, Németország

Téma: „Eljött a nyelvek ideje”

Az iskolai nyelvoktatás kérdései; Idegen nyelvek a munka világában; Tanárképzés és -továbbképzés

Felvilágosítás: Helmut P. Hagge, Lichtensteinweg 23, 22391 Hamburg, Németország

LEVELEZÉSI ROVAT

Nem az a Fenyvesi István

A székesfehérvári Lexika tankönyvkiadónál megjelent a TISZJACSA VOPROSZOV – TISZJACSA OTVETOV (Ezer kérdés – ezer válasz) című, orosz nyelvvizsgára előkészítő könyv. A szerző helyén, a belső címlap hátulján a saját nevemet láttam viszont.

1954 óta publikálok a saját nevemen az orosz filológia különböző ágaiban. (A színháztechnika meg a műszaki tudományok területén jelentkezett névrokonokkal konfliktus nem adódott.) Több könyvem, mintegy száz bel- és külföldi folyóirat-tanulmányom, számos hírlapi cikkem szerzőségét (nem beszélve könyv- és cikkfordításaimról) senki el nem vitatta, amint nekem sem tulajdonították soha más F. I. által közölt szellemi termék szerzőségét.

A könyv megjelenésekor több vidéki lapban, valamint a *Népszabadság*ban is (1997. július 29.) levélben jeleztem: NEM VAGYOK AZONOS a szóban forgó kiadvány szerzőjével, aki azt sem tudja, hogy amennyiben az adott szakterületen már publikált valaki, *a később jelentkező azonos nevűnek* (s erre a szaklapok ismerete, de akár az OSzK katalógusa is figyelmeztethette) *meg kell különböztetnie magát* legalább egy, a vezetéknev elé vagy után beszúrt betűvel.

Mivel azóta sok oroszos kolléga jelezte, hogy megvette/használja stb. a „könyvemet”, sőt könyvtári katalógusokba és bibliográfiákba is az én publikációim közé került be, ismételten kénytelen vagyok hangsúlyozni: NEM VAGYOK AZONOS!

Dr. Fenyvesi István kandidátus, a JATE ny. docense

Vidám alkalmazott nyelvészet

A következő történetek mind valóságok, megtörténtek...

1) Tanítási gyakorlat avagy minden kezdet nehéz:

Tanárjelölt az órán: Mi a főnév?

Tanuló (13 éves): A nevek főnöke...

2) Gyöngyszem a német közös érettségi-felvételi teszt magyarról németre fordításából:

„...egyiptomi hieroglifák...” = „...ägyptische Hierogbäume...”

3) Hungarológia avagy miért nyúl a nyúl?

Egy lengyel egyetem hungarológiai óráján a magyar Himnusz volt az elmúlt órák anyaga.

Miután a szöveget lefordították és kellőképpen megmagyarázták, a tanárnő új anyagra akart rátérni, de előtte feltette a szokásos didaktikai kérdést:

Tanárnő: Van valakinek még kérdése? Mindenki értett mindent?

Diák: Igen, csak azt az egyet nem, hogy miért van kard a nyúl barlangjában...

4) Sajnos elfelejtettem...

Beküldő: Petneki Katalin

Szerkesztőségünkhöz beérkezett újabb könyvek

Csúry Andrea & Csúry István: *Francia-magyar szójegyzék az EU Magyarországról írt véleményéhez*. Szombathely, Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, 1998, 168 p.

Pusztay János (szerk.): *Észt-magyar összevetés II. A II. magyar-észt kontrasztív nyelvészeti konferencia (Szombathely, 1997. Október 2–3.) előadásai*. Szombathely, Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, 1998, 98 p.

Pusztay János (szerk.): *KAUKOVERTAILUJA II. – FERNVERGLEICHE II. Materialien der Konferenz zur ungarisch-finnischen kontrastiven Linguistik. Oktober 1996*. Szombathely, Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, 1998, 146 p.

Rüütmaa, Tiina: *Észt-magyar társalgás*. Szombathely, Savaria University Press, 1998, 204 p.

Rüütmaa, Tiina: *UNGARI el-VERBIPREFIKSI VASTEID EESTI. JA KõRVATUVALT SOOME KEELES*. Szombathely, Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, 1998, 172 p.

Továbbra is köszönettel fogadunk Könyvszemle című rovatunk számára küldött, recenziálásra ajánlott könyveket.

A Modern Nyelvoktatás megvásárolható a Corvina Könyvklubban

Budapest, V. Vörösmarty tér 1. II. em. 201.
(nyitvatartás: hétfőtől csütörtökig 9 és 16 óra,
pénteken 9 és 14 óra között),

☎ 317 5185,

*ahol egész évben kedvezményes áron kaphatók
egyéb kiadványaink is,*

valamint a Corvina-Könyvesboltokban:

Lícium Könyvesbolt

4026 Debrecen, Kálvin tér 2/c.

☎ (52) 319 428

Művészeti Könyvesbolt

Idegen nyelvű Könyv-, Zenemű- és Hanglemezbolt

7621 Pécs, Széchenyi tér 8.

☎ (72) 310 427

és megrendelhető a kiadónál:

✉ 1364 Budapest 4., Pf. 108.

Fax: 318 4410



EGYETEMI KÖNYVTÁR

Őszi újdonság

Navracsics Judit

A KÉTNYELVŰ GYERMEK

A kétnyelvűséget hosszú évszázadokon át nem vizsgálta önálló diszciplína: vagy pszichológusok vagy nyelvészek foglalkoztak vele, sokszor pedig filozófusok elmélkedtek róla. A XX. század elején kezdtek megjelenni a kétnyelvű gyermekek nyelvfejlődésének krónikái. Ezeket a leíró jellegű vizsgálódásokat később pszicholingvisztikai jellegűek váltották fel, majd a hetvenes évektől kezdtek szaporodni a kétnyelvűségi leírások most már mind pszicho-, mind szociolingvisztikai aspektusból, melyek azonban alig jutottak el a magyar olvasókhoz.

Kötetünk egyetemi tankönyv, kutatóknak és diákoknak szól elsősorban, de a szülőknak is szeretne eligazítást adni a kétnyelvűvé válás lehetőségeiről, rávilágítva annak előnyeire.

224 old., kb. 1800 Ft

Előkészületben

Gósy Mária

PSZICHOLOGIAI VISZTIKA

A lélektan és a nyelvészet határterületén kialakult pszicholingvisztikáról ez az első magyar nyelvű összefoglalás. Bemutatja, milyen folyamatok zajlanak le az emberben, amikor beszél, mások közléseit megérti, anyanyelvét elsajátítja, olvas, vagy amikor beszédzavarokkal küzd, olvasási nehézségei vannak. A könyv áttekinti a hazai és nemzetközi szakirodalmat, beépítve a szerző saját kutatási eredményeit is.

Kb. 280 old., kb. 2400 Ft

CORVINA