

TARTALOM [TABLE OF CONTENTS]

SZÉPE György: Zsolnai József (1935–1911) (Obituary of József Zsolnai)	3
*	
KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ Edit – CSIZÉR Kata: Az angol mint lingua franca a szaknyelvet tanuló egyetemisták gondolkodásában (English as a lingua franca: The language learning dispositions of university students of ESP)	9
SZABÓ Veronika: Anyanyelvi és irodalmi nevelés (Sprachliche und literarische Erziehung)	26
HUSZTI Ilona: A hangos olvasás és a szövegértés kapcsolata angol mint idegen nyelvből (The relationship between reading aloud and reading comprehension in English as a foreign language)	49
CSAPÓNÉ HORVÁTH Andrea: Desztinációs reklámok főcímeinek pragmatikai szempontú vizsgálata (Untersuchung an Headlines von Destinationswerbungen aus pragmatischer Sicht)	69
GYULAYNÉ BATA Bernadett: Spontán beszéd és felolvasott szöveg megértése (Comprehension of spontaneous speech and recited text)	79
FEHÉR Krisztina: A nyelv modularizálódó hálogrammatikája és az alkalmazott nyelvtudomány (Modularizing Network-Grammar of Language and Applied Linguistics)	87
MARTON Enikő – VINCZE László: Tanuljuk-e a másik nyelvet? Megértés, attitűdök és az egymás nyelve iránti érdeklődés erdélyi magyar és román fiatalok körében (Should we learn the other language? Intergroup understanding, attitudes and interest in learning the other regional language among Hungarian and Romanian youth in Transylvania)	101
KOLTAY Tibor: Az információs kor írástudásai (Literacies of the information age)	108
KÖNYVSZEMLE [BOOK REVIEWS]	
BORGULYA Ágnes ♦♦ Dobos Csilla (szerk.): Szaknyelvi kommunikáció (Communication in languages for special purposes)	113
HUSZÁR Ágnes ♦♦ Csernicskó István, Fedinec Csilla, Tarnóczy Mariann, Vančonek Kremmer Ildikó (szerk.): Utazás a magyar nyelv körül. Írások Kontra Miklós tiszteletére (Festschrift honouring Miklós Kontra: Travelling around the Hungarian language)	115
ABONYI Andrea Tímea ♦♦ Cs. Jónás Erzsébet: Kultúrák találkozása. Fordításstilisztikai tanulmányok (Встреча культур. Статьи о стилистики перевода)	117
JÓZSA Judit – OSZETZKY Éva ♦♦ Bárdosi Vilmos – Kiss Gábor (szerk.): Szótárak, szólások, nevek vonzásában. Köszöntő könyv Fábian Zsuzsanna tiszteletére (Festschrift honouring Zsuzsanna Fábian: Attraction by dictionaries, phraseology and onomastics)	120
DRÓTH Júlia ♦♦ Menyhárt József – Presinszky Károly (szerk.): Fordítás – kétnyelvűség. Nyelvészeti tanulmányok a fordítás elméletéről és gyakorlatáról, valamint a magyar–szlovák kétnyelvűségről (Translation – Bilingualism. Studies in the theory and praxis of translation and in Hungarian–Slovak Bilingualism)	123
GÉCSEG Zsuzsanna ♦♦ Florea, Ligia Stela – Fuchs, Catherine – Mélanie-Becquet, Frédérique: Dictionnaire des verbes du français actuel. Constructions, emplois, synonymes (Mai francia igeszótár. Konstrukciók, használat, szinonimák)	128
GOLDMANN Eleonóra ♦♦ Jobst Ágnes: A nyelv kisajátítása. A második világháború utáni média elemzése szótárral és szövegmutatványokkal (Expropriation of language. An analysis of post Second World War media with dictionary and text samples)	130
KÁROLY Márton ♦♦ Balaskó Mária – Balázs Géza – Kovács László (szerk.): Hálózat kutatás. Hálózatok a társadalomban és a nyelvben (Research into networks. Networks within society and language)	132
KOVÁCS László ♦♦ Navracscs Judit: Szóaktiváció két nyelven (Activation of words in two languages)	137
SZOFTVER [SOFTWARE]	
GAÁL Péter: OneLook® Dictionary Search (Keresés a OneLook® szótáregyüttesben)	140

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Egyetem, Észak-amerikai Tanszék

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

HIDAS JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Főiskolai Kar, Társadalmi Kommunikáció és Média Intézeti Tanszék; Szolnoki Főiskola, Nemzetközi Gazdálkodási Tanszék

KLAUDY KINGA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék, Budapest

KONTRA MIKLÓS, Szegedi Tudományegyetem, Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
LENGYEL ZSOLT, Pannon Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém

MANHERZ KÁROLY (elnök), Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Budapest

MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest

SZÉKELY GÁBOR, Nyíregyházi Főiskola, Modern Filológiai Intézet, Német Nyelv és Kultúra Csoport
SZÉPE GYÖRGY (főszerkesztő), Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék;

Zsigmond Király Főiskola, Budapest

ZSOLNAI JÓZSEF, Pannon Egyetem, Neveléstudományi Intézet, Pápa

*

Szerkesztőség (tartalmi kérdésekben levelezés): szeva1@freemail.hu; 1126 Budapest, Kiss János altbnagy u. 48/B; Szerkesztő: SZÖLLŐSY ÉVA, Budapest

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

Szoftver-rovat: HORVÁTH JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Hírek-rovat: SZÖLLŐSY-SEBESTYÉN ANDRÁS, Budapesti Műszaki Egyetem

*

Kiadó: TINTA Könyvkiadó, info@tintakiado.hu; 1116 Budapest, Kondorosi út 17. Tel.: 371-0501, fax: 371-0502 ♦ Felelős kiadó és felelős szerkesztő: KISS GÁBOR igazgató ♦ Tördelés és hirdetésfelvelet: BAGU LÁSZLÓ ♦ Nyomás és kötés: Akaprint Nyomda ♦ ISSN 1219-638X

*

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

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

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

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

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

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

A folyóirat minden egyes írását lektorálják; a tanulmányokat általában egy külső lektor bírálja el (amennyiben egy ilyen kis országban lehetséges: „vak lektorálás” keretében); a tanulmányokat és valamennyi egyéb írást elolvasva, véleményezi és szerkeszti a főszerkesztő, a szerkesztő és az egyes rovatvezetők.

A folyóirat következetesen magyar nyelvű. A tanulmányok címét idegen nyelvű (általában angol) fordításban is megadjuk. Minden egyes tanulmány és szemle cikk elején idegen nyelvű (általában angol) „absztrakt” található.

SZÉPE GYÖRGY

Zsolnai József (1935–2011)

Obituary of József Zsolnai

Professor József Zsolnai was a member of our editorial board. He started as a primary school teacher. Then he designed an innovative program for the subject “Hungarian language – literature – communication”, taking into consideration the results of applied linguistics. His program became an “alternative [i.e. optional]” program for the entire country (after having organized a nationwide network of experimenting teachers). Then he gradually enlarged his program into an overall program for developing values and abilities extending its scope until graduation of secondary schools, and even to teacher training. These moves were tantamount to creating a partial educational reform. Finally he became a director of educational research institutes (in Budapest, Pécs, Pápa/Veszprém), while his interest focussed on the theory and meta-theory of education.

Folyóiratunk szerkesztőbizottságának tagja, Dr. Zsolnai József professzor 2011. január 12-én elhunyt. A nyelvészeti indíttatású kutató alkotásai révén elsősorban – iskolatekintő – pedagógiai kutatóvá vált; ezért életének és munkásságának részletes bemutatását a neveléstudományi fórumokra hagyjuk. Itt és most azt próbálom meg áttekinteni, hogy nyelvészként, elsősorban alkalmazott nyelvészként mit alkotott. Ez azonban nem is olyan egyszerű, mivel az én felfogásomban az alkalmazott nyelvészetnek nehezen húzható meg a határa: ez ugyanis olyan dinamikus szakterület, amelynek határvonalát esetről esetre elmozdítja egy-egy jelentős új vívmány. Zsolnai Józseftől pedig nagyon értékes vívmány-együttes érkezett: a (magyar) anyanyelvi nevelés újszerű koncepciója, annak kísérleti kipróbálása és alternatív tantervként történő bevezetése.

Fordulatos életének nagy részét szemléletesen összefoglalja önéletrajza (Zsolnai 2003), amelyben én is szerepelek Zsolnai József szemszögéből; 1962-ben találkoztunk először személyesen, de 1958-tól tudtunk egymásról. Így most óhatatlanul saját szemszögből is igyekszem érzékeltetni, hogy mit tartok emlékezésre és követésre méltónak eltávozott kollegánk életművéből. (Itt jegyzem meg, hogy bár Zsolnai József elsősorban nyelvészeti kiindulású kutatónak tartotta magát, életrajzából, tudományos munkásságának egyes részeiből és számos interjújából kirajzolódik a magyar pedagógia „alternatív” története.)

Életrajza annak is tanulságos lehet, aki nem értette (vagy nem szerette) Zsolnai József összetett munkásságát. Ez a harcos és újító szellemű kollegánk lépésről lépésre haladt a társadalmi mobilitás grádicsain, amelyeken egyszerre kellett tenni a magyarországi gyermekek oktatásáért és neveléséért; továbbá azokért a diszciplínákért, amelyek ezt

a milliós nagyságrendű feladatot segíthetik; valamint a mindehhez szükséges széles kísérletező, majd gyakorlatban tanító gárdának a megszervezéséért és folyamatos gondozásáért. S emellett élnie kellett a – szinte egész országban körbeüszött – próféta békétlen életét. Nekem erről a XVI. századi protestáns papok sorsa jut az eszembe.

Tanítóból lett tanárképző főiskolai magyar–történelem tanár, majd főiskolai tanársegéd és temérdek munkahelyen megfordult újtó szándékú munkatárs vagy vezető, aki ezért vagy azért kénytelen lett továbbállni. (Ebben a korszakban ígéretes nyelvjáráskutatónak ismerték, vö. Szépe és Végh 1959).

Viszonylag békés korszaka volt a kaposvári Tanítóképző Főiskola, amelynek Magyar Tanszékéről, majd Neveléstudományi Tanszékéről szervezte 1975-től a közeli Csököly községbeli hátrányos helyzetű (nagyreszt roma származású) kisiskolások magyar anyanyelvi nevelését. Ekkortól kezdett el kamatozni az a sokféle tapasztalat és ismeret, amelyet felhalmozott addig is mozgalmas élete során. Kutatását az MTA Nyelvtudományi Intézet „avantgarde” jellegű „Fiatal Nyelvészei” a helyszínen tanulmányozták – úgy is mint a szociolingvisztikának első magyarországi iskolai alkalmazását. A kutatást összefoglaló kötet (Zsolnai szerk. 1976) előszavában próbáltam visszaigazolni a vállalkozás alkalmazott nyelvészeti érdekességét (Szépe 1976: 7–10).

Ezt követően a Kaposvári Főiskola szekszárdi kihelyezett tagozatán, majd az UNESCO támogatásával Veszprémben létrehozott Országos Oktatástechnikai Központban folytatta kutatásait. (Épp jelen voltam a nemzetközi szervezet központjában, amikor ott bejelentették ennek az új központnak a megszervezését. Máig rejtélyes számomra, hogy hová tűnik el egy ilyen kontinentális szenzációt jelentő központ a magyar nevelésügy mezejéből.)

Zsolnai József alsó tagozatos anyanyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési projektuma [NYIK] Szekszárdon került be a 6. számú Országos Távlati Tudományos Terv [OTTK] 6. számú kutatási főirány nyelvi és kommunikációs részébe (amelynek én lettem a koordinátora). Figyelemre méltó, hogy (a) egy kutatási és oktatási/nevelési keretben kapott helyet az alsó tagozaton az anyanyelv és az irodalom, (b) ez a kommunikáció segítségének igénybevételével történt, (c) emellett számos köztes feladat, például könyvtárhasználat, szociolingvisztikai gyakorlatok is bekerültek a nevelési területbe (tantárgyba).

Zsolnai József Veszprémből 1980-ban a budapesti Oktatáskutató Intézetbe került. Itt kutatócsoportjával elsősorban a képességfejlesztés témájának kutatását irányította. Majd az alsó tagozatra irányuló kutatásainak óvodai lehetőségeit tanulmányozta. Ebben az időszakában szervezte meg a fővároshoz közel eső Törökbalint nagyközségben az „értékközvetítő és képességfejlesztő” projektumához [ÉKP] kapcsolódó kísérleti iskoláját. Ekkoriban kezdte el a tanítóképzés megújításának munkáját is a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán. Megjegyzendő mindkét nagyméretű szellemi vállalkozásával kapcsolatban, hogy a kísérletek eredménye nem maradt meg a kísérletezők jó érzése és az irányítók szokásos pozitív vélekedése szintjén; keményen megtervezett, katonásan levezényelt, a kor nemzetközi színvonalának mérésmetodológiájával ellenőrzött kutatásról, annak is egy korszerű válfajáról: akciókutatásról volt szó.

A rendszerváltás után 1990-ben létrejött Országos Közoktatási Intézetet Zsolnai József szervezte meg és vezette főigazgatóként. Az itt végzett tengernyi tevékenységéből (az intézet kiadójának megalapítása mellett) a két folyóirat megindítását emelem



ki: az *Új Pedagógiai Szemle* az iskolai élet fejlesztését célozta meg; az *Iskolakultúra* pedig voltaképpen a legjobb magas szintű ismeretterjesztő folyóirattá vált. Ebben az intézetben minden lehetősége megvolt arra, hogy az anyanyelvi nevelésben kipróbált modellje alapján 1990-ben kidolgozhassa átfogó koncepcióját: „A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja” címen (Zsolnai és társai 1992); majd 1993-ban kialakította a program szervezeti keretét: a „Pedagógus Szakma Megújításának Projekt”-jét.

Zsolnai József (és néhány tanítványa) 1993-tól a pécsi egyetemen előadásokat tartott elsősorban az anyanyelvi nevelésről. 1995-ben hívtuk meg Zsolnait Pécsre a Janus Pannonius Tudományegyetemre; itt a Tanárképző Intézet igazgatója és a Pedagógiai Tanszék vezetője lett 1998-ig; majd a következő tanévben a Pedagógiai Kutatócsoport vezetője. Pécsen részt vett a Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészeti Programjának oktatásában. (A doktori szigorlatok kötelező olvasmányai között mind a mai napig szerepel egy könyve.) Pécsről való távozása – úgy látom – az egyetemnek nagy veszteséget jelentett.

1999-ben Pápára került, illetve azzal egy időben értelemszerűen Veszprémbe is: a Veszprémi Egyetem (pápai) Pedagógiai Kutatóintézetének lett az igazgatója. A pécsi alkalmazott nyelvészeti doktori program több ízben tartott kétnapos nagyon sikeres kihelyezett foglalkozást a régi iskolavárosnak ebben az ideálisan kialakított kutatóközpontjában. Egy ilyen alkalommal Zsolnai Józseffel folytatott „műhely-beszélgetésünk” meg is jelent (Szépe és Zsolnai 2001). Ekkor jelent meg a NYIK-program dokumentumainak első kötete (Zsolnainé 2002).

2002-től egyetemi tanárként dolgozott a Veszprémi Egyetemen, a 70. évének betöltése után professor emeritusként. Veszprémben tevékeny részt vállalt a doktori képzésben: az „Interdiszciplináris Doktori Iskola: Bölcsészettudományok (nyelvtudomány) és Társadalomtudományok (neveléstudomány)” egyik alapító tagja és a Neveléstudományi Program vezetője. Holtáig vezetője volt a kari habilitációs bizottságnak. Közben természetesen megszerezte a szükséges tudományos fokozatokat és címeket: egyetemi doktor (Eötvös Loránd Tudományegyetem, 1977); a nyelvtudomány (nyelvpedagógia) kandidátusa (Tudományos Minősítő Bizottság, 1989; értekezése: Zsolnai 1982); a nyelvtudomány habilitált doktora (Pécsi Tudományegyetem, 2000; habilitációs értekezéséből később: Zsolnai 2001); az MTA doktora (2002).

Veszprémi (pápai) éveitől fokozatosan gazdagodott tudományos érdeklődésének és tevékenységének palettája, ezeknek elegendőnek látszik a címét felsorolni szemléltetesként: (a) tudománypedagógiai akciókutatás (2005-től), amelybe több ÉKP-s iskola kapcsolódott be; (b) tudományrendszerezés és tudománypedagógia, amelynek eredménye egy összefoglaló könyv (Zsolnai 2005); (c) „Az olvasás, a szövegértés és az internet pedagógiai tartalékainak feltárása” című TAMOP-projektum (2009-től), szintén több ÉKP-s iskola részvételével; (d) morálpedagógiai és valláspedagógiai program, amelyet 2009-ben az ÉKP-s iskolák XIV. Országos Konferenciáján hirdetett meg; (e) „A Közép-Dunántúli Régióban a pedagógus-képzést segítő szolgáltató- és kutatóhálózat kialakítása” című TAMOP-program (2009-től). Mindezek rávilágítanak arra, hogy milyen távlatok lehetnek egy jól sikerült komplex kutatási programnak.

Zsolnai József a sok megpróbáltatás után, élete vége felé számos hivatalos elismerést kapott; ezeknek a felsorolását átengedjük a pedagógiai orgánumoknak.

Itt mindössze jubileumi köteteit említjük. Munkatársai és barátai megünnepelték hatvanadik születésnapját egy kötettel, amelyet (az akkor még észrevehetően létező) Magyar Írószövetség helyiségében nyújtottunk át (Balázs és társai szerk. 1995). A hetvenedik születési évfordulóján Kiss Évának, egyik leghűségesebb munkatársának a szerkesztésében jelent meg Festschriftje (Kiss szerk. 2007). Hetvenegy éves volt, amikor a hatalmas méretű bibliográfiája megjelent (Györe 2006). Közben pedig napvilágot látott az ÉKP-programok jubileumi kötete (Zsolnai szerk. 2002), s ennek a kötetnek az átadásán részt vettek azok a pedagógusok, akiknek odaadó munkája vitte sikerre a programot.

Végül megemlítjük, hogy folyóiratunk első éveiben tanulmány-sorozatot kértünk Zsolnai Józseftől. Akkor születtek azok az írások, amelyek együttesen bemutatták olvasóinknak a Zsolnai-féle koncepciót és annak egyes aspektusait: Zsolnai 1996 és 1997; Kocsis és Zsolnai 1997; Lizakovszky és Zsolnai 1997. Ezenkívül két ide kapcsolódó recenziót is közöltünk: az egyiket Zsolnai József és Huszár Ágnes 2002-ben megjelent kötetéről (B. Nagy 2003), a másikat pedig a Kiss Éva által 2007-ben szerkesztett 70. születésnapjára kötetről (Sárdi 2009).

*

Zsolnai József több városban, de történetileg összefüggő formában óriási munkatársi gárdát mozgató; a tudománytörténészek nyilván meghatározzák majd, hogy milyen módon és milyen mértékben tekinthető mindez voltaképpen tudományos iskolának.

Munkatársai egy részének neve megtalálható lentebb a bibliográfiában.

Az iskolával összefüggésben, de attól részben függetlenül is, szólni kell három családtagjáról: feleségéről, fiáról és leányáról. Felesége – leánynevén Dr. Mátyási Mária – a Veszprémi Egyetem Pedagógiai és Tanárképző Intézetének igazgatója, aki kísérleti tanítással, továbbképző előadásokkal, saját kutatásával, a NYIK dokumentálásával (Zsolnainé szerk. 2002) vett részt Zsolnai József projektumaiban. Folyóiratunkban is publikált (Mátyási 1999).

Fia Dr. Zsolnai László, a Budapesti Corvinus Egyetem gazdaságetikai professzora és a *University of Cambridge*-en belül [az alapítványtévőről elnevezett] *Judge Business School* kutatója, aki – ha jól láttam – az apa és fiú szokásos családi keretein messze túlmenő tudományos partnere is volt Zsolnai Józsefnek. Nevezetes együttesen írt vitairatuk, amely a múlt század végi társadalomkritikai könyvek között is a legérdekesebbek közé tartozik (Zsolnai és Zsolnai 1987). Leánya Dr. Zsolnai Anikó habilitált egyetemi docens, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének oktatója és az SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport vezetője. A NYIK keretében kiváló tananyagok készítésével is segítette az édesapja által vezetett kísérletet.

Zsolnai Józsefet 2011. január 22-én temették el a törökbálinti temetőben a római katolikus egyház szertartása szerint.

BIBLIOGRÁFIA

- Balázs Éva és társai (1995, szerk.): *Az elvesztett teljesség. A 60 éves Zsolnai József köszöntése*. Kortárs Kiadó, 263 p.
- Györe Géza (2006, összeáll.): *71 év 855 tétele. Zsolnai József-bibliográfia*. Pápa: Pannon Egyetem Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program Országos Központja, Pedagógiai Kutatóközpont, 167 p.
- Kiss Éva (2007, szerk.): *Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*. Pápa: Pannon Egyetem BTK, ÉKP-Központ; Pécs: Pécsi Tudományegyetem FEEK, 951+16 p.
- Kocsis Mihály és Zsolnai József (1997): Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldás-kísérletei az ezredforduló válságszindrómáira. III. rész. Akciókutatással megalapozott koncepció a magyarországi pedagógusképzés radikális megújításához. *Modern Nyelvoktatás* 3/3, pp. 25–41.
- Lizakovszky Éva és Zsolnai József (1997): Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldás-kísérletei az ezredforduló válságszindrómáira. IV. rész. Idegen nyelvek oktatása. *Modern Nyelvoktatás* 3/4, pp. 23–36.
- Mátyási Mária [Zsolnai Józsefné] (1999): Út a funkcionális analfabetizmus felé. Hogyan tudnak olvasni Magyarországon az iskoláskorúak? *Modern Nyelvoktatás* 5/4, pp. 32–38.
- B. Nagy Ágnes (2003): Recenzió. Zsolnai József és Huszár Ágnes: Értékközvetítő és képességfejlesztő program. Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési program. Jubileumi konferencia. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar, Pápa, 2002. *Modern Nyelvoktatás* 9/1, pp. 82–85.
- Sárdi Edit (2009): Recenzió. Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*. *Modern Nyelvoktatás* 15/3, pp. 81–84.
- Szépe György (1976): Előszó. In: Zsolnai József (1976, szerk.), pp. 7–10.
- Szépe György és Végh József (1959): Tájékoztató a Magyar Nyelvőr nyelvjárási pályázatáról. *Magyar Nyelvőr* vol. 83. pp. 210–220.
- Szépe György és Zsolnai József (2001): Beszélgetések nyelvtudományról, pedagógia-tudományról, a NYIK-programról, terveikről. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 1/1, pp. 115–119. [Veszprém, 2001, a műhely-beszélgetést lejegyezte Hajdicsné Varga Katalin.]

- Zsolnai József (1976, szerk.): *Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján (1971–1975)*. Kaposvár: Kaposvári Tanítóképző Főiskola, 254 p.
- (1982): *Nyelvi-irodalmi-kommunikációs kísérlet I.–II.* Veszprém: Országos Oktatástechnikai Központ, 277+383 p.
- (1996): Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságszindrómáira. I. rész. Az értékközvetítő és képességfejlesztő programról és a pedagógiáról. *Modern Nyelvoktatás* 2/4, pp. 22–30.
- (1997): Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válság szindrómáira. II. rész. A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programról és a pedagógiáról. *Modern Nyelvoktatás* 3/1–2, pp. 45–56.
- (2001): *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében*. Pépa: Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézet, 189 p.
- (2002, szerk.): *Értékközvetítő és képességfejlesztő program. Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program*. Veszprém: Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézet, pp. 19–26.
- (2003): *Vesszőfutásom a pedagógiáért. Egy pedagógus sikerei és botrányai*. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó, 376 p.
- (2005): *A tudomány egésze. A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje*. Bp.: Műszaki Kiadó, 315 p.
- Zsolnai József és társai (1992): A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja. *Iskolakultúra* 2/6–7, 196 p.
- Zsolnai József és Huszár Ágnes (2002, szerk.): *Értékközvetítő és képességfejlesztő program. Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program. Jubileumi konferencia*. Pépa: Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézet, 111 p.
- Zsolnai József és Zsolnai László (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Bp.: Tankönyvkiadó, 146 p.
- Zsolnai Józsefné [Mátyási Mária] (2002, szerk.): *Dokumentumok a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program történetéből*. Pépa: Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézet, 396 p.

KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ EDIT – CSIZÉR KATA

Az angol mint lingua franca a szaknyelvet tanuló egyetemisták gondolkodásában

English as a lingua franca: The language learning dispositions of university students of ESP

The well documented global spread of English raises a number of research issues relevant for the foreign language learning context in Hungary. As even the most conservative estimates agree on the fact that there are more nonnative users of the English language than native ones, native norms are increasingly reevaluated in applied linguistics, and labels such as *English as an international language* (English used among both natives and non natives) or *English as a lingua franca* (English used among non natives) emerge. The aim of our research was to map how non-language major Hungarian university students think about the English language and what dispositions they have towards the lingua franca use of English. Our standardized questionnaire obtained data from 239 participants studying at four different universities in various parts of Hungary. Statistical analyses of the data have yielded several important results: First, our participants all agree that both general English and English for specific purposes is important in today's world. Second, in terms of their thinking about English, we can conclude that students' dispositions are shaped by both English as a native language and English as a lingua franca. Third, as regards the different skills, native norms seem to be most important in writing, while concerning pronunciation the native norms seem to be less vital. The pedagogical implications of this study concern how teachers should take into consideration students' awareness of English as a lingua franca and how it changes learning aims and objectives.

Az angol nyelv világméretű elterjedése és annak következményei sokat foglalkoztatták a szakembereket az elmúlt 10–15 évben. A széles körű nyelvhasználat eredményeképp olyan becslések láttak napvilágot, hogy ma már négyszer többen vannak azok, akik nem anyanyelvként beszélik az angolt, és hogy az angol nyelven folyó kommunikáció legnagyobbbrészt olyan beszélők között folyik, akiknek nem az angol az első nyelve (Crystal 1997, 2003; Graddol 2006; Kachru 1996; Neuner 2002). Ezzel párhuzamosan az anyanyelvi beszélő nyelvhasználatát mint etalon fokozatosan megkérdőjeleződött, s különböző elnevezésekkel megjelent az angol mint világnyelv / nemzetközi nyelv / lingua franca fogalma, melynek meghatározása és leírása nemcsak izgalmas feladat, de a nyelvtanítás szempontjából rendkívül fontos is. Fontos, mert a korszerű nyelvpedagógia szerint a nyelvtanulót a valós nyelvhasználatra kell felkészíteni, s ez az angol esetében napjainkban főként a nem angol anyanyelvűekkel való kommunikációs képességet jelenti. Különösen igaz kell, hogy legyen ez a megállapítás azokra a nyelvtanulókra, akik a nyelvet nem bölcsészhallgatóként a nyelv szépségéért, az angol nyelvű

irodalom és kultúrák tanulmányozása végett akarják elsajátítani, hanem a gazdasági szférában szeretnének elhelyezkedni, és ott akarnak a nyelvtudásuk által sikeresebbek lenni, külföldi kollégákkal tárgyalni, nemzetközi csapatban dolgozni, munkavállalás céljával külföldre utazni, vagyis akik a pályájukra való felkészülés kapcsán szaknyelvet tanulnak, illetve szaknyelvet használnak. Megfontolásra, továbbgondolásra érdemes Widdowsonnak egy 1997-es cikkében közölt véleménye, mely szerint az angol mint nemzetközi nyelv voltaképpen angol szaknyelv (Widdowson 1997), hiszen éppen a szaknyelv az, amit nem az anyanyelvi beszélőhöz köthető céllal tanulnak az emberek, hanem azért, hogy különböző globális szakmai közösségek tagjaivá válva szót tudjanak érteni a szakmai közösség többi tagjával.

Bár az angol mint lingua franca korpuszvizsgálatok (pl. ELFA, VOICE) intenzíven és eredményesen folynak, Jenkins (2006) megállapítása szerint a kutatási eredmények nehezen találnak utat a nyelvtanításba: tankönyvek, tananyagok, módszerek változatlanul az anyanyelvi beszélővel történő sikeres kommunikációt tűzik ki célul, így kérdés, vajon mennyire felel meg a nyelvtanítás tartalma és célja a nyelvtanulók valós szükségleteinek és igényeinek. A szerzőnek ez a figyelemkeltő állítása arra inspirált bennünket, hogy egy kérdőíves kutatásban megvizsgáljuk: a különböző, főként műszaki-gazdasági jellegű tanulmányokat folytató magyar egyetemisták körében milyen elgondolások, képzetek uralkodnak az angol nyelvről. Megjelennek-e gondolkodásukban az angol mint lingua franca tulajdonságaira és használatára jellemző megállapítások? Az alábbiakban a szakirodalom rövid áttekintése és a fogalmak meghatározása után egy olyan felmérést mutatunk be, melyet négy¹ különböző magyarországi egyetem műszaki-gazdasági pályára készülő hallgatói körében folytattunk 2010 tavaszán.

Az angol mint lingua franca

Az angol nyelvet beszélők számának ugrásszerű növekedése a kilencvenes évek közepe óta intenzíven foglalkoztatja a nyelvpolitikával, nyelvpedagógiával foglalkozó szakembereket. Míg egyesek az angol előretörése kapcsán a más nyelvek háttérbe szorulására hívják fel a figyelmet (Phillipson 1992, 2001, 2006), mások az angol nyelvvel együtt eluralkodó nyugati nyelvtanítási és nyelvtanulási módszerek más kontextusban való alkalmazásának elhibázott gyakorlatára világítanak rá (Coleman 1996; Holliday 1994, 2005; Pennycook 1994). Megint mások arról vitáznak, hogy kié, kinek a „felségterülete” az angol, pontosabban *az angol nyelvek*, így, többes számban (Hu 2004; Kachru 1996; Widdowson 1994). A nem anyanyelvi beszélők részvételével folytatott interakcióban használt angol megjelölésére különböző elnevezések születtek, mint például a *nemzetközi angol*, a *globális angol* vagy az *angol mint nemzetközi nyelv*. Az elnevezések közötti különbségek és átfedések tárgyalására itt nem térünk ki, erről részletesebben lásd Jenkins (2007) vagy Seidlhofer (2003, 2004, 2005) írásait. A cikkünkben bemutatott kutatásban vizsgált angol megnevezésére az utóbbi években az *angol mint lingua franca* (ELF) elnevezés vált általánossá, mi is ezt tartjuk

¹ Eredeti terveink szerint orvostanhallgatókat is szerettünk volna bevonni a vizsgálatba, de az egyik megkeresett egyetem nem rendelkezik olyan nyelvi intézettel, ahonnan segítséget kaphattunk volna az adatgyűjtéshez, egy másik vidéki egyetemről pedig sajnos nem kaptuk vissza a kiküldött kérdőíveket.

a legmegfelelőbbnek, ezért ezt használjuk és a következőkben ennek a jellemzőit mutatjuk be.

A legelterjedtebb meghatározások szerint az ELF az angol nyelvnek olyan önálló változata, mely a nem anyanyelvi beszélők közötti kommunikációban használatos (Jenkins 2006; Seidlhofer 2005; Seidlhofer és mtsárai 2006). Beszélői önálló, az anyanyelvtől független normát alakítanak ki, mert a legfőbb elérendő cél a lingua franca nyelvhasználó számára nem az anyanyelvi beszélő nyelvi kompetenciájának az elérése vagy megközelítése, hanem a kölcsönös érthetőség.

Az angol mint lingua franca nyelvészeti szempontú leírása idáig a beszélt nyelvre, azon belül a kiejtésre (pl. Jenkins 2000, 2005), a lexikogrammatikai jellemzőkre (pl. Pitzl, Breiteneder és Klimpfinger 2008) és a pragmatikai nyelvhasználatra (pl. Meierkord 2000) összpontosult. Mindegyik területen a központi kérdés az anyanyelvi beszélő mint mérce elutasítása, helyette önálló, lingua franca normák megjelenése. Az ELF beszélők között ritka a félreértés, a beszélőket a kooperációra, konszenzusra való törekvés és az egymást segítő hozzáállás jellemzi (Firth 1996). Az ELF beszélők eszköztárának fontos eleme a körülírási képesség, mely átsegíti őket mind a hiányos szókincs, mind az egyoldalú idiomatikus nyelvhasználat által okozott nehézségeken. Az ELF használó beszédében nem hiba, hanem nyelvi változat számos olyan kiejtésbeli alak, szóhasználat vagy nyelvtani jelenség, melyek ellen a nyelvtanárok minden eszközzel harcolnak. Példának említhetnénk a külföldiek számára többnyire nehéz *th* hangok más hangokkal való helyettesítését, az igék jelen idő egyes szám harmadik személyében az *-s* rag elhagyását, vagy az *isn't it?* alak használatát valamennyi *ugye?* kérdés helyett. ELF kutatók korpuszvizsgálatok sorát folytatják ezek részletes leírására. Legismertebbek közülük a Vienna Oxford International Corpus of English (VOICE; www.univie.ac.at/voice), vagy az English as a Lingua Franca in Academic Settings (ELFA; www.uta.fi/laitokset/kielet/engf/research/elfa) vizsgálatai.

Az angol előretörése Magyarországon

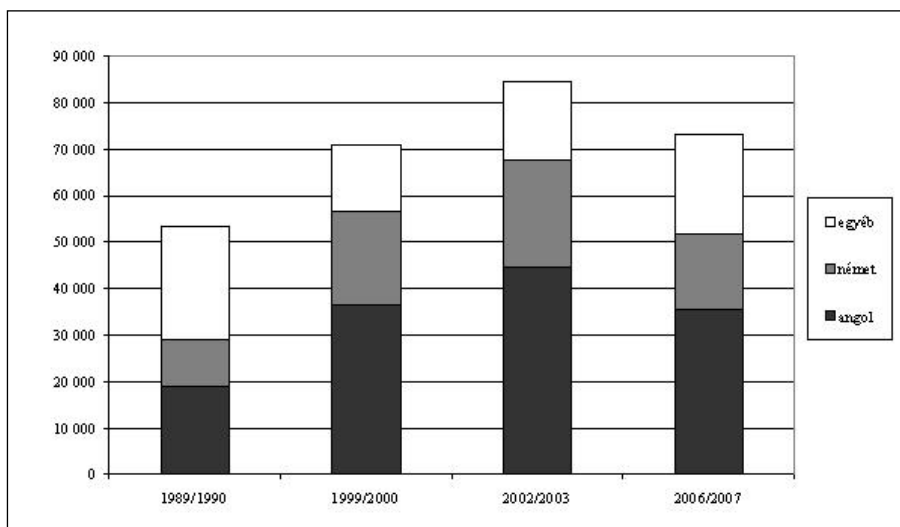
Magyarországon is tanúi lehettünk annak, hogyan szorította nem várt gyorsasággal háttérbe az angol a többi idegen nyelvet a rendszerváltás után életbe lépett szabad nyelvválasztás során. Ezt állapították meg Dörnyei, Csizér és Németh (2006) országos reprezentatív kutatásai, melyek a különböző nyelvek iránti motivációt vizsgálták 13–14 évesek körében. Az 1993, 1999 és 2004-ben felvett adatok szerint a kilencvenes évek közepén az általános iskolás diákok negyede tanult angolul vagy németül, a 2000-es évekre azonban a két nyelv közötti arány módosulni kezdett, és 2004-ben angolul már a diákok 56 százaléka, míg németül a diákok 46 százaléka tanult az általános iskolákban. A nyelvtanulási preferenciára vonatkozó adatok még inkább az angol növekvő népszerűségét mutatták: 2004-ben az angolul tanuló általános iskolások több mint háromnegyede (76%) nyilatkozott úgy, hogy biztosan tudja, a jövőben is szeretne angolul tanulni, míg a németesek között jóval kevesebben mondták (40%), hogy a németet biztosan folytatni szeretnék (Csizér 2007).

Az angol előretörését mutatják az akkreditált nyelvvizsgaközpontok statisztikái is, melyek szerint a 2000 és 2009 között letett több mint 1,3 millió nyelvvizsgának 62 százalékat tette ki az angol és 28 százalékat a német, míg a többi nyelvnek együttesen mindössze 10 százalék jutott (Kontra és Bartha, megjelenés alatt). A felsőokta-

tásban évekre visszamenően ez az arány figyelhető meg: angolt általában közel kétszer annyian tanulnak, mint németet, az egyéb nyelvek aránya pedig ezekhez képest együttevén is meglehetősen alacsony. Az 1. táblázatban a felsőoktatásban idegen nyelvet tanuló, de nem nyelvszakos hallgatók arányát mutatjuk be a rendszerváltás évében, az ezt követő 10. évben, az angol szempontjából kiugrást eredményező 2002/2003-as tanévben és a legutolsó évben, melyről adatok állnak a rendelkezésünkre (Központi Statisztikai Hivatal 2008).

Tanév	angol	német	egyéb (francia, olasz, spanyol stb.)	összes nyelvtanulók (100%)
1989/90	18.889 (35,37%)	10.153 (19,01%)	24.352 (45,61%)	53.394
1999/00	36.480 (51,49%)	19.946 (28,15%)	14.414 (20,35%)	70.840
2002/03	44.475 (52,65%)	23.387 (27,69%)	16.596 (19,65%)	84.458
2006/07	35.670 (48,64%)	16.286 (22,21%)	21.370 (29,14%)	73.326

1. táblázat: A felsőoktatásban idegen nyelvet tanulók számának alakulása a rendszerváltástól 2006/2007-ig (Forrás: Oktatás-statisztikai évkönyv, 2007–2008.)



1. ábra: A felsőoktatásban angolt, németet vagy más idegen nyelvet tanulók nem nyelvszakos hallgatók arányának alakulása 1989/90 és 2006/2007 között

Az 1. ábra oszlopdiagramja szemléletesen mutatja, hogyan ugrott meg az angolul tanulók száma a rendszerváltás éve után, de az is látható, hogy a felsőoktatásban a németet tanulók száma is arányosan megnőtt. 2006/07-ben már az egyéb nyelvet tanulók aránya is növekedést mutat, ami részben annak is lehet köszönhető, hogy a felsőoktatásban sokan csak a diplomához szükséges kötelező nyelvvizsga megszerzése céljából tanulnak idegen nyelvet, s ha az angol vagy a német nem megy, megpróbálnak valamilyen könnyűnek tartott nyelvből, elsősorban eszperantóból vizsgázni, de népszerű a lovári nyelv is (Kontra és Bartha, megjelenés alatt).

Európai összehasonlítás

A magyar népesség nyelvtudása az Európai Unióban az utolsók közé teszi az országot (Eurobarometer 2006). Míg a 25 tagállamot számláló Unióban (EU25) végzett felmérés szerint a megkérdezettek 56 százaléka el tud társalogni valamilyen idegen nyelven, a magyarok közül ezt csak 42 százaléknyan állítják magukról. Ugyanakkor a magyar megkérdezettek 82 százaléka egyetért azzal, hogy az idegen nyelvek tanulása a saját egyéni sorsának alakulása szempontjából fontos, s ez a szám az EU25-ben 83 százalék. Az anyanyelvű beszélőkkel együtt az EU25 polgárainak 51 százaléka tud angolul. Az angolul tudó nem angol anyanyelvű EU25 polgárok aránya 38 százalék, hazánkban viszont csak 23 százalék, amivel a rangsor legvégén kullogunk (2. táblázat). Érdekes ezzel az eredménnyel összevetni azt is, hogy Magyarországon több éven át és több órában tanulnak idegen nyelvet a közoktatásban, mint a legtöbb EU25 államban.

	EU25 átlag	Magyarország	Helyezés
El tud társalogni legalább egy idegen nyelven	56%	42%	21.
A nem angol anyanyelvű angolul megszólalni tudók aránya ¹	38%	23%	23.*
Saját egyéni sorsának alakulása szempontjából fontos az idegen nyelv ¹	83%	82%	18.
Az idegennyelv-tanulásra fordított minimális összes óraszám a közoktatásban ²	729 óra	944 óra	–
A nyelvtanításra fordított évek száma összesen ²	7,5 év	9 év	–

2. táblázat: Nyelvtudás és nyelvtanulás az Európai Unió 25 országában és Magyarországon (Forrás: ¹Eurobarométer 2006; ²EACEA 2008)

* Utolsó, mert Angliát és Írországot itt nem számítjuk.

Ha Magyarország fel szeretne zárkózni a fejlettebb államokhoz, és intenzíven részt akar venni a gazdasági folyamatokban, akkor a fenti állapot nem tartható. Elengedhetetlen, hogy a különböző vállalatoknál, gazdasági szervezeteknél dolgozó szakemberek beszéljenek idegen nyelveket, és tudjanak kommunikálni az EU-ban legelterjedtebb nyelven, angolul. Ezért úgy gondoltuk, érdemes megvizsgálni, hogy a jövő szakemberei, a legkülönbözőbb műszaki és gazdasági pályákra készülő s a szaknyelvet tanuló fiatalok hogyan viszonyulnak az angolhoz, milyen fontosságot tulajdonítanak az angol nyelv tanulásának, milyen célok és elképzelések vezérlik őket.

Adatgyűjtésünk tág területet ölelt föl, melyről teljes egészében egyetlen cikk keretében nem tudunk beszámolni, ezért ebben a közleményben az alábbi kérdések megválaszolására szorítkozunk:

1. Milyen fontosságot tulajdonítanak a szaknyelvet tanuló egyetemisták az angol nyelvnek?
2. Milyen mértékben és formában van jelen a szaknyelvet tanuló egyetemisták körében az anyanyelvi beszélő nyelvhasználata mint eléréendő cél?
3. Milyen mértékben és formában jelennek meg gondolkodásukban az angol mint lingua franca jellemzői?

4. Milyen különbségek mutatkoznak a fenti kérdésekre kapott válaszokban földrajzi megoszlás szerint?
5. Milyen nyelvpedagógiai következtetések vonhatók le a fenti kérdésekre kapott válaszokból?

A kutatás módszere

Résztvevők

Az adatgyűjtést négy magyarországi felsőoktatási intézményben a helyi oktatók segítségével végeztük. A mintába egy fővárosi intézményt választottunk be (BP), egyet a nyugati határszélről (NM), egyet a keleti országrészből (KM) és egyet Dél-Dunántúlról (DD). Három intézmény, BP, NM és KM hagyományosan műszaki szakembereket, főként mérnököket képez, a negyedik intézmény, DD korábban főiskolaként volt ismert, ma több kart, köztük egy gazdasági kart működtető egyetem. A minta egységessége érdekében szándékosan nem gyűjtöttünk adatokat olyan nyelvigenyes szakot végző hallgatók köréből, mint például az idegenforgalom, vendéglátás vagy külkereskedelem, mert ezeket a szakokat gyakran éppen az idegen nyelvek iránti fokozott érdeklődés, szubjektív vonzalom miatt választják az érettségizettek, azért hogy minél többet és minél mélyebben foglalkozhassanak az idegen nyelvvel. Kutatásunkhoz olyan mintát kerestünk, ahol az angol nyelvtudás feltételezhetően nem cél, hanem eszköz.

A mintánkban szereplő résztvevők, összesen 239 fő, valamennyien egyetemi hallgatók, életkoruk szerint 18–36 évesek, átlagéletkoruk 22 év. A nemek szerint az adatközlők többsége fiú ($n=161$; 67,6%), egyharmada lány ($n=77$; 32,4%; hiányzó adat $n=1$). Szakterület szerint mintánk igen széles kört fed le: az adatközlők többsége valamilyen mérnökhallgató (építés-, építő-, gépész-, közlekedés-, vegyész-, villamos-, agrár-, erdő-, környezetmérnök, mechanikai, faipari, vadgazdálkodási mérnök), de van köztük pénzügy-számvitel és belsőépítész szakos hallgató is.

A kutatási eszköz

Az adatgyűjtést saját készítésű, 55 tételből álló magyar nyelvű kérdőívvel végeztük, melynek első része 45 állítást tartalmazott az angol nyelvről, a nyelvtanulásról, a szaknyelvről, illetve az angol mint lingua franca-ról. Az állítások megfogalmazását a releváns nemzetközi szakirodalomra építettük, s a résztvevőknek azt kellett eldönteniük, hogy igazak-e rájuk az állítások vagy sem. A válaszadásra 5 fokú skála állt rendelkezésre, mely az 5 = „Teljesen igaz”-tól az 1 = „Egyáltalán nem igaz” állításig terjedt. A második részben szereplő 10 kérdéssel a résztvevők tanulmányaikra és nyelvtanulási tapasztalataira vonatkozó információt gyűjtöttünk. A kérdőív előzetes kipróbálása három, a mintában nem szereplő hallgatóval történt, akik hangos gondolkodással válaszoltak a kérdésekre, hogy fény derüljön az esetleges félreérthető vagy pontatlan megfogalmazásokra, melyeket ezután javítottunk.

Az adatgyűjtésre 2010 április–májusában került sor. A kérdőívek kitöltését az egyes helyszíneken oktató kollégák az óráikhoz kapcsolódóan végezték, így biztosítva a 98 százalékos visszaküldési arányt. A kitöltés névtelen volt, az íveket csak a kitöltés helyszínét regisztráló jellel láttuk el. A beérkezett kérdőíveket SPSS program segítségével kódoltuk és tisztítottuk. Mivel a kérdésekre kapott válaszokat érdemes volt területi megoszlás szerint is megvizsgálni, az elemzéshez a leíró statisztikán kívül

ANOVA-t (csoportok közti különbségeket elemző statisztikát) használtunk. Elemzéseink szerint különbségek mutatkoznak a nyugati (NM), keleti (KM), déli országrészben (DD), illetve a fővárosban (BP) tanuló hallgatók válaszai között, melyekre az egyes kérdéskörök tárgyalásakor külön-külön kitérünk.

Eredmények

Nyelvtanulási tapasztalatok

A mintánkban szereplő hallgatók 9 fő kivételével valamennyien tanultak már valahol szervezett formában angolul. Többségük a középiskolában (n=208; 87,8%) és az egyetemen (n=189; 79,7%), de a hallgatók több mint fele már az általános iskolában (n=131; 55,3%) találkozott az angollal. A résztvevők mintegy negyedére jellemző, hogy magántanárnál (n=73; 30,8%) vagy nyelviskolában (n=59; 24,9%) vett részt angoloktatásban. Angol nyelvterületen is mintegy egynegyedük járt (n=61; 26,5%). Az ott eltöltött idő hosszúsága igen változatos, a néhány naptól az 5–8 hónapig terjed. Többségük Angliában és Írországbán járt, de néhányan eljutottak az Egyesült Államokba vagy Ausztráliába is.

A nyelvtanulással töltött idő 1-től 15 évig terjed, átlagosan 8 év. Kíváncsiak voltunk arra, hogy az eddigi nyelvtanulási tapasztalataik alapján a megkérdezettek saját megítélésük szerint milyen szintűre értékelik a nyelvtudásukat. A választásra felkínált *kezdő* (A1, A2), *középhaladó* (B1, B2) és *haladó* (C1, C2) skálán az átlagosan 8 év nyelvtanulás után mindössze a teljes minta 10,2 százaléka jelölte be a haladó szintet. Középhaladónak tartotta magát a többség (63,4%), s noha csak a minta 10,2 százaléka (24 fő) tanult három évig vagy annál rövidebb ideig angolul, kezdőnek ítélte az angoltudását a megkérdezettek egynegyede (26,4%).

Az angol nyelv fontossága a mai világban

Az angol nyelv fontosságának megítélésében nagy egyetértés mutatkozott a megkérdezettek körében. A kérdőív valamennyi állítása közül az erre vonatkozó eredményezte a legmagasabb átlagot, 5 fokú skálán 4,44-et:

31. Az angol az egyik legfontosabb nyelv a mai világban. (4,44)

Az ennél sarkosabban megfogalmazott 1. sz. állítással is nagy volt az egyetértés:

1. A mai világban nem boldogul az, aki nem tud angolul. (3,88)

Ugyanakkor az is igaz, hogy feltehetően sokan nem saját indíttatásból tanulják az angolt, hanem csak a kötelező nyelvvizsga kényszere miatt. A 10. sz. állításunk erre vonatkozott:

10. Az egyetemistársaím csak azért tanulják az angolt, hogy a diplomához meglegyen a nyelvvizsgájuk. (3,37)

Mind a három kérdésre kapott válaszok szignifikáns eltérést mutatnak a különböző országrészek szerint:

Az 1. kérdésre adott válaszok NM és a többi egyetem között mutatnak szignifikáns különbséget ($F=4,624$; $p=0,004$), mégpedig úgy, hogy az NM átlaga szignifikánsan alacsonyabb (3,58), mint a többi. Ezt a különbséget azzal tudjuk magyarázni, hogy a nyugati határszélen Ausztria közelsége, az állandó osztrák jelenlét a városban, a határon túli munkavállalás és az intenzív üzleti és egyéb kapcsolatok mind-mind őrzik a német nyelv fontosságát, és gyengítik az angol szükségességéről alkotott meggyőződést.

A 10. kérdésre kapott adatok BP és a többi egyetem között mutatnak eltérést ($F=17,813$; $p<0,001$). A fővárosban tanuló egyetemisták válaszainak átlaga szignifikánsan alacsonyabb a többinél (2,64), és a KM egyetemén tanulók átlaga a legmagasabb (3,70), vagyis a BP hallgatói között kevésbé jellemző csupán a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése céljából történő nyelvtanulás. Ennek többféle oka lehet: adódhat abból, hogy az ő képzésükben intenzívebb a nemzetközi kitekintés, nagyobb a hallgatói és oktatói mobilitás, de okozhatja a főváros erősen multinacionális jellege is.

A 31. kérdés esetében pedig a KM és NM egyetemeken megkérdezett diákok válaszai adtak szignifikánsan alacsonyabb átlagokat (NM=4,19 és KM=4,39), mint a BP (4,64) és a DD (4,80) eredményei ($F=5,938$; $p=0,001$). Ezek az adatok összevágtnak a 10. kérdésre adott eredményekkel, vagyis azon a területen, ahol a német nyelv regionális fontossága jelentős Magyarországon, ott kisebb fontosságot tulajdonítanak a diákok az angol nyelvnek. KM egyetemének alacsony értékeit pedig a kevesebb közvetett és közvetlen kontaktus-lehetőséggel magyarázhatjuk. Ez utóbbi kérdést alább még részletesen tárgyaljuk.

Az angol szaknyelv szerepe

Az angol szaknyelv használatával kapcsolatban hat állítást fogalmaztunk meg. Arra voltunk kíváncsiak, mennyire kötik össze adatközlőink az angol nyelv ismeretének fontosságát a választott szakterületükkel, a későbbi szakmájukkal, a szakmai érvényesülés lehetőségével. Állításaink többségével jelentős mértékben egyetértettek az adatközlők. Kiemelkedően magas az elhelyezkedésre és az internethasználatra irányuló állításokra kapott válaszok átlaga:

- 15. *Az én szakterületemen szükséges az angol ahhoz, hogy jó állást kapjon az ember.* (4,10)
- 43. *A tanulmányaimat és a munkámat nagyon segíti, hogy az interneten mindent megtaláljak angolul.* (4,09)

Amint azt a résztvevők bemutatásánál leírtuk, mintánk igen sokféle szakterületet ölel fel, ami azért fontos, mert adatközlőink többsége tapasztalja az angol nyelv dominanciáját a saját szakterületén elérhető publikációk, konferenciák vonatkozásában:

- 40. *Az én szakterületemen a legfontosabb konferenciák nyelve az angol.* (3,74)
- 5. *Az én szakterületemen azért fontos az angol, hogy a nemzetközi szakirodalmat el tudjam olvasni.* (3,55)
- 34. *Az én szakterületemen a legfontosabb folyóiratok angolul jelennek meg.* (3,36)
- 36. *Az én szakmámban, mindenki, aki számít, angolul publikál.* (2,93)

Az angol szaknyelvre vonatkozó kérdésekre kapott válaszok szintén statisztikailag szignifikáns eltéréseket mutatnak a területi megoszlás szerint:

A 15. kérdés esetében a NM hallgatói térnek el a többiektől, amit ugyanazzal tudunk magyarázni, amit az 1. kérdéshez írtunk. A nyugati határszélen a német nyelv erősen tartja magát, a végzés utáni elhelyezkedéshez adott esetben sokkal fontosabb lehet, mint az angol. Megítélésünk szerint a NM válaszadói ezért érzik kevesebben és kevésbé úgy, hogy egy jó állás megszerzése az angol nyelvtudáshoz kötődhet.

A többi kérdés mindegyike a BP és a többi vizsgált egyetem között mutat szignifikáns eltérést. A szakirodalomra, szakfolyóiratokra vonatkozó állításokra kapott válaszok szignifikánsan magasabb átlagot eredményeztek a BP, mint az NM, KM és DD egyetemistái körében: 5. számú állítás BP: 3,945 ($F=4,052$; $p<0,008$); 34-es számú BP 4,04 ($F=9,515$; $p<0,001$); 36-os számú BP 3,56 ($F=9,035$; $p<0,001$). Ugyanez mondható el a konferenciák nyelvére vonatkozó 40. és az internet szakmai célú használatára vonatkozó 43. állításról is: 40. számú BP: 4,30 ($F=6,960$; $p<0,000$); 43-as számú BP: 4,56 ($F=6,254$; $p<0,001$). Feltételezzük, hogy a fővárosi egyetemen tanulható szakok képzési követelményei vagy a szakok oktatói inkább elvárják a hallgatóktól, hogy tájékozottak legyenek a külföldi szakirodalomban, használják a nyomtatásban vagy elektronikusan elérhető forrásokat, így a fővárosi mintába bekerült hallgatók jobban ismerik ezeket a forrásokat, és jobban érzékelik az angol nyelv dominanciáját.

Az angol mint lingua franca a nyelvtanulási célokban

Érdekes kettősség mutatkozik meg abban, hogy az anyanyelvi beszélőéhez minél inkább hasonló nyelvtudás elsajátítása-e a hallgatók célja, vagy inkább az ELF kutatók által megfogalmazott olyan, angolul jól tudó kétnyelvű beszélővé válás, aki a nyelvet a más külföldiekkel történő sikeres kommunikáció érdekében tanulja és használja.

A nyelvtanulás céljának meghatározásában határozott egyetértés mutatkozik a lingua franca szakirodalomból ismert állításokkal:

39. *Az angoltudásommal az a célom, hogy a világ bármely tájáról érkező külföldivel jól meg tudjam magam értetni ezen a nyelven.* (4,36)
32. *Annyira szeretnék tudni angolul, hogy amikor a nyelvet használom, egy angolul jól tudó, művelt magyar benyomását keltsem.* (4,07)
12. *Nem azért tanul a világ angolul, hogy az angolokkal és az amerikaiakkal tudjon társalogni.* (3,84)

Miként az általános nyelvismeretre (39. állítás), úgy a szaknyelvre vonatkozóan is igaz, hogy elsősorban a nem anyanyelvi beszélővel való kommunikációs képesség elérése a cél:

25. *Az én szakterületemen az angol főként a más, nem angol anyanyelvű külföldiekkel való érintkezéshez szükséges.* (3,69)

Érdekesnek találtuk, hogy az ebbe a csoportba tartozó állítások közül csak a 32-es számú mutat szignifikáns eltérést, mégpedig a legalacsonyabb átlagú (3,73) KM és a 4,00 feletti átlagot felmutató többi egyetem között ($F=4,04$; $p=0,008$). Ebből ön-

magában még nem vonhatunk le következtetéseket, erre akkor kerítünk sort, ha már látjuk az összes olyan kérdést, amelyre vonatkozóan KM a többiektől szignifikánsan eltérően viselkedik.

ELF-szerű gondolkodás és az anyanyelvi beszélő nyelvhasználata

Sokakban, de közel sem mindenkiben tudatosult az, hogy ők ELF beszélők:

22. *Az az angol, amit én használok, se nem brit, se nem amerikai, hanem az angol nyelv „nemzetközi” változata. (3,41)*

Az angoloról mint lingua francáról való gondolkodás kialakulása szorosan összefügg azzal, hogy az anyanyelvi beszélő elveszíti etalon státuszát. Adatközlőink körében részben mutatkozik egyetértés az anyanyelvi beszélő nyelvhasználata mint elérendő cél vagy mérce elutasítása szempontjából:

2. *Az angoltanításban ma már el kell szakadni attól, hogy mit tart helyesnek egy angol vagy egy amerikai. (3,36)*

A fenti állításra kapott 3,36-os átlag arra utal, hogy a megkérdezettek tudatában biztosan jelen van az ELF, bár az állítással való egyetértés nem teljes: az átlag kifejezi, hogy a megkérdezettek egy része a középértékkel (részben igaz, részben nem) válaszolt erre az állításra, a többiek közül pedig valamivel többen tartották igaznak, mint amennyien nem. Ugyancsak az anyanyelvi beszélő mint mérce elutasítását tapasztalhatjuk a 6. kérdésre adott válaszok alacsony átlaga alapján:

6. *Számomra fontos, hogy amikor megszólalok angolul, azt higgyék, az az anyanyelvem. (2,41)*

Területi megoszlás szerint a fenti kérdések egyike sem mutat szignifikáns eltérést.

A nyelvhasználat egyes területeit megvizsgálva összetettebb képet kapunk. Az írás területén kevésbé van jelen az angoloról mint lingua franca-ról való gondolkodás, és erősebben tartják magukat a hagyományos értékek. A válaszok átlagában az mutatkozik meg, hogy sokak számára az anyanyelvi beszélőkkel azonos szintű íráskészség elsajátítása a cél:

26. *Fontos, hogy úgy tudjak angolul írni, mint egy anyanyelvű. (3,62)*

Ennél mérsékeltbb az egyetértés az anyanyelvű beszélőkre jellemző idiomatikus nyelvhasználat elsajátítása tekintetében:

16. *Szerintem a magyaroknak szükséges sok angolos szófordulatot és kifejezést megtanulni, amittől „angolosabb” lesz a nyelvhasználatuk. (3,09)*

A területi összehasonlítás mind a 16-os ($F=2,94$; $p=0,034$), mind a 26-os számú ($F=6,458$; $p<0,001$) állításnál szignifikáns eltérést mutat NM és a többi helyszín között. Meggyőződésünk, hogy ez ismét a német nyelv intenzív jelenlétével magyarázható,

a német nyelvnek a mindennapi életben betöltött szerepe szorítja háttérbe az angolt a hallgatók gondolkodásában.

Nem meglepő, hogy az anyanyelvi kiejtés elsajátítása is sokak számára még mindig létező érték:

19. *Számomra érték, ha valakinek olyan az angol kiejtése, mint egy született angolé.* (3,56)

38. *Jó, hogy a nyelvvizsgán az angolos kiejtést is pontozzák.* (3,31)

A kiejtés fontossága mutatkozik meg abban is, hogy az adatközlők többsége nem értett egyet az alábbi negatív tartalmú kérdéssel:

42. *Az angolórán időpocsékolás az érthetőség határán túl foglalkozni a kiejtéssel.* (2,44)

Bár napjainkban – különösen a könnyűzene, a külföldi tv-csatornák és mozifilmek által – körülvész bennünket az amerikai angol, adatközlőink csak kevesen gondolják úgy, hogy a jó kiejtés az amerikai kiejtéssel azonos:

28. *Aki jól beszél angolul, olyan a kiejtése, mintha maga is amerikai lenne.* (2,43)

A területi összehasonlításban a 38. és a 42. állításra adott válaszok között mutatkozott szignifikáns eltérés (38.: $F=3,718$; $p=0,012$ és 42.: $F=3,957$; $p=0,009$). A 38-as számú állítás válaszaiban BP átlaga a legmagasabb (3,62), ezt az NM átlag megközelíti, de a többi szignifikánsan alacsonyabb. Adataink ennek okára nem adnak magyarázatot, ezek feltárására további adatgyűjtés lenne szükséges. Csak feltételezzük, hogy a BP hallgatók számára több a direkt kontaktuslehetőség, és talán több az angol nyelvű média-kontaktus is, ami felértékeli a kiejtéshez kapcsolódó attitűdöket.

A 42. állítással KM hallgatói értettek leginkább egyet (2,72), és ezt a NM átlag megközelíti, de a többi szignifikánsan alacsonyabb. Ha igaz az a feltételezésünk, hogy az NM eredményeket jelentősen befolyásolja a német nyelv fontossága a régióban, akkor érthető, ha a hallgatók az angolos kiejtéssel való foglalkozásra nem akarnak különösebb hangsúlyt fektetni. A KM hallgatók esetében tapasztalt különbséget pedig azzal tudjuk magyarázni, hogy KM környékén feltételezhetően kevesebb a közvetett és közvetlen kontaktus-lehetőség az angol nyelvvel, mint a többi településen, a hallgatók pedig nagy arányban nyilatkoztak úgy, hogy társaik közül sokan csak a nyelv- vizsga-bizonyítvány megszerzése végett tanulják a nyelvet, és ezért az angolos kiejtéssel kapcsolatos attitűdök kevésbé pozitívak, mint máshol.

Az amerikai kiejtésre vonatkozó 28. sz. állításunkra kapott válaszok is mutatnak eltérést a különböző egyetemek hallgatói között. Leginkább a fővárosi hallgatók utasították el azt az állítást, hogy az angolul jól tudók amerikai kiejtéssel beszélnek, a válaszok átlaga mindössze 2,14 ($F=3,346$; $p=0,020$), és NM átlaga nem mutat ettől szignifikáns eltérést. A másik két helyszínünk, KM és DD viszont mintegy 0,5 százalékpontnyival eltér ettől, és a középértékhez közelít, aminek az okát csak további adatgyűjtéssel fogjuk tudni feltárni.

Arra is kíváncsiak voltunk, vajon mennyire tartják adatközlőink elfogadhatónak, ha valakinek az angol kiejtésén érződik, hogy magyar anyanyelvű. A 30. számú állításra kapott válaszok alacsony átlaga azt mutatja, hogy bár az egyetemisták pozitívumként értékelik az angolos kiejtést (lásd 38-as állítás), nem tartják elitelendőnek, ha valakinek a beszédén átüt magyar volta:

30. *Nevetségesnek tartom, ha valakinek az angol kiejtése magyarosan hangzik. (2,15)*

Ez az állítás nem eredményezett szignifikáns különbséget az egyes egyetemek hallgatói között: mindenhol a „nem igaz” tartományba esnek az átlagok.

A hagyományos tankönyvek többnyire azt feltételezik, hogy a nyelvtanuló angol anyanyelvűekkel fog kommunikálni, és hogy ezért meg kell tanulnia úgy viselkedni – köszönni, kezét fogni, érdeklődni, reklamálni stb. –, mint egy angol anyanyelvű. ELF szempontú megközelítésben viszont az a meggyőződés uralkodik, hogy az egymással angolul beszélő két különböző anyanyelvű és kultúrájú félnek nem kell az angol normákhoz igazodnia. A 35. számú állításunk ebben a kérdésben kérte az egyetemisták véleményét. Elutasító válaszaik alapján adatközlőink gondolkodása az ELF állásponthoz áll közelebb:

35. *Aki angolul beszél, annak olyankor igyekeznie kell, hogy az anyanyelvűekhez hasonlóan viselkedjen. (2,10)*

Ennél a kérdésnél sem találtunk szignifikáns különbséget a különböző helyszínek között.

A nyelvi szorongás

Az EU25 statisztikákban elfoglalt gyenge helyezésünk arra késztetett bennünket, hogy olyan kérdéseket is feltegyünk az adatközlőinknek, amelyek esetleg magyarázatot adhatnak nyelvtanításunk eredménytelenségére. Feltételeztük, hogy a vizsgált célcsoportban az egyik lehetséges magyarázat az idegennyelv-használati szorongás jelenléte lehet, és hogy különbség állhat fenn az anyanyelvi, illetve a nem anyanyelvi beszélővel folytatott interakció során tapasztalható szorongás mértéke között.

Az idegennyelv-használati szorongás vizsgálatával néhány évtizede kezdtek el foglalkozni a kutatók, és olyasfajta feszültségként és nyugtalanságként definiálták, amely kifejezetten az idegen nyelvi kontextusban jelentkezik beszédértés, beszédprodukción, illetve nyelvtanulás során (Horwitz 2001; MacIntyre és Gardner 1991). Az idegen nyelvi szorongás befolyásolhatja a nyelvtanuló viselkedését a tanórán (Horwitz, Horwitz és Cope 1986; Piniel 2004), és azt is, hogy az egyén mennyire hajlandó egy adott helyzetben kommunikációt folytatni az idegen nyelven (Gregersen és Horwitz 2002; MacIntyre és társai 1998). Ilyen módon az idegen nyelvi szorongás közvetlenül és közvetve is kihat a nyelvtanulás eredményességére.

Az EU25 statisztikák azt mutatják, hogy azokban az országokban, ahol a nyelveket tudók és ezen belül az angolt mint idegen nyelvet beszélők száma magas, nemcsak az iskolai nyelvtanítást tartják a nyelvelsajátítás fő színterének, hanem előkelő helyre teszik az iskolán kívüli nyelvhasználatot. Aki tehát olyan nyaralóhelyet keres, ahol

mindenki tud magyarul, aki szinkronizálva nézi a mozifilmeket, és aki kerüli az olyan szituációkat, ahol angolul lehetne beszélni, sok hasznos nyelvtanulási lehetőségtől fosztja meg magát. Ha a kutatásunkban megkérdezettek azért kerülik a nyelvórán kívüli nyelvhasználati lehetőségeket, mert frusztrálja őket az anyanyelvi beszédpartner, akkor számukra az ELF központú nyelvtanítás eredményesebb lehet.

Kutatási eredményeink azt mutatják, hogy a megkérdezett egyetemisták nem kerülik az angol anyanyelvű beszélővel való társalgást, az erre vonatkozó 44. állításra kapott válaszok átlaga alacsony. Viszont ha mérsékelten is, de jelen van körükben az anyanyelvű beszédpartnerek által okozott nyelvi szorongás, az erre irányuló állításra adott válaszok átlaga középérték feletti:

7. *Amikor született angol anyanyelvűvel beszélek, érzem, zavarban vagyok.* (3,31)
27. *Kényelmetlenül érzem magam, ha egy külföldi angolul kér tőlem útbaigazítást.* (2,67)
44. *Kerülöm az olyan helyzetet, melyben egy anyanyelvűvel kellene angolul beszélnem.* (2,41)

Ezzel szemben a megkérdezettek úgy érzik, valamivel biztosabban szólalnak meg angolul egy másik nem angol anyanyelvű beszélő társaságában. Három állításunk vonatkozott erre, és mindegyikre a középérték feletti átlagot eredményező válaszokat kaptunk:

8. *Könnyedén beszélgetek angolul, ha a beszélgetőtársam olyan külföldi, akinek szintén nem angol az anyanyelve.* (3,43)
18. *Nem lennék zavarban, ha egy nem anyanyelvűvel kellene angolul beszélnem.* (3,32)
41. *Szívesebben beszélek nem anyanyelvűekkel, mint anyanyelvű angollal, mert kevésbé izgulok a hibáim miatt.* (3,18)

A fenti eredmények arra mutatnak rá, hogy az angol nyelv lingua franca-szerű használatának sokak számára szorongáscsökkentő hatása van. Ezt aláhúzza az az eredmény, amit a válaszok területi megoszlás szerinti vizsgálatokor kaptunk. Szignifikáns eltérést mutat a 8-as kérdés ($F=8,673$; $p<0,001$), ahol a BP átlag a legmagasabb (3,98), a többi szignifikánsan alacsonyabb. Ezt az okozhatja, hogy minden bizonnyal a fővárosban van a legtöbb lehetőség nem anyanyelvűekkel angolul beszélni.

Összegzés és következtetések

A kérdéseinkre kapott válaszok vegyes képet mutatnak. Az egyértelmű, hogy a megkérdezett, műszaki-gazdasági tanulmányokat folytató egyetemisták nagy jelentőséget tulajdonítanak az angol nyelvnek, és ez az állítás igaz általában véve is és az angol nyelvnek a választott szakmájukban betöltött szerepére is. Azt is megállapíthatjuk, hogy az angol mint az anyanyelvű beszélők nyelve, illetve mint lingua franca egyaránt jelen van gondolkodásukban. Widdowson (1997) feltételezése, miszerint az ELF voltaképpen angol szaknyelv, a kutatásban részt vevő adatközlők gondolkodásában nem jelenik meg. Várakozásunkkal ellentétben nem állíthatjuk azt sem, hogy az angol

szaknyelv fontosságának a tudatosulása egyben azt is eredményezné, hogy az adatközlők elszakadnak az anyanyelvű normáktól, és az angolról mint lingua franca-ról gondolkodnának.

Különösen az íráskészség elsajátítására vonatkozóan állíthatjuk azt, hogy az anyanyelvűek szolgáltatják a mércét, és kutatásunk ebben a kérdésben a külföldi szakirodalomban található megállapításokat támasztja alá (Seidlhofer és mtársai 2006). A kiejtés megítélésekor is részben jelen van az anyanyelvű beszélőhöz való hasonlóság pozitív értékelése. Az idiomatikus nyelvhasználat, illetve a nyelvhasználatához társuló viselkedési formák megítélése szempontjából viszont az angol anyanyelvű beszélők szerepe elhalványul, és érezhető az ELF-szerű gondolkodás.

Az adatgyűjtést Magyarország négy különböző területén fekvő, és nemcsak a képzési programok, hanem a nyelvi kontaktus szempontjából is különböző lehetőségeket kínáló felsőoktatási intézményében végeztük. A válaszok területi megoszlása arra mutat rá, hogy az angol intenzív hazai és nemzetközi előretörése ellenére a helyi érdekek nem feltétlenül az angol nyelv ismeretét teszik szükségessé. A nyugati országhatár közelében Ausztria közelsége, a napi direkt vagy indirekt kontaktus a német nyelvvel, a gazdasági kapcsolatok, a kölcsönös mobilitás más megítélés alá helyezik az angol nyelvet, mint a többi ország részben. Azt is megállapíthatjuk, hogy a gazdaságilag pillanatnyilag kevésbé dinamikusan fejlődő és kevesebb direkt kontaktust biztosító északkeleti régióban az angol nyelv sokak számára mint vizsgatárgy jelenik meg, és ezzel összhangban a nyelvtanulás és nyelvhasználat megítélése is eltérő eredményeket mutat. Ezzel ellentétes előjellel, de ugyancsak a környezet hatása, az erős külföldi jelenlét és gyakori direkt vagy indirekt kontaktus-lehetőség vezethet ahhoz, hogy a fővárosban tanulók válaszai több szempontból eltérnek a többi egyetemen tanulók válaszaitól, ők erősebben tapasztalják az angol nyelv fontosságát a szakmájukban és a mindennapjaikban, és határozottabban tükröződik válaszaikból az angolról mint lingua franca-ról való gondolkodás.

A nyelvtanítás számára adódó következtetés elsősorban az, hogy a tanároknak is figyelembe kell venniük az ELF jelenlétét a hallgatók gondolkodásában és nyelvtanulási céljaiban, hogy a várható nyelvhasználati igényekhez igazodva lehessen meghatározni az egyes nyelvtanfolyamok célját. Meg kell jelennie az oktatásban a nem angol anyanyelvű beszélővel való kommunikációnak elsősorban a beszédértés és a kommunikációs stratégiák tanítása során. Át kell gondolni az idiomatikus nyelvhasználat fontosságát az adott nyelvtanulói csoport számára, és célszerű csupán a várható szükségleteikre korlátozni a kifejezések, szófordulatok, idiómák tanítását. Bár a nyelvvizsga előtt álló hallgatók még sokáig igényelni fogják a hibajavítást mind az írott, mind a beszélt nyelvben, a vizsgakövetelményt már teljesítettek számára javasolható a hibajavítás és a nyelvhelyesség súlykolásának háttérbe szorítása és a kommunikatív készségek fejlesztésének az előtérbe helyezése, hogy bátrabban merjenek megszólalni angolul, és tudják, hogyan, milyen stratégiák alkalmazásával hidalják át a kommunikációs nehézségeket. Jól látható, hogy akik számára fontos az írás, azoknak az anyanyelvű beszélők normáihoz való igazodás is fontos, ezért az íráskészség tanításánál ehhez is igazodni kell. A kiejtéssel kapcsolatos kérdéseinkre kapott változatos adataink alapján úgy véljük, hogy az anyanyelvű használóét megközelítő kiejtési minta bemutatása nem nélkülözhető, mert sokak számára ez fontos, de azoknál, akiknek ez

nem szükséges vagy nehézséget okoz, az ELF normák szerinti érthetőségre való törekvés kell, hogy legyen az elérendő cél.

Megítélésünk szerint túlmutat a szaknyelvoktatáson és szélesebb körben is figyelemre méltó az adatközlők által nyelvtanulással töltött évek száma és a nyelvtudásukra vonatkozó önértékelésük viszonya. Örvendetes, hogy a megkérdezettek 10,2 százaléka haladó szintűnek értékeli a nyelvtudását, és nem meglepő, hogy ők azok, akik hosszabb ideje tanulják az angolt. Ám ha az Európai Unió statisztikáiban elfoglalt gyenge helyezéseinkre gondolunk, akkor el kell gondolkodnunk azon, hogy átlagosan 8 év angoltanulás után miért csak a minta 10,2 százaléka értékeli haladó szintűre a nyelvtudását. Még inkább elgondolkodtató a skála másik vége. A minta egynegyedét teszi ki azok száma, akik csak kezdő szintre helyezik a nyelvtudásukat, de ennek kevesebb mint a fele tanult csak viszonylag rövid ideig, 1–3 évig angolul. A többiek ennél hosszabb nyelvtanulással sem jutottak el arra a szintre, hogy legalább középfokúnak mondják a tudásukat. Mindkét oldalról nézve arra kell következtetnünk, hogy komolyan tennie kell a szakmának a nyelvtanítás hatékonyságának növelése érdekében, mert nem a nyelvtanulással töltött évek és tanórák számának további növelése, hanem a minőségi oktatás a megoldás.

Következtetéseink általánosíthatóságát természetesen korlátozza az a tény, hogy az országnak nem minden területéről tudunk információkat gyűjteni, de úgy véljük, hogy adatközlőink olyan változatos szakterületekről és az ország olyan változatos régióiból szolgáltatnak adatokat, hogy a kapott eredmények az angol és az angol szaknyelvek oktatói figyelmére érdemesek. Szándékunkban áll a kutatást folytatni, hogy a következő fázisban kvalitatív módszerekkel, interjú adatgyűjtéssel kaphassunk részletesebb és mélyebb betekintést a leendő műszaki-gazdasági értelmiség e rétegének az angol nyelvvel kapcsolatos gondolkodásába.

Köszönetnyilvánítás

A szerzők őszinte köszönetet mondanak a kutatásban részt vevő egyetemek oktatóinak az adatgyűjtés megszervezésében és lebonyolításában nyújtott önzetlen segítségükért.

IRODALOM

- Coleman, H. (1996, szerk.): *Society and the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997, 2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csizér Kata (2007): A nyelvtanulási motiváció vizsgálata: az angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle* 57(6), pp. 54–68.
- Dörnyei, Z. – K. Csizér – N. Németh (2006): *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- EACEA (2008): *Key data on teaching languages at school in Europe*. DOI 10.2797/12061
Elérhető: <http://www.eurydice.org>. Letöltve: 2010. augusztus 22.
- Eurobarometer (2006): *Europeans and their languages. Special Eurobarometer 243–Wave 64.3*. Brussels: European Commission. Elérhető: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc631_en.pdf
Letöltve: 2010. augusztus 7.
- Firth, A. (1996): The discursive accomplishment of normality. On 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics* 26, pp. 237–259.

- Graddol, D. (2006): *English next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language.'* London: The British Council.
Elérhető: <http://www.britishcouncil.org/files/documents/learningresearch-english-next.pdf>
Letöltve: 2010. augusztus 8.
- Gregersen, T. – E. K. Horwitz (2002): Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal* 86(4), pp. 562–570.
- Holliday, A. (1994): *Appropriate methodology and social context.* Cambridge: Cambridge University Press.
- (2005): *The struggle to teach English as an international language.* Oxford: Oxford University Press.
- Horwitz, E. K. (2001): Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, pp. 112–126.
- Horwitz, E. K. – M. B. Horwitz – J. A. Cope (1986): Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70(2), pp. 125–132.
- Hu, X. (2004): Why China English should stand alongside British, American and other “World Englishes.” *English Today* 78, pp. 26–33.
- Jenkins, J. (2000): *The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals.* Oxford: Oxford University Press.
- (2005): Implementing an international approach to English pronunciation: The role of teacher attitudes and identity. *TESOL Quarterly* 39, pp. 535–543.
- (2006): Points of view and blind spots: ELF and SLA. *International Journal of Applied Linguistics* 16(2), pp. 137–162.
- (2007): *English as a lingua franca: Attitudes and identity.* Oxford: Oxford University Press.
- Kachru, B. (1996): The paradigms of marginality. *World Englishes* 15, pp. 241–255.
- Kontra, E. H. – Cs. Bartha (megjelenés alatt): Foreign language education in Hungary: Concerns and controversies. *Sociolinguistica* 24.
- Központi Statisztikai Hivatal (2008): Oktatás-statisztikai évkönyv 2007–2008.
Elérhető: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2007_2008_080804.pdf
Letöltve: 2010. szeptember 27.
- MacIntyre, P. D. – R. C. Gardner (1991): Anxiety and second language learning: Towards a theoretical clarification. In: Horwitz, E. K. – D. J. Young (szerk.): *Language anxiety: From theory and research to classroom implications.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp. 41–54.
- MacIntyre, P. D. – R. Clément – Z. Dörnyei – K. A. Noels (1998): Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal* 82(4), pp. 545–562.
- Meierkord, C. (2000): Interpreting successful lingua franca interaction. An analysis of non-native / non-native small talk conversations in English. *Linguistik online* 5.
Elérhető: http://www.linguistik-online.com/1_00/MEIERKOR.HTM
Letöltve: 2010. augusztus 9.
- Neuner, G. (2002): Policy approaches to English. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe. Elérhető: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Studies/NeunerEN.pdf Letöltve: 2010. augusztus 7.
- Pennycook, A. (1994): *The cultural politics of English as an international language.* London: Longman.
- Phillipson, R. (1992): *Linguistic imperialism.* Oxford: Oxford University Press.
- (2001): English for globalization or for the world's people? *International Review of Education* 47, pp. 185–200.
- (2006): English, a cuckoo in the European higher education nest of foreign languages. *European Journal of English Studies* 10(1), pp. 13–32.

- Piniel Katalin (2004): Szorongó gimnazisták a nyelvórán. In: Kontráné Hegybíró Edit – Kormos Judit (szerk.): *A nyelvtanuló: Sikerek, módszerek, stratégiák*. Budapest: Okker, pp. 123–144.
- Pitzl, M-L. – A. Breiteneder – T. Klimpfinger (2008): “A world of words: processes of lexical innovation in VOICE”. *Vienna English Working Papers* 17(2), pp. 21–46.
Elérhető: http://anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dep_anglist/weitere_Uploads/Views/views_0802.pdf. Letöltve: 2010. augusztus 19.
- Seidlhofer, B. (2003): *A concept of ‘international English’ and related issues: From ‘real English’ to ‘realistic English’? Autour du concept d’anglais international: De l’anglais authentique’ a l’anglais réaliste’?* Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
Elérhető: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Studies/SeidlhoferEN.pdf Letöltve: 2009. október 26.
- (2004): Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, pp. 209–239.
- (2005): English as a lingua franca. *ELT Journal* 59(4), pp. 339–341.
- Seidlhofer, B. – A. Breiteneder – M.-L. Pitzl (2006): English as a lingua franca in Europe: Challenges for applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 26, pp. 3–34.
- Widdowson, H. (1994): The ownership of English. *TESOL Quarterly* 28(2), pp. 377–389.
- (1997): EIL, ESL, EFL: global issues and local interests. *World Englishes* 16(1), pp. 135–146.

TINTA KÖNYVKIADÓ

VÁRNAI JUDIT SZILVIA – MÉSZÁROS ANDREA ÉVA

FORDÍTÓKALAUZ

Hogyan igazodjunk el az angol nyelvű jogi és európai uniós szövegek útvesztőjében?

132 oldal, 1990 Ft

A szakfordítás jelentősége napjainkban az egész világon egyre erősödik, és mind többen foglalkoznak fordítással. Európában a folyamatnak az egyik legfontosabb hajtóereje az Európai Unió, hiszen minden tagállam nyelvét érinti az EU hatalmas dokumentummennyiségének a különféle nyelvi irányokban történő lefordítása.

Ennek a kiadványnak az a célja, hogy segítsen mindazoknak, akik gyakorló szakfordítóként, fordító szakos hallgatóként vagy az angol nyelv használójaként az angol nyelvű jogi és európai uniós szövegek jellemző buktatói között szeretnének eligazodni. A könyv a leggyakrabban előforduló problémás helyzeteket ismerteti, olvasmányos stílusban, tudományos igény nélkül. Mini esettanulmányok formájában – háttér-információkkal, magyarázatokkal, javaslatokkal együtt – tárgyal egyrészt olyan angol szavakat, szókapcsolatokat, másrészt pedig olyan magyar nyelvhasználati kérdéseket, amelyek gyakran felmerülnek a jogi és az európai uniós szövegek fordítása során.

A könyv alapjául Várnai Judit Szilvia tíz évnyi fordítási tapasztalatai szolgáltak, amelyeket az Igazságügyi Minisztériumban, majd szabadúszó fordítóként, a Szegedi Tudományegyetem és az ELTE szakfordítóképzőjének óraadójaként és a Cielito Lindo fordítóiroda – az Európai Bizottság egyik beszállítója – vezetőjeként szerzett. Mészáros Andrea Éva író, képzőművész, akinek lelkiismeretes szerkesztési és gyűjtőmunkája nélkül a kiadvány nem született volna meg.

Megvásárolható a kiadóban:

1116 Budapest, Kondorosi út 17.; Tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

E-mail: info@tintakiado.hu; honlap: www.tintakiado.hu

SZABÓ VERONIKA

Anyanyelvi és irodalmi nevelés

Sprachliche und literarische Erziehung

Die Spezialität des ungarischen Bildungssystems ist, dass die ungarische Grammatik und die ungarische Literatur getrennt unterrichtet werden. Die Integration dieser Unterrichtsfächer scheint aber wichtig zu sein. Eine Lösung wäre, die Gemeinsamkeiten zu betonen, und davon auszugehen, dass sowohl die Sprache als auch die Literatur Systeme sind. Diese Arbeit hat sich das Ziel gesetzt zu zeigen, dass dies auch die Schüler entdecken können, wenn sie die hier vorgeschlagenen Aufgaben lösen. Sie können sich mit den Eigenschaften der Systeme beschäftigen, wenn sie erlernen, wie und warum man Dinge kategorisiert und klassifiziert; sie können über die literarischen und orthographischen Konventionen Debatten führen oder ihre kombinatorischen Fähigkeiten und Kreativität entwickeln. Wenn man nämlich mit den Regeln eines Systems spielerisch umgehen kann, erkennt man, wie es funktioniert.

Bevezetés

Az anyanyelvi nevelésnek szoros kapcsolata van az irodalmi neveléssel: az irodalmi nevelés nyelvi nevelés is egyben, hiszen az irodalom egyik alapvető jellemzője a nyelviség (Cserhalmi 2007), a nyelvi nevelésből pedig nem hiányozhat az irodalomnak mint nyelvnek a felfedezése. Ugyan ma két, egymástól több szempontból is elkülönülő tantárgy jelenik meg a közoktatásban, a történelem során ez korántsem volt mindig így: a XVIII. században, a tantárgy születésekor még nem választották szét az irodalmat és a nyelvtant (Margócsy 1997).

Ahogy Kerber (2002) is rámutat, a közös szálak újbóli megtalálása a mai anyanyelvi nevelés egyik fontos feladata lehet. Ugyan a stilisztika a ma használt tantervekben is közvetítő szerepet tölt be a két tantárgy között, és a nyelvtankönyvek már régóta szívesen illusztrálják az egyes nyelvi jelenségeket irodalmi szövegekkel, azt is figyelembe kell venni, hogy az irodalmi mű gyakran a grammatika szabályainak felrúgásával (pl. *Akár farkas, akár emésszen meg holló: / Mindenütt felyül ég, a föld lesz alsó.* ZRÍNYI), és a megszokottól eltérő, meghökkenítő képekkel (pl. *Lakatlan levegő.* PETRI) éri el hatását. Az irodalmi idézetek ilyen jellegű felhasználása tehát sokszor hasznos, de éppen a fentiek miatt nem minden esetben tűnik a leghatékonyabb megoldásnak.

Az integráció felé vezethet az az út is, amely a különböző készségek, képességek fejlesztését tűzi ki célul. Többen azt javasolták, fontoljuk meg, mit tanulhatna a magyar közoktatás a külföldi gyakorlatból, ahol az a természetes, hogy a diákok egyetlen

tantárgy keretében foglalkoznak szépirodalmi, populáris irodalmi vagy éppen dokumentum típusú szövegekkel, grammatikával, helyesírással és stílussal (Gordon Györi 2003).

Az integráció szükségessége mellett szólhat, hogy a XX. század irodalomelméleti irányzatainak nagy része központi szerepet szánt a nyelvnek (például Bahtyin, Gadamer, Heidegger), és a kortárs irodalomnak is fő jellemzője a nyelviség. A hétköznapi és a művészi kommunikáció közötti határ nem éles. A diákok az sms-ben, chat-ben kreatívan formálják és szerzőként teszik magukévá a nyelvet, miközben óhatatlanul is aktív befogadói az inter- és hipertextuális világnak. Erre az iskolai nyelvtanórákon is lehetne építeni.

Az alábbi írásban egy nem gyakran említett közös jellemzőt emelek ki, mégpedig azt, hogy az irodalom(elmélet) és a nyelv(észet) is rendszer, jelekből és szabályokból áll. A párhuzamok mellett azonban tudatosítom a különbségeket is. A teljes integráció ugyanis nemcsak a magyar oktatási hagyományok miatt képzelhető el nehezen, hanem azért is, mert mind az irodalomelméletnek, mind a nyelvészetnek megvan a maga eszköz- és fogalomkészlete, elemzési technikája. Ezek miatt a két tantárgyat érdemes továbbra is külön tanítani, a középiskola utolsó éveiben mindenképpen.

Irodalom, nyelv, rendszer

Az irodalom és a nyelv lényegének meghatározása többek között az adott nyelveírásai és irodalomelméleti modelltől függ, így nem véletlen, hogy mindkét fogalomnak van kiterjesztett olvasata. Minden nyelvi teljesítményt értelmezhetünk irodalomként is, amennyiben abban hiszünk, hogy egy szöveg irodalmiságának eldöntése alapvetően a befogadón múlik; ez különösen a hermeneutikában és a recepcióesztétikában fontos szempont. Ugyanakkor azt is érdemes tudatosítani, hogy minden szimbólumrendszer tekinthető nyelvnek (Bańcerowski 2002), ezért beszélhetünk matematikai, zenei, esetleg kémiai nyelvről.

A gyerekek nap mint nap találkoznak a „rendszer” kifejezéssel is: politikai rendszerben élünk, van egészségbiztosítási rendszerünk, a diákok Bologna-rendszerben tanulnak az egyetemen, levelező-rendszerek segítségével tartjuk egymással a kapcsolatot... stb. A Magyar értelmező kéziszótárban ez olvasható:

rendszer ... fn **1.** *Fil Tud* Egynemű v. összetartozó dolgoknak, jelenségeknek bizonyos törvényszerűségeket mutató, rendezett egésze.

A fenti definíciót anyanyelvi órán is hasznosíthatjuk, és beszélgethetünk magáról a rendszerről. Hasonló elgondolással találkozhatunk a Fiala Nyelvészek Munkaközösségének munkafüzeteiben is (pl. Ember és nyelv 1970). Az első négy feladat 7. és 8. osztályos diákoknak készült. Ha a gyerekek a kérdéseket megválaszolják, felfedezhetik, hogy ahhoz, hogy valamit rendszernek tekintsünk, szükség van valamiféle elemeknek a feltételezésére és az ezeket alkotó valamiféle szabályoknak a felismerésére.¹

¹ Feladataimat különböző korosztályú, a Harry Potteren, a Twilighton és más népszerű ifjúsági regényeken felnövő, az internetes kommunikációt aktívan használó gyerekeknek ajánlom.

1. a) Figyeljük meg jól a táblázatot! Mi alapján csoportosítottuk a szavakat? Adjunk nevet az oszlopoknak!

<i>Hód</i>	<i>szorzás</i>	<i>költemény</i>
<i>Gyík</i>	<i>osztás</i>	<i>virágzat</i>
<i>Kén</i>	<i>alma</i>	<i>kivonás</i>

- b) Csoportosítsuk a szavakat más szempontok alapján!
2. a) Rakjunk rendet Harry Potter polcán, ha a következő tárgyakat találjuk ott: *gyűrt talár, egy kis tüsszentőpor dobozban, pálca, papírtekercecsek, félig megevett csokibéka, Dumbledore-t ábrázoló kártya, Mágiatörténet könyv, egy fél zokni, Hedvig ketreце, egy üres láda, A kviddics évszázadai című könyv, Hedvig, ezüstcsat a talárhoz, egy lúdtoll, Flamelt ábrázoló kártya, csíkos sál, üst, három zokni, két Bogoly Berti-féle mindenizű draszté.*
- b) Milyen szempontok alapján csoportosítottunk? Elképzelhető-e másfajta csoportosítás is? Indokoljuk meg a választ!
- c) Rendnek nevezhető-e minden csoportosítás?
3. a) Írjuk le a „Ki nevet a végén!” / a kedvenc társasjáték / a mobiltelefonon játszható egyik játék szabályait!
- b) Ha találnánk tíz különböző méretű kavicsot, két fenyőtobozt és egy színes zsinórt, milyen játékot tudnánk velük játszani? Találjunk ki játékszabályokat különböző csoportokban!
- c) A b) feladatban kitalált szabályok alapján kezdjünk el játszani! A többi csoport figyelje meg a játzókat, és próbálja meg kitalálni a szabályt!
- d) Hasonlítsuk össze a különböző csoportok által kitalált játékokat! Melyik játék miért jó?
4. a) Mit jelentenek az alábbiak? Ha nem tudod, hol néznél utána?
a fajok rendszere, operációs rendszer, az elemek periódusos rendszere, idegrendszer, szófajok rendszere, naprendszer, házimozi-rendszer, koordinátarendszer
- b) Mi a közös a felsoroltakban? Keressük meg a hasonló és az eltérő tulajdonságaikat!
5. Az előző feladatra adott válaszok segítségével próbáljuk meg megválaszolni, mit jelenthet az a szó, hogy „rendszer”! Írjunk róla lexikoncikket!
6. Rendszer-e, s ha igen, miért
- a) a sakk?
- b) a tápláléklánc?
- c) a zene?
- d) az emberi szervezet?
7. Keressünk más rendszereket is!

A legtöbb középiskolai nyelvtankönyv már a bevezetőjében leszögezi, hogy a nyelv rendszer, és az irodalom rendszerként való felfogása sem új keletű: már Karácsony Sándor is szimbólumok rendszereként mutatja be az irodalmat (Karácsony 1993), Petőfi S. János pedig komplex jelként, illetve jelek rendszereként vizsgálja a (szépirodalmi) szöveget, és erre építi kreatív szöveggyakorlatait (pl. Benkes, Nagy L. és Pe-

tőfi S. 1996a, 1996b). Arra is érdemes gondolni, hogy számtalan olyan hasonlóságot fedezhetünk fel az irodalmi és nyelvelméletekben, melyek a nyelv és az irodalom rendszerszerűségével vannak összefüggésben. Ilyen közös elem például a történetiség, a konvenciók vagy a tradíciók szerepe, a különböző kategóriákba sorolás fontossága. Az analógiák megtalálásában segíthetnek a 8–12. feladatok, amelyek főként a középiskolás korosztálynak (11–12. évfolyam) ajánlhatók:

8. Két zsákban nyelvi és irodalmi fogalmakat találunk. Húzzunk ki mindegyik zsákból egy-egy fogalmat, és keressünk közös tulajdonságot a fogalmak által jelölt jelenségek között! (fogalmak pl. *rag, felező tizenkettes, Balassi-strófa, déli nyelvjárástípus, alany, lírai én, szórend, epilógus, díszlet, jelző ...*)
9. A bal oldali oszlopban a nyelvtanórán tanult fogalmakat olvashatunk, míg a jobb oldaliban irodalmiakat. Alkossunk párokat a következő jelenségekből! Mi alapján döntöttünk? Egy-egy csoport válasszon ki egy párt, és indokolja meg a választ a két jelenség közös tulajdonságainak felsorolásával! Keressenek különbségeket is!

nyelvi

egyes nyelvek

nyelvi szintek

(hang, szó, mondat, szöveg)

nyelvtörténet

nyelvjárások

irodalmi

irodalomtörténet

nemzeti irodalmak

műnemek (líra, dráma, epika)

stílusok

10. Összekeveredtek két rendszer fogalmai.
 - a) Válogassuk szét a két rendszer elemeit, és építsük föl a rendszereket a legkisebb egységtől a legnagyobb felé haladva!
versláb, fonéma, szótag, hang, verssor, strófa, hangsor, időmértékes verselés, kolón
 - b) Mi a közös a két rendszerben?
11. a) A nyelveket típusokba szokták sorolni attól függően, hogy milyen nyelvi eszközökkel fejeznek ki nyelvtani viszonyokat. Nézzünk utána, a magyart milyen nyelvtípusba sorolják és miért!
 - b) Ha a nyelvtipológiához hasonlóan létezne irodalomtipológia, vajon mivel foglalkozna? Mi lehetne a különböző nemzeti irodalmak csoportosításának alapja? Hová tartozna a magyar irodalom?
12. a) Lucien Tesnière (1893–1954) francia nyelvész híres hasonlata szerint a mondat hasonlít egy drámára. Ha az ige hordozza a történést, akkor milyen mondatrészek feleltethetők meg
 - a szereplőknek,
 - a díszleteknek?
 - b) Tudnánk-e finomítani a hasonlatot?
 - c) Fejezzük be a mondatokat!
 - Ha a mondat olyan, mint egy iskola, akkor az ige a,
a vonzatok, a szabad bővítmények
a

- Ha a mondat olyan, mint egy számítógépes játék, akkor az ige a , a vonzatok , a szabad bővítmények a
 - Ha a mondat olyan, mint egy kert, akkor az ige a , a vonzatok , a szabad bővítmények a
 - Ha a mondat olyan, mint egy vers, akkor az ige a , a vonzatok , a szabad bővítmények a
- d) Keressünk más hasonlatokat! Valaki kezdje el a mondatot, és láncban próbáljuk meg folytatni!

A fenti kérdések különböző nehézségűek, de abban megegyeznek, hogy legtöbbjükre számtalan válasz elképzelhető. Minden megoldás értékelhető, ha a diákok megfelelő érvekkel tudják alátámasztani a véleményüket. Az összehasonlításra és a kategorizálásra épülő gyakorlatok pedig nemcsak a nyelvről és az irodalomról való tudást segítenek előhívni vagy új nézőpontból összefoglalni, hanem intellektuális kihívást is jelentenek, így segítik a tanulók gondolkodásának fejlődését (Pap-Szigeti és mtsai 2006), csakúgy, mint a hasonlatok és a metaforák (Vámos 2003).

A következőkben a teljesség igénye nélkül az irodalmi és a nyelvi rendszerek egy-egy hasonló tulajdonságát emelem ki, megmutatva, hogyan lehetne építeni ezekre az anyanyelvi órákon.

A norma

A nyelvi norma és az irodalmi kánon között számos analógia vonható. A normatív nyelvhasználat szabályai az idők során részben közösségi megegyezés (közösségi norma), részben tudatos nyelvtervezés és nyelvművelés eredményeképpen alakultak ki (intézményes, akadémiai norma). Ez utóbbiból következik, hogy a helyesírási, illetve nyelvhelyességi szabályok egy része nyelvészetileg nem indokolt, inkább egyfajta nyelvi illetmannak tekinthető. A sztenderd nyelvváltozatnak van presztízse, értékeket hordoz, orientáló minta, bizonyos szintereken (például nyilvánosság előtt) javasolt a használata, az iskolában is ezt tanítják. A kulturális hatalom gyakorlóit alakítják, formálják. A nyelvhasználók dönthetnek úgy, hogy más nyelvváltozatokat használnak, és ezzel megsértik az intézményi normát, a természetes norma durva megsértése viszont ritka, hiszen ez akadályozná a kölcsönös megértést (Sándor 2006). A művészi nyelvhasználat és a diákok által is használt szleng, valamint az interneten használt nyelvváltozat(ok) kreatívan élnek a normasértés lehetőségével.

A kánonnak sokféle értelmezése lehetséges. Több meghatározásban olvasható, hogy a kánon a közmegegyezés értékrendje alapján létrejött, és a kulturális hatalommal bírók, valamint a profi értelmezői közösségek által kiválasztott és legitimált szövegek és normák összessége. Olyan minta tehát, ami segít abban, hogy mit és hogyan olvassunk. Az iskolában a kötelező olvasmányok listája általában igazodik a kánonhoz. Egyes „elméletírók feltételezése szerint létezik egy »irodalmi kompetenciának« nevezhető tudás, ami a beszélőt, egy kultúra »anyanyelvi beszélőjét« képessé teszi arra, hogy irodalmi szövegeket mint ilyeneket ismerjen fel és el» (Végh

2005). Természetesen minden olvasó szabadon dönthet arról, milyen művet vesz a kezébe, ugyanakkor bizonyos művek nem ismerése néhányak szemében művelatlenségnek tűnhet.

Igen tanulságos lehet, ha a gyermekek saját tapasztalat alapján értik meg és élik át a normák működését, így a hagyomány (nem vak, hanem értő) tisztelete mellett sikerülne bennük kialakítani egy nem romboló, de a normákra rákérdező, azokat újraépíteni tudó kritikai attitűdöt. Már a kisgyermekek is képesek logikusak és következetesek lenni, ha megadjuk nekik a döntés lehetőségét (Fisher 2002). A következő feladatokkal 5. osztályosok is választ adhatnak maguknak a „Miért épp ezt kell elolvasni?“, „Miért épp így kell írni?“ típusú kérdésekre. Mivel az ötödikes korosztály életkori sajátágaiból adódóan még tekintélytisztelő, a normabontás következményeiről főként idősebbeknél érdemes beszélgetni.

13. Szerintetek ki mondja meg, hogy a szavakat hogyan kell írni? Ki mondja meg, mi legyen a kötelező olvasmány? Hol lehetne utánanézni?
14. Ha te olyan helyzetbe kerülnél, hogy rajtad állna a döntés, milyen szabályokat hoznál
 - a) a szavak írásáról,
 - b) a kötelező olvasmányokról?
15. Gondolkodj el rajta, majd vitasd meg a csoporttagokkal, milyen előnyei és hátrányai vannak annak, ha
 - nincsen kötelező olvasmány / nincsenek helyesírási szabályok,
 - mindenki a te kedvenc olvasmányaidat olvassa / mindenki úgy ír, ahogyan te előre elhatározod,
 - mindenki azt olvas, amit akar / mindenki úgy ír, ahogy akar,
 - közösen megszavazzuk, mit olvasson az osztály / választási lehetőséget engedünk / közösen írásba foglaljuk a helyesírási szabályokat.
16. Alakítsunk vitacsoportokat! Döntsünk a legrokonszenvesebb felvetés mellett, vagy javasoljunk jobbat!
17. A félév során minden csoport javasoljon egy-egy kötelező olvasmányt, és készüljön belőle kérdésekkel a többiek részére!
18. Nézzük meg a George Orwell: *Állatfarm* című regényéből készült rajzfilmet! Vajon milyen választ adott volna a 13. kérdésre
 - a) Napóleon
 - b) Hógolyó
 - c) Bandi
 - d) a macska
 - e) a kutyák?Miért? Mi lett döntéseik következménye? Mit üzen számotokra a történet?
19. Keressük meg a Magyar értelmező kéziszótárban a „norma” szó jelentését! A kérdések megválaszolása után próbáljuk meg összefoglalni:
 - a) szükség van-e a normákra,
 - b) mikor és hogyan van értelme ellentmondani a normáknak!

Szabályok működés közben: egy kis kombinatorika

Az irodalmi és a nyelvi rendszert is többféle bonyolult, egymással összefüggő szabály tartja fenn. Ezek közül most egyet emelek ki, a sorbarendezés szabályát. A generatív elméletek szerint a nyelv olyan modellel írható le, melyben a nyelvi elemeket különböző szabályok generálják (pl. Alberti 2006).

Ugyan az irodalomban is megtaláljuk a generatív poétikai irányzatot, amely szerint a motívumok ismétlésének szabálya a szöveg világából lehetséges világot generál (pl. Simon 2003), az irodalmat mégis inkább informális rendszernek szokták tekinteni. A kombinatorikus költészet azonban éppen az elemek kombinatív egymás mellé helyezésére épül (Nádor 2005). Ez a megoldás a gyermekverseknek is kedvelt szerkesztési elve, a megismert szabályok alkalmazásával pedig a diákok maguk is alkotóvá léphetnek elő. A következő feladatokat 9–10. osztályosoknak ajánlom.

20. Ha van 3 elemünk: A, B, C, és szeretnénk sorba rendezni őket, hányféle megoldásunk születhet, ha
- minden elem csak egyszer szerepelhet,
 - lehet ismételni az elemeket?
21. a) A „*lekvár*” szótőhöz illesszünk először egy képzőt, egy jelet, végül egy ragot!
b) Mennyiben hasonlít, és mennyiben különbözik a feladat megoldása az 20. a) és b) feladat megoldásaitól? Magyarazzuk meg azokat az eseteket is, amelyek nyelvtanilag nem helyesek!
c) Bármilyen szótővel és bármilyen toldalékokkal eljátszható az a) feladat? Hozzunk érveket és ellenérveket!
22. a) Alkossunk mondatokat az „*anya*”, „*főz*”, „*Petinek*” szavakból! Hány lehetséges változatunk van? Hasonlítsuk össze a mondatok jelentését! Van-e különbség a szórendi variációk között?
b) Bármilyen 3 szóból tudnánk értelmes mondatot alkotni? Miért?
c) Tudunk-e 3 szót úgy egymás mellé rakni, hogy csak egyetlen sorrendben adjanak ki nyelvtanilag helyes magyar szósort? Milyen szófajú szavakat kellene összeválogatnunk?
d) Melyik 3 szóból lehet mondatot alkotni a következő 4 szó közül (a szavakat ragozhatod!)? „*Robika*”, „*süt*”, „*sütemény*”, „*finom*”.
e) Hányféle megoldás van? Használhatjuk-e a 20. feladatban kitalált képleteinket? Miért?
f) Megváltozna-e a megoldás, ha a következő 4 szó közül kellene választanod: „*Robika*”, „*süt*”, „*finom*”, „*nagyon*”.
23. a) Idézzük föl, mit tudunk az időmértékes verselésről! Melyek a verselés alapegységei?
b) Írjunk időmértékes verssort, amelynek ez a képlete:

$$\cup - | \cup - | \cup - | \cup - | \cup$$
- c) Elevenítsük föl, milyen verslábakat ismerünk! A lehetséges variációk közül melyik nem fordul elő az időmértékes verselésben?
d) Melyik verssor képlete ez? Keressünk a magyar irodalomból példákat a képlet alkalmazására! — — | — $\cup \cup$ | — | | — $\cup \cup$ | — \cup | —

- e) Lehetne-e az előbbi verssor egy szöveg képlete, ha a jelölések a következőket jelentenék:
 — alany
 ∪ állítmány
 | mondathatár
 Miért? Ha igen, írjuk meg a szöveget!
- f) Írjunk olyan 3 elemből álló szabálysort (képletet), amelyből már értelmes és összefüggő szöveg írható! Milyen nehézségekkel találkozhatunk?
24. a) A 21. feladatban kitalált szabály alapján helyettesítsük be az A, B, C, helyére a következő kifejezéseket, és hozzuk létre a verset az összes lehetséges variációból!
 A) *a tavon*
 B) *egy hattyú*
 C) *a fényben*
- b) Hasonlítsuk össze a versünket Somlyó György versével (Somlyó György: „Tiszta” költészet)! Írjuk fel a Somlyó-vers „képletét”!

Somlyó György: „Tiszta” költészet

*A tavon egy hattyú a fényben
 A fényben a tavon egy hattyú
 Egy hattyú a fényben a tavon
 A tavon a fényben egy hattyú
 Egy hattyú a tavon a fényben
 A fényben egy hattyú a tavon
 A tavon egy hattyú a fényben*

- c) Magyarázzuk meg a Somlyó-vers címét!
 d) Mit üzen számodra a mű szerkesztési módja?
 e) A Somlyó-vers képletét felhasználva írjunk saját költeményt!
25. a) Egy rímképletben mit jelölnek az abc betűi?
 b) Hányféle rímképlete lehet egy 4 soros versnek? Legalább/legfeljebb hány különböző elemre van szükségünk?
 c) Van-e olyan képletünk, amelynek nincsen külön neve a verstanban?
26. a) Hányféle vers rakható össze a következő verssorokból? Miért?

Onnantól nem evett *Volt egy úr, lakhelye Párizs,*
„Pá, krumpli – mondta – és pá, rizs!”
rászóltak: „Fogyjon le máris.” *feltéthez köretet,*

- b) Mennyire alkalmazhatók ebben az esetben az eddig megismert szabályok? Milyen más szabályok működnek még közre?
 c) Ha jól raktuk össze a verset, egy limericket kaptunk. Olvassuk el az alábbi limerickeket is, és találjuk ki, mi a közös a versekben! Írjuk meg a limerick „képletét”!

Volt egyszer Magyarba egy Viszki, nem volt ő szeszélyes, sem hisztis, kirabolt bankot, szívet is rablott, üldözte közrendőr, sőt tiszt is.	Van egy nő, úgy hívják, Etel. Egész nap a Neten csetel. Akadt egy kérője, de magát mér' ölje: „Vegyen csak téged a Net el!”	Volt egy úr, úgy hívták: Jónás, ráfért egy jókora gyónás. El is ment; darálta, a pap meg halálra rémült, és azóta kómás.
Garaczi László	Váradny Szabolcs	Nádasdy Ádám

d) Írjunk definíciót a limerickhez! A www.google.hu internetes kereső segítségével nézzünk utána, honnan származik ez a versforma!

e) Írjunk saját limericket egy névre/városnévre!

27. Olvassuk el Kovács András Ferenc: *Reszket a rozsmár* című versét!

Kovács András Ferenc: Reszket a rozsmár

*Morcos idő viharoz már,
reszket a jégen a rozsmár,
zúzmarafény agyarán,
míg magyaráz magyarán:
Brrr...*

*Morcos idő viharoz már,
én vagyok itten a Rozsmár,
ülök az Északi-sarkon,
vízbe fityeg le a farkom.
Brrr...*

*Miért vagyok én ez a Rozsmár?
Morcos idő viharoz már,
ülök az Északi-sarkon,
vízbe hanyatlik a farkom.
Brrr...*

*Miért vagyok épp ez a Rozsmár?
Fázom az északi sarkon,
morcos idő viharoz már
vízbe fagy egyszer a farkom.
Brrr...*

*Én vagyok itten a Rozsmár...
Fázom az Északi-sarkon...
Vízbe fagy éppen a farkom...
Morcos idő viharoz már...
Brrr...*

- Milyen visszatérő elemekből áll a vers? Próbáljuk felírni a képletét!
- Mennyiben hasonlít a vers a Somlyó György: *Tiszta költészet* című alkotásárá?
- Milyen hatást vált ki belőled a vers, miért?

Ahogy Nagy József (2004) fogalmaz: „az évfolyamokat átívelő folyamatos, kritériumorientált készség- és képességfejlesztés nélkül nem remélhető a legalapvetőbb képességek optimális használatának elsajátítása.” Egy ilyen alapvető képesség a kombinatív képesség, melynek fejlesztéséhez a fentiekhez hasonló módon az anyanyelvi nevelés is hozzájárulhat.

Hiány a rendszerben?

A rendszernek gyakran jellemzője a hiány. A nyelvi rendszerek például nem mindig tökéletesek, gondoljunk csak a *csuklik*, *botlik* igék nem létező felszólító módú alakjára. Ebben a fejezetben azonban leginkább arról a hiányról lesz szó, amely nem a rendszer tökéletlenségéből származik, hanem annak szerves része.

A rendszert alkotó elemek között testes és testetlen elemek is előfordulnak. A magyar nyelv speciális tulajdonsága például az, hogy a kötelező alanyi vonzat sokszor csak igei személyragok formájában lehet jelen: elhagyását szigorú szabályok irányítják (Pléh – Radics 1976). Az egyes szám 3. személyű igei személyrag is sokszor testetlen, zéró morféma formájában realizálódik. Az irodalom kapcsán Iser (1996) ír arról, hogy az irodalmi szövegek úgy szerveződnek, hogy üres elemeket tartalmaznak, melyeket az olvasónak kell kitölteniük. Ebben az esetben azonban nem feltétlenül beszélhetünk szabályszerűségekről, jórészt a befogadó egyedi stratégiáitól függ, hogyan egészíti ki a hiányzó részeket.

A hiány szerepére anyanyelvi órákon is felhívhatjuk a figyelmet, különösen olyan játékos szövegek segítségével, mint például Weöres Sándor *Egérrágtá meséje*. Ha arra kérjük a gyerekeket, hogy egészítsék ki a szöveget, teret engedünk a kreativitásuknak. Ugyanakkor az is tanulságos, hogy nem teljes a szabadság: műfaji háttérismeretek, nyelvi szabályok, nyelvhasználati szokások befolyásolják a mese rekonstruálását. Az alábbi szövegrészletben például az a)-val jelölt helyre egy tárgy esetű névszót várunk az ige lexikájában kódoltaknak megfelelően (ezenfelül belehallhatjuk a *megér egy misét* szállóigét), a b) helyen hasonló okból nagy valószínűséggel tárgyas ige áll, míg a c) helyen – az *édesanyád* tárgyas vagy tárgyatlan olvasatából fakadóan és a szerkezetisméltést feltételezve – szintén igére számítunk.

„Köszöntlek, te halász, túl a meszes hegyen,
túl a fehér folyón s nagy kanyarodóján:
ide hallgass te szép legény,
titkot hozok, megér egy ... a)...
hiszen édesapádat is ... b)...
hajdan édesanyád ... c) ... ”

Hasonló módon játszhatunk Havasi Attila: *A legújabb stratégia* című szövegével is 7–8. osztályos tanulókkal.

Havasi Attila: *A legújabb stratégia*

*A legújabb stratégiát,
ha igényled ü ü ü,
amellyel az egész világ
ma már tényleg ü ü ü*

*De csak szőrmentén tehetem
 timpararé bömböllér,
 kódolva, sőt jelképesen
 muszáj néha ü ü ü.
 Ez az egész tehát olyan,
 akárcsak az ü ü ü,
 aki nem veszi komolyan,
 hamar kap az ü ü ü.
 Node együtt mindezzel is
 timpararé bömböllér,
 már akármit híresztel is
 egyik-másik ü ü ü.
 Mostanában arról szólnak
 mindennapi ü ü ü
 legyünk résen, hiszen jól csak
 az jár, aki ü ü ü.
 Ez igaz is, főként mivel
 timpararé bömböllér,
 azért mégis árnyalni kell
 annyival, hogy ü ü ü.
 Egy szó mint száz, ezt a dolgot
 nem kétséges ü ü ü,
 érdemes lesz átgondolnod,
 lehetséges ü ü ü.
 Aki ügyes, az okosan
 timpararé bömböllér,
 úgy áll hozzá óvatosan,
 nehogy végül ü ü ü.
 Végezetül azt remélem,
 tovább nem kell ü ü ü,
 és a maga idejében
 nem fogod el-ü ü ü;
 mert korántsem felesleges
 timpararé bömböllér,
 s te leszel a legesleges
 legesleges-ü ü ü.*

28. a) Megtudhatjuk-e Havasi Attila verséből, mi a legújabb stratégia? Miért?
 b) Mi lehet a szerepe az „ü ü ü”-s soroknak? És a „timpararé bömböllér”-nek?
 c) Az „ü ü ü” sor vajon mindig ugyanazt jelenti? Miért?
 d) Mit jelölhetnek az „ü ü ü”-k? Honnan tudjuk?
 e) Kitölthetjük-e bármivel az „ü ü ü”-s részeket? Miért?
 f) Töltsük ki a verset csoportban, rendezzünk kiállítást, és beszéljük meg, melyik megoldás miért jó!

- g) Hasonlítsuk össze az 1. versszakokat! Mi a közös a különböző csoportok megoldásai között?
- h) Az alábbi szavak közül melyiket tennénk az 1., a 2., illetve a 3. „ü ü ü” helyére az 1. versszakban? Miért?
„megfejtető”, „barátom”, „szép”, „okosan”, „játszani”, „megsúgom”
- i) Kihez szólhat a vers beszélője? Hányadik személyű? Milyen nyelvi elem utal a megszólítottra?
 Milyen viszony lehet a beszélő és a megszólított között? Honnan tudjuk?
- j) Mit üzen neked a vers?

Rendszerek és kifordításaik

A megszokott szabályok felrúgása vagy az elemek más funkcióban való használata tulajdonképpen játékos rendszer-újjáépítés. Előfordulhat, hogy a (nyelvi) jelek csak hasonlítanak eredetjükre, azaz például jelentésem nyelvi jelekre, de nem hordoznak valódi jelentést; ilyen a halandzsá. Segítségével nemcsak a jelentés témaköre járható körül az anyanyelvi órákon, hanem a hangsorépítés szabályait is megbeszélhetjük. Mivel komplex tudást mozgósítanak, leginkább 11–12. osztályosoknál lehet felhasználni az alábbi feladatokat.

Havasi Attila következő verse ugyan használja a halandzsát, a fordítással ugyanakkor érvényteleníti is annak jelentés-nélküliségét, és elvárásaink átgondolására is készletet.

*Csá m' hám arkivá szeva
 edammá guran ha m' heva.
 M' száfár khída csá rahémi
 u gávászi m' tara mavédi.
 Gureh káncsija ha m' rajja,
 gureh kám dzsetta kéridajja.
 Szuvári m' heva sí rateh,
 humadá ré csá vagideh.*

29. Olvassuk el a fenti sorokat!

- a) Vers-e ez? Miért? Versnek gondolnád-e, ha ismernéd a szerzőjét? Miért?
- b) Vajon milyen nyelven lehet? Miért? Milyen hangulata van?
- c) Milyen címet adnál ennek a szövegnek? Miért?
- d) Figyeljük meg a következő szavakat: *arkivá, khída, gureh, káncsija*. Melyek lehetnének magyar szavak? Miért? Vajon mi lenne a jelentésük?
- e) Ha egy magyarul nem tudó csak a szavak hangalakja alapján ítélné meg a szavakat, vajon mit gondolna, mit jelenthetnek a következő magyar szavak: *„halál”, „lomb”, „szeretet”, „elemel”, „börtönőr”*?
 Milyen következtetést vonhatunk le a szavak hangalakjának és jelentésének viszonyáról ebből a feladatból?
- f) A szerző, Havasi Attila megadta a mű szavainak fordítását is. A szószedet alapján fordítsuk le a szöveget!

Szószedet

csá = most, már

m' = a, az (névelő; mássalhangzó után: ma)

hám = három

arkivá = ösvény, út

szeva = (birtokos névmás)

edammá = kérdés (edan = kérdez)

guran = alkot, képez, csinál

ha = itt, most

heva = ügy, dolog

száfár = nap, délelőtt

khída = munka

száfár khída = napirend

rahémi = nálunk

u = van

gávászi = ilyen, így

tara = nagy

mava = terem

mavédi = teremben

káncsija = szenvedélyes

rajja = vita, megbeszélés (sí rajjan = megbeszél vmit)

kám = de, de nem

dzsetta = semmi

kéridajja = döntés, határozat

sí (a tárgyat egészíti ki, ha az az ige előtt áll: rajjah ma heva = m'heva sí rajjah
'megbeszélük a dolgot')

szuvár = asztal

szuvári = asztalon

ratan = hagy

rateh = hagyják, hagynak

humadá = azután

ré = is

vagidan = elmegy

vagideh = elmennek

g) Most is adjunk címet a műnek!

h) Döntsük el, ezek alapján melyik mondatot tudnánk lefordítani erre a nyelvre, fordítsuk is le!

*A terem nálunk nagy.**Az ügy az asztalon van.**A munkát nem hagyom.*

i) Hasonlítsuk össze a fordításunkat a szerzőével! Meglepődtünk-e, vagy ezt vártuk? Miért?

Fordítás

*A hármásút-probléma
egy bizottsági téma.
Most az van napirenden
a nagy üléssteremben.
Hevesen vitatkoznak,
de döntést mégse hoznak.
Aztán elmennek végül,
és minden összebékül.*

- j) A szerző versének címe: *Jelentés a bizottsági ülésről*. A szerző először közölte az eredeti jelentést, majd a fordítást, végül a szöszedetet. Vajon így együtt versnek nevezhető-e? Miért? Milyen üzenete van számodra?

A nyelvi és irodalmi szabályok és szokások újraírását találjuk Parti Nagy Lajos *Altató* című versében is. A költemény rádöbbsent az intertextualitás működésére, még hozzá úgy, hogy impliciten az irodalmi klasszikusokhoz és a nyelvhez való kreatív, alkotó hozzáállásra biztat, minden olvasót íróvá avat és játékra hív.

30. a) Mi és ki jut eszedbe a következő szavakról: „*lehunyja*”, „*dunna*”, „*villamos*”, „*bogár*”, „*zümmögés*”, „*aludj el*”.
- b) Ha egy versnek az a címe, hogy „*Altató*”, mi juthat azonnal eszünkbe? Milyen szavakat várunk? Milyen lesz vajon a mű hangulata?
- c) Olvassuk el Parti Nagy Lajos *Altató* című versét! Mennyire felelt meg előzetes elvárásainknak? Miért?

Parti Nagy Lajos: *Altató*

*„apaló apaló
angyal ül a videó”
dünnyögve legfő mesterét
lehunyja két lehunyja száz
a ritt a rít a rőt a rét
üveggolyónk eldunnaház
egy altatónyi vers kilép
a semmiségből elfeledk
ezik magáról halk durúzs
és légvonatszusz egy kiságy
körül derengő tarka lepk
e rengörül dagár borázs
pillázat és követhené
úgyis minden csak bertamázs
úgysincsen szó rá és ha van
álomnyelv édes vakszöveg
mely persze nem világtalan
a ludjelszé penkisba lázs*

*abra kadabra dab no meg
leal vezümm zigő kasé
zöngéi közt elandalon
zöngéi közt elalhasé
méz elza jó e pillaméz
álomfejlesztő dinamó
a lépte zengő villanéz
főnövérhúg és főmanó
a konvektorban szendereng
az őrlángöriző sötét
mintha egy fel-felmorranó
tűzhatlan medve ülne bent
s dédelgetné a köldökét
alszik az apró óriás
nem kell már kalapálnia
álommanó ő is mi más
vele alszik az ória
s a csillagok nagy árja fönn*

*e néma tiktakk-ária
szikalsi villam usaom
fatutajos a folyamon
pupillaherceg méla tót
távrolról suttog altatót
s e távolság szívfájtató
alszik a széken a kezes
lábára lehajtja tehén
orob migás regenderesz
a jó cukor is eluszik
habzó éggel a tetején
vattabucskáznak a nyuszik
durán salik dözer kisa
alszik a konyha karika
alszik a vau és a háp
méz elza is lehajtja szép
pehelynehéz pillázatát
kitelnek lufka kis csodák
sok ellapult családi kör
sok punnya ótvar megszokás
üveggolyóvá visszagör
alszik dodó a szívszagú
winterfeldplatzi bős porosz*

*lán bajszával nyakadba bú
majd lassan eldoromboloz
s két álomrétre rányító
szemed a távirányító
aludj el szépen Berta mert
a kislibák is alszanak
s az ágyúk is nagy föltekert
karokkal ágyúkanapén
tanulnak mézüil dallamul
dalabdi síp geman diszun
aludj el szépen Berta bár
szemedben még száz villamos
jánosbogárnyi szikra jár
de egyszer minden napmozit
dobozba zár az éjszaka
dobozba dédik és mamák
katik babók jóéjtpuszik
és ha elalszik anya is
már az alvás is aluszik
dünnögve két szerelmesét
leejti végre a mesét
s bezár e kis vers maga is.*

- d) Milyen más szövegek juthatnak eszünkbe Parti Nagy verséről? Keressünk olyan szavakat, kifejezéseket, amelyek valamilyen módon más versszövegekre emlékeztetnek! Próbáljuk meg kitalálni, melyik versekről van szó! Használjuk segítségül a google keresőt!
- e) Az eddigi tanulmányok során találkoztunk-e olyannal, amikor egy szöveg más szövegekkel folytatott párbeszédet? Idézzünk föl egy-két példát! Miben hasonlít, és miben különbözik a Parti Nagy Lajos-vers ezektől?
- f) Keressük meg az a) feladatban felsorolt szavakat a versben! Milyen szövegkörnyezetben és jelentésben jelennek meg Parti Nagy szövegében, és hogyan az alapul szolgáló szövegben?
- g) Lehetnének-e magyar szavak az alábbiak? Miért?
„szikalsi”, „regenderesz”, „elfeledk”, „diszun”, „uasom”, „vezümm”, „rengörül”, „dagár”, „borázs”, „ludjelszé”
- h) Meg tudjuk-e fejteni, mely magyar szavak állhatnak a g)-ben felsorolt szavak mögött? Amelyekről igen, próbáljuk megnevezni, milyen módon keletkeztek! Keressünk még a versben eltorzított magyar szavakat, és fejtsük meg őket!
- i) A g)-ben leírt módszerekkel torzítsunk el magyar szavakat, és fejtsük meg közösen!
- j) Fejtsük meg a következő sorokat! Mi a szabály az egyes sorokban?
– *a ludjelszé penkisba lázs*
– *leal vezümm zigő kasé*

- *orob migás regenderesz*
- *dalabdi súp geman diszun*
- *lábára lehajtja tehén*

- k) Mi lehet a következő szavak szófaja? Honnan tudjuk? Mit jelenthetnek a következő szavak? A szöveggörnyezet figyelembevételével válaszoljunk!
 „eldunnaház”, „vattabucskáznak”, „szendereng”, „lufka”, „lán”
- l) Lehetne-e írásjelekkel tagolni a szöveget? Miért? Próbáljunk értelmi egységeket keresni a szövegben!
- m) Milyen hatással van rád a vers? Milyen eszközökkel éri el ezt a hatást?
- n) Milyen másik verset lehetne Parti Nagy módszereivel átírni? Keressünk alkalmas verset, indokoljuk a döntést! Az osztály szavazza meg, melyik verset írjuk át! Mindenki készítse el a saját átíratát! Rendezzünk kiállítást a versekből, mindegyikben keressünk jó megoldásokat!
- o) Mit tanultál ebből a feladatból?

Az intertextuális utalások mellett a mai nyelvhasználatra is reflektál Spiegl Máté: *Ballada hajdani nickeimről* című verse. A szleng a sztenderd magyar nyelvhasználat normáival játszik, kreatívan írja fölül a nyelvi sémákat. Az internetes kommunikáció az anyanyelvi nevelésben nemcsak motivációs forrás lehet, hanem a szabályfelfedezés területe is (Szabó 2008).

31. a) Mit jelent a címben a *ballada* szó? Milyen balladákat tanultunk eddig? Milyen versre számítunk?
- b) Honnan ismerős a címben szereplő *nick* szó? Milyen területen használjuk? Kinek lehet nickneve?
- c) Olvassuk el a verset! Megfelelt-e előzetes elvárásainknak? Indokoljuk a választ!
- d) Kit idéz meg a ballada? Milyen (nyelvi) eszközökkel teszi ezt?
- e) Milyen szakterület szavai a következők: *kód*, *bit*, *port*?
- f) Gyűjtsük ki a versből a beszélő által említett nickneveket! Vajon melyik névvel mi volt a versbeli beszélő célja?
- g) Magyarázzuk meg a nickneveknek a helyesírási szabályzattól eltérő helyesírását!
- h) Elevenítsük föl, olvasmányainkban milyen beszélő nevekkel találkoztunk eddig!

Spiegl Máté: *Ballada hajdani nickeimről*

Voltam *Aczel* és *muanyag*,
 voltam *sas*, voltam *foldidiszno*,
 neveztek idegen agyak
Einstein2-nek – ez se kis szó;
 voltam a legjobb cyberdiszko
UeberDJ-je pár napig –
 hírem elolvadt, mint a friss hó.
 Hol van már a tegnapi nick!

Csábítottam, mint *Szivlovag*,
 puhán gépelve mindegyik szót,
 s nem vártam meg a szitkokat,
 ha kiderült, hogy másnak is szólt...
James Bond lettem, míg ménem iszkolt,
 új kód, új hölgyek és tinik;
 később a nevem néha *Miss* volt –
 Hol van már a tegnapi nick!
Veereb-ből *Vereeb* egy hanyag
 elütéssel lettem – így is jó,
 hisz nem kell szalma, se agyag,
 szilícium a fészkem-viskóm;
 ha megéhezem, leszek *rizskok*,
 s nyam-nyam az utolsó bitig,
 a #Fogyi szobának pedig csók...
 Hol van már a tegnapi nick!

Ajánlás

Herceg nem lesz nevem, nem is volt,
 nem török talmi trónokig.
 Hisz bezár egyszer minden kis port,
 és hol lesz már a mai nick!

Fiktív világok, fiktív nyelvek

Ez az utolsó fejezet kicsit kilóg a sorból, hiszen bár az irodalomhoz minden kétséget kizáróan hozzátartozik a fikcionalitás, vajon hogyan függ ez össze a nyelvvel és az irodalom rendszerszerűségével?

Eszünkbe juthatnak a *lehetséges világok*. Ezek a dolgok lehetséges állásainak összességei, azok a módok, ahogyan a világ még elképzelhető az aktuális világon kívül. Egyes elméletek szerint minden szöveg egy sajátos világ, amelyen belül más igazságfeltételek működnek, mint azon kívül. A lehetséges világok a nyelvet meghatározó szituációk; a rend és a rendszer ebben az esetben nem (csak) magának a szövegnek, hanem az általa teremtett nyelvi világnak a sajátja. 12. osztályban érdekes lehet a lehetőségről és a szükségszerűségről beszélgetni, vagy különböző beszélők hiedelemvilágát mint lehetséges világokat összehasonlítani minidiskurzusok elemzésével, ahogyan Alberti Gábor is teszi ReALIS modelljében (Alberti és mtsai 2007).

Az alábbi feladatokban azonban mégsem a formális szemantika vagy a nyelvfilozófia felől közelítem meg a kérdéskört. A fikciós szövegek ugyanis a lehetséges világokhoz képest sokkal inkább leképezik az aktuális világ viszonyait, és nem feltétlenül logikusak, ellentmondásokat is tartalmazhatnak. A fiatalok körében népszerűek a szerepjátékok, a fantasy irodalom sajátos térben és időben játszódó történetei, de gondolhatunk a *Twilight*, a *Harry Potter* vagy a *Gyűrűk Ura* sikerére is. A képzeletvilágban létező különleges lények olyan jól berendezett társadalmakban élnek, amelyekben a nyelvnek kitüntetett szerepe van. A Harry Pottert olvasó gyerekek a szómágiával és a nyelvi tabukkal szembesülnek, amikor a szereplők nem merik kiejteni a leggonoszabb

varázsló nevét, ezért *Tudodkiként* emlegetik, vagy az *Ő, akit nem nevezünk nevén* körülírással utalnak rá; a kígyók párszaszólul szólnak, a koboldoknak is van külön nyelve. A könyvsorozat szinte minden neve beszélő név, a rajongók nem véletlenül próbálták magából a névből kiolvasni a szereplő későbbi sorsát. A magyar fordító különösen ügyelt arra, hogy megoldásai nyelviileg igényesek legyenek, és illeszkedjenek a magyar gyermekirodalom hagyományába. Nyelvi játékokkal, különleges szóalkotásokkal találkozhatunk a különböző varázsigék, bűbájok elnevezésében is, ezek segítségével 5–6. osztályos gyermekeket is nyelvi teremtésre buzdíthatunk.

32. a) Anélkül, hogy tudnánk a következő varázsigék jelentését, próbáljuk meg kitalálni, melyik milyen hatású! Melyikről tudjuk biztosan eldönteni, mit jelenthet, melyikről egyáltalán nem? Melyiknek lehet több jelentése? Miért?

– *voltnincspuska*
 – *lerteinballó*
 – *hisztiover*
 – *kacajtfakaszt*
 – *trollszurdaló*
 – *szemedmered*
 – *leperex*

- b) Milyen nevet adnánk egy olyan bűbájnak, ami
 – Dudley orrára bibircsókot varázsol?
 – a hernyóból színes lepkét varázsol?
 – a kezedbe röpteti az ágy alá gurult játékaidat?
 – szemvillanás alatt rendet varázsol?
- c) Rendezzünk kis versenyt az osztályban! Kinek az elnevezése ragadja meg leginkább a bűbáj lényegét? Vajon miért? Vizsgáljuk meg, milyen alkotórészekből áll egy-egy bűbáj neve!
- d) Anélkül, hogy utánanéznénk a Harry Potterben, találjuk ki, melyik tankönyvet ki írhatta! Mi segítette?

Mixel Arsenius
Reskesh Quentin
Salmander Göthe
Spora Phyllida

Ezer bűvös fű és gomba
Ismerkedés a varázssitalokkal
Legendás állatok és megfigyelésük
A sötét erők. Önvédelmi kalauz

- e) Hogyan képzeled el a következő legendás lényeket, ha ez a nevük: *futóféreg, kákalag, orrontó farkász, padlásszörny, kínai gömblángsárcsók, durrfarkú szurcsók*?
- f) Írjunk lexikoncikket az alábbi lényekről! Milyen információkat érdemes mindenképpen beleírni a szócikkbe?
- g) Sokszor a nevek is árulkodnak viselőjükről. *Draco Malfoy* nevében a *Draco* a latin 'sárcsók' szóra utal, a *Malfoy* pedig franciául azt jelenti, hogy 'rossz hit'. Keressünk még olyan neveket a Harry Potterben, amelyek valamilyen szempontból jellemzik a név viselőjét! Használjunk Harry Potter-szótárakat is!
- h) A regény helyszínei közül láthattok itt néhányat. Melyik hely miről híres? Magyarázzuk meg, miért találóak az elnevezések!

*Abszol út
Czikornyai & Patza
Roxfort
Mézefalás
Zsebpiszok köz*

- i) A regények segítségével fejtsd meg a következő betűszavak jelentését!
M.A.J.O.M
R.B.F.
R.A.V.A.SZ.
- j) A következőkben egyes szereplők angol és magyar neveit látjuk. Magyarázzuk meg, miért változtatható a néven a fordító!

Angol	Magyar
<i>Minerva McGonagall</i>	<i>Minerva McGalagony</i>
<i>Pomona Sprout</i>	<i>Pomona Bimba</i>
<i>Moaning Myrtle</i>	<i>Hisztis Mirtil</i>
<i>Mad-Eye Moody</i>	<i>Rémszem Mordon</i>
<i>Slytherin Salazar</i>	<i>Mardekár Malazár</i>

A fiktív lényeknek sok esetben fiktív a nyelvük is. A mesterséges és kitalált nyelvekkel való foglalkozás egyrészt jó játék, izgalmassá teheti az anyanyelvi órákat, de fejleszti a diákok fantáziáját és nem utolsósorban szabályfelfedező és szabályalkalmazó képességüket is. Főként a középiskola utolsó osztályaiban lehet ilyen, a nyelv minden szintjére kiterjedő feladatokkal dolgozni, a tanult grammatikai ismeretek rendszerezésével, ismétlésével egybekötve.

Tolkien trológiájában a tündék által beszélt egyik nyelv a Quenya. A *Namárië* című vers ennek a nyelvnek leghosszabb fennmaradt szövegeleméke.

33. a) Olvassuk el a verset! Vajon milyen nyelven íródhatott? Honnan gondoljuk?

Namárië

*Ai! laurië lantar lassi súrinen,
yéni únótimë ve rámar aldaron!
Yéni ve lintë yuldar avánier
mi oromardi lissë-miruvóreva
Andúnë pella, Vardo tellumar
nu luini yassen tintilar i eleni
ómario airetári-lírinen.*

Sí man i yulma nin enquantuva?

*An sí Tintallë Varda Oiolossëo
ve fanyar máryat Elentári ortanë
ar ilyë tier undulávë lumbulë
ar sindanóriello caita mornië
i falmalinnar imbë met,
ar hísië untúpa Calaciryo míri oialë.*

*Sí vanwa ná, Rómello vanwa, Valimar!
 Namárië! Nai hiruvalyë Valimar!
 Nai elyë hiruva! Namárië!*

- b) Hallgassuk meg a szöveget Tolkien előadásában! (http://www.youtube.com/watch?v=6de_SbVUVfA) Milyen élő nyelvre hasonlít a hangzása? Hasonlít-e a magyarra? Miért? Hogyan jelölik írásban a hangsúlyt? Keressünk még példát arra, hogy milyen írásjelekkel milyen hangokat (hangkapcsolatokat) jelöl ez a nyelv!
- c) A nyelvet Tolkien *A Gyűrűk Ura* című regényében a tündék beszélik. Ha egy tündét megkérdeznénk, vajon mit mondana a magyar nyelv hangzásáról? Mi a magyar hangsúly jellegzetessége?
- d) Fordítsuk le az első két sort a szöszedet segítségével!
 Ai: indulatszó, felkiáltásként értendő, „Óh!”
 Laurie: a *laurea* 'aranyló' melléknév többes számú alakja
 Lantar: a *lanta* 'esik' ige jelen idejű, többes számú alakja
 Lassi: a *lasse* 'falevél' főnév többes számú alakja
 Súrinen: a *súre* 'szél' főnév eszközhatározós esete
 Yéni: a *yén* 'év' többes száma
 Únótime: 'számatlan', összetett szó többes számú alakja
 Ve: *mint, úgymint*
 Rámar: a *ráma* 'szárny' szó többes számú alakja
 Aldaron: az *alda* 'fa' többes számú, birtokos esetű alakja
- e) A szöszedet alapján mit állapíthatunk meg a Quenya többes számról?
- f) Figyeljük meg a következő mondatokat, és egészítsük ki a szabályt!
 A létige a Quenyában egyes számban a _____ (van), többes számban pedig a _____ (vannak).
- | | |
|-----------------------------------|--|
| <i>Sina ná elen.</i> (ez csillag) | <i>Sinë nar eleni.</i> (ezek csillagok) |
| <i>Sina ná aiwë.</i> (ez madár) | <i>Sinë nar aiwi.</i> (ezek madarak) |
| <i>Sina ná Atan.</i> (ez ember) | <i>Sinë nar atta Atani.</i> (ez két ember) |
| <i>Sina ná alda.</i> (ez fa) | <i>Sinë nar cainen aldar.</i> (ez tíz fa) |
| <i>Sina ná cirya.</i> (ez hajó) | <i>Sinë nar lempë ciryar.</i> (ez öt hajó) |
| <i>Sina ná rocco.</i> (ez ló) | <i>Sinë nar enquë roccor.</i> (ez hat ló) |
- g) A példák alapján a Quenya a magyarra vagy az angolra/németre hasonlít-e a fenti típusú mondatokat tekintve?
- h) Hányféle többes számmal találkoztunk a példákban? El tudjuk-e dönteni, mi a szabály? Találjuk ki a következő szavak többes számú alakjait! *Elda* (tünde), *lómë* (éjszaka), *Ainu* (isten), *quendi* (tünde asszony), *aran* (király), *lambë* (nyelv)
- i) *A Gyűrűk Ura* c. regényben a tündék a Sindarin nyelvet is beszélik, és az úgynevezett Tengwar abc-t használják. A Tengwar gondori írásmódjából olvashatunk példákat.
 Hogyan jelöli ez a nyelv a magánhangzókat? Melyik mássalhangzókat lehet biztosan felismerni?

ꞑꞗ - ram (fal)	ꞑꞑꞑ - tād (kettő)
ꞑꞑꞑ - neder (kilenc)	ꞑꞑ - él (csillag)
ꞑꞑꞑꞑ - mīthrīl (valóezüst)	ꞑꞑ - sí (itt)
ꞑꞑ - ost (város)	ꞑꞑꞑ - thôn (fenyő)
ꞑꞑꞑ - gurth (halál)	ꞑꞑꞑ - dān (nyugat)
ꞑꞑ - emyn (hegyek)	ꞑꞑꞑ - lŷg (kígyó)

(Baksai Károly (2004): Tengwar írásmód Sindarin nyelvhez. Gondori (tetha) mód http://f.freeblog.hu/a/1/c/alcartunde/files/tiw_e-thindrim-gondor_103.pdf (2011.06.30))

- j) Írjuk le az abc segítségével a következő szavakat!
- nen (víz)
 - adan (ember)
 - gil (csillag, fénylő szikra)
- k) Milyen titkosírásokat ismertek? Használtak-e ilyet?
- l) Találjunk ki titkos nyelvet, amit csak az osztály tagjai ismernek! Gyűjtsük össze egy pókháló-ábrán, mennyi minden szükséges egy nyelv megalkotásához!

Összefoglalás

Az irodalom és a nyelv összefüggéseiről még sokáig lehetne folytatni az ötletek és a feladatok sorát. Ebben a tanulmányban csak és kizárólag a nyelv és az irodalom rendszerszerűségével foglalkoztam, mert fel szerettem volna hívni a figyelmet a két területnek erre a – közoktatásunkban még nem teljes mértékben kiaknázott – jellemzőjére és az alkotó játék fontosságára.

Ahogy a bevezetőben is említettem, a két tantárgy integrációja mellett számtalan érv hozható. A kortárs ifjúsági irodalom egyrészt sajátos fantáziavilágával, másrészt a nyelvre való intenzív reflektálással szinte kívánja is a komplex megközelítésmódot.

Ennek ellenére van létjogosultsága az irodalom és a nyelvtan önállóságának is, ennek okát pedig éppen rendszerszerűségükben kell keresnünk. Saját elem- és fogalomkészletük, valamint egyedi szabályrendszerük van, működésüket a diákok feladatok segítségével maguk is felfedezhetik. Ha a felfedezés közös munka eredménye, és a diákok megoszthatják gondolataikat egymással, szociális készségeik is fejlődnek. A bemutatott feladatok többségének többféle jó megoldása létezik. Ha a gyerekek megfelelő érvekkel alá tudják támasztani véleményüket, nemcsak a nyelvről vagy az irodalomról tanulnak, hanem kritikusan gondolkodni is.

FORRÁSOK

- Friss tinta! Mai gyerekversek.* Budapest: Pagony és Csimota Kiadó, 2005.
- Havasi Attila: *1001 magányos rinocérosz: korhatáros gyerekversek.* Pécs: Alexandra, 2007.
- Pusztai Ferenc (főszerk.): *Magyar értelmező kéziszótár.* (Második, átdolgozott kiadás.) Budapest: Akadémiai Kiadó, 2003.
- Rowling, J. K.: *Harry Potter és a Bölcsek Köve.* Budapest: Animus Kiadó, 2001.
- Tolkien, J. R. R.: *A Gyűrűk Ura.* Budapest: Európa Könyvkiadó, 2001.
- Weöres Sándor: *Ha a világ rigó lenne.* Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó, 1981.
- <http://hu.wikiquote.org/wiki/Limerick> (2008.09.10.)
- http://www.youtube.com/watch?v=6de_SbVUVfA (2010.02.15.)

IRODALOM

- Alberti Gábor (2006): *A magyar mondattan elmélete és gyakorlata generatív megközelítésben III. A háttérelmélet.* Budapest: Bölcsész Konzorcium. <http://mek.oszk.hu/04800/04892/> (2007.09.12.)
- Alberti Gábor és mtsai (2007): ReALIS: a reális interpretációs rendszer. In: Alberti Gábor – Főris Ágota (szerk.): *A mai magyar nyelvtudomány formális műhelyei.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, pp. 139–156.
- Bañcerowski Janusz (2002): A természetes nyelv fogalma a nyelvtudományi paradigmák tükrében. *Magyar Nyelvőr* 126/2, pp. 133–141. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1262/126202.pdf> (2008.09.10.)
- Benkes Zsuzsa – Nagy L. János – Petőfi S. János (1996a): *Szövegtani kaleidoszkóp 1. Antológia.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- (1996b): *Szövegtani kaleidoszkóp 2. Bevezetés a szövegformáltság elemzésébe.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Cserhalmi Zsuzsa (2007): Tudomány és közoktatás. Irodalomtudomány és irodalomtanítás a magyar közoktatásban. *Irodalomismeret* 18/1, pp. 124–131.
- Fisher, Robert (2002): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Gordon Győri János (2003, szerk.): *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében.* Budapest: Pont Kiadó.
- Iser, Wolfgang (1996): Az olvasás aktusa – Az esztétikai hatás elmélete. In: Kiss Attila–Kovács Sándor – Odorics Ferenc (szerk.): *Testes könyv I.* Szeged: Ictus Kiadó és JATE Irodalomelméleti Csoport, pp. 241–264.
- Karácsony Sándor (1993): *Az irodalmi nevelés.* Budapest: Szent Gellért Egyházi Kiadó.
- Kerber Zoltán (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* 8. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=tantargyak-kerber-magyar> (2008.09.10.)
- Margócsy István (1997): Magyar nyelv és/vagy irodalom (Egy egyetemi és középiskolai tantárgy története...). In: Péter Ágnes – Sarbu Aladár (szerk.): *Éhe a szónak? Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen.* Budapest: Eötvös kiadó, pp. 71–86.
- Nádor Zsófia (2005): Gödel tétele a kombinatorikus költészetben. A kombinatorikus költészet mint formális rendszer. *Világosság* 2005/4, pp. 21–32. <http://www.vilagosság.hu/new/index.html> (2008.09.10.)
- Nagy József (2004): Az elemi kombinatív képesség kialakulásának kritériumorientált diagnosztikus feltárása. *Iskolakultúra* 8, pp. 3–20. http://www.tki.pte.hu/ikultura/documents/2004/8/tan2004_8.pdf (2008.09.10.)
- Pap-Szigeti Róbert – Zentai Gabriella – Józsa Krisztián (2006): A szövegfeldolgozó képességfejlesztés módszerei. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Budapest: Di-nasztia Tankönyvkiadó, pp. 235–258.

- Pléh Csaba – Radics Katalin (1976): „Hiányos mondat”, pronominalizáció és a szöveg. In: *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XI.* Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 261–277.
- Rácsa Róbert (2009): *A mesterséges nyelvek és az irodalom: II. rész.*
<http://www.fullextra.hu/modules.php?name=News&file=article&thold=-1&mode=flat&order=0&sid=2671#21028> (2010. 02.15.)
- Sándor Klára (2006): Nyelvtervezés, nyelvpolitika, nyelvművelés. In: Kiefer Ferenc (szerk): *Magyar nyelv.* Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 958–995.
- Simon Ferenc (2003): A „Columbo-módszer” mint (irodalom)értelmezési modell a középiskolában. A létrehozó szövegmagyarázat (a generatív poétika) elmélete és gyakorlata. *Eső. Irodalmi lap* 6/3, pp. 83–97. <http://vfeke.vfmk.hu/00000018/05.html> (2008.09.10.)
- Szabó Veronika (2008): Anyanyelvi nevelés és internetes kommunikáció. *Modern nyelvoktatás* 14/4. pp. 16–28.
- Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában.* Budapest: Gondolat Kiadói Kör.
- Végh Balázs Béla (2005): *Kanonizáció a kisebbségi irodalmakban.* Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület. <http://mek.oszk.hu/03200/03202/> (2010.10.19.)

TINTA KÖNYVKIADÓ

A SEGÉDKÖNYVEK A NYELVÉSZET TANULMÁNYOZÁSÁHOZ
 sorozat újabb kötetei

116. Károly Krisztina: Szöveg, koherencia, kohézió. Szövegtipológiai és retorikai tanulmányok, 192 oldal, 2100 Ft
117. Horváth Péter Iván: A szakfordítások lektorálása. Elmélet és gyakorlat, 240 oldal, 2400 Ft
119. Kovács László: Fogalmi rendszerek és lexikai hálózatok a mentális lexikonban, 228 oldal, 2450 Ft
120. Brassai Sámuel: A magyar mondat, 504 oldal, 4500 Ft
121. Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegben. Pszicholingvisztikai tanulmányok II. Szerk.: Navracsics Judit – Lengyel Zsolt, 196 oldal, 2400 Ft
122. Dinamikus csoport, dinamikus tanulás. A csoportdinamika szerepe a nyelvtanulásban. Szerk.: Csizér Kata – Holló Dorottya – Károly Krisztina, 284 oldal, 2940 Ft
123. Rekurzió a nyelvben I. Prozódiai megközelítés. Szerk.: Hunyadi László, 180 oldal, 1990 Ft
124. Rekurzió a nyelvben II. Neurolingvisztikai megközelítés. Szerk.: Bánréti Zoltán, 168 oldal, 1990 Ft
125. Rekurzió a nyelvben III. Pszichológiai és idegtudományi megközelítés. Szerk.: Csépe Valéria – Honbolygó Ferenc, 104 oldal, 1990 Ft

Megvásárolhatók a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17., Tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

E-mail: info@tintakiado.hu; honlap: www.tintakiado.hu

HUSZTI ILONA

A hangos olvasás és a szövegértés kapcsolata angol mint idegen nyelvből

The relationship between reading aloud and reading comprehension in English as a foreign language

This study presents a part of a larger investigation on reading miscues. It seeks answers to the question how reading aloud and reading comprehension are related. The aim of the study was to establish whether readers understand the meaning of the text they read out loud. Participants were 44 twelve-year-old learners of English as a foreign language. Learners were interviewed about their own perceptions of how much they understood of what they had read aloud. The answers were checked with the help of two comprehension measures, retelling and comprehension questions. The results suggest that reading aloud is not an effective way of developing reading for comprehension because it does not allow readers to focus on meaning. Rather, it forces learners to concentrate on how to pronounce separate words and phrases.

Bevezetés

A kutatás a hangos olvasás és az olvasott szöveg értése közötti kapcsolat feltárását tűzte ki célul, 44 magyar anyanyelvű, kárpátaljai iskolában angolul tanuló 12 éves diák vizsgálatával.

Kárpátalja Ukrajna egyik közigazgatási régiója, lakosságának száma 1250 000, akik közül mintegy 150 ezren magyar nemzetiségűnek vallják magukat. Ennek a nemzeti kisebbségnek 106 magyar tannyelvű iskolája van, melyek szerves részét képezik Ukrajna közoktatási rendszerének. Ezen iskolák mindegyike legalább három nyelvet tanít: a magyart mint a tanulók anyanyelvét, az ukránt mint az állam hivatalos nyelvét és egy idegen nyelvet: angolt, németet vagy franciát. Az utóbbi időben nagyobb az érdeklődés és az igény az angol iránt.

A Szovjetunió 1991-es összeomlásáig az országban a legelterjedtebb idegennyelv-oktatási módszer a nyelvtani-fordító volt. Azóta a kommunikatív módszer alkalmazása a mérvadó (Nemzeti Idegennyelvi Tanterv a 2–12. osztály számára 2001), bár a „régí hagyományok” egyes maradványai (mint például a hangos olvasás) most is jelen vannak az iskolákban.

A kárpátaljai magyar iskolákban az angolórakon elterjedt a tanulói hangos olvasás alkalmazása (Husztí 2002, 2003). Néhány kutató (például Helgesen és Gakuin 1993) ennek az eljárásnak a hagyományos módon történő alkalmazása ellen érvel. Empirikus bizonyítékokat kell keresnünk, hogy bebizonyítsuk vagy megcáfoljuk a szakirodalomnak a hangos olvasásról szóló téziseit. Ez volt a legfőbb oka és célja a jelen kutatásnak.

1. Elméleti háttér: a hangos olvasás

Az olvasásnak két megvalósulási formája van: a hangos és a néma olvasás. Az anyanyelvén olvasni tanuló kisgyermek először hangosan olvas, a magának való (néma) olvasás csak később alakul ki, általában az alsó tagozat harmadik-negyedik tanévének végére (Adamikné Jászó 2007). Mindkét olvasási típus egyformán fontos. Steklács János (2009) szerint, ha bármelyikre a kettő közül nem fordítunk elegendő figyelmet, romlani fog a diákok olvasási képessége. Úgy véli, a hangos olvasás előnye a némával szemben abban rejlik, hogy az olvasástechnikai hibákat csak ennek a típusnak a segítségével tudja a tanító észrevenni, és ennek alapján képes segíteni a diákoknak a hibák kiküszöbölésében. Meg kell jegyeznünk, hogy a magyarban, az angoltól eltérően, a hang-betű megegyezés jellemző.

Az idegen nyelven történő olvasásról szóló összefoglaló művében Alderson (2000: 13) azt állítja, hogy „az olvasás magában foglalja a nyelv írott felfogását vizuálisan vagy kinezttetikusan (a Braille-írás mód segítségével)”, tehát az olvasó végcélja a szövegértés. Ezt a végcél-t vagy néma, vagy hangos olvasáson keresztül érhetjük el. A hangos olvasást némely kutató a szakirodalomban értékelési eljárás-ként említi, melynek során az olvasást tesztelik (Alderson 2000; Fordham, Holland és Millican 1995), míg mások más jelentőséget tulajdonítanak neki. Az anyanyelven történő hangos olvasás „elsősorban a szöveg-hű, helyesen hangsúlyozott, megfelelő tempóban és hangerővel való felolvasás, valamint a kifejező olvasás gyakorlásának eszköze” (Vörös 1997). Panova (1989) szerint az idegen nyelvű szöveg hangos olvasása fontos a tanulók kiejtésének javítása céljából. Úgy gondolja, hogy a hangos olvasás segítségével lehetséges egy idegen nyelv hangrendszerének az elsajátítása, ezenkívül erősíti az olvasóban azt a hangtani képességet, mely újrakódolja a jeleket a betűszinten csakúgy, mint a szó, a mondat és a szöveg szintjén. Panova azt állítja, hogy a nyelvtanulás kezdeti szakaszában a hangos olvasás fontos eszköz a tanulók számára a hangzó olvasás fejlesztésében, míg a haladó szinten főleg a kifejező olvasás szerepét játssza. Ezt Kontra Edit is hangsúlyozza, aki szerint „bár általában csendben olvasunk, a tanárok gyakran tapasztalják, hogy a legtöbb diák élvezi az irodalmi szöveg fennhangon történő olvasását. A hangos olvasás növelheti a szöveg hatását, dramatizálhatja a cselekvést és olyan aspektusokra is fényt deríthet (pl. humor), melyek különben rejtve maradnának” (Kontra 2006: 92).

A fentiekkel ellentétben Dwyer (1983) kifogásolja a hangos olvasás tanítását: 1. a hangos olvasás lelassítja az olvasási folyamatot, mert arra készíti az olvasót, hogy minden egyes szóra külön koncentráljon; 2. hangos olvasás közben a tanuló teljesen elveszítheti a szöveg értelmének a fonalát, így az olvasás lényegét, célját veszélyezteti; 3. amikor a tanulók félreajtenek és félreolvasnak bizonyos szavakat, a tanár félbeszakítja az olvasást, hogy kijavítsa a hibát (félreolvasást), ezáltal tovább akadályozva a jelentésalkotás menetét.

Helgesen és Gakuin (1993) szintén felsorolnak néhány hátrányt. Ezek között kiemelik, hogy a hangos olvasás lassúbb, mint a néma olvasás. Rámutatnak, hogy az olvasók képtelenek a jelentésalkotásra összpontosítani, mikor hangosan olvasnak, és a hangos olvasás haszna a nyelvtanulók szemszögéből megkérdőjelezhető. Hangsúlyozzák, hogy a hagyományos értelemben vett alkalmazása a nyelvvórán, amikor egy tanuló hangosan felolvas egy szöveget, a többiek pedig feltehetően figyelmesen hallgatják, egyáltalán

nem vezet nyelvtanulási sikerhez. Mindazonáltal nem szabad elfelejtenünk, hogy Helgesen és Gakuin nem hivatkoznak empirikus bizonyítéokra érveik alátámasztásához, de állítják, hogy a hangos olvasás a mai napig igen népszerű az egész világon az angolórákon, ezért különböző gyakorlatok alkalmazását javasolják. A nyelvtanulás kezdetén fontosnak tartják hangosan olvastatni a tanulókat, mivel ez segít nekik elsajátítani a helyes betű-hang megfeleltetést.

Goodman (1970) szerint az olvasó három jelentésdekódoló rendszert alkalmaz, hogy megértse az általa olvasott szöveget: 1. a grafo-fonikus, 2. a szintaktikai és 3. a szemantikai rendszert. A grafo-fonikus rendszer a betűk, a szavak, a központosítási jelek megértésére utal, illetve a betű-hang megfeleltetés szabályainak ismeretét igényli. A szintaktikai jelek mondattani szerkezetekre mutatnak rá, míg a megértendő szöveg fogalmait alkotják a szemantikai rendszert. Ez a három rendszer segíti az olvasót a szöveg írója által kódolt üzenet megértésében.

A jelen kutatás céljainak megfelelően és a szakirodalmi tézisekre alapozva a hangos olvasást a következőképpen határozzuk meg: a hangos olvasás az a folyamat, amelynek során a tanuló nyomtatott szöveget olvas fennhangon. A szöveg, amelynek mondatait a tanuló hangosan kimondja, számára „ismeretlen” nyomtatott szövegrész a tankönyvében, vagyis korábban még nem olvasta sem hangosan, sem némán.

Kutatásunk során arra a kérdésre keresünk választ, hogy mit és mennyit értenek meg a tanulók abból a szövegből, amelyet hangosan felolvasnak angolul.

2. A kutatási módszer

2.1. A résztvevők

Negyvennégy hatodik osztályos 12-13 éves tanulót választottunk ki egy 133 fős mintából egy angol készségmérő teszt eredményei alapján. Ezek a gyerekek az említett teszten közepesen teljesítettek. Az átlageredményt elért tanulók kiválasztásával azt értük el, hogy nem a legjobb olvasási készséggel rendelkezők lettek kutatásunk alanyai, de nem is a leggyengébbek. Hipotézisünk szerint ezek a tanulók elegendő mennyiségű félreolvasást produkálhattak a félreolvasások vizsgálatához (amelynek az eredményeit jelen tanulmányunkban nem tárgyaljuk, vö. Huszti 2009). Alanyaink hét kárpátaljai magyar iskolát képviseltek, ezeket tanulmányunkban betűkkel jelöljük A-tól G-ig. A hét iskola közül öt városi és kettő falusi volt, tanulói létszámukat tekintve 100 és 500 tanuló közöttiek. A tanulókat sorszámokkal jelöltük, így például A1 esetében az A az iskola kódja, az 1 pedig a tanulóé.

Bár minden tanuló hatodik osztályba járt a kutatás idején, életkoruk különbözött: 12 éves volt 38 tanuló (30 lány és 8 fiú) és 13 éves 6 tanuló (5 lány és 1 fiú). Jegyeik angol olvasásból 7-es és 11-es között mozogtak (Ukrajnában a közoktatás 12 pontos rendszert alkalmaz a tudásszint értékelésére: 1 a legalacsonyabb, 12 a legmagasabb érdemjegy). A legtöbb résztvevőnek 9-ese volt (11 fő), ők a tanulók angol olvasási készségének felmérésére szolgáló Kritériumok (2001) szerint képesek irodalmi szövegeket megérteni, és el tudják mondani a szövegek tartalmát; 10-ese volt 16 tanulónak, ez a jegy azt jelenti, hogy a tanulók olyan szövegeket is képesek megérteni, melyek nem feltétlenül tartoznak a kompetenciájukba (pl. különböző gépek működésének szakleírása).

Két diák kivételével (E iskola) a kutatási adatok rögzítésekor a gyerekek két éve tanultak angolul. A kivételt képező két tanuló az iskolai kötelező kezdő életkornál egy

évvel korábban kezdte tanulni a nyelvet, otthon magántanárral, a szülők kezdeményezésére.

2.2. A kutatás eszközei

2.2.1. Szövegek

Két szöveget választottunk kutatási eszközként (1. sz. függelék) a következő kritériumok alapján, melyeket korábbi félreolvasási kutatásokból adaptáltunk (Goodman és Burke 1973; Rigg 1988; Rha 2002):

1. különböző típusú szövegeket kell választani (pl. leíró, elbeszélő, párbeszéd stb.) annak érdekében, hogy elkerüljük a szöveghatást;
2. a szövegnek valamilyen történetet kell tolmácsolnia, mivel feltételezzük, hogy a gyerekek jobban megértik és megjegyzik egy történet eseményeit, mint a tényyszerű felsorolásokat (pl. tényeket a biológia, kémia, történelem vagy fizika területéről), tehát a leíró szöveg vagy a párbeszéd is egy egész történetről szóljon;
3. a kiválasztott szövegeknek szemantikailag teljes egységet kell alkotniuk;
4. 12 éves nem angol anyanyelvű tanulók által olvasandó 200–300 szavas idegen nyelvű szövegek max. 5–7% teljesen ismeretlen szót tartalmazhatnak (Nemzeti Idegennyelvi Tanterv az 5–11. osztály számára 1998);
5. egy szöveg olvasása nem tarthat tovább tíz percnél, hogy a tanulók ne fáradjanak ki, és ne veszítsék el az érdeklődésüket;
6. a tanulók ne ismerjék a szövegeket.

2.2.2. Szövegértést ellenőrző eszközök

Két szövegértési tesztet alkalmaztunk annak megállapítására, mit és mennyit értettek meg a tanulók mindabból, amit hangosan elolvastak (2. sz. függelék). Az első teszt során a tanulóknak el kellett mondaniuk az elolvasott szöveg tartalmát. A második mérőeszköz egy 16 kérdésből álló szövegértési teszt volt (szövegenként nyolc kérdés), melyek a szövegekben olvasott szereplőkről, helyekről, eseményekről kérdeztek. Korábbi hasonló kutatások során mindkét mérőeszközt széleskörűen alkalmazták a szövegértés ellenőrzésére (Goodman és Burke 1973). Mindkét szövegértési tesztet a tanulók anyanyelvén, magyarul folytattuk le. Mindkét mérőeszközt kipróbáltuk a kutatás előtt (vö. Huszi 2009).

2.2.3. Tanulói interjúk

A tanulókkal interjúkat készítettünk (szintén az anyanyelvükön) azzal a céllal, hogy megtudhassuk a véleményüket azokról a dolgokról, melyek alapvető fontossággal bírtak a kutatás kérdéseinek a megválaszolásában (3. sz. függelék). Rákérdeztünk arra, hogy a tanulók szerint mi a hangos olvasás szerepe az angolórán, hogyan segít nekik a hangos olvasás az olvasott szöveg megértésében, hogyan tanulnak a tanár által kijavított hibákból, milyen tevékenységeket végeznek az órán a hangos olvasás után, és miért vagy miért nem szeretnek hangosan olvasni angolul.

3. Az adatgyűjtés

Az adatokat 2002 és 2004 között gyűjtöttük. Az adatgyűjtés minden iskolában egy külön erre a célra kijelölt teremben folyt. Egyszerre egy gyerek teljesítményét rögzí-

tettük, a többieknek addig a saját osztálytermükben a megszokott módon folyt a tanítás. A tanulók hangos olvasása a hagyományos módon történt: mielőtt elkezdtek volna olvasni, röviden átnézhatték az olvasandó szöveget, erre minden gyereknek két perc állt a rendelkezésére. Úgy gondoltuk, ez a rövid idő feltétlenül szükséges, hogy oldjuk a gyerekekben az amúgy is nagy izgalmat, melyet a feladat miatt éreztek.

Míg a tanulók a szövegeket hangosan felolvasták, minden elhangzott félreolvasási hibát jelöltünk egy előre elkészített munkalapon, amely ugyanazokat a szövegeket tartalmazta, amelyeket a tanulók olvastak. A munkalapokon dupla sorköz szerepelt, hogy legyen hely a hibák bejelölésére.

Az egyes szövegek felolvasása után a gyerekeket megkértük, hogy a lehető legrészletesebben mondják el a szöveg tartalmát. A tartalommondás alatt a szöveget már nem látták. Ezután került sor a szövegértést ellenőrző kérdésekre. Minden tanuló teljesítményét hangszalagra rögzítettük a későbbi elemzések céljából.

Minden tanulót azután interjúvoltunk meg, hogy hangosan felolvasták a két kiválasztott szöveget, és elvégezték a szövegértési teszteket. Az interjújuk általában 10–15 percig tartottak.

4. A kutatási eredmények bemutatása

4.1. A szövegértést ellenőrző mérőeszközök

4.1.1. A tartalommondás

A Goodman-féle félreolvasás-kutatási rend szerint (Goodman és Burke 1973) megkértük a tanulókat, mondják el a tartalmát mindannak, amit hangosan felolvastak: utaljanak a szövegek témájára, térjenek ki a főbb eseményekre, említsék meg a szereplőket. Az 1. táblázat összegzi az egy tanuló által elért maximális tartalommondási pontszámot szövegenként.

Az 1. táblázat azt mutatja, hogy ha egy tanulónak sikerült minden eseményt felsorolnia a két szövegből, megneveznie minden szereplőt, és megjelölnie a két szöveg központi témáit, akkor maximum 83 pontot (100%) kaphatott a tartalommondásáért. Ilyen tanuló nem akadt. A táblázatból láthatjuk, hogy az első szövegben a tanulók 28 különféle eseményről számolhattak be, a történetnek 3 szereplője volt, és 2 témával foglalkozott. Ugyanezek az adatok a második szöveg tekintetében: 41 esemény, 7 szereplő és 2 központi téma.

	Események		Szereplők		Témák		Összesen	
	Pontszám	Százalékos arány	Pontszám	Százalékos arány	Pontszám	Százalékos arány	Pontszám	Százalékos arány
1. szöveg	28	84,84%	3	9,09%	2	6,06%	33	39,75%
2. szöveg	41	82%	7	14%	2	4%	50	60,24%
Összesen	69	83,13%	10	12,04%	4	4,81%	83	99,98% ≈100%

1. táblázat: Tartalommondási pontszámok egy tanulóra számítva és a pontszámok százalékos aránya (n=44)

A 2. táblázatban szintén jelöljük az „események”, „szereplők” és „témák” kategóriáinak arányát. A tartalommondási eredmények átlagát is a 2. táblázatban közöljük.

Pontszám (n=44)		Események	Szereplők	Témák	Összesen
1. szöveg	Legmagasabb elérhető	1232 (100%)	132 (100%)	88 (100%)	100%
	Elért átlag	232 (18,83%)	84 (63,63%)	56 (63,63%)	48,70%
2. szöveg	Legmagasabb elérhető	1804 (100%)	308 (100%)	88 (100%)	100%
	Elért átlag	227 (12,5%)	175 (56,8%)	29 (32,9%)	34,07%
Összesen	Legmagasabb elérhető	3036 (100%)	440 (100%)	176 (100%)	100%
	Elért pontszám	459 (15,12%)	259 (58,86%)	85 (48,29%)	40,76%

2. táblázat: A diákok (n=44) tartalommondási pontszámai (valós és százalékos)

A „szereplők” (58,86%) és „témák” (48,29%) kategóriák összpontszámai magasabbak, mint az „események” (15,12%) kategóriáé. Ez arra utal, hogy a tanulók általában megértették, megjegyezték és fel tudták idézni tartalommondáskor a két szöveg szereplőit és azt, miről szóltak a történetek. Azonban nehézséget okozott nekik a történetek eseményeinek megértése vagy megjegyzése. Az alacsony, 15,12 százalékos eredmény azt mutatja, hogy a tanulók vagy nagyon keveset értettek a szövegek eseményeiből, vagy nem tudták megjegyezni azt, amit megértettek.

Néhány tanuló az interjú során jelezte, hogy nem értett az olvasott szövegből bizonyos részleteket, például nem értette bizonyos szavak jelentését: „Nem tudom, mit jelent a *pigeon* szó” (C3, D7, F4, F8, G2, G10, G15). Néhányan sikeresen kikövetkeztették a jelentést a szövegkörnyezetből: „Nem tudom, mit jelent a *pigeon* szó, de a fán élt, tehát biztosan egy madár volt” (F8).

Huszonegy tanuló tudta jól elmondani a két történet tartalmának lényegét. Az ő tartalommondási eredményük 41% (az átlag) vagy a felett volt. Ezek a tanulók beszámoltak azokról a szövegbeli elemekről is, amelyeknek a segítségével sikerült megérteniük a szöveg jelentését. Például F2 megértette, hogy a második szövegben a Harry nevű vízilónak a foga fájt, mert

- 1) *...egy reggel Harry felébredt és azt mondta, hogy OH, AH. Azt hiszem, akkor mondtunk ilyet, mikor valaminék fáj. No és aztán meg ott volt a szövegben a „fog”, hát az is tud fájni.* (F2)

Amikor F3 a második szöveg tartalmát mondta, egy szemantikai jelet használt segítségül, amikor a „gorilla” szót „majom”-ként értelmezte:

- 2) *Van Harriet, Harry felesége, Milly, a majom, Ziggy, az oroszlán, Polly, a madár, amelyik repül és Ella, az elefánt.* (F3)

Volt egy eset, amikor az egyik tanuló a szöveg megértéséhez az írásjeleket használta:

- 3) *Az állatok sokat beszélgetnek egymással, és sok kérdést is tesznek fel, mert sok a szövegben a kérdőjel. (F1)*

A tartalommondás valószínűleg nem a legmegfelelőbb mérőeszköz a tanulók szövegértésének mérésére, mert a tanulóknak jó memóriára is szükségük van, ahogy arra az egyik gyermek helyesen rá is mutatott:

- 4) *Ez egy történet, melyben állatok szerepelnek. Mindegyiküknek van neve: Harry, Ella, Gorilla, Polly, ... Ziggy, ... és ... Milly. Volt egy gorilla, egy elefánt, és ... többet nem tudok felsorolni, mert egyszerűen nem emlékszem. (D9)*

Összességében tehát a tartalommondás eredményei azt mutatják, hogy a tanulók többsége nem tudta felidézni az olvasott szövegek részleteit, bár volt rá bizonyíték, hogy megértették azok tartalmát.

Ebből kifolyólag elengedhetetlen volt egy másik szövegértést mérő eszköz (szövegértést ellenőrző kérdések) használata. Így kétszeresen is ellenőriztük a tanulók szövegértését, bár a szövegértést ellenőrző kérdések az említett célnak jobban megfeleltek és hasznosabbnak bizonyultak a tanulók szövegértési profiljainak a felállításában, mint a tartalommondás, mely inkább a memóriát, mint a szövegértést méri.

4.1.2. A szövegértést ellenőrző kérdések

Nyílt végű kérdéseket is alkalmaztunk annak mérésére, mennyire értették meg a tanulók a két olvasott szöveg jelentését. Tizenhat kérdést tettünk fel (szövegenként nyolcat), egy helyes válasz egy pontot ért. A válaszadás közben a tartalommondáshoz hasonlóan ekkor sem nézhették a gyerekek a szövegeket. A 3. táblázat mutatja az elért átlagpontokat szövegenként és összesen, az átlagos eltérés (szórás) értékeivel együtt.

	Átlag	Szórás
1. részteszt (1. szöveg, n=8)	4 (50%)	2
2. részteszt (2. szöveg, n=8)	4,4 (55%)	1,68
Az egész teszt (n=16)	8,09 (52,5%)	3,24

3. táblázat: Leíró statisztika (n=a szövegértési kérdések száma)

A 3. táblázatban található átlagok arról tanúskodnak, hogy a tanulók jól teljesítettek az ellenőrző kérdéseket alkalmazó teszten (minden helyes válasza egy pontot kaphattak, összesen tizenhatot, vagyis szövegenként nyolcat). Ebből egyértelművé válik, hogy a tartalommondás mint szövegértést mérő eszköz nem ad teljesen valós képet a tanulók szövegértéséről, illetve nem tudjuk pontosan meghatározni, hogy a tanulók szövegértéséről vagy memóriájuk kapacitásáról ad-e képet.

Összegezve a fentieket megállapíthatjuk, hogy a szövegértési kérdések, illetve válaszok tartalmának elemzése bebizonyította, hogy a történetek eseményeinek megértése és megjegyzése okozta a legnagyobb gondot, és kevésbé volt nehéz válaszolni

azokra a kérdésekre, amelyek a történetek szereplőire vonatkoztak. 6% és 34% között volt azoknak a tanulóknak a száma, akik helyes válaszokat adtak az eseményekre vonatkozó kérdésekre, míg a szereplőkkel kapcsolatban a tanulók 52–93%-a tudott helyes választ adni (az eredmények részletes elemzését vö. Huszi 2009). A legkönnyebben azokat a kérdéseket választották meg a gyerekek, melyek a történetek témáira kérdeztek rá.

4.2. A tanulókkal készített interjúk

Az interjú első kérdése arra vonatkozott, hogyan élték meg a tanulók a hangos olvasási feladatot, támadt-e nehézségük az olvasás és szövegértés közben. Kilenc tanuló említette, hogy semmi sem okozott neki nehézséget az olvasás és szövegértés során.¹

Ez összhangban van azzal, hány helyes választ adtak a tanulók a szövegértést ellenőrző kérdésekre: a helyes válaszok százalékos aránya 50% és 100% között mozgott. Harmincöt tanuló jelezte, hogy gondjai voltak az olvasással, leginkább az ismeretlen szavakról panaszkodtak, ami az alábbi idézetből is kitűnik:

- 5) *Voltak gondjaim, különösen a szövegek közepén. Néhány számomra ismeretlen szó. Azt hiszem, még nem tanultuk őket. Megpróbáltam kitalálni a jelentéseiket, de elég nehéz volt. (A16)*

Mások bizonyos szavak nehéz kiejtésére panaszkodtak. Néhányan azt állították, nem tudtak a szavak jelentésére összpontosítani, mert a szavak kiejtésével voltak elfoglalva.

- 6) *Volt néhány szó, melyet nem tudtam elolvasni. Nem igazán tudtam a két szöveg jelentésére figyelni, mert leginkább arra koncentráltam, hogy jól ejtsem ki a szavakat. (C3)*

Egy tanuló beszámolt egy olyan stratégiáról, melynek segítségével próbálta megfejteni a szövegek jelentését. Az alábbi esetben egyértelmű, hogy a saját sémáit alkalmazta, hogy rájőjjön a jelentésre:

- 7) *Úgy érzem, megértettem a lényegét. Nem tudom, mit jelent a 'vine', de úgy gondolom, ez valami madzag lehet, melyet foghúzásra használnak. Legalábbis, egyszer anyukám is madzgot használt, mikor a kistestvérem fogát akarta kihúzni. (F10)*

Az interjú második kérdése a szövegekben előforduló tanulói félreolvasásokra vonatkozott. Azt kérdeztük a tanulóktól, mi lehetett az oka egyik vagy másik félreolvasásnak, miért történtek meg ezek a tanulók szerint. A félreolvasások okának általános

¹ Ennél az adatnál nem szabad elfelejtenünk, hogy az ilyen jellegű válasz nem feltétlenül utal jó teljesítményre. Azok a gyerekek is hajlamosak ilyen választ adni, akik rosszul teljesítenek az adott olvasási teszten, azonban hiányzik a metakognitív tudatosságuk saját olvasási folyamataikra vonatkozóan.

értelmezését vártuk a tanulóktól, nem pedig minden „hiba” okára kérdeztünk rá, időhiány miatt erre nem is lett volna módunk. Ezért a tanulóktól a munkalapokon leggyakrabban előforduló félreolvasások okait kérdeztük. Úgy gondoltuk, a tanulók meg tudják magyarázni, miért hibáztak. A tanulók több mint fele (23 fő) azonban nem tudott magyarázattal szolgálni az okokra vonatkozóan. Azt válaszolták, hogy „Nem tudom.” vagy „Nem tudom megmagyarázni.” Ez az eredmény érvelő képességük alacsony szintjére is utalhat, de lehet egyszerű elkerülő stratégia is. A tanulók válaszait a 4. táblázatban összesítjük:

Válaszok	A tanulók száma
Nem tudta megmagyarázni	23
Megadta az olvasási szabályt	5
Izgatott volt, zavarba jött	4
A 'say' ige egyszerű múlt idejű alakja – helytelen kiejtés rögzítése: [sed] helyett [seid]	3
Nem tudta, hogy kell olvasni, ezért magyarul (fonetikusan) olvasta	3
Nyelvbotlás	2
Nem tudta elolvasni	1
Véletlenül	1
Biztos volt benne, hogy helyesen olvasott	1
Analógia alapján próbálta kitalálni a jelentést	1
ÖSSZESEN	44

4. táblázat: A félreolvasások okai

Összesen hét tanuló említette, hogy észre sem vette, mikor hibázott, és az valószínűleg csak nyelvbotlás volt, vagy csak véletlenül olvasott valamit félre, vagy a hangos olvasási feladat miatt túlságosan izgult, vagy az zavarta kicsit őket, hogy magnóra rögzítettük a teljesítményüket. Például:

- 8) *Miért olvastál „on the”-t „one” helyett?
Valóban? Azért történetet, mert nagyon izgultam. (G10)*

Öt esetben a tanulók különböző olvasási szabályokra hivatkoztak, melyeket még 5. osztályban tanultak, mikor írni és olvasni tanultak angolul:

- 9) *Mi történt, amikor „what” helyett [wæt]-et olvastál?
Itt az „a” betűt úgy kell olvasni, mint a zárt szótagban, pl. „bat” és „rat”. (C10)*

A 9. idézetben közölt szituációban úgy tűnt, a tanuló tisztában van az általános olvasási szabállyal, de az elkövetett hiba éppen kivételt képez a szabály alól, mivel az „a” betű a „wh” betűkapcsolat után áll és [ɔ]-nak kell olvasni.

A következő idézet azt tükrözi, hogy három tanuló hogyan dolgozta fel azokat a szavakat, melyeket nem tudtak kiejteni. Mindenképp el akarták végezni az olvasási feladatot, ezért az angol szót magyar kiejtéssel olvasták:

- 10) *Mi történt, amikor a „was” szót „wash”-nak olvastad, mintha magyar szó lenne? Nem voltam benne biztos, hogy kell helyesen kiejteni, ezért inkább magyarul olvastam.* (F22) (A magyar „s” hang általában az angol „sh” betűkapcsolatnak felel meg.)

A harmadik kérdésre, miszerint olvasnak-e hangosan a gyerekek szövegeket a tankönyvből az angolórán, a válaszok egybehangzóak voltak: mind a 44 tanuló igennel válaszolt. Ez azt jelenti, hogy mind a hét vizsgált iskolában a hangos olvasás elterjedt gyakorlat.

A negyedik és ötödik kérdés arra vonatkozott, hogy a gyerekek szeretnek-e hangosan olvasni angolul, és mi ennek az oka. Ezzel azt szerettük volna kideríteni, vajon a gyerekek élvezik-e a hangos olvasást, és bátorítja-e őket jobb teljesítmény elérésére különböző szövegtípusok megértésében.

Harminchat tanuló (81,8%) állította, hogy szeret hangosan olvasni angolul, és csak nyolc (18,2%) tanuló mondta, hogy nem kedveli ezt a feladattípust az angolórán. A harminchat pozitív választ adó tanuló közül hatan általuk ismert szövegeket szeretnek hangosan olvasni, míg hárman olyat, amit könnyűnek tartanak. Hat tanuló nem tudott semmilyen indokot említeni.

Az alábbiakban néhány tanuló véleményét idézünk, melyek arról szólnak, miért szeretnek vagy nem szeretnek hangosan olvasni angolul a gyerekek. A 11. és a 12. idézetben olyan tanulók szavai olvashatók, akik kedvelik ezt a feladattípust az angolórán, míg a 13. és 14. idézetben olyanokéi, akik egyáltalán nem élvezik a hangos olvasást. Ezeknek a tanulóknak az iskolai érdemjegye angol olvasásból általában 10-es alatt volt, tehát „jó”, nem pedig „jeles”. Minden alábbi esetben ugyanaz volt a kérdés: Szeretsz hangosan olvasni angolul? Miért? / Miért nem?

- 11) *Mert így gyakorolhatom a kiejtést. Ha hibázom, a tanárnő kijavítja, én pedig tanulhatok a hibámból.* (B9)
- 12) *Amikor hallom, mit olvasok, jobban tudok figyelni a jelentésére. Amikor magamban olvasok, a figyelmem elkalandozik, és nem tudok a szöveg jelentésére koncentrálni.* (C4)
- 13) *Mert amikor magamban olvasok, biztos vagyok benne, hogy senki nem hall, és ha hibázom, ez nem probléma. Amikor magamban olvasok, úgy érzem, jobban értem a szöveget. Elég gyenge vagyok angol olvasásból.* (B1)
- 14) *Nem tudom, de jobb, amikor magamban olvasok, és senki nem hall engem. Így jobban tudok a jelentésre figyelni, mert nem kell azzal törődnöm, hogyan kell kiejteni az egyes szavakat.* (C12)

Három tanuló említette, hogy nem szeret az órán hangosan olvasni, mert amikor hibáznak, a többi tanuló kineveti őket. Ez a negatív tapasztalat bizonyára gátlásossá teszi őket, és megakadályozza, hogy fejlesszék és javítsák a hangos olvasásukat.

A 12. idézetben olvasható vélemény, mely szerint az olvasó figyelme teljesen „elkalandozik” a szövegtől néma olvasás közben, ellentmond a szakirodalomban olvasható állításnak (Rayner és Pollatsek 1989; Helgesen és Gakuin 1993), mivel fontosnak tartja azt, hogy hallja is, amit olvas. Ez egy tizenkét éves gyermek véleménye a saját olvasási és dekódolási folyamatáról.

Vizsgáltuk a félreolvasások ún. makroszintjét is, annak a módját, hogy a hangos olvasás és az olvasási „hibák” milyen formában jelentkeztek az angolórákon: milyen gyakorlatokat végeztek, hogyan kezelte a tanár azokat a szituációkat, melyekben a tanulók valamit félreolvastak, illetve a tanulók szerint vajon a tanár javításai segítettek-e nekik az olvasási készségük fejlesztésében és javításában.

Arra a kérdésre, hogy „Mi történik az angolórán, miután elolvastatok egy szöveget?”, a tanulók különböző válaszokat adtak, bár mindannyian egyetértettek abban, hogy a fordítás ilyenkor döntő szerepet játszik. A tanulói válaszokat az 5. táblázatban összesítettük.

Az 5. táblázatból nyilvánvalóvá válik, hogy az angolórán a hangos olvasást követő leggyakoribb feladat az angol szövegértési kérdések megválaszolása szóban (38 tanuló említette ezt a tevékenységet – 86,4%). Ezek a kérdések leggyakrabban a tankönyvben található (Plakhotnyk és Martynova 1996), a hangosan felolvasott szövegek után. Néha a tanárok is tesznek fel kérdéseket az olvasott szöveg alapján, de ez nem gyakori, mert csak hatan említették ezt a lehetőséget. Az is jellemző, hogy a tanulók a tanárok vagy a tankönyv kérdéseit írásban válaszolják meg (14 tanuló – 31,8% adott ilyen választ). A szövegértést ellenőrző kérdések magyarul történő megválaszolása (akár szóban, akár írásban) egyáltalán nem elterjedt, csak két tanuló jelezte, hogy néha ezt is alkalmazza a tanár.

Gyakorlat	A tanulók száma
A tankönyvben a szövegek utáni angol kérdések megválaszolása szóban	32
Az olvasott szöveg szóbeli fordítása mondatonként	21
Tartalommondás angolul	11
A tankönyvben a szövegek után lévő angol kérdések megválaszolása írásban	9
Az olvasott szöveg szóbeli fordítása bekezdésként	8
A tanár által készített behelyettesítési feladatok elvégzése írásban	6
Tanári angol kérdések megválaszolása szóban angolul	6
3-4 mondat szóbeli fordítása egyben	5
Tanári angol kérdések megválaszolása írásban angolul	5
A tanár által adott igaz/hamis feladat megoldása	4
Tartalommondás magyarul	4
Ismeretlen szavak lefordítása és megtanulása	2
Kérdéskötés és a kérdések megválaszolása a szöveg alapján	2
Mondatalkötés a szöveg nyelvtani szerkezetei alapján	2
Tanári kérdések megválaszolása szóban magyarul	1
Tanári kérdések megválaszolása írásban magyarul	1
Tartalommondás házi feladatként	1
Párosítási feladat megoldása írásban	1
Tartalomírás angolul	1
A szöveg megvitatása magyarul	1

Gyakorlat	A tanulók száma
A szöveg lefordítása, miután a tanár megtanította az új szavakat; az új szavak beírása a szótárfüzetbe	1
A tanár megad a szövegből egy szót, azzal kell új mondatot alkotni	1
Hangos olvasás után az ismeretlen szavak beírása a szótárfüzetbe	1
A szöveg lefordítása után annak újraolvasása, fordítás nélkül	1
Szövegrészek bemagolása	1

5. táblázat: Hangos olvasást követő gyakorlatok az angolórán

A hangosan felolvasott szövegek fordítása szintén bevett gyakorlat az angolórán. Különböző formákban végzik: a szöveg mondatonkénti fordítása szóban (21 tanuló említette – 47,7%), bekezdésenkénti fordítás szóban (8 – 18,2%), három-négy mondat szóbeli fordítása egy tanuló által egyszerre (5 – 11,4%). Négy tanuló utalt a fordításra, de nem jelezte, konkrétan milyen formában zajlott a feladat. A szövegek tartalmát vagy angolul (11 tanuló említette – 25%), vagy magyarul (4 – 9,1%) mondták el a gyerekek. Azoknak a tanulóknak az eloszlása, akik ezt a gyakorlatfajta neveztek meg, egyenlő volt a hét iskolában, vagyis ez a feladatfajta ismerős volt minden tanulónak. A tanulók megneveztek még egyéb, nem túl gyakori és elterjedt gyakorlatot is, többek között behelyettesítési feladatot, a tanár által elkészített igaz/hamis állításokat, írásbeli párosításos feladatokat, mondatalkotási feladatokat stb.

A 7. kérdés arra irányult, hogyan kezelték a tanárok a tanulók félreolvasásait: a tanulók által felfogott és értelmezett félreolvasás-kezelési tanári módszerekre voltunk kíváncsiak. A gyerekek csak két típusról számoltak be: azonnali javításról (24 tanuló – 54,5%) és késleltetett javításról (20 tanuló – 45,5%). A gyerekek azokról az eseményekről is beszéltek, melyek a tanári javítások után történtek. Ezek általában arról szóltak, hogy a tanár megkérte a „hibázó” tanulót, ismétlje meg a kijavított szót helyesen, vagy pedig minden gyermek az osztályban meg kellett, hogy ismétlje kórusban a szót. Az is előfordult, hogy a tanár beíratta a gyerekekkel a szótárfüzetükbe az ismeretlen szavak kiejtését.

Egy másik eredmény arra utalt, hogy mielőtt a tanárok jelezték volna a gyerekek felé, hogy félreolvasás történt, időnként megkérdezték a tanulókat, észrevették-e a félreolvasást. A gyerekek szerint a tanárok így módon ellenőrizhették, vajon mindenki figyel-e a szöveg fennhangon történő olvasására:

- 15) *A tanárnő vár, míg befejeződik az olvasás, aztán megkérdezi a többiektől, milyen félreolvasást észleltek, és megkéri őket, hogy javítsák is ki. Így ellenőrzi, hogy figyelünk-e a szövegre és az olvasásra. Persze mi figyelünk, és követjük a szöveget a könyvünkben, és ha hibát hallunk, és ismerjük a helyes kiejtést, jelentkezünk és megmondjuk. (G5)*

A nyolcadik és a kilencedik kérdés tartalmilag kapcsolódott egymáshoz. Mindkettő arról kérdezte a gyerekeket, megjegyzik-e a tanárnő javításait, és nem ejtenek-e hasonló hibát, amikor legközelebb hangosan olvasnak az angolórán. A nyolcadik kérdésre adott válaszokat két csoportra lehet osztani: 'igen' és 'nem mindig'. Huszonegy

tanuló (47,7%) állította, hogy megjegyzi a tanár javításait, bár mikor arról kérdeztük őket, hogy a legközelebbi hangos olvasásnál ejtenek-e hasonló hibákat, 29 tanuló (65,9%) állította, hogy legközelebb is elköveti ugyanazt a hibát. Mindössze hatan állították, hogy nem hibáznak annál a szónál, melyet a tanár egyszer már kijavított és ők megjegyeztek. Hét tanuló kijelentette, mindent elkövet, hogy ne hibázzon hangos olvasáskor, de legtöbbször nem sikerül. Két tanuló saját bevallása szerint meg tudja jegyezni a tanár javításait, de nem azonnal. Ebből következik, hogy a legközelebbi hangos olvasásnál megesett, hogy ugyanazt a hibát ejtették. Két-három angolórának kellett eltelnie hasonló hibák elhangzásával és kijavításával ahhoz, hogy az említett két tanuló megjegyyezze és megtanulja a helyes alakokat. Az alábbi példákban olvasható, hogyan számoltak be a gyerekek ezekről a kérdésekről.

- 16) *Lehet, hogy másodszor is elkövetem ugyanazt a hibát, de harmadszor már nem.*
(F4)
- 17) *Legalább harmadszorra vagy negyedszerre már nem ejtem ugyanazt a hibát.*
(F22)

4.3. Összegzés

Levonhatjuk a következtetést, hogy mind a hét iskolában, ahol az interjúkat készítettük, az angolórakon a hangos olvasás igen elterjedt, és bármilyen típusú szöveghez értek a tankönyvben, a gyerekek többnyire hangosan olvasták azt.

A tanulók 79,5%-ának gondot okozott a két kiválasztott szöveg felolvasása. Leggyakrabban az általuk nem ismert szavakra panaszkodtak. Néhányan azt is megállapították, hogy nehéz volt számukra a szövegek értelmére figyelni, mert a szavak helyes kiejtésével voltak elfoglalva, és igazán csak erre tudtak összpontosítani. Néhány tanulónál (főleg az F iskolában) fontos szerepet játszott az, hogy pontosan és helyesen ejtse a hangosan felolvasott szavakat.

Szembetűnő, hogy a megkérdezett tanulók több mint fele nem tudott magyarázatot adni arra, miért olvastak félre bizonyos szavakat. Legtöbbször nem vették észre, hogy hibáztak. Ennek oka bizonyára az életkorukkal és kognitív fejlettségükkel volt összefüggésben. Azok, akik mégis meg tudták indokolni, miért hibáztak, egyszerű „nyelvbottlásra” hivatkoztak, vagy úgy vélték, azért hibázhattak, mert túl izgatottak voltak az olvasási feladat és az ismeretlen szöveg miatt. Az is előfordult, hogy a tanulók egy korábban tanult olvasási szabályt „hoztak fel mentségükre”. Az említett szabály minden esetben helyes volt, de a szabály alkalmazása az adott szövegkörnyezetben helytelen.

A tanulók nagy többsége (81,8%) említette, hogy szeret angolul hangosan olvasni. A leggyakrabban két okot jelöltek meg a gyerekek:

- a hangos olvasás jó lehetőség a helyes kiejtés gyakorlására;
- könnyebb megérteni a hangosan felolvasott szöveget.

A szövegértési teszteredményeik az utóbbi állítást nem támasztották alá; a tanulóknak csak mintegy a fele ért el 50% feletti eredményt a szövegértést mérő teszteken, ami igazán kevés, összehasonlítva azok arányával, akik azt állították, kedvelnek az angolórán hangosan olvasni (81,8%).

A gyerekek egy pszichológiai tényezőt neveztek meg annak fő okaként, miért nem szeretnek angolórán hangosan olvasni: tartanak attól, hogy kigúnyolják őket a társaik,

márpedig ez történik, ha hibáznak olvasás közben. Ezek az esetek mindig negatívumként rögződnek bennük. A gyengébb hangos olvasók azért is kedvelik inkább a néma olvasást, mert olyankor nem kell kényszerszerűen arra figyelniük, nehogy hibázzanak, hiszen néma olvasáskor senki sem hallja, főleg nem a tanár, mikor hibáznak.

Az interjúkból kapott adatok azt bizonyítják, hogy bármilyen szövegtípus fordítása bármilyen formában gyakori az angolórán. Harmincyolcan állították, hogy a hangosan felolvasott szövegek fordítása gyakori osztálytermi eljárás. Leggyakrabban szóban végezték, mondatról mondatra fordítottak a gyerekek. A G iskolában a szövegek fordítása bekezdésként zajlott, vagy ha a bekezdés túl hosszúnak bizonyult, akkor egy tanuló átlagosan három-négy mondatot olvasott és fordított. A leggyakoribb feladat-típus a gyerekek szerint a szövegértési kérdések megválaszolása volt szóban, angolul. Ezeket a kérdéseket általában a tankönyv tartalmazta, az olvasott szöveg után adta meg. A tartalommondás nem volt szokványos feladat a hét vizsgált iskolában, mivel mindössze 15 tanuló (34,1%) utalt erre a gyakorlattípusra. Az egyéb szövegfeldolgozó feladatok között szerepelt, de igen ritkán, a párosítás, hiányos mondatok pótlása stb.

A tanulók kétféle reakciót ismertek fel abban, ahogyan a tanárok kezelték a tanulói félreolvasásokat vagy olvasási hibákat: azonnali javítás (24 tanuló – 54,5%) és késleltetett javítás (20 tanuló – 45,5%). Miután kijavította a félreolvasást, a tanár megkérte a hibázó tanulót, ismétlje el a kijavított szót helyesen, esetleg az egész osztállyal kórusban ismételtette meg a szót.

Általánosságban elmondhatjuk, hogy a gyerekek legtöbbször nem jegyezték meg a tanár javításait, leginkább azért, mert a tanárok figyelmen kívül hagyták a tanításnak ezt a területét: csak 19 gyermek állította, hogy a tanáruk elismételtette velük a kijavított hibát. Ez a megkérdezett tanulók kevesebb mint felét jelenti. Persze az ismétlés még nem jelenti automatikusan azt, hogy a tanulók meg is tanulják a javított szavakat, és emlékeznek majd a helyes kiejtésükre. Időre és sok gyakorlásra van szükségük ahhoz, hogy a helyes formák rögződjenek bennük.

5. Az eredmények értelmezése

Fő kutatási kérdésünk így hangzott: mennyit értenek meg a tanulók mindabból, amit hangosan olvasnak? Különböző kutatási eszközök segítségével gyűjtöttünk adatokat ennek a kérdésnek a megválaszolására: tanulói interjúval és két szövegértést ellenőrző teszttel (tartalommondás és szövegértést ellenőrző kérdések).

Mikor megkérdeztük a tanulóktól, mennyit értettek meg az általuk hangosan elolvasott szövegekből, szinte mindenki azt válaszolta, hogy nem tudott a jelentésre összpontosítani, mert a helyes kiejtésre figyelt, hogy ne hibázzon. Ugyanakkor olyan tanuló is akadt, aki éppen hangos olvasás közben tudott csak igazán figyelni a történet jelentésére, mert néma olvasás során a figyelme elkalandozik és nem tud a megértésre összpontosítani.

A tanulók meg is lepődtek ezen a kérdésen, hiszen senki nem várta még el tőlük, hogy azonnal megértsék a hangosan felolvasott szöveget. Szövegrészeket fordítottak a tankönyvükből, először csendben és gyorsan átnézték a szöveget, majd csak aztán kezdték el a fordítást. Ez azt jelentette, hogy egyáltalán nem volt gond, ha nem tudták kikövetkeztetni a mondatok jelentését a szöveggörnyezetből, az volt a legfontosabb, hogy képesek legyenek a mondatokat szavanként lefordítani, ezeket a fordításokat

pedig mindig angol–magyar szókinclisták segítségével végezték. A listákat mindig a tanárok adták meg, és ezek mindig az olvasandó szövegben előforduló ismeretlen szavakat tartalmazták.

A gyerekeknek meggyőződése, hogy a kiejtés a legfontosabb dolog az olvasásban, és azért kell hangosan olvasniuk, hogy gyakorolják a helyes kiejtést. Mindazok számára viszont, akik magukban jobban szerettek olvasni, mint hangosan, ez az egész folyamat óriási „terhet” jelentett.

Mivel a hangos olvasás folyamán a gyerekek túlzottan a pontos és helyes kiejtésre figyeltek, nagyon kevés tanuló alkalmazta az először Goodman (1969) által említett jelrendszerek valamelyikét (grafo-fonikus, szintaktikai, szemantikai) a szövegértés során. Mégis akadtak tanulók, akik a szöveg grafikai jeleit használták, hogy felfogják annak értelmét.

Két tesztet használtunk arra, hogy megvizsgáljuk a tanulók szövegértésének szintjét. Először arra kértük a tanulókat, mondják el az olvasott szövegek tartalmát. Az átlagos tartalommondási érték 41% volt. Huszonegy tanuló (47,7%) érte el ezt az értéket, vagy e felett teljesített. Huszonhárman (52,3%) teljesítettek az átlagérték alatt. Ezeknek az eredményeknek két oka lehet: a tanulók több mint fele 1. valóban nem értett túl sokat a két hangosan elolvasott szövegből, 2. nem emlékezett az apróbb részletekre.

A szövegek tartalmának elmondásakor a tanulók minden megemléített eseményért, szereplőért, illetve témáért egy-egy pontot kaptak. Ez a teszt szellemileg nagy megterhelést jelenthet a tanulók számára, hiszen elvárja tőlük, hogy eseményekre, szereplőkre és témákra pontosan emlékezzenek vissza. Sok függ attól, mennyire fejlettek a kognitív készségeik és a memóriájuk. Egyenlő lehetőségeket szerettünk volna biztosítani minden tanulónak, ezért külön kérdésekkel is mértük a szövegértésüket.

Ennél a tesztnél az átlag 47,25% volt, kicsit magasabb, mint a tartalommondásnál, vagyis a tanulók ezen a teszten jobban teljesítettek. Egyenlő arányban teljesítettek az átlag felett (22 = 50%) és alatt (22 = 50%) (szórás = 21,86). Nyolc tanuló nagyon alacsony megértési szintet ért el (6,25–25%). Azok a kérdések bizonyultak a legkönnyebbeknek, melyek a szövegek szereplőire, illetve témájára vonatkoztak. Csakúgy, mint a tartalommondásnál, a kérdéseknél is az eseményekre vonatkozóak bizonyultak a legnehezebbeknek. Mindazonáltal több tanuló is utalt a szemantikai jelek és a saját maguk által ismert sémák alkalmazására a szövegek jelentésének a megértésében (pl. mi a teendő, mikor fáj valakinek a foga). Végül meg kell említenünk, hogy a szövegértési teszt arra utal, hogy a tanulók kiegyensúlyozott eredményt értek el, és összességében jól teljesítettek.

Összegezve a fentieket el kell mondanunk, hogy az interjúból nyert adatok nem szolgáltak teljes mértékben megbízható evidenciával a tanulók szövegértését illetően. Amire azonban mégis felhívták a figyelmet, az az, hogy a kárpátaljai magyar iskolákban a tanulók inkább a fordításra hagyatkoznak, amikor meg akarják érteni az angolul elolvasott szövegeket. A szövegértési kérdésekre adott tanulói válaszokból nyertünk bizonyosságot afelől, hogy a tanulók fele a hangos olvasás negatív tulajdonságai és hatásai ellenére is elég jól teljesített a teszten.

6. Pedagógiai vonatkozások és a kutatás korlátjai

A tanulók fele teljesített jól a szövegértési teszten, vagyis értette meg az olvasott szöveget. Ez az eredmény semmiképpen sem elfogadható, ezért a tanároknak minden

tőlük telhetőt meg kell tenniük, hogy a tanulók többet és jobban értsenek meg a szövegekből.²

Néhány interjúból kiderült, hogy nem elég hangosan elolvasni egy szöveget ahhoz, hogy a tanulók megértsék a jelentését. A tanulóknak magukban is el kell azt olvasniuk, csendben. Ezért jogosan tehetjük fel a kérdést: ha csak a néma olvasás segíti a szövegértést, akkor miért kell a tanároknak és a tanulóknak a hangos olvasásra olyan sok időt fordítaniuk?

A kutatás során bebizonyosodott, hogy a tartalom elmondása mint részletekbe menő szövegértést ellenőrző teszt kevésbé valid, hiszen inkább a tanulók memóriáját ellenőrzi, nem pedig a szövegértési szintjüket. Továbbá gátlások fejlődhetnek ki a tanulóknak, tudva azt, hogy a szövegek minél több részletét meg kell jegyezniük. Ezt elkerülendő célszerű inkább kérdéseket feltenni a szöveg alapján, hogy a tanulók szövegértését ellenőrizzük. (Ugyanakkor az is megjegyzendő, hogy ha egy szöveg átfogó megértését kívánjuk ellenőrizni, a tartalommondás mint mérőeszköz szintén megfelel a célnak.)

Mikor a tanulók feladata egy szöveg megértése volt, legtöbbször a fordításra hagyatkoztak, melyet vagy a tanár, vagy saját maguk végeztek. Ennek alapján vélhetjük azt, hogy a tanárok szerint a tanulóknak ismerniük kell minden olyan angol szó és kifejezés magyar megfelelőjét, melyekkel a különböző szövegekben találkozunk. A tanárok még akkor sem tűntek elégedetteknek, mikor a tanulók általában megértették az olvasott szövegek értelmét. Ezért lefordították a szöveg minden egyes szavát. A rendszeres fordítás ahhoz vezethet, hogy a tanulók ezt az egy stratégiát használják, ahelyett, hogy megpróbálnák kikövetkeztetni a jelentését annak, amit olvasnak. A fordítás megakadályozza a tanulókat abban, hogy kitalálják a jelentést, közvetlenül pedig abban, hogy kompetens nyelvhasználókká váljanak.

Nagyon kevés tanuló állította, hogy grafikai és szemantikai jeleket használt a szövegek megértésénél. Arra kellene a tanároknak törekedniük, hogy megtanítsák a gyerekeknek a három szövegértést segítő jelrendszer (grafo-fonikus, szintaktikai, szemantikai) használatát, azt, hogy hogyan tudnak a segítségükkel jelentést kikövetkeztetni. Ezáltal hatékonyabb lehetne a szövegértésük, ami az olvasás legfőbb célja.

A kutatás módszertani korlátjai közül a legfontosabb, hogy csak két szövegtípust alkalmaztunk: narratív és párbeszédessé szövegeket. További vizsgálódásokat igényel annak a megválaszolása, vajon más szövegtípusok (pl. leíró) hasonló eredményre vezettek volna vagy sem. A kutatás egy másik korlátját a tanárok kompetenciájának az ellenőrzése jelentette. Ezt a változót csak egyféleképpen igazolhattuk, a kutatást megelőző osztálytermi megfigyelésekkel. Végül pedig az egy tanulóra szánt kutatási idő túl hosszú volt egy 12 éves gyermek számára (két szöveg hangos felolvasása, tartalmuk elmondása, szövegértést ellenőrző kérdések megválaszolása, interjú). Mindezek ellenére úgy gondoljuk, hogy az eredmények relevánsak a kárpátaljai angol nyelvű olvasástanításra nézve, és mindazok érdeklődésére számot tarthatnak, akik az idegen nyelvű olvasást kutatják.

² Mivel jelen kutatásunknak nem képezte részét az, hogy vizsgáljuk a gyermekek néma olvasáskor tapasztalható szövegértési szintjét, nem állíthatjuk bizonyosan, hogy néma olvasás során jobb eredményt értek volna el. A jövőben célszerű összevetni a szövegértési szinteket hangos és néma olvasás után.

7. További kutatási irányvonalak

Kutatásunk során újabb vizsgálandó kérdések merültek fel, melyeket a jelen keretek között nem állt módunkban tanulmányozni, ezért további kutatásokra van szükség. A következőképpen fogalmazhatjuk meg a további kutatási irányvonalakat:

1. Meg kell vizsgálnunk a gyermekek néma olvasási szövegértési szintjét, és össze kell hasonlítanunk a hangos olvasáskor tapasztalt eredményekkel annak megállapítására, melyik olvasástípus során jobb vagy könnyebb a szövegértés.
2. Célszerű lenne megvizsgálni a gyerekek szövegértési stratégiáit, elsősorban azt, hogy ezek a stratégiák különböznek-e hangos, illetve néma olvasáskor, anyanyelven, illetve idegen nyelven.
3. Érdemes volna a tanárok véleményét is megvizsgálni a hangos olvasás és a szövegértés közötti összefüggésekkel kapcsolatban annak érdekében, hogy összehasonlíthassuk a tanári és tanulói nézeteket, rávilágíthassunk az egybeesésekre és különbségekre. Egy ilyen vizsgálat a jelen tanulmányban részletezett kutatás triangulációjául is szolgálhatna.

IRODALOM

- Adamikné Jászó Anna (2007): *Okozat és okok korunk olvasáskultúrájában*.
http://www.tanszertar.hu/eken/2007_02/aja_0702.htm
- Alderson, J. C. (2000): *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dwyer, M. (1983): Some strategies for improving reading efficiency. *FORUM* 12, pp. 5–10.
- Fordham, P. – D. Holland – J. Millican (1995): *Adult literacy: A handbook for development workers*. Oxford: Oxfam / Voluntary Service Overseas.
- Goodman, K. S. (1969): Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly* 5, pp. 9–30.
- (1970): Psycholinguistic universals in the reading process. *The Journal of Typographic Research* 4, pp. 103–110.
- Goodman, K. S. – C. L. Burke (1973): *Appendix for theoretically based studies of patterns of miscues in oral reading performance*. Wayne State University, U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Helgesen, M. – M. Gakuin (1993): Oral reading – a fresh look. In: Day, R. R. (szerk.): *New ways in teaching reading*. Alexandria, Virginia: TESOL, pp. 261–262.
- Husztai, Ilona (2002): *Using learners' reading aloud in the English lessons in Transcarpathian Hungarian schools*. (Kézirat.) Budapest: ELTE.
- (2003): Why teachers of English in Transcarpathian Hungarian schools apply the oral reading technique at the English lessons. *Acta Beregsasiensis* 3, pp. 35–42.
- (2009): *The use of learner reading aloud in the English lesson: A look at the micro and macro levels of oral reading*. Ungvár: PoliPrint.
- Kontra, Edit H. (2006): *Topics in the methodology of teaching EFL*. Budapest: OKKER.
- Kritériumok (2001): Про використання нової 12-бальної шкали при оцінюванні навчальних успіхів учнів. *Ukraina Oktatási és Tudományos Minisztériumának Közlönye* 8, pp. 14–20.
- Nemzeti Idegennyelvi Tanterv az 5–11. osztály számára* (1998): Kijev: Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma.
- Nemzeti Idegennyelvi Tanterv a 2–12. osztály számára* (2001): Kijev: Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma.

- Ranova, L. S. [Панова, Л. С.] (1989): *Обучение иностранному языку в школе*. Киев: Радянська Школа.
- Plakhotnyk, V. M. – R. Y. Martynova [Плахотник, В. М. – Р. Ю. Мартинова] (1996): *Англійська мова: Підручник для 6 класу середньої школи*. 2-е видання. Київ: Освіта.
- Rayner, K. – A. Pollatsek (1989): *The psychology of reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rha, K.H. (2002): Reading miscue analysis of an English language learner's reading comprehension: A case study. *Journal of the Korea English Education Society* 1, pp. 1–30.
- Rigg, P. (1988): The Miscue-ESL project. In: Carrell, P. – J. Devine – D. Eskey (szerk.): *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 206–219.
- Steklács János (2009): *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak*. Budapest: OKKER.
- Vörös József (1997): *Irodalomtanítás az általános és középiskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

1. sz. függelék: Hangosan felolvasandó szövegek

The ant and the pigeon

A pigeon lived on a tree. An ant had its home under the same tree. The pigeon and the ant were good friends. One day it rained and rained. There was much water under the tree and the ant got into the water.

The pigeon saw the ant in the water and thought, 'My friend is in trouble, I must help him.'

He threw a leaf in the water and told the ant to climb on it. Then the pigeon flew down, picked up the leaf and brought the ant safely on the land.

One day a hunter came to their tree. He wanted to catch the pigeon and he put a net under the tree. He put some grains near the net. The pigeon saw the grains. He came down from the tree and was going to eat the grains.

The ant saw it and thought, 'My friend will be in trouble if he goes near the grains. I must stop him.'

Then the ant ran to the pigeon and pricked him in his foot. The pigeon flew away. He saw the hunter and said to the ant, 'You saved my life. Thank you, dear ant. A friend in need is a friend indeed.'

(205 szó)

Hippo's toothache

Harry Hippo awoke early one morning.

'Owww!' he moaned. 'I have a horrible, terrible toothache.'

Harry moaned and groaned. He moaned and groaned so loudly he woke everyone up.

'What is wrong?' they asked. 'Why is Harry moaning and groaning so loudly?'

'Harry has a toothache,' said his wife, Harriet.

'What shall we do?' asked Polly the Parrot.

'We will have to pull out the tooth,' said Harriet.

'But who will pull it out?' asked Polly.

'I will,' said Milly the Gorilla.

'But how will you pull it out?' asked Ziggy the Lion.

Milly went off to find a vine. She tied the vine to Harry's tooth, and she pulled on the vine. She pulled and pulled, but the tooth did not come out.

‘Let me help,’ said Ziggy.

So Ziggy and Milly pulled but the tooth did not come out.

‘What will we do now?’ asked Polly.

‘I have an idea,’ said Milly.

They took Harry to a cliff and tied the vine to a big rock. They pushed the rock over the cliff. But Harry’s tooth did not come out.

‘Now what?’ asked Ziggy.

‘I have a better idea,’ said Polly, and she flew off.

Harry moaned and groaned even louder. Later, Polly came back with Ella, the Elephant.

‘Ella will help us pull Harry’s tooth,’ said Polly.

She tied the vine to Ella. She pulled and pulled, but the tooth did not come out. Then out of the jungle crept a mouse. Ella saw the mouse and took off running very fast. Out came Harry’s tooth. Harry stopped moaning and groaning. Once again the jungle was quiet. Everyone was happy, especially Harry.

(275 szó)

2. sz. függelék: A szövegértést mérő kérdések

The ant and the pigeon

1. Kik voltak barátok ebben a történetben?
2. Hol éltek ők?
3. Mi történt egy nap?
4. Hogyan segített az egyik szereplő a másiknak?
5. Ki ment oda hozzájuk egy nap?
6. Mit akart csinálni?
7. Hogyan segített a második szereplő az elsőnek?
8. Mi ennek az egész történetnek a lényege?

Harry’s toothache

1. Mi volt a gond Harry Hippóval?
2. Hol élt ő?
3. Kivel élt?
4. Ki akart segíteni Harrynek?
5. Hogyan akartak segíteni Harrynek?
6. Mit csinált Milly, a gorilla?
7. Mikor jött ki Harry foga?
8. Ki volt boldog a történet végén?

3. sz. függelék: Retrospektív tanulói interjúvázlat

Az interjúalany személyes adatai:

Életkor:

Nem:

Hány éve tanulja az angolt:

Iskolai érdemjegye angol olvasásból:

1. Mit gondolsz / hogy érzed, voltak a megértésben nehézséget okozó részek az általad elolvasott szövegben?
2. Mi történt, amikor ... (A KÉRDEZŐ SZÖVEGPÉLDÁNYA ALAPJÁN)?
3. Szoktatok hangosan olvasni szövegeket a tankönyvből az angolórákon?
4. Szeretsz hangosan olvasni angolul?
5. Miért? / Miért nem?
6. Mi történik, miután elolvastatok egy szöveget vagy szövegrészt a tankönyvből hangosan?
 - a) a megértést ellenőrző kérdésekre válaszoltok, amelyek a tankönyvben vannak megadva,
 - b) a tanár kérdéseket tesz fel a szöveg alapján és azokra válaszoltok,
 - c) elmondjátok a szöveg tartalmát angolul,
 - d) elmondjátok a szöveg tartalmát magyarul,
 - e) elmondjátok a szöveg tartalmát angolul is, magyarul is,
 - f) lefordítjátok az elolvasott szöveget / szövegrészt magyarra,
 - g) valamilyen írásbeli gyakorlatot végeztek a szöveg alapján, például hiánypótlást,
 - h) egyéb.
7. Ha hangos olvasás közben valamilyen hibát ejtetek, mit csinál a tanár? (Kijavítja? Azonnal vagy csak később?)
8. Te tanulsz ezekből a tanár által kijavított hibákból?
9. Legközelebb már nem követed el ugyanazt a hibát?

Válaszaidat köszönöm.

CSAPÓNÉ HORVÁTH ANDREA

Desztinációs reklámok főcímeinek pragmatikai szempontú vizsgálata

Untersuchung an Headlines von Destinationswerbungen aus pragmatischer Sicht

Der Tourismus zählt zu den führenden Wirtschaftskräften in der westlichen Welt. Der hohe Anteil an Individualreisen verdeutlicht die Notwendigkeit effizienter Werbung. Dabei geht es weniger darum, zum Reisen an sich zu motivieren, als vielmehr die Wahl des Zielgebietes nachhaltig zu beeinflussen. Die Tourismuswerbung, darunter die Destinationswerbung gewinnt angesichts der großen Angebotsvielfalt und im Zuge des sich sättigenden Marktes zunehmend an Bedeutung.

Der vorliegende Beitrag untersucht einen bisher vernachlässigten Teilbereich von Destinationswerbungen: die Headlines. Die Headlines werden bezüglich ihrer kommunikativen Funktionen analysiert: ich forschte danach, mit welchen sprachlichen Mitteln der Werbende den potenziellen Touristen zu überzeugen versucht, damit er sich für die gegebene Destination entscheidet. Das Korpus meiner Untersuchung bilden die Headlines der Zeitschrift „fww Das Magazin für Touristik und Business Travel“ aus den Jahren 2008-2010.

1. Bevezetés

A reklám átszövi mindennapjainkat, meglehetősen komplex, sokrétű jelenség, amely különböző tudományterületek (gazdálkodástudományok, pszichológia, szociológia, kommunikációelmélet, nyelvtudomány, szemiotika) kedvelt kutatási tárgya.

A reklám a marketingkommunikáció hagyományos, meghatározó eleme a turizmusban. A mind újabb és újabb desztinációk megismerése iránti vágy, az egyéni utazások magas száma maga után vonja a hatásos turisztikai reklám növekvő jelenlétét és jelentőségét. A desztinációs reklám a turisztikai reklám egyik legfontosabb típusa. Held (2008: 151) szerint ennek a reklámnak az a feladata, hogy egy területet – országokat, régiókat és helységeket – mint lehetséges úti célt vessen be egy lehetőleg széles körű közönség tudatába. A termékreklámmal ellentétben ez a turisztikai szakszargonban *space-packaging*-nek nevezett reklámforma nem anyagi, hanem eszmei értéket kínál, és társadalmunk értékrendszerének megfelelően két síkon értelmezhető: egyrészt pozicionál egy turisztikai célterületet, másrészt népszerűsíti a nyaralást, ami a modern kori *life-style* máig legfontosabb összetevője, egyúttal a szabadidős szolgáltatások legnagyobb „szelete”.

Tanulmányomban egy eddig lényegében elhanyagolt területet, a főcímekeket¹ vizsgálom. A főcímnak mint a reklám egyik legfontosabb elemének vizsgálatát kevesen

¹ A főcím a nyomtatott reklám domináns eleme, nyelvi (és tipográfiai) blikkfang, amely általában a termék-specifikus előnyöket állítja előtérbe. A továbbiakban a *főcím* és *headline* lexémákat szinonimaként értelmezem és használom.

kísérelték meg, annak ellenére, hogy a kommunikáció gyorsuló üteme miatt az üzeneteket összegző, tömörítő jelcsoportoknak – amilyenek a reklámok főcímei – manapság nagyobb a szerepe, mint korábban volt. A főcímeket kommunikatív funkciójuk alapján vizsgálom. Arra keresem a választ, hogy a reklámszövegírók milyen eszközökkel igyekeznek meggyőzni a potenciális turistát, hogyan próbálják rávezetni arra, hogy éppen az adott desztinációt válassza. A vizsgált korpuszt az „fvw Das Magazin für Touristik und Business Travel” vezető német turisztikai szakfolyóirat reklámnyelve alapján állítottam össze.² A szakfolyóirat kiválasztását több tényező motiválta:

- az „fvw” számos műfajtypust felvonultató, kéthetente megjelenő turisztikai szakfolyóirat, amely komplexitásra, objektivitásra törekszik,
- a kommunikáció mindhárom szintjét adekvátan alkalmazza,
- célja a turisztikai szakemberek és a potenciális turisták figyelmének, érdeklődésének a felkeltése hatásos nyelvi és nem nyelvi eszközök segítségével,
- a szakfolyóiratban központi szerepet töltenek be a reklámhirdetések.

2. Beszédaktusok a reklámban

A reklámszövegek és azok elemei intencióik és kommunikatív szándékaik alapján alkalmasak a beszédaktus-elemzésekre. Flader (1975: 105–136) a beszédaktus-elmélet még korai szakaszában vállalkozott beszédaktus-vizsgálatokra, amikor reklámszlogeneket elemzett és sorolt be kommunikatív funkciójuk alapján különböző csoportokba. Hirner (2007: 9–66) különböző termékcsoportok reklámfőcímeinek pragmatikai vizsgálatát végezte el. Elemzése során nagyrészt átveszi Flader (1975) csoportosítását, ugyanakkor nagyobb hangsúlyt fektet az ajánlás grammatikai kifejezési módjaira.

Tanulmányomban a főcímekben rejlő megnyilatkozásokat Hirner (2007) nyomán bizonyos módosításokkal és bővítésekkel rendszerezem. A reklám építőelemei közül legelőször a főcím ragadja meg a figyelmet. Ezzel magyarázható elsődleges funkciója: a kommunikátor és a befogadó közötti kapcsolatfelvétel. Ez azért különösen fontos, mert ha nem sikerül a főcímnek az olvasók figyelmét a hirdetésre irányítani, akkor a perszváziós folyamat sem tud igazán beindulni. A headline alapvető feladata abban áll, hogy az eladni kívánt terméket, illetve szolgáltatást dicsérje, felmagasztalja, és ezáltal a címzettet vásárlásra buzdítsa. Ennek megfelelően a főcímek jelentős hányada ajánlás, amely a direktív beszédaktusok körébe tartozik.³ A reklámszakember arra próbálja rávenni az olvasót, hogy a direktívum propozíciós tartalmának megfelelően cselekedjék. A vizsgált főcímek további funkciója a kijelentés, állítás, osztályozás, valamint jellemzés, amelyek az asszertív beszédaktusokhoz tartoznak. A reklámszövegíró olyan kijelentéseket tesz, amiket az olvasó közvetlenül nem tud ellenőrizni. Ezek a megnyilatkozások illokúciós lényegük értelmében elkötelezik a befogadót a propozíció igazsága mellett. Az expresszívumok száma elhanyagolható, míg kommisszívumok és deklaratívumok egyáltalán nem fordulnak elő a vizsgált korpuszban.

² A szakfolyóirat 2008–2010. évfolyamainak 500 reklámfőcímét elemzem. Vizsgálatom tárgyát kizárólag a desztinációs reklámok főcímei képezik, további turisztikai reklámok főcímei (közlekedési eszközök, utazásszervezők, utasbiztosítók reklámjai) nem szerepelnek az általam vizsgáltak között.

³ A beszédaktus-elmélet kutatói, mint Austin, Searle, Récanati, Vanderveken, Vendler, Bach és Harnisch, valamint Allan a beszédaktusokat más-más felosztás szerint vizsgálják (vö. Mihalicics 1998: 126, Szili 2004: 96). Tanulmányomban Searle osztályozását tartom iránymutatónak.

Ugyanakkor vannak a főcímek között olyan hiányos mondatok, amelyek funkciójuk alapján nem sorolhatók be egyértelműen egyik kategóriába sem. Osztom Sowinski (1998: 49) véleményét, miszerint a reklámszövegek beszédaktusainak meghatározása nem egyszerű, ugyanis többféle értelmezési lehetőség állhat fenn. Ugyanazt a főcímet az egyes befogadók különbözőképpen magyarázhatják, ennek megfelelően az alábbiakban vizsgált headline-ok esetében sem beszélhetünk általános érvényű, megmásíthatatlan tényekről. Előfordulhat, hogy egy főcím több kommunikatív funkciót tartalmaz, ezért a vizsgált 500 headline kommunikatív funkciói meghaladják az 500-at. A százalékos adatok esetében mégis a főcímek száma az irányadó, így az eredmény összértéke meghaladja a 100%-ot.

3. Ajánlások különböző nyelvi eszközökkel

A vizsgált korpuszban számos példa található arra, hogy ugyanannak az illokúciós aktusnak a végrehajtására különböző propozicionális aktusok használhatók; a beszédesemény szintaktikai formája nem egyezik meg a vele kapcsolatba hozott indirekt illokúciós aktussal.⁴ Ezt az állítást az ajánlások megjelenési formái teljes mértékben alátámasztják.

3.1. Ajánlások felszólító módban

A főcímek alapfunkciója, hogy a terméket dicsérik, és ezáltal vásárlásra ösztönöznek, de ez általában nem jelenti azt, hogy ezt a szándékot (vásárlást) nyíltan kifejezik, vagyis felszólító mondatokat használnak. Már Packard (1957) művének a címe: „*The hidden persuaders*” is arra utal, hogy a reklámozók valódi szándékaik elrejtésére törekednek, azaz a reklámmal manipulálni akarnak.⁵ Ennek tükrében meglepő, hogy a vizsgált korpuszban az ajánlás viszonylag nagy számban explicit módon, felszólító mondatokban, imperatívusz használatával valósul meg (45 főcímbe 47 imperatívusz fordul elő). Ugyanakkor a felszólító módban lévő igealakok tartalmukat tekintve nem sorolhatók a túlságosan toladó nyílt felszólítások közé. A reklámszöveg írója többnyire az udvariasan távolságtartó önöző formát (a többes szám harmadik személyű igealakot) használja. Ez is azt bizonyítja, hogy nem akar az olvasónak utasítást adni, nem akar parancsolni, mindössze jó tanácsokat, tippeket szándékozik az olvasóval megosztani, miközben tisztelettel fordul felé. A közvetlenebb egyes vagy többes szám második személyű igealakkal ritkábban találkozunk. Az ajánlásra, amely felszólító mondatban ölt testet, az jellemző, hogy általában nem magát a terméket, hanem annak pozitív tulajdonságait, illetve hatását ajánlja:

Spüren Sie die Begeisterung beim Sport inmitten der Natur und werden Sie ein Fan der Wunder Brasiliens. (2008.3.12.)

⁴ A közvetett beszédaktusok leírása Searle nevéhez köthető. A searle-i definíció értelmében közvetett beszédaktusokkal akkor fejezzük ki szándékainkat, „ha egy illokúciós aktusnak a megvalósítására nem az illokúciós erőt kifejező indikátort, hanem lényegében egy másik illokúciós aktust használunk” (Szi-li 2004: 82).

⁵ A reklámszövegek vizsgálata során több nyelvészeti monográfia, illetve tanulmány foglalkozik a manipuláció kérdésével (vö. Janich 2003, Sowinski 1998, Árvay 2003). Meglátásom szerint a recipiens emancipált módon viszonyul a reklámhoz, nem annyira „gyámoltalan”, hogy olyan könnyű lenne manipulálni, ahogyan ezt egyes nyelvészeti értelmezésekben feltételezik.

Lassen Sie Ihre Kunden diesen Winter nicht frieren – die Sonne Ägyptens wird sie sicher nicht kalt lassen! (2008.3.12.)

Machen Sie sich fit für Spanien! (2009.3.5.)

Entdecke die vielen Farben des Meeres. (2009.7.10.)

Machen Sie eine Kreuzfahrt, auf der die Reise so schön wie das Ziel ist. (2009. 9.11.)

Stellen Sie Ihren Kunden die schönsten Reiseziele Floridas vor. (2010.8.27.)

Látható, hogy a szintaktikai forma és a pragmatikai funkció közé nem lehet egyenlőségjelet tenni, mert csak grammatikai értelemben beszélhetünk felszólításról, a kommunikatív funkció szempontjából a reklámozó ajánlásáról van szó. Az olvasónak csak egy kiegészítő impulzusra van szüksége ahhoz, hogy belássa, vágyait ki kell elégítenie. Ennek az előfeltétele a címzett meggyőzése: kielégítheti az igényeit, ha az adott desztinációt választja.

3.2. Ajánlások kifejezése főnévi igenévvel

Az ajánlások főnévi igenévvel történő kifejezése során (30 főcím 37 főnévi igenévvel) a kommunikatív funkció nem explicit módon jut kifejezésre:

Eintauchen in Geschichte und Zukunft. (2008.4.11.)

Die ganze Welt erleben. IN LONDON. (2008.9.12.)

Mauritius aktiv entdecken (2009.2.20.)

Das echte Spanien kennenlernen (2010.5.14.)

Tamil Nadu entdecken. Einzigartigkeit erleben. (2010.7.29.)

Natur intensiv spüren. In Bulgarien! (2010.10.22.)⁶

A főcímek „teljessé tétele” egyértelműsíti, hogy az adott megnyilatkozások majd mindegyike valójában felszólításként értelmezhető, például „Erleben Sie die ganze Welt IN LONDON!” vagy „Lernen Sie das echte Spanien kennen!”. A headline-ok felfoghatók hiányos főnévi igeneves szerkezetű mondatokként is, amelyekből hiányzik a modalitást kifejező „sollen” segédige. Az ajánlást megfogalmazhatnánk a módbeli segédigével is, például „(Sie sollten) Mauritius aktiv entdecken”, vagy „(Sie sollten) in Geschichte und Zukunft eintauchen”. Az infinitívusz tanács, ajánlat; nem értelmezhető sem parancsként, sem utasításként, mivel a reklámozó és az olvasó semmiféle hatalmi vagy hierarchikus kapcsolatban nem áll egymással. Az ajánlás felszólító mondatban és főnévi igenévvel történő kifejezése párhuzamot mutat, azzal a különbséggel, hogy az infinitívusz a megfogalmazást árnyaltabbá teszi, az utasító jelleget „hatástalanítja”.

3.3. Ajánlás kérdés-válasz relációban – kérdés

Az ajánlások megjelenhetnek kérdés-válasz relációban (8 főcím) és kérdés formájában is (10 főcím).

⁶ Mivel a főcím az, ami a reklámhirdetésben a verbális elemek közül elsőként hívja fel magára a figyelmet, különösen nagy szerepe van a tipográfiai megjelenítésnek, amely soha nem öncélú. A különböző tipográfiai megoldások segítik az információk átadását, kiemelik a mondanivaló lényegét, bizonyos konnotációkat idézhetnek fel.

A kérdés és az arra adott válasz fiktív szituációként értelmezhető, hiszen az olvasó nem közvetlen kommunikációs partner, implicit módon ugrik bele a tanácsra váró kérdező szerepébe. A kérdésre adott pozitív válasz, azaz a javaslat, illetve a kérdés megoldása mindig a reklámozó kezében van. Példák:

Sie waren im Juni nicht dabei? Hier haben Sie eine neue Chance! (2008.8.29.)

¿Ein Grand Sommer auf Teneriffa? Wir kümmern uns um die Details (2009.7.10.)

Sie wollen Kulturgenuss? Dann fangen Sie am besten gleich mit der Architektur an!
(2009.7.10.)

Az eldöntendő kérdésekben a finitum több esetben a második pozícióban van a grammatikailag helyes első pozíció helyett, például „*Sie waren im Juni nicht dabei?*” [...], ami az olvasó affirmatív magatartását feltételezi és ezáltal a kérdésnek retorikai jelleget kölcsönöz.

A kérdés a szövegíró kapcsolatteremtési kísérlete az olvasóval. A címzett úgy érzi, hogy megszólították, és neki válaszolnia kell, vagy legalábbis el kell gondolkodnia a válaszon. A szövegíró úgy szerkeszti meg a kérdést, hogy arra az általa kívánt válasz legyen adható, vagy explicit meg is adja a választ, vagy a kérdés implicit módon tartalmazza azt:

Lust auf die Türkei? (2009.7.10.)

Wo möchten Sie in diesem Winter am liebsten sein? (2010.3.4.)

Wer sagt denn, dass die Schönheit im Innern verborgen ist? (2010.12.17.)

Függetlenül attól, hogy eldöntendő vagy kiegészítendő kérdésről van szó, a válasz előre adott: a Törökországot hirdető reklám főcímeként feltett kérdésben „*Lust auf die Türkei?*”, vagy akár a Spanyolországot népszerűsítő reklám főcímében „*Wer sagt denn, dass die Schönheit im Innern verborgen ist?*” is benne rejlik a válasz. A következő főcímekben feltett kérdésre „*Wo möchten Sie in diesem Winter am liebsten sein?*” a válasz csak Malajzia lehet, mivel a hirdetés ezt az országot népszerűsíti. Az eldöntendő kérdések mindegyikére igaz, hogy a reklámszövegíró szemszögéből nézve ezek retorikai kérdések. A nyomtatott reklámban valódi kérdés előfordulása alig képzelhető el, ami a reklámozó és az olvasó közötti kapcsolattal magyarázható. A reklámkészítő különböző módszerek segítségével ismerteti fel az olvasóval az „igazi” választ. A főcímekben a kérdés funkciója a recipiens megszólítása, „rávezetése” a helyes válaszra, ami egyben az adott desztináció népszerűsítése is.

3.4. Ajánlások egyéb nyelvi eszközök segítségével

Viszonylag ritka kifejezőmódja az ajánlásnak a hiányos mondat (51 főcím). Olyan megnyilvánulásokról van szó, amelyek teljes értékű kommunikatív cselekvésként értelmezhetőek, de alakjukban nem felelnek meg a szabályos mondatnak. A címzett szubjektív értelmezésétől függ, hogy ezeket a mondatokat a hiányzó felszólító módú igealak, vagy a felszólító mondatokban első pozícióban lévő ragozott igealak hiánya ellenére – kommunikatív funkciójukat tekintve – ajánlatoknak tekintie:

Auf nach Australien! (2008.2.28.)

Eine Reise durch die schöne Inselwelt (2008.4.25.)

Dreizehn Städte voller Geschichte zum Anfassen! (2009.6.26.)

Többnyire olyan konstrukciókról van szó, amelyek értelemszerűen felszólító mondatokká vagy apellatív szerkezetekké alakíthatók, mint „Fahren Sie nach Australien!” vagy „Ich empfehle Ihnen eine Reise durch die schöne Inselwelt”. A felszólító jelleget hivatott grafikailag szignalizálni a hiányos mondatok többségét lezáró felkiáltójel.

A márkanévet, illetve a desztináció megnevezését apellatív funkcióban Flader (1975) az ajánlatok közé sorolja, Hirner (2007) külön kategóriaként kezeli. A desztináció megnevezése a korpuszban kétféle módon képezheti a főcímet: egyrészt állhat önállóan, másrészt izoláltan, más közlés mellett:

Botswana (2008.2.28.)

Zypern Urlaub auf der göttlichen Insel (2009.8.7.)

KROATIEN Endlich am Mittelmeer! (2010.5.28.)

Mivel ezeknek a tulajdonneveknek felhívó és egyben ajánló funkciójuk van, meglátásom szerint joggal sorolhatók az ajánlásokhoz. A korpuszban az ajánlásoknak ez a formája nem mutat nagy gyakoriságot: 31 főcímbe fordul elő. Az élményt, a természeti szépségeket, a kulturális lehetőségeket és a különleges szolgáltatáscsomagokat az olvasó hozzárendeli az adott desztinációhoz. A megnevezés/headline közvetett dicséretként, sőt felmagasztalásként értelmezhető. Itt kell megjegyezni, hogy ez a reklámstratégia (a desztináció megnevezése apellatív funkcióban) csak akkor hatásos, ha a népszerűsíteni kívánt desztináció széles körben ismert és elismert.

A kijelentő mondatok kommunikatív funkciójuk tekintetében szinte kivétel nélkül állítások. Mégis található a vizsgált főcímek között hat olyan felhívó kijelentő mondat, amely ajánlatként értelmezhető:

Rumänien erwartet Sie! (2008.12.5.)

Taiwan will entdeckt werden (2008.9.12.)

Ich will Mariachis! (2008.2.1.)

Es muss nicht immer Meer sein (2009.6.26.)

Japan will entdeckt werden (2009.2.20.)

NEUE WELTEN erwarten Sie. (2010.3.4.)

„Taiwan will entdeckt werden”, azaz Tajvan azt akarja, hogy fedezzék fel. A módbeli segédige felszólítást jelez. A „Rumänien erwartet Sie!” szintaktikailag egyszerű mondat, de a mondat végi írásjel (felkiáltójel) egyértelműen felszólításra utal. Pragmatikai megközelítésben a mondat felhívásként értelmezhető.

4. Állítások

A vizsgált főcímek további funkciója az állítás (110 főcím), amelynek legtipikusabb nyelvi megjelenítői a kijelentő mondatok:

„*In beliebten Ferienzielen erwarte ich mehr als Sonne, Strand und Meer.*” (2008.2.15.)

Ein unvergesslicher Kuba-Urlaub macht auch Sie unvergesslich. (2008.8.15.)

AUF DER SPITZE DES TEMPELTOURS RUHT EIN 81 TONNEN SCHWERER FELSBLOCK (2009.3.5.)

*NUR IM BASKENLAND KANNST DU *EUSKADING ERLEBEN.* (2009.3.18.)

Eines der zehn weltweit beliebtesten Städtereiseziele. (2010.3.4.)

5 gute Gründe für Genießer (2010.12.17.)

Az állítás valójában egyoldalú, közvetlen visszacsatolás nélküli kommunikáció. A főcímek felfoghatók úgy is, mint a reklámszövegíró potenciális válaszai a befogadó kérdéseire: „Wo kann ich Euskading erleben?” – „NUR IM BASKENLAND KANNST DU *EUSKADING ERLEBEN.” Mivel az asszertívumok csak igazak vagy hamisak lehetnek, a reklámozónak el kell érnie, hogy a címzett higgyen az állításnak. A szövegíró a kijelentés igazát bizonyítandó számos esetben a kép meggyőző erejét hívja segítségül.

A főcím állításának hihetőségét nagymértékben növeli, ha egy „szekunder adót” iktat be: ez lehet egy ismert személy (az esetek többségében színész vagy sportoló), vagy egyszerűen „valaki közülünk”. Az ismert személyiségek pozitív imázst testesítenek meg, erős kisugárzásuk, hitelük van, bizalmat keltenek. A felmérések szerint az átlagosnál 28 százalékkal többen emlékeznek arra a hirdetésre, amelyben a főcím idézet valakitől (Ogilvy 2001: 74). Az „*In beliebten Ferienzielen erwarte ich mehr als Sonne, Strand und Meer.*” headline Anja Kling német színésznő szavai. Az ismert ember többet vár el a nyaralástól, mint napsütést, strandot és tengert, mégis Egyiptomot választja úti célul; tehát ebből az következik, hogy Egyiptom a felsoroltaknál többet nyújt a turistáknak.

Az állítások jobban palástolják a reklámszövegíró fő célját, azaz az áru megvételét, illetve szolgáltatások igénybevételét, mint amennyire az ajánlások esetén lehetséges, mert az olvasóban az a benyomás alakul ki, hogy a reklámkészítőnek nem a saját haszna, hanem az ő (a recipiens) jóléte a fontos. A vásárlásra buzdítás explicit módon sokszor nem jelenik meg, viszont implicit módon jelen van. Tulajdonképpen ezek az állítások a reklámszakember szemszögéből felfoghatók akár közvetett ajánlásokként is, amelyeknek a hihetősége azonban a képi alátámasztás ellenére is szubjektivitáson alapul. Az állítást elméletileg lehet válaszként, tanácsként vagy ajánlatként is értelmezni. Az, hogy a főcímeteket mégis az olvasói kérdések válaszként interpretáljuk, a címzettek érdeklődésétől és személyes hozzáállásától függ.

5. Jellemzések

Akárcsak az állítások, a jellemzések is (36 főcím) az asszertívumokhoz sorolhatók. A szövegíró a turisztikai desztinációról állít valamit, ami az adott desztináció ismeretőjegyeként definiálható. A beszélt nyelvi kommunikációban a beszélő szituációtól függetlenül ugyanilyen nyelvi formulát használ, amikor a hallgató a számára ismeretlen egyént nemcsak megnevezi, hanem annak státuszát is kinyilvánítja: „*(Darf ich vorstellen) Hans – mein bester Freund*” vagy „*Herr Müller – erster Vorsitzender*” (Hirner 2007: 20). A desztináció megnevezéséhez többnyire egy értelmező jelzős

szószerkezet kapcsolódik, de előfordulnak más nyelvi szerkezetek is, amelyek ugyanazt a kommunikatív funkciót töltik be: a jellemzés (ismertetőjellel ellátás) funkcióját. Az adott megnyilatkozásokban a tulajdonnév, vagyis a desztináció megnevezése és annak jellemzője közé egyenlőségjel kerül. A tulajdonnév és az ismertetőjegyek összekapcsolásával a reklámozó célja annak a kihangsúlyozása, hogy az adott célsország nemcsak nevében tér el a többitől, hanem az általa nyújtottak is többletértékkel rendelkeznek:

Hamburg – Metropole am Wasser (2008.2.28.)

El Gouna, die bezaubernde Lagunen-Stadt am Roten Meer (2008.2.28.)

Die Kanaren: für jeden komfortabel. (2009.3.5.)

ÄGYPTEN: 1000 Sandstrände und 1 Korallenmeer (2009.4.30.)

Hawai: Das ganz reale Paradies (2010. 3.17.)

Geheimnisvolles Nordperu: Kunst, Kultur und Naturparadiese (2010.8.27.)

Az adott főcímek a turisztikai termék (= desztináció) vonzerejét és egyben egyediségét nyomatékosítják. A jellemzések csak külsőleg tűnnek termékjellemzésnek; a szövegíró valójában azt sugallja, hogy itt valami különlegesről, össze nem cserélhetőről van szó. A jellemző sajátossága a termék szinonimájaként értelmezhető.

6. Üdvözlések

Sharjah WILLKOMMEN IM EMIRAT DER KULTUR (2008.2.15.)

Bienvenido a Andalucía Strandparadies mit maurischen Schätzen (2009.4.3.)

Unforgettable Discover West Peloponnese Relax Welcome (2009.4.30.)

Az üdvözlések nagyon kis számban fordulnak elő a vizsgált főcímek között; mindössze három headline tölti be ezt a funkciót. Ezek beszédaktusba történő besorolása nem egyértelmű. Az adott megnyilatkozások felfoghatók ajánlásokként (Hirner 2007: 42), de üdvözlésként is (*Willkommen, Bienvenido, Welcome*). Meglátásom szerint jelen esetben ez utóbbinak vagyunk tanúi: az adott főcímek üdvözlések (expresszív beszédaktusok), amelyeknek a tartalmi igazsága magától értetődő.

7. Hiányos kijelentő mondatok

A vizsgált főcímek között gyakori előfordulást (193 főcím) mutatnak az olyan megnyilatkozások, amelyek nem sorolhatók be sem az ajánlások, sem az állítások, sem a jellemzések közé. Ezekben az esetekben olyan hiányos mondatokról, megnyilatkozásokról van szó, amelyekben nincsenek jelen a fentebb említett kommunikatív funkciókat megkülönböztető, azokat meghatározó jegyek. A hiányos mondatoknak ez a csoportja meglehetősen heterogén, szerepelnek közöttük egyszerű mondatok, kötőszó nélküli felsorolások, valamint hiányos frazeológiai egységek:

ENDlos (2008.2.28.)

Berge, Wüste und Meer (2008.2.15.)

Exotisch, magisch & bildschön (2008.12.19.)

TIPPS & TRENDS (2009.2.20.)

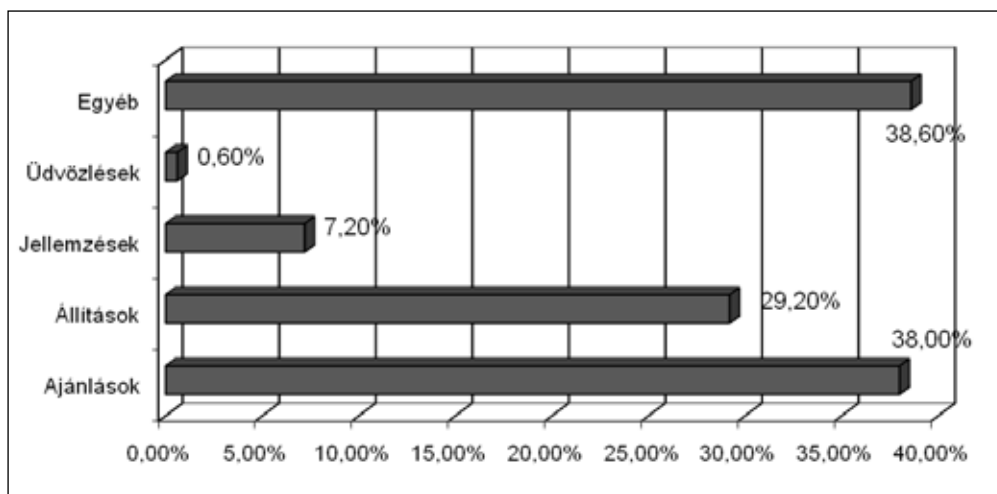
DIE WEGE DER GÖTTER (2009.2.20.)

DAS GUTE LIEGT SO NAH (2010.9.9.)

A felsorolások funkciójuk alapján leginkább prezentatív informatívként definiálhatók. Figyelemfelkeltő szerepük van, a recipienst gondolkodásra készítetik; a főcím sikeres dekódolásának alapfeltétele az egyes lexémák pontos értelmezése. A hiányos frazeológiai egységek, mint például „DIE WEGE DER GÖTTER” (egy könyvsorozat negyedik része), vagy „DAS GUTE LIEGT SO NAH” (Goethe-idézet) kommunikatív funkciója kevésbé az információ átadása, sokkal inkább az olvasó az irányú ösztönzése, hogy a különböző tartalmi síkokkal foglalkozzon. Az egyszavas főcímek száma nagyon csekély. Ebben az esetben is az olvasóra hárul az üzenet megfejtése. Összességében kijelenthető: a dekódolás nem egyszerű, a képi stimulus nélkül sok esetben szinte elképzelhetetlen.

8. Összegzés

Az elemzés kimutatta, hogy az illokúciós aktusok közül jellemzően direktívumok és asszertívumok fordulnak elő. Feltűnő, hogy a vizsgált főcímek nagy része – majd minden harmadik főcím – olyan megnyilatkozás, amely nem illeszthető be a fentebb vizsgált csoportok (ajánlások, állítások, jellemzések, üdvözlések) egyikébe sem. Mindez a reklámstratégiákkal magyarázható: a verbalitás mellett egyre fontosabb a vizualitás. Az adott főcímek célja a figyelem felkeltése, mégpedig olyan nyelvi elemekkel, amelyeknek a dekódolása első látásra nem mindig egyszerű. A headline sokszor tartalmaz valami talányt, rejtvényt; jellemző az információ implicit kódolása. Az ilyen típusú headline-ok gondolkodtatóbbak, több aktivitást és kreativitást várnak el a befogadótól. A főcímek sok esetben a hirdetések kulcsszavaiként értelmezhetők, felkeltik a címzett kíváncsiságát a hirdetés teljes szövege iránt. Ez pedig a hirdetés elolvasásához, a vágyak



1. ábra: A főcímek megoszlása kommunikatív funkcióik alapján

felszínre hozatalához vezet, ami a későbbi vásárlásnak, illetve a szolgáltatás igénybevételének az alapja.

A korpuszban előforduló főcímek kommunikatív funkcióik alapján történő százalékos eloszlását az 1. ábra szemlélteti. Az „Egyéb” kategórián értelemszerűen a kommunikatív funkcióik alapján az adott kategóriákba be nem sorolható főcímek értendők.

IRODALOM

- Árvay Anett (2003): A manipuláció és a meggyőzés pragmatikája a magyar reklámszövegekben. In: Németh T. Enikő – Bibok Károly (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XX. Tanulmányok a pragmatika köréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 11–35.
- Flader, D. (1975): Pragmatische Aspekte von Werbeslogans. In: Nusser, P. (szerk.): *Anzeigenwerbung*. München: Wilhelm Fink Verlag, pp. 105–136.
- Held, G. (2008): Der Raum als Traum – intersemiotische Gestaltungsstrategien und ihre Realisierung in globalen Kampagnen der Tourismuswerbung. In: Held, G. – S. Bendel (szerk.): *Werbung – grenzenlos*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 149–172.
- Hirner, R. (2007): *Linguistische Untersuchungen an Werbeheadlines von Anzeigen der FAZ, SZ und des Stern 2004*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Janich, N. (2003): *Werbepsprache. Ein Arbeitsbuch*. (3. Auflage.) Tübingen: Gunter Narr.
- Mihalovics Árpád (1998): *Az akarat (volitio) nyelvi kifejezése az interperszonális kapcsolatokban (szintaxis – szemantika – pragmatika)*. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó.
- Ogilvy, D. (2001): *A reklámról*. (4. kiadás.) Budapest: Park Kiadó.
- Sowinski, B. (1998): *Werbung*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Szili Katalin (2004): *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

GYULAYNÉ BATA BERNADETT

Spontán beszéd és felolvasott szöveg megértése

Comprehension of spontaneous speech and recited text

Several studies have aimed to assess the text comprehension skills of Hungarian students, with many of them revealing the result that the situation is worse than anticipated. In order to seek out the causes of the problem, the present study investigated the listening skills of students of various age groups. The hypothesis stated that students would achieve better results in dealing with spontaneous texts than with recited ones. Three age groups of twenty Hungarian students in each participated in the research. They were primary-school pupils in Budapest, with their age ranging from 11 to 13 to 15 in the three groups. They were asked to listen to the recordings and then solve related tasks in a worksheet. The results verified the hypothesis: all three groups achieved higher results in listening to the spontaneous text, with the difference between the two results highest in the youngest group of pupils. In the light of the results, teachers should consider the methods used in their school practice.

1. Bevezetés

A szövegértéssel napjainkban nagyon sokan és sokféle megközelítésből foglalkoznak, így a téma nagyon is aktuális. Az új típusú érettségi bevezetésével a szövegek megfelelő szintű feldolgozása immár osztályzatokkal mérhető követelménnyé vált. Az általános iskolai tanítóktól kezdve az általános iskola felső tagozatos magyartanárain át a középiskolai, érettségire felkészítő tanárokig mindenki beépítette a tanmenetébe a szövegértés fejlesztését. A nemzetközi PISA-méréseken a magyar diákok rendre nagyon gyenge eredményeket érnek el, a lemaradás más európai országok diákjaihoz képest mindenképpen jelentős (Vári 2003). Az országos kompetencia-méréseken elért eredmények ugyanezt az elmaradást mutatják.

Jelenlegi kutatásomban a szövegértés kérdését a fentiekől eltérő szempontból közelítem meg. Az eddigi felmérések (az említett PISA, kompetencia) mindegyike megfogalmazott szövegekkel mérte az olvasás utáni megértést. Kutatásom célja, hogy a spontán szöveg – ami lényeges eltéréseket mutat a fentebb említett szövegekhez képest – megértése és a megfogalmazott szöveg feldolgozása közötti feltételezett különbségeket felderítse. A korábbi kutatásokhoz képest a másik különbség a spontán szöveg sajátosságaiból adódik: mivel ez kizárólag szóbeli, a megértés vizsgálata is kizárólag hallás után történhet.

2. Hipotézisek

Feltevésém szerint a spontán hallott szöveg megértése egyszerűbb feladat lesz a vizsgált tanulók számára, mint a felolvasott, megfogalmazott ismeretterjesztő szöveg megértése. Ennek oka részben az lehet, hogy a mindennapi életben ismeretterjesztő szöveggel hallott formában ritkán találkozunk, míg a spontán beszéd feldolgozását nap mint nap órák hosszat „gyakoroljuk”. Az előbbi megfelelő szintű feldolgozásához a háttérismeretre is nagyobb szükség van. Mindez feltehetően az eredményekben is megmutatkozik majd.

3. Anyag, módszer, kísérleti személyek

A kutatást budapesti, magyar anyanyelvű, átlagos iskolában tanuló diákokkal végeztem 2009 őszén három korcsoportban: az egyik csoportban 15, a másikban 13, a harmadik csoportban 11 éves diákok vettek részt a kísérletben. Az előbbi két csoport általános iskolában, a 15 évesek gimnáziumban tanulnak.

A vizsgálat előtt röviden ismertettem a mérés menetét, miszerint két szövegről van szó. Az egyik egy beszélgetés, amelynek időtartama 6 perc 20 másodperc. A másik egy felolvasott ismeretterjesztő szöveg, amely 6 perc 24 másodperces. Az egyes szövegek meghallgatása után egy tíz kérdésből álló feladatsort kell majd kitölteniük a résztvevőknek.

Mindkét szöveget felvételről hallgatták meg a diákok. Ennek kapcsán kell megemlíteni, hogy egyik beszélőt sem ismerték, így nem ismerhették a témához való hozzáállásukat. Mivel nem látták a beszélőket, a látás következtében kialakuló esetleges szimpátia sem játszhatott szerepet az eredmények alakulásában, a motivációban.

Először a spontán beszélt szöveg felvételének meghallgatására került sor. A szöveget a BEA adatbázisából (Gósy 2008) választottam; olyan beszélő összefüggő szövegét, akinél a spontán beszéd minden jellegzetessége megtalálható. Az átlagosnál kis mértékben gyorsabban beszél, beszédében előfordulnak agrammatikus szerkezetek, töltelékelemek, befejezetlen mondatok, hezitáció egyaránt. A beszélgetés témája a beszélő foglalkozása (tanító) és a gyerekekkel való kapcsolata. A beszélő középkorú férfi. A másik beszélő mindössze egy kérdést tesz fel a felvétel során. A meghallgatás után a feladatlap kitöltése következett. Ezután a felolvasott szöveget („Az energiaforrások változása a történelem során”) hallgatták meg a tanulók szintén felvételről, ezt egy középkorú nő olvasta fel. A szöveg forrása egy szövegértési feladatgyűjtemény (Kovács – Széllné Király 2007). Végül az ehhez kapcsolódó kérdéseket kellett megválaszolni.

A két szöveg feldolgozottságának mértékét feladatlapos módszerrel mértem. Az egyes szövegek meghallgatása után osztottam ki az összesen tíz-tíz kérdést tartalmazó feladatlapot. Ezekben a szöveg tartalmára, összefüggéseire vonatkozó kérdések szerepeltek. Egyes kérdések egyszerűbb adatokra kérdeztek rá, mások a szöveg globális megértését feltételezték. Volt olyan kérdés is, amely feltételezte a szövegben szereplő két információ összekapcsolását: ha ez elmaradt, akkor csupán az egyik információ birtokában nem tudhatta megválaszolni a kérdést az adatközlő diák. A felolvasott szöveg egyes kérdései meglevő háttérismeret segítségével is megválaszolhatók voltak, ez azonban nem jelentett előnyt a másik szöveg megértéséhez képest, mivel a vizsgált korosztályokban nem feltételeztem ezeknek a háttérismereteknek a meglétét. A kérdé-

seket és a várt feleleteket a Függelék tartalmazza. A spontán szöveget etikai szabályok miatt nem közlöm a tanulmányban.

Mindhárom csoport ugyanabban a sorrendben hallgatta meg a két szöveget, így a szövegek sorrendje az eredményeket nem befolyásolhatta.

A szövegértési vizsgálat mindhárom korosztályban 45 percet vett igénybe; ez magában foglalta a két szöveg meghallgatását és a megértést ellenőrző kérdéseket tartalmazó két feladatlap kitöltését is.

Az adatok statisztikai elemzéséhez a párosított *t*-próbát használtam (95%-os szignifikanciaszinten, SPSS 14-es verzió).

4. Eredmények

4.1 A két szöveg feldolgozása

A kapott eredmények igazolják feltevésemet: mindhárom korcsoport jobban teljesített a spontán szöveg megértésében. Köszönhető ez annak, hogy a társas kapcsolatok ebben a korban megerősödnek, illetve annak, hogy a spontán szöveg hallott formában sokkal közelebb áll a mindennapi élethez, a mindennapi szituációkhoz, így az ilyen típusú szövegek megértését nap mint nap „gyakorolják” a diákok. Elgondolkodtató, hogy minden szövegértési vizsgálatban megfogalmazott köznyelvi szövegekkel találkozunk, holott ezek sokszor távol állnak a hétköznapi élettől, különösen a diákok nyelvétől. Megfontolandó az is, hogy a tanítás napi gyakorlatában több tanár még mindig a tankönyvi vagy egyéb szakkönyvi szövegek egyszerű felolvasását vagy felolvasatását részesíti előnyben, pedig ennek a feldolgozása sokkal nehezebb az élőbeszédnél. Eredményeim is ezt tükrözik.

Korcsoport	Spontán szöveg (elért pontszám, átlag)	Felolvasott szöveg (elért pontszám, átlag)
11 évesek	4,67	3,15
13 évesek	4,91	2,03
15 évesek	5,31	4,54

1. táblázat: A két szöveg megértése közötti különbség

Az 1. táblázat a tíz kérdésből álló feladatlapok kérdéseire adott helyes válaszok átlagos számát jelzi. Nem hosszú szövegről volt szó, méghozzá – a spontán beszéd sajátosságából adódóan – olyan stílusú, szóhasználatú anyanyelvi szövegről, amelyet nap mint nap hallanak az élet minden színterén, tehát ennek egyszeri meghallgatás alapján is könnyen érthetőnek, feldolgozhatónak kellett volna lennie a magyar anyanyelvű diákok számára. Az eredmények azonban nem ezt tükrözik.

A 13 évesek eredményei azt mutatják, hogy az ismeretterjesztő (felolvasott) szöveg nehéznek bizonyult ennek a korosztálynak. Ennek ellentmond, hogy gyakorló, általános iskolai magyar nyelv és irodalom tanító tanárok véleménye szerint ezzel a szöveggel meg kellett volna birkóznuk a diákoknak. Ezt erősíti meg az a tény is, hogy a 11 évesek jobb eredményt értek el, mint 13 éves társaik. Így felmerül, hogy ezt az osztályt kevésbé érdekelte a téma, hiányozhatott egy jelentős motiváló tényező. Oka lehet ennek a visszaesésnek az agyi folyamatok működésének kamaszkorban való

megváltozása is (Oakhill 1994). Szókincsbeli problémák is állhatnak a 11 évesekéhez képest gyengébb eredmények hátterében. Az a másik lehetőség, hogy ezek a gyerekek esetleg gyengébb képességűek, elvetendő, hiszen a spontán szövegnél jó eredményt értek el. A probléma valószínűleg több okra vezethető vissza, ezért általánosítani nem lehet. Iskolai tapasztalataim mutatják, hogy ebben a korban sok gond van a szövegértéssel, így a kamaszkori változásoknak ez is az egyik megnyilvánulása lehet.

A különbségek a két szöveg megértése között több tényező együttes jelenlétével magyarázhatók. Egyrészt a két szöveg stílusa között jelentős eltérés mutatkozik. Az ismeretterjesztő szöveg igényes, előre megírt, olvasásra szánt, tehát olvasás során könnyen érthető szöveg a maga megszerkesztett, átgondolt, akár többszörösen összetett mondataival, esetleges beékeléseivel. Ezek meghallgatva egészen másként hatnak, mint olvasva, amikor is a nehezebben érthető, bonyolultabb részeknél lehetőség van az újraolvasásra, gondolkodásra, és a már meglévő háttérismeretek könnyebben mozgósíthatók. Az ilyen, olvasásra szánt szövegben gyakrabban fordulnak elő előre-, illetve hátrautalások, amelyek felolvasva szintén nehézségeket okozhatnak a feldolgozás során. Ezzel szemben a spontán szöveg kevésbé megszerkesztett, kevésbé igényes stílus tekintetében is, mondatai egyszerűbbek, a közbeékelések aránya jóval kisebb. Találhatók benne agrammatikus mondatok vagy befejezetlen, félbehagyott szerkezetek, töltelékelemek, megakadásjelenségek bőségesen (Gósy és társai 2009). A kutatáshoz használt BEA-szövegben mindezen jellemzők megtalálhatók, így jellegzetes spontán szövegnek mondható. A másik tényező, amely okozhatja a megértés szintje közötti különbségeket, a szókincsben keresendő. Ismeretterjesztő szövegekben gyakran fordulnak elő a passzív szókincs szavai, amelyeket – különösen a jelen kutatás adatközlői – ritkán használnak, de olvasás közben nem okoz gondot a jelenlétük. Nem úgy hallás során. Ekkor ugyanis a passzív szókincs részét képező szó előhívására jóval kevesebb idő áll rendelkezésre, mint olvasás során (Gósy 1996). Spontán beszéd során az aktív szókincset használjuk, ezek a szavak arányaiban sokkal sűrűbben fordulnak elő, így előhívásuk is jóval kevesebb időt igényel (Gósy 2005). Ennél a szövegnél nem fordulnak elő szakkifejezések sem. A spontán szöveg a mindennapi élethez sokkal közelebb áll, sokkal inkább olyan szöveg, amely egy egyszerű hétköznapi beszélgetés során is elhangozhat.

A szövegértési képességek a kor előrehaladtával párhuzamosan fejlődnek, bár a fejlődés üteme változó (Menyhárt 2001). A spontán szöveg esetében jól látható a fejlődés: a legjobb eredményt a 15 évesek, míg a leggyengébbet a 11 évesek érték el. A felolvasott szöveg esetében a fentebb említett visszaesés tapasztalható a 13 évesek körében, de a legjobb eredményt itt is a 15 évesek érték el. Ennek köszönhető, hogy a két szöveg feldolgozásában elért eredmények között arányaiban kisebb a különbség ebben a csoportban.

Sok iskolában, sokféle tanítási órán alkalmazzák még mindig egyes tanárok a tananyag felolvasását vagy felolvasztatását, legyen az tankönyvi szöveg, egyéb kiegészítő könyvből származó szöveg vagy a diákok által előre megírt esszé, „kiselőadás”. Kutatásom eredményeinek tanulsága a gyakorló tanárok számára az, hogy a monoton felolvasás helyett a tanítási órákon az élőbeszédet alkalmazzák, hiszen a fentiek is bizonyítják, hogy a spontán hallott szöveg feldolgozása sokkal könnyebb. Fontos lenne, hogy a tanárok akkor is az élőszóbeli előadást szorgalmazzák, ha a diákok készül-

nek fel egy-egy témából és a saját maguk által feldolgozott anyagot adják elő társaiknak akár egy prezentáció kíséretében, még ha ez több időt vesz is igénybe. Sokkal hatékonyabb lesz ezáltal a tanítási óra a tananyag megértése szempontjából. Véleményem szerint ez a tanárképzés során is megfontolandó.

4.2. A nemek közötti különbség

A két nem között várható volt valamiféle eltérés a két szöveg feldolgozása terén. Eredményeim ezt teljes mértékben igazolják. A 2. táblázat az elért pontszámok átlagait mutatja; az előző táblázattal azonos módon ezek az adatok is a maximálisan elérhető 10 pont figyelembevételével értelmezendők.

Korcsoport	Spontán szöveg (elért pontszám, átlag)		Felolvasott szöveg (elért pontszám, átlag)	
	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok
11 évesek	4,60	4,78	3,37	2,78
13 évesek	4,75	5,88	2,31	1,75
15 évesek	5,07	4,75	6,00	3,07

2. táblázat: A nemek közötti különbségek

A táblázatból látható többek között, hogy a felolvasott szövegnél mindhárom korosztályban a fiúk értek el jobb eredményt. A két nem közötti különbség a 13 évesek kivételével szignifikáns. A spontán szöveg (párosított t -próba eredménye $t(60) = -0,599$; $p = 0,137$) nem hozott szignifikáns eltérést, de a felolvasott szövegnél az adatok szignifikáns különbséget mutatnak ($t(60) = 2,645$; $p = 0,001$). A két nem között a különbség tehát részben szignifikáns. Ennek oka talán a témában keresendő: az energiaforrások változása a történelem során sokkal inkább felkeltette az erősebbik nem érdeklődését, így ők motiváltabbak voltak.

A másik ok szintén az érdeklődési kör különbségeiből adódik. A különböző érdeklődési körnek köszönhetően a két nem meglévő háttérismerete is különböző lehet, ezért a fiúk kevesebb odafigyeléssel is, akár csak a meglévő tudásukból előhívott információk segítségével megválaszolhattak néhány kérdést. Lányok esetében ebben a témában valószínűleg még kevesebb volt a (fiúknál sem feltételezett) korábban megszerzett tudás, számukra az információk nagyobb része új volt, tőlük a feladat megoldása nagyobb odafigyelést igényelt. Másként fogalmazva: feltételezhető, hogy a fiúk energiaforrásokkal kapcsolatos szókincs sokkal inkább a szókincs aktív részét képezhette, míg a lányoknál a szakkifejezések nagy része inkább a passzív szókincs része volt. Ezek előhívása, ahogyan már említettem, hosszabb időt vesz igénybe, nagyobb erőfeszítést igényel. Feltűnően nagy a különbség a 15 évesek esetén: a fiúk teljesítménye majdnem kétszerese a lányokénak, míg a másik két korosztályban a különbség nem jelentős.

A spontán szöveg eredményei kicsit árnyaltabbak: a két fiatalabb csoportban a lányok, míg a 15 éveseknél a fiúk az eredményesebbek, bár a különbség csak a 13 éveseknél jelentős. A lányok korábban érnek, tapasztalataim alapján 11–13 évesen sokkal inkább részt vesznek a társasági életben, egy-egy családi, baráti beszélgetésben. Az

ilyenfajta szöveg feldolgozása a lányok számára kevésbé jelenthet problémát. 15 éves korra azonban a fiúk is „beérnek”, nemcsak szociális, társasági szempontból, hanem szövegértés terén is felzárkóznak a lányokhoz. A különbség a két nem között ennél a szövegnél jóval kisebb, a 11 és a 15 éves korosztályban nem is tekinthető jelentősnek. Ennek oka megint a két szöveg adottságai, sajátosságai között keresendő: egy spontán szöveget minden korosztály minden tagja, legyen az fiú vagy lány, könnyebben fel tud dolgozni, mint egy előre megszerkesztett, olvasásra szánt, ámde felolvasott szöveget.

4.3. Az egyes kérdésekre adott válaszok

Megvizsgáltam, hogy a feltett kérdésekre hány százalékban kaptam helyes és helytelen válaszokat, illetve hány százalékban maradt üresen a válaszokra hagyott hely az egyes korosztályokban. A 3. táblázat a helyes válaszok, helytelen válaszok és válasz nélkül hagyott kérdések arányát mutatja.

	Spontán szöveg			Felolvasott szöveg		
	Helyes	Helytelen	Nincs válasz	Helyes	Helytelen	Nincs válasz
11 évesek	47%	25%	28%	33%	28%	39%
13 évesek	53%	21%	26%	23%	25%	52%
15 évesek	49%	17%	34%	48%	17%	35%

3. táblázat: A helyes, helytelen és üresen hagyott válaszok aránya

A spontán szöveg esetében a tanulóknak nagyjából a fele minden korosztályban helyes választ adott, csak az üresen hagyott helyek és a helytelen válaszok arányában van eltérés. A legtöbb helyes válasz a 13 évesek körében született, bár az eltérés minimális. A helytelen válaszok aránya a korról párhuzamosan csökken, tehát a legkisebbek sokat „tippelnek”, sokat tévednek, sok a félreértés, félreértelmezés, ha csak egy kis esélyt is látnak a válasz helyességére, akkor leírják. A lényegét ők még nem tudják tökéletesen kiszűrni a szövegből, így mindenre próbálnak odafigyelni, sok apró részletet is megjegyeznek, amit esetleg az idősebbek már nem gondolnak lényegesnek. A 15 éveseknél fordult elő legtöbbször, hogy nem kaptam választ a kérdésre, ők azok, akik vagy biztosak a válaszukban, vagy pedig egyáltalán nem tudják a választ. Ők már próbáljuk kiszűrni a szövegből a lényegét, miközben a mellékesnek gondolt részek egyáltalán nem maradnak meg az emlékezetükben.

A felolvasott szöveg esetében jóval kevesebb a helyes válasz, főként a két kisebb korosztálynál. Náluk legnagyobb arányban a válasz nélkül hagyott helyek szerepelnek. A 15 éveseknél a helyes válaszok aránya csak 1%-kal lett kevesebb, mint a spontán szövegnél, ami elenyésző különbség. A helytelen válaszok és az üres helyek aránya is változatlan a két szövegnél. Ennél a korosztálynál a két szöveg megértése, feldolgozása között a különbség tehát nem jelentős. Magyarázható ez azzal, hogy ebben a korban már több „tudományosabb” szöveggel találkoztak – bár valószínűleg nem hallott formában –, mint fiatalabb társaik, így nagyobb tapasztalattal rendelkeznek ezen a téren. Leggyengébben a 13 évesek oldották meg a feladatot: a helyes válaszok aránya mindössze 23%, míg az üresen hagyott helyek 52%-ot tesznek ki. Mivel a spontán beszédnél ennél sokkal jobb eredményt értek el, valószínűleg nem csupán szövegértési prob-

lémák állnak a háttérben, hanem alulmotiváltság vagy egyéb tényezők, amelyeket már korábban említettem. Ennél a 11 évesek is több helyes választ adtak!

A két szöveg megértését ellenőrző kérdéssorokat és a kérdésekre várt válaszokat a Függelék tartalmazza.

A két szövegnél adott helyes válaszok arányában megmutatkozó eltérés is tükrözi, hogy a spontán beszéd feldolgozása sokkal egyszerűbb feladatnak bizonyult a hallott ismeretterjesztő szövegnél.

5. Következtetések

Noha a vizsgált minta viszonylag kicsi, a kutatás egyértelműen tükrözi, hogy nemcsak az olvasott, hanem a hallott szövegek megértése terén is hasonlóan gyenge eredményeket érnek el diákjaink. A spontán beszéd megértése valamivel eredményesebb, viszont a felolvasott szövegé csekély (gondoljunk a kutatásban részt vevő 13 évesek eredményeire). A két szöveg megértése közötti eltérések tendenciaszerűen mutatkoznak meg, az eredmények erre a mintára vonatkoznak.

A kutatás eredményei alapján megfontolandó az is, hogy az iskolai tanítás során milyen módszereket alkalmaznak a tanárok. A felolvasott szöveg feldolgozása sokkal nehezebb feladat, amellyel sok gyerek csak nehezen vagy egyáltalán nem képes megbirkózni. Ehhez képest a spontán beszélt szöveg feldolgozása könnyebb, így fontos lenne, hogy a tanítási órákon a monoton felolvasás helyett inkább élőbeszéddel próbáljuk a tananyagot elmagyarázni a diákoknak.

Függelék

Kérdések a spontán szöveghez és a kérdésekre várt válaszok

1. Mivel foglalkozik az interjúalany? Tanító.
2. Miért választotta ezt a foglalkozást? Mert szereti a gyerekeket.
3. Volt valaha valami más foglalkozása? Nem, mindig is tanított.
4. Mivel indokolja az interjúkészítő a fegyelmezési gondokra vonatkozó kérdését? Tapasztalatai szerint sok tanárnak, tanítónak vannak gondjai a fegyelmezéssel.
5. Mi az, ami a legrosszabb gyerekekre is hatást gyakorol? Az önzetlen szeretet, ha azt látják, hogy feltétel nélkül elfogadják és szeretik őket.
6. Milyen a kapcsolata az interjúalanynak a gyerekekkel? Nagyon jó, nagyon szeretik őt a gyerekek.
7. Mit tesz, ha valamelyik gyerek rosszat csinál? Behívja a tanterembe, becsukja az ajtót, és négszemközöt elbeszélget vele arról, hogy miért volt rossz az, amit tett, és helyette hogyan kellett volna cselekednie. Egy beszélgetés szerinte sokkal hatásosabb, mint egy pofon.
8. Mi az, amit semmiképpen nem tűr el? Ha bántják egymást a gyerekek, akár testileg, akár lelkileg.
9. Hogy hívják? Gábor bácsi.
10. Mióta ez a foglalkozása? 15 éve, amióta befejezte a főiskolát.

Kérdések az *Energiaforrások az emberiség történelmében* című szöveghez és a kérdésekre várt válaszok

1. Mi vagy ki volt az ember első segítője? Az állatok, például a lovak.
2. Mivel lehetett megnövelni a ló teljesítőképességét? Hámigával és a patkóval.
3. Mi volt az első természeti erő, amit az ember hasznosított? A víz, erejét például örlésre használták.
4. Kik és mire használták az ókorban a szelet? A föníciaiak és az ókori görögök a hajózáskor hasznosították.
5. Miért gyorsította fel a tűz az emberi faj fejlődését? Lehetővé tette a főzést, a sült húst pedig könnyebb megemészteni, ez pedig felgyorsította az agy fejlődését. Átformálta az életmódot is, meleget adott, megnyújtotta a nap aktív idejét.
6. Hol használták először a gőzgépet? Angliában.
7. Mire volt szükség nagy mennyiségben a gőzgép működéséhez? Olcsó, nagy mennyiségben rendelkezésre álló tüzelőanyag kellett a gőz előállításához. A tűzifa azonban drágult, így a szénbányászat is fellendült.
8. Milyen hatással volt az emberiségre a motor feltalálása? Átalakította a közlekedést és a hadviselést. Lehetővé tette a mezőgazdasági és az építőipari munka gépesítését, megszüntette a települések elszigeteltségét.
9. Miben látjuk a jövő nagy ígérését? Az atomenergiában.
10. Miért bizonytalanok egyesek az atomenergiát illetően? A csernobili katasztrófa miatt. A radioaktív hulladék elhelyezése is problémás, és fennáll a veszély, hogy ez az erő rossz kezekbe kerül.

IRODALOM

- Gósy Mária (1996): Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. *Magyar Nyelvőr* 120/ 2., pp. 168–178.
- (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- (2008): Magyar spontánbeszéd-adatbázis – BEA. *Beszédkutatás* 2008., pp. 194–207.
- Gósy Mária és mtársai (2009): A beszéd természetességéről alkalmazott fonetikai szempontból. *Beszédkutatás* 2009., pp. 170–181.
- Kovács Tibor – Széllné Király Mária (2007): *30 szövegértés magyar nyelv és irodalomból*. Szeged: Maxim Kiadó, pp. 80–82.
- Menyhárt Krisztina (2001): Életkori tényező a szövegértésben. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás. Tanulmányok az elméleti és az alkalmazott fonetika köréből*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete, pp. 73–89.
- Oakhill, Jane (1994): Individual differences in children's text comprehension. In: Gernsbacher, Morton Ann (szerk.): *Handbook of psycholinguistics*. San Diego: Academic Press, pp. 821–848.
- Vári Péter (2003, alkotó szerk.): *PISA-vizsgálat 2000*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

FEHÉR KRISZTINA

A nyelv modularizálódó hálógrammatikája és az alkalmazott nyelvtudomány

Modularizing Network-Grammar of Language and Applied Linguistics

Research in mother tongue acquisition suggests that grammar cannot be conceived as an inventory of homogeneous rules in and of themselves, without recourse to circumstances. Grammar appears to be a heterogeneous and dynamic structure embedded in the mind by basic level connections through statistical learning. If this happens to be the case, however, the conceptual stance borrowed into classical psychology from generative grammar seems to be incorrect, although it serves as a point of departure both for both basic research and applied linguistics. According to the familiar Chomskyan belief, the general abstract structure of grammar is to be understood as an innate, closed, and autonomous module defined syntactically, dormant in the brain in a practically unaltered state from birth to roughly the second year of life, when it is, all of a sudden, set into motion. In the present paper, I am taking up this set of problems, confronting the modular theory of language with the findings of cognitive neuroscience and the philosophy of mind, outlining a concept of grammar which demands an alternative vision of theoretically oriented applied linguistics by altering our usual view of grammar.

Elméleti nyelvészet és alkalmazott nyelvtudomány

Az anyanyelv-elsajátítással kapcsolatos kutatási eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy a nyelv ontogenezise alapvető módon függ az emberek közösségi tapasztalataitól és az egyének ezek mentén is formálódó kognitív rendszerének szerveződésétől (erről Fehér 2008b: 28–40). Mindez egy olyan grammatikát sejtet, amely nem fogható fel körülményeitől függetlenül, önmagában és önmagáért létező homogén szabályok állományaként (lásd még Sándor 1998: 64–65, 2001: 130–131; Fehér 2008a: 63–64): a nyelvtan nagy valószínűséggel egy heterogén, dinamikus struktúra, ami az elme egészébe széles körű, elemi szintű kapcsolatokkal, statisztikai tanulás útján ágyazódik be (erről mindenekelőtt Saffran, Aslin és Newport 1996; Saffran, Newport, Aslin, Tunick és Barrueco 1997; Aslin, Saffran és Newport 1998; Perruchet és Peereman 2004; Pelucchi, Hay és Saffran 2009a, 2009b; emellett vö. Fehér 2008b: 40–46).

Ha azonban ez így van, akkor nem tűnik helytállónak az a strukturalizmus belső–külső dichotómiájával (Saussure 1915/1997: 50–52) is rokonítható, a generatív nyelvészetből a klasszikus pszichológiába bekerült koncepció, amely nemcsak a nyelvészeti alap kutatások, de az alkalmazott nyelvtudomány számára is rendre kiindulópontként szolgál. A közkeletű chomskyánus vélekedés szerint a grammatika általános, absztrakt rendszere (az ún. univerzális nyelvtan) egy velünk született, zárt és autonóm, szintaktikai meghatározottságú modulként értelmezendő, ami a születéstől mintegy két éves

korig gyakorlatilag változatlan formában „alszik” az agyban, majd hirtelen működésbe lép (Chomsky 1959, 1965/1986: 135–140; vö. továbbá É. Kiss 1998: 23–25, 38–39; Lukács és Pléh 2003: 532–533; Pléh és Lukács 2003: 496, 500; Jancsó 2004: 129–130, 133–134; Magyari 2005: 452).

Írásomban ezt a problémakört járom körül: a nyelv moduláris elméletét (ehhez lásd például Fodor klasszikus és Jackendoff ún. reprezentációs modelljét, Fodor 1983, Jackendoff 1997, 2002; a kérdéshez vö. még Andor 2001, 2004, az utóbbiból különösen 105–107) a kognitív idegtudomány és az elmefilozófia megállapításaival szembeállítva egy olyan grammatikakoncepciót körvonalazok, amely azáltal, hogy átformálja a nyelvtanról alkotott szokásos képünket, az elméleti nyelvészet feltevéseire alapozó alkalmazott nyelvtudománytól is más szemléletmódot követel.

Nyelvi és nem nyelvi modulok?

Bár korábban a neurológia – összhangban a Chomsky-féle feltevéssel – hajlamos volt a genomban kódolt struktúrákat feltételezni, az efféle elképzeléseket idővel módosítani kellett az olyan szelekciós jelenségek felfedezése miatt, amelyek szerepet játszanak az idegsejtek genezisében, és születés után is működnek: ezek arra utalnak, hogy a szerkezeti innátizmus nem megalapozott, mivel a specifikus struktúrák folyamatos alakulásában mind endogén, mind exogén hatások érvényesülnek (Jancsó 2004: 130–131, lásd továbbá Györi 2008: 250).

A génállomány „ahelyett, hogy pontosan meghatározná az agy szerkezetét, szerveződését, sokkal inkább valószínűsíti, hogy normális körülmények között a fejlődési folyamatok végeredményeként a megfelelő szerveződés alakuljon ki. A genom ezek szerint nem egy program, hanem inkább egy sor megkötés, amelyek bizonyos kereteken belül megengednek némi változatosságot [...]. Ezen epigenetikus megközelítés szerint tehát van egy »rés« a genotípus és a fenotípus között, amely teret enged a változatosságnak, a környezeti hatásnak” (Jancsó 2004: 131, ezen túl lásd Szathmáry 2002: 45–46).

Amellett, hogy neuron-transzplantációs kísérletekkel bizonyították, hogy az idegsejtek nem eredendően specifikusak bizonyos szerepekre, hanem a környezet révén válnak azzá (Jancsó 2004: 131), funkcionális képalkotó eljárásokkal arra mutattak rá, hogy valamennyi kognitív feladatban (így a nyelvekben is) karakterisztikus összetett aktivitási mintázat figyelhető meg a neocortex egész területén (Jancsó 2004: 139, vö. Szathmáry 2002: 45). PET-vizsgálatok azt is feltárták, hogy a normális egyedfejlődés alatt a nyelvi feldolgozás lokalizációja módosul (Szathmáry 2002: 45–46, 2003: 45), továbbá vannak arra vonatkozó adatok, hogy az idő előrehaladtával az ún. Williams-szindróma is változtatja arculatát, míg ugyanis az érintett gyerekek rosszul beszélnek és jól számolnak, a felnőtteknél fordított a helyzet (Szathmáry 2002: 45).

A veleszületett nyelvi modul létezésének tételét kérdőjelezi meg az agy jelentős szinaptikus plaszticitása is: azoknál a nagyjából tízéves kor alatti gyerekeknél, akik kiterjedt bal féltekei károsodást szenvedtek, a nyelvi funkciók a jobb oldalon lokalizálódtak, amire támaszkodva ezek a fiatalok idővel ugyanolyan szinten elsajátították anyanyelvüket, mint a normálisan fejlődő társaik (erről és további, hemiszfériumon belüli funkcionális átrendeződésekről, illetve az ezekhez is kapcsolódó kritikuspériódus-problémáról lásd Jancsó 2004: 131–133; vö. még Szathmáry 2002: 45, 2003: 45; Pléh és Lukács 2003: 491; Pléh 2006a: 758).

Jóllehet a nyelvtan modularitásának igazolásaként szokták felhozni azoknak a rendellenességeknek (többek között a diszlexiának vagy az ún. SLI-nek) a példáját, amelyekben a nyelvi és más képességek egymástól függetlenül látszanak károsodni, ezek az esetek valójában nem perdöntő erejűek: egyrészt a kórképek jellemzését illető bizonytalanságok és ellentmondások miatt könnyen meglehet, hogy ezek a diszfunkciók nem kizárólag nyelvi, másfelől pedig a szelektívnek tartott károsodások reprodukálhatók, ily módon megmagyarázhatók nem zárt rendszereket feltételező keretben is (Jancsó 2004: 130, 132–133, 136–137, vö. még 138; Szathmáry 2002: 44, 2003: 45; Lukács és Pléh 2003: 554–555; Pléh és Lukács 2003: 491; Lukács 2005: 38; Pléh 2006a: 778–779; a modularitáselméletek oldaláról mindenekelőtt Pinker 1994/2000; vö. még Andor 2001, 2004).

Nyelvek és modulok?

Mindezeket figyelembe véve nem oly meglepő, hogy a kapcsolódó kísérletek, illetve a többnyelvűek beszédét rögzítő korpuszok adatai a modularizmusnak még a szűkebb, az egyes nyelvek biológiai-kognitív elkülönülésére vonatkozó változatát sem igazolják.

Voxelalapú morfometriai mérésekkel megállapították, hogy a kétnyelvűek bal alsó parietális lebenyében megnövekedett sűrűségű a szürkeállomány az egynyelvűekéhez képest (Kovács és Téglás 2005: 227; Polonyi és Kovács 2005: 190; Pléh, Lukács és Kas 2008: 838). Ezzel cseng egybe az a vizsgálat is, amely szerint a különböző nyelvek feldolgozása során meghatározott agyi területeken egységes vérkeringési mintázat tapasztalható (Polonyi és Kovács 2005: 191).

A neurolingvisztikai eredményeken túl a nyelvek párhuzamos aktiválódásáról tanúskodik még számos pszichológiai teszt, így többek között Hermans, Bongaerts, De Bot és Schreuder kísérlete is, amellyel a kutatók azt demonstrálták, hogy képmegnevezéses feladatban kétnyelvűeknél a válasz késik, ha a vizuális inger nevének másik nyelvbeli megfelelőjéhez fonotaktikailag közel álló figyelemelterelő szót alkalmaznak: a személyek lassabban produkálták az angol *mountain* hangsort, ha a holland *berg* ('hegy') formához hangzásában hasonló *berm* ('szegély') elemet hallották (Felhősi 2005: 201, vö. még 200; Polonyi és Kovács 2005: 193).

Csak a két nyelv egyidejű, összefüggő működésével magyarázhatók az amerikai magyar beszélők szövegeiből vett jellegzetes interferenciák, így például az *emberhorsz* vagy a *Kimennek a tóhoz, fűlnak arauud* formák is (Sándor 2001: 123, vö. továbbá 121–123).

Nyelvi alrendszerek és modulok?

A modularitás klasszikus felfogása szerint nemcsak a nyelvi struktúra autonóm, de az ezen belüli alrendszerek is: azt például, hogy a morfoszintaktikai fejlődés független a lexikoszemantikai vagy pragmatikai tudástól, általában az ún. grammatikai szók szelektívnek tűnő károsodásával igyekeznek bizonyítani (Fodor 1983; Jackendoff 1997, 2002; a kérdésről Jancsó 2004: 136–137; lásd még Lukács és Pléh 2003: 532).

Az efféle diszfunkciók ugyanakkor izolált struktúrák nélkül is könnyen magyarázhatók. A fogalmak, cselekvések, illetve tulajdonságok megnevezésére használt szavak – mivel nagy heterogenitást mutató szemantikai relációik sokféle (vizuális,

akusztikus, tapintási stb.) modalitás képviselőit érintik – kiterjedten reprezentálódnak az agyban, így viszonylag ellenállóak a fokális károsodásokkal szemben. Azok a szók viszont, amelyeket jellegzetesen nyelvtani pozicionáló elemekként szokás számon tartani, az elsajátítási kontextushoz és szituációhoz egyaránt funkcionális mintákként kötődnek, ezért egy jobban körülhatárolt területen aktiválódnak, aminek esetleges sérülése viszont markánsabban nyilvánul meg (vö. Müller ehhez igen hasonló gondolatait, Jancsó 2004: 137, 139–140; a kérdésről lásd még Pléh 2006b: 734–735; emellett Lukács és Pléh összefoglalóját (2003: 546–548), Györi konkrét pszichológiai példáit (2008: 250–251), valamint Sándor nyelvelméleti okfejtését (2001: 120–121).

Rugalmas modularizáció

Miután azt elvitatni nem lehet, hogy a nyelv szempontjából vannak kitüntetett agyi régiók, az eddigieket egybevéve egy olyan, a Ralph-Axel Müllerével rokon modell látszik a legvalószínűbbnek, amelyben az egyes élesen nem elhatárolódó területek funkcionális predispozíciói tanulás révén, ebből adódóan egyéni eltéréseket is megengedve válnak egyre feladatspecifikusabb, ám továbbra is a neurális rendszer egészébe beágyazódó, plasztikus mezőkké (Jancsó 2004: 138; Szathmáry 2003: 45; vö. továbbá Szathmárynak az ittenihez igen hasonló „nyelvi amőba” elméletét, 2002).

A Karmiloff-Smith-féle ún. modularizációs elképzeléssel csak a kiinduló folyamatok tekintetében egyező itteni megközelítés szerint a reprezentációk osztoznak (azaz: nem pusztán egy összefüggő területen érhetők tetten), ennek következtében pedig a kiemelkedő régiók, így például a Broca- és a Wernicke-mezők, párhuzamos nyelvi műveletekben részt vevő konvergenciazónáknak tekinthetők, ahol „azok a neuronok, melyek a nyelvi folyamatokban szerepet játszó sejthalmazokat alkotják, sokkal nagyobb számban fordulnak elő és tömörülnek, mint más agyterületeken” (Jancsó 2004: 139, vö. még 138–140; Lukács és Pléh 2003: 555–556; illetve a disztributív reprezentációk kapcsán Bocz 1998: 223, Györi 2008: 234–235).

A magzati tanulás

Bár a strukturális innatizmussal szemben álló elméleteket jórészt az empirikus filozófiából származó „tabula rasa” felfogással azonosítják (erről lásd például Jancsó 2004: 129), valójában egyikről sem igen lehet szó. Az újabb kognitív vizsgálatok tanúsága szerint a tanulás már a magzati korban elkezdődik (vö. Fehér 2008b: 37–38), ez pedig Müller álláspontját valószínűsíti, aki úgy véli, hogy a neurális-kognitív folyamatok esetében a születést határnak tekinteni önkényes lépés: mivel a többértelmű környezet a fejlődés minden fokán szerepet játszik, az innatizmus és a „tabula rasa” elv már kérdésfelvetésként is egyaránt problémás (Jancsó 2004: 131).

A morfoszintaktikai tudás ontogenetikus eredetének magyarázata egyébként sem igényli, hogy a folyamatok háttérben veleszületett és biológiailag programozott módon aktiválódó, absztrakt struktúrákat feltételezzünk. A magzati kor és az első két életév közötti időszakban ugyanis a babák olyan nyelvsajátos prozódiai-intonációs íveket és fonotaktikai prototípusokat memorizálnak (mindenekelőtt Mampe, Friederici, Christophe és Wermke 2009; emellett még Csibra 2003: 256–257; Pléh 2006a: 756–757; a kérdésről részletesen pedig Fehér 2008b: 36–41), amelyek – az ezekből kiváló szó-

formák szemantikai relációival együtt (vö. Fehér 2008b: 41–42) – tulajdonképpen statisztikai tanulással elsajátított kombinatorikus előmintákként szolgálnak, ily módon pedig inherensen és fokozatosan vezethetnek az alaki-mondattani szerkezetek megjelenéséhez.

Nyelvháló

Mindezek következtében a grammatika nemmoduláris biológiai-kognitív szerveződése leginkább valamiféle dinamikus hálóstruktúrához hasonlítható: a különböző ingerekre reagáló neuronok egyidejű tüzelése olyan nyelvi tudást hordozó mentális kapcsolatokat hoz létre, amelyek – a tapasztalatok gyarapodásával egy egyre kiterjedtebb relációrendszer szerves összetevőivé válva – alapul szolgálnak a további ismereteknek az elmébe való emergens beágyazódásához.

Az ebből a gondolatmenetből adódó konnekcionista szerkezet ugyan erősen emlékeztet az agy neuronhálózatára, fontos hangsúlyozni, hogy a háló csúcspontjai nem idegsejtek, hanem ún. mikrojegyek (Nánay 1996: 263, 2000: 134; illetve Kis 2003; esetleg Bocz 1998: 223–224), amelyek nem mások, mint a neuronok és a nyelvi reprezentációk közti, különböző komplexitású egységek (ezek bonyolultságának graduális értelmezéséhez lásd Nánay 1996: 268–269, 2000: 147–150). Így ez a modell nem több, mint egy metafora, bár nyilván van materiális vonatkozása is (a mikrojegyek és a neuronmintázatok viszonyáról evolúciós szemszögből vö. Kis 2003).

Tisztán nominalista nézőpontból persze minden az idegsejtek közötti kapcsolatokon múlik (az ennél magasabb szintű jellemzés pedig csak helyes közelítés), a mentális folyamatok karakterisztikus vonásait mégsem igazán lehet megragadni oly módon, hogy leírjuk, hányas számú idegsejtek milyen sorrendben aktiválódtak: a konnekcionista megközelítés egy adekvát áthidaló megoldás, amikor ugyanis hálózatként jelentjük meg az elmét, úgy egyszerűsítünk, hogy ezáltal a modell a (nyelvi) rendszer működésének éppen a lényegi motívumait emelje ki (minderről lásd még Nánay 1996: 269).

A hálókoncepció révén a nyelvtant valóban nemmoduláris struktúraként mutathatjuk be. Egyedül egy ilyen felépítésű szerkezetben lehetséges ugyanis, hogy az elmében jelen lévő különféle nyelvek-nyelvváltozatok, illetve az egyes grammatikai komponensek egymással és más természetű reprezentációkkal is összefonódva, a változó körülményektől függő mentális kapcsolatok „szövedéke” révén szerveződjenek az ember ismeretrendszerének egészébe beágyazódó dinamikus struktúrává (Fehér 2008a: 63–64; további nyelvelméleti jellegű érvekhez lásd Sándor 2001: 120–121, 131–132; valamint Kis 2003).

Motivált kapcsolatok, hatékony működés

A konnekcionista modellnek – ellentétben a kanonizált nyelvészeti elméletek megmagyarázatlan, illetve véletlenszerű elemrelációival (erről lásd például Fehér 2008a: 61–62) – nemigen lehet önkényes, funkciótlan vagy éppen fakultatív alkalmazású összetevője: mivel az itteni hálókapsolatok soha nem ok nélkül létesülnek, ezek minden esetben motiváltak lesznek (Fehér 2008a: 65).

A kiterjedt, közvetlen rendszerviszonyokból adódik az is, hogy a konnekcionista elképzelés a moduláris megközelítésekkel szemben számot tud adni a nyelvtani feloldozás és produkció hihetetlen gyorsaságáról is. Míg a hálózat közvetlen relációi

azáltal, hogy egymáshoz kötődő, párhuzamos mentális folyamatokat eredményeznek, megnövelik az elme sebességét, egy zárt szerkezetekre alapozó keretben az autonóm grammatikai struktúrák mellett mindenképpen szükség van egy olyan centrális feldolgozó egységre is, ami az egyes részrendszerekből beérkező független információkat egy következő lépésben egyesíti, ez pedig csak a ténylegesnél lassúbb, lineáris műveleteket enged meg (vö. Nánay 1996: 262–263, 2000: 132, 134; továbbá Bocz 1998: 223, Kis 2003).

Az egyes központi modulok és almodulok közötti információáramlás e formája ráadásul logikai szempontból maga is kérdésessé teszi az izolált rendszerek létezésének tételét. „Abból, hogy egy neurológiai rendszer közvetít két másik között, még nem következik, hogy autonóm volna abban az értelemben, hogy önállóan is működőképes. A premotoros terület például, miközben »közvetít« a prefrontális tervek és a motoros végrehajtás között, még nem válik autonómmá. Önmagában, a másik kettő kiesésekor semmilyen viselkedést nem képes produkálni” (Pléh és Lukács 2003: 496).

A háló és a nyelvi prototípusok

A veleszületett, univerzális nyelvtani struktúrák egyébként sem egyeztethetők össze a nyelvi képviseletek fokozatosan alakuló, prototípusos szerkezetével (a reprezentációk efféle szerveződéséről bővebben Fehér 2008b: 25–46): a moduláris elmélet a minták megképződését, majd további formálódását egyáltalán nem képes megjeleníteni.

A hálózatmodellben ugyanakkor a nyelvi minták magából a rendszerből következően válnak ki, a reprezentációk ebben a felfogásban ugyanis nem mások, mint az egyes relációk intenzitásának súlyozott átlagai (Nánay 1996: 264, 2000: 135–136; továbbá Bocz 1998: 223). A prototípusok ez esetben tehát valóban nem elvont egységekre, hanem konkrét esetekre hivatkozva szerveződnek. Amikor „az egyedi inger feldolgozódik, nem absztrakt, általános kategóriák alá rendelődik [...], hanem egy másik egyedi reprezentációval hasonlítódik össze. Mivel mind az általános kategória, mind az egyedi tapasztalat ugyanazon mikrojegyek közötti meghatározott erősségű kapcsolatok összessége, nincs értelme két különböző reprezentáció – egyedi és általános – ellentétéről beszélni, hiszen ez a két entitás csak néhány kapcsolat erősségének fokozatában különbözik egymástól” (Nánay 1996: 264, 2000: 136).

Statisztikai tanulás

Ez a konkrét előfordulásokon alapuló nyelvi mintaképződés eléggé világosan rámutat: a háló bináris műveletek helyett analógiákra alapozva, statisztikai úton formálódik, így nem ismeri a moduláris elképzeléssel egybevágó algebraitanulás-elmélet szabály fogalmát (vö. elsősorban Fehér 2008a: 65; továbbá Nánay 1996: 263–264, 2000: 136–137). A konnekcionista modellben szükségszerűség helyett valószínűségi támpontokkal számolhatunk (ehhez a nyelvelsajátítás kapcsán lásd még MacWhinney, Leinbach, Taraban és McDonald 1989: 260–261, 273–275; MacWhinney 2003: 517). Minél markánsabb két csúcspont összetartozása, annál nagyobb az esélye annak, hogy az egyik aktiválja a másikat, ez a kapcsolaterősség viszont csak elvileg érheti el a száz százalékot, a gyakorlatban soha (Nánay 1996: 263, 2000: 132–133, vö. még 127; illetve Bocz 1998: 223, Sándor 2001: 132). Azaz „bármilyen sokszor tapasztaljuk is egyszerre a villámlást és a vihart, ha Shakespeare *Vihar* című drámájáról beszélünk, nem

feltétlenül fog aktiválódni fejünkben a villámlás reprezentációja” (Nánay 1996: 263, 2000: 133).

Mindazonáltal a moduláris elmélet szabálykonceptiója nem csupán azért nem lehet adekvát, mert nem fér össze a prototípusokkal, de azért sem, mert olyan „minden vagy semmi” típusú kognitív műveletekkel jár, amelyek nem igazán adhatnak számot a nyelvszerkezet módosulásának folyamatairól: ha egy ilyen struktúrát valami baj ér, akkor az teljes összeomláshoz vezet. A háló viszont „képes tovább működni a rendszer kisebb sérülése esetén is, akárcsak az emberi agy. A nagyobb károsodások is hasonló változásokat okoznak, például az amnézia betegsége az emberi agyban ugyanazokat a tüneteket mutatja, mint egy részben lerombolt konnekcionista hálózat” (Nánay 1996: 265, 2000: 137–138; vö. továbbá Bocz 1998: 224, Györi 2008: 259–260). A gondolatmenet persze fordított irányban is igaz: míg egy algebrai tanulást feltételező keretben nem érthető, hogy például a többnyelvűeknél miért van korreláció az egyes nyelvek biológiai-kognitív összefonódásának mértéke, illetve az elsajátítási idő és a nyelvtudás szintje között (a méréseket lásd Kovács és Téglás 2005: 227; Polonyi és Kovács 2005: 190–191; Pléh 2006a: 758), ez a hálók statisztikai úton formálódó kapcsolaterőségeivel minden nehézség nélkül magyarázható (a passzív és aktív szókincs percepció-s-produkciók különbségeinek ilyen elvű megközelítéséhez vö. még Fehér 2008a: 65).

A moduláris és a konnekcionista modell efféle eltérései ugyanakkor korántsem meglepőek: mivel a szabályok szükségszerűek, egyúttal állandóak is, így változás kizárólag a mintaalapú rendszerekben lehetséges (erről lásd Nánay 1996: 262, 2000: 130). Az, hogy a szokásos, reguláris nyelvtanleírások egy bizonyos szintig mégis közelítenek a valós adatok közti összefüggésekhez (vö. még Fiser 2005: 27, 35), pusztán abból adódik, hogy vannak egészen markáns (ily módon könnyen algebrai képleteknek látszó) grammatikai prototípusok.

Nem véletlen azonban, hogy a standard nyelvtanok az egyébként változékony, mintákra építő grammatikát – paradox módon – kizárólag olyan rendszerekként képesek megjeleníteni, amelyek egyfelől statikusak, másrészt pedig a szabályos–rendhagyó kettősség mentén épülnek fel. Ezek a modellek egyáltalán nem képesek lépést tartani a nyelv dinamizmusával, ezért a folyamatokkal nem, legfeljebb az adatokkal mutathatnak egyezést, de ezekkel is csak pillanatnyilag és pusztán akkor, ha elemkészletbeli (tehát: nem produktív) információk formájában pontosan olyan arányban tűnnek fel bennük kivételes alakok, mint amilyen mértékű az adott természetes nyelvi prototípusoknak a szabályoktól való elhajlása.

Ennek tükrében egyébiránt erősen megfogalmazottnak és egyben lényegtelennek minősül az a moduláris elképzelés oldaláról gyakran hangoztatott érv is, miszerint kétséges, hogy statisztikai tanulóssal el lehet sajátítani egy reguláris nyelv mondattanát. A kérdésfelvetés azért irreleváns, „mert csak nagyjából igaz, hogy az ember szintaktikai szabályokat tud és használ, és ennek a nagyjából használatnak sokkal egyszerűbb megvalósíthatósági formái is vannak, mint egy reguláris nyelv szintaxisának tökéletes elsajátítása. Így aztán nincs szükség arra, hogy kiderítsük, hogyan is »képes« az ember egy reguláris nyelv szintaxisának tökéletes elsajátítására, mert nem is teszi ezt” (Fiser 2005: 27). A fő vitakérdésnek, illetve kutatási kérdésnek ehelyett inkább annak kellene lennie, hogy milyen tényezők miatt és hogyan térünk el preferenciáinkkal a szabályos struktúráktól (Fiser 2005: 35), ennek a lényegében a tanulá-

si folyamatot firtató problémának a felfejtésére pedig legalkalmasabbnak a grammatika konnekcionista modellje látszik – éppen környezeti változékonyságából adódóan.

A háló inherens dinamizmusa

A hálónyelvtan kontextusfüggő dinamizmusa nyilvánvaló: miután ebben a struktúrában a tudást hordozó kapcsolatok egyfelől több modalításra terjednek ki, másrészt ugyanazok, mint amiken az új ingerek feldolgozódnak, magától értetődik, hogy a további tapasztalatok e relációk életerőségén minden esetben módosítanak, így az egyes mentális események kivétel nélkül egy a társas-kognitív motívumoktól meghatározott, folyton alakuló konnekcionista struktúrán mehetnek végbe (vö. Nánay 1996: 266, 2000: 138).

Ez a strukturális szinkronia–diakronia kettősség (Saussure 1915/1997: 103–195) kognitív értelmezhetőségét megkérdőjelező rugalmasság magából a hálószerkezetből adódik: a közvetlen kapcsolatok miatt bármelyik viszony változása – azáltal, hogy a mozgás ennek további relációin keresztül az egész rendszert átrendezi – eltérő mértékben és más-más formában, de minden összefüggésen alakít valamelyest (Fehér 2008a: 65; lásd még Sándor 2001: 129–131).

Ennek köszönhetően a nyelvtan konnekcionista modelljében a grammatika módosulásai – a kanonizált lingvisztikai elképzelésekkel szemben – nem előzmények nélküli, izolált jelenségek, hanem olyan nyelvi mechanizmusok, amelyek kizárólag egy a rendszer más folyamatait is felölelő láncváltozás részeként foghatók fel (Fehér 2008a: 65; ezen túl vö. még Sándor 1998: 64, 68–69, 2001: 128).

Gyenge pontok

A háló efféle összefüggő mozgásai ráadásul nem pusztán bemutatják a nyelvtan módosulásait, de előre is jelzik azokat. Az, hogy egy grammatikai komponens helyzete egy adott fázisban és egy meghatározott szempontból éppen mennyire erős vagy gyenge, mindig attól függ, hogy lazább-szorosabb kapcsolatai révén mennyire ágyazódik be a rendszerbe (Fehér 2008a: 65; továbbá Bocz 1998: 223, Sándor 2001: 129).

Miközben a tradicionális nyelvészeti elméletekben egy-egy elemforma – furcsa módon – ok nélkül, ad hoc jelleggel variálódik, a nyelvtan konnekcionista modelljében azok az összetevők, amelyek a változásra leginkább hajlamosak, bizonytalan relációik révén tulajdonképpen magából a rendszerből fakadóan, inherens módon jelölődnek ki (Fehér 2008a: 65). Egy grammatikai szerkezet alakulásmódja ebben a felfogásban csakis olyan elmozdulás lehet, aminek a konkrét kimenetelét a kérdéses struktúra különböző irányú és eltérő intenzitású dinamikus kapcsolatainak mindenkorinál átlaga dönti el (Fehér 2008a: 65; illetve Sándor 1998: 72–73, 2001: 130–132; Kis 2003).

A grammatika gyenge pontjai nyilván azok a minták, amelyek egyes markánsabb hálókapcsolatokból adódó prototípusokkal valamilyen rokonságot mutatnak, ám a rendszerhez csak gyengébben (kevesebb szállal vagy bizonytalanabb relációk révén) kötődnek (Sándor 2001: 133; lásd még Fehér 2008a: 65). A hasonló nyelvtani formák közötti analógia révén ugyanis gyakran fordul elő átkapcsolás, aminek következménye a prototipikus váltás: ez esetben az aktiválódás során az egyik mintázat kiépülése közben egy ponttól kezdve már egy másiké folytatódik (Sándor 1998: 72, 2001: 132;

Kis 2003; a nyelvi mechanizmusok efféle felfogásához vö. MacWhinney 2003: 507–509, 512–513; a grammatika emergens alakulásmódjáról nyelvfiziológiai vonatkozásban lásd még Wittgenstein 1953/1992, innen is főként 67).

A nyelv mint grammatika

Mivel mindezek következtében a konnekcionista nyelvtanban állapotokkal nem, csak dinamizmussal számolhatunk, feloldódik a folyamat és végeredménye közti klasszikus válaszfal is, így a modell – a moduláris és egyéb, tradicionális nyelvtudományi koncepciókkal szemben – az ontogenezist megmagyarázatlan ugrások nélkül, graduálisan képes megjeleníteni (ehhez vö. Bocz 1998: 224; emellett lásd Nánay más irányból közelítő, ám az ittenivel egybevágó gondolatait, 2000: 136–137): ha a reprezentációt az életrészek hordozzák, a tapasztalatot pedig a csúcspontok aktiválódása, akkor a tudás és a tanulás „nem két különböző dolog, hanem az érem két oldala: ugyanaz a hálózat, különböző aspektusokból értelmezve” (Nánay 2000: 139, vö. 1996: 266; illetve Bocz 1998: 223; további adalékként lásd még Kampis megjegyzéseit, 2004: 210, 217–219).

Így egy olyan konnekcionista nyelvtan képe rajzolódik ki, amelyben a strukturalizmus *langue*–*parole* dichotómiája (Saussure 1915/1997: 48–49) mentális vonatkozásban éppúgy tarthatatlanná válik, mint a generatív nyelvészet kompetencia–performancia elkülönítése (Chomsky 1965/1986: 115–116; e kettősségek kritikájához tágabb kontextusban, ám nem minden tekintetben támogatható érvekkel lásd még Szöllősy-Sebestyén 1998). Ebben a megközelítésben ugyanis eleve rögzített, diszkrét szimbólumokkal és műveletekkel egyáltalán nem, csak olyan változó, folytonos grammatikai prototípusokkal számolhatunk, amelyek az aktuális neuronmintázatokról emergensen válnak ki (erről elmefiziológiai oldalról lásd Nánay 1996: 264, 2000: 136–137; nyelvelméleti nézőpontból pedig Sándor 2001: 132, valamint Kis 2003).

Mindazonáltal az, hogy a dinamikus nyelvtani reprezentációk révén a hálózatban tulajdonképpen az egyes nyelvi egységek is folyamatként tűnnek fel, arra a kanonizált lingvisztika tételeivel merőben ellenkező axiómára is felhívja a figyelmet, miszerint kognitív értelemben a grammatika nem lehet más, mint maga a nyelv.

Hálógrammatika és alkalmazott nyelvtudomány

Az eddig tárgyaltakat egybevéve a nyelv ontogenezis-modelljeként egy olyan mintákra építő, dinamikus hálórendszer bontakozik ki, amit a grammatika szabályelvű leírásához szokott nyelvészeti közvélekedés és a többnyire erre építő alkalmazott nyelvtudomány – a tradicionális felfogástól való radikális szemléleti eltérései miatt – legalábbis különösnek tarthat.

Mindazonáltal a kognitív tudományok területén már számos szimuláció készült, amelyek eredményei a nyelv(tan) efféle működéséről adtak számot. Ezekkel a tanulóprogramokkal a gyakorlatban is demonstrálták azt, hogy nemcsak az (analitikus keretben egyébként magyarázat nélkül maradó) interferenciák, így például a nyelvkeveredés, a kontaminációk vagy az ún. inetimológikus hangok mutatnak hálólérvű, fonológiai-kombinatorikus meghatározottságot (más oldalról közelítve vö. MacWhinney 2003: 513–514, illetve Sándor 1998: 70–73, 2001: 121–123), de még a legmarkánsabb nyelvi jelenségtípusok is fonotaktikai kondicionálásról és olyan gradiens mintákról

árulkodnak, amiket a konnekcionista elmélet jól tud kezelni (MacWhinney 2003: 517, lásd még 516–518).

Igen szemléletes példája ennek MacWhinney, Leinbach, Taraban és McDonald kísérlete, akik arra vállalkoztak, hogy egy számítógépes hálórendszerrel utánozzák a német gyerekek anyanyelvtanulását, azon belül is a névelőválasztás elsajátítását (1989).

A modellnek közönséges főnevek hangalakját és jelentését mutatták be úgy, hogy az egyes névszók itteni feltűnésének gyakorisága arányaiban megegyezett az élőnyelvbeli előfordulásuk sűrűségével. A hálózat feladata az volt, hogy megjelölje az ezekhez egy adott kontextusban használt artikulusokat: miután ezt megtette, ismertették a helyes választ, a szimuláció pedig – a névelő–főnév párosok fonotaktikai vonásait egymással és a hangsorok szemantikai jegyeivel összevetve – átformálta az egyes hálórélációk intenzitását úgy, hogy azok a jövőben optimalizálják a pontosságát. A program alapmechanizmusa ugyanis magában foglalta „a kapcsolaterősségek beállítását az input-, rejtett és output-egységek között, hogy visszatükrözze annak gyakoriságát, hogy a főnevek vonásainak mely kombinációi voltak kapcsolatban az egyes névelővel. Habár egyetlen jellemző sem képes megjósolni, melyik névelő lesz használatos, a fonológiai, szemantikai és kontextuális jelzések változatosan összetett kombinációi meglehetősen pontos előrejelzést tesznek lehetővé arra nézve, hogy mely névelőket kell kiválasztani. A jelzések komplex, interaktív mintái kiemelésének képessége a sajátos konnekcionista algoritmus jellemzője” (MacWhinney 2003: 516; vö. MacWhinney, Leinbach, Taraban és McDonald 1989: 262–263).

Ily módon a tanítási fázist követően a hálózat 98%-ban képes volt kiválasztani az elvárt artikulust. A rendszer általánosítási képességét tesztelve a modellnek a régi névszókat új esetszerepekben jelenítették meg: a feladatban a háló 92%-ban a megfelelő névelőt választotta ki, sőt egy újabb próba során 61%-os pontossággal képes volt megjósolni számára ismeretlen főnevek nemét is (MacWhinney, Leinbach, Taraban és McDonald 1989: 263–269; MacWhinney 2003: 514–516).

A hálózatmodellnek ez a teljesítménye a konnekcionista rendszerek működőképességét igazolja: „A kereszt-paradigma általánosítás ezen típusa nyilvánvaló bizonyítéka annak, hogy a háló messze túlment a gépies memorizáción a tanulási időszak alatt. A helyzet az, hogy a háló gyorsan és sikeresen sajátította el a német főnév eset-, szám- és nem-jelzéseinek alapalaki paradigmájának egészét. Továbbá a szimuláció képes volt generalizálni az elsajátított tudását, és [...] kitalálni teljesen új főnevek nemét” (MacWhinney 2003: 516; lásd még MacWhinney, Leinbach, Taraban és McDonald 1989: 266–267).

A hálórendszer ugyanakkor nemcsak kimeneteiben közelített a német élőnyelv artikulus–főnév párosaihoz, de már a tanulás folyamatában is: a szimuláció olyan, a szokásostól eltérő megoldásokkal élt, amelyek a gyereknyelvben is gyakran megfigyelhető ideiglenes formák. A modell csakúgy, mint a kicsik, a *die* névelőt – minden bizonnyal annak deklinációbeli gyakorisága miatt – nemegyszer kiterjesztve használta, és hajlott arra is, hogy túláltalánosítsa azt a fonotaktikai jellegzetességet, miszerint a [kl] kezdetű német névszók jórészt hímneműek. Mindezek mellett a hálózat ugyanazon főnevek artikulusait memorizálta, illetve jelezte előre nehezebben, amik általában a gyerekeknek is gondot okoznak (MacWhinney, Leinbach, Taraban és McDonald 1989: 267–268; MacWhinney 2003: 516).

Noha a konnekcionista modellek eredményei impozánsak, ezeknek a szimulációknak a teljesítményét illetően az algebraitanulás-elmélet képviselői mégis általában két, egymással összefüggő kritikai érvet fogalmaznak meg. Egyrészt úgy vélik, hogy a nyelv statisztikai elsajátításának koncepciója azért, hogy a gyakoriságot egyedüli rendszertani magyarázó elvként kezeli, túlbecsüli az egyszerű frekventatív mutatók nyelvbeli szerepét. Másfelől kiemelik, hogy a hálók ezidáig csak a fonológiai és morfológiai struktúrák esetében bizonyultak sikeresnek, a mondattani szerkezetekkel viszont nem képesek megbirkózni.

Az itt felvázolt ontogenezis-elképzelés ugyanakkor – éppen abból adódóan, hogy a társas-kognitív kontextus szerepét hangsúlyozza – a gyakoriság leszűkített, objektív értelmezésével szemben inkább olyan szubjektív frekvenciával számol, amelynek viszonylagos kvantitatív értéke az adat minőségi tulajdonságaitól is függ: ebben a megközelítésben az egyes tanulóminták különféle előfordulásainak a mennyiségi ereje nem (feltétlenül) egyforma, hanem akusztikus-attitudinális motívumok alapján eltérően súlyozódik (ehhez vö. még a tradicionális, Neyman – Pearson-féle statisztikafelfogással – az előzetes tudásnak a modellbe való beépítése révén – tulajdonképpen e tekintetben szemben álló Bayes-elméletet, Dienes 2008: 55–156).

Az ilyen, környezeti tényezők mentén társított szubjektív szorzók jelentősége azonban a feladatok bonyolultságának növekedésével – összhangban a gyerek tapasztalatainak gyarapodásával – emelkedik: míg az egyszerűbb szerkezetek tipikus korrelációi akár ezek nélkül is könnyen kiemelhetők, a szintaktikai műveletek végrehajtásához az efféle súlyozások elengedhetetlenek. Ráadásul a mondattani struktúráknak nemcsak az emberi, de ebből adódóan a gépi feldolgozása-produkciója is – az összetett statisztikai információk megfelelő léptékű kumulálódásához – a morfológiai műveleteknél eleve lényegesen nagyobb inputmennyiséget és hosszabb tanulási-szoktatási időt igényel. Ez a két tényező együttesen pedig olyan technikai akadályokat jelent, amelyek már a szimuláció gyakorlati felépítésének kivitelezhetőségét veszélyeztetik (e kérdéshez és a többszintű, a hálózat struktúráját menet közben változtató, illetve fejlesztő újabb törekvésekhez lásd még – némileg más kiindulópontból – Fiser 2005: 30–31; a problémakör korábbi elemzéseiből vö. például Bocz 1998: 224).

Ily módon az, hogy egy konnekcionista rendszer nem tud elvégezni egy nagy komplexitású feladatot, többnyire az adott számítógépes modell megvalósíthatóságának határaiból ered, és nem abból a tényből, hogy maga az alapkoncepció rossz (vö. Fiser 2005: 31). Ennek megfelelően korlátozott érvényűek azok a kijelentések, amelyek a hálók „legegyszerűbb, leszűkített hatókörű változatát elemezve érvelnek a statisztikai tanulás elégtelensége mellett” (Fiser 2005: 27, lásd még 26–27, illetve 31).

A jövőre nézve tehát mindenképpen megfontolandó, hogy a hálókoncepciót az elméleti nyelvészeti leírásokon túl az alkalmazott nyelvtudomány legkülönbözőbb területein, széles körben is használjuk: mivel a jelek szerint a konnekcionista rendszer karaktere a szabályalapúnál lényegesen közelebb áll az emberi nyelv természetéhez, nemcsak a tanulás hálószimulációi sikeresebbek más modelleknél, de hatékonyabbak lehetnek az ugyanilyen elvek mentén megkonstruált beszédfelismerő és fordító programok, valamint a kontextuális minták tanítására építő nyelvoktatás is.

IRODALOM

- Andor, József (2001): The architecture of the language faculty revisited: an interview with Ray Jackendoff. *Studies in Linguistics* 5, pp. 5–19.
- (2004): The master and his performance: an interview with Noam Chomsky. *Intercultural Pragmatics* 1/1, pp. 93–111.
- Aslin, Richard N. – Jenny R. Saffran – Elissa L. Newport (1998): Computation of conditional probability statistics by 8-month-old infants. *American Psychological Society* 9, pp. 321–324.
- Bocz András (1998): A nyelvi kompetencia modellálása konnekcionista alapú rendszerekkel: újabb kísérletek. In: Pléh Csaba – Györi Miklós (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest: Pólya Kiadó, pp. 221–233.
- Chomsky, Noam (1959): Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language* 35, pp. 26–58.
- (1965/1986): A mondatelméletének aspektusai. In: Antal László (szerk.): *Modern nyelvelméleti szöveggyűjtemény VI. Első rész*. Budapest: Tankönyvkiadó, pp. 115–275.
- Csibra Gergely (2003): A kognitív fejlődés idegrendszeri háttere csecsemőkorban. In: Pléh Csaba és mtsai (szerk.): *Kognitív idegtudomány*, pp. 255–272.
- Dienes, Zoltan (2008): *Understanding psychology as a science: an introduction to scientific and statistical interference*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 150 p.
- Fehér Krisztina (2008a): A szó problémája II. *Magyar Nyelvjárások* 46, pp. 55–70.
- (2008b): Grammatika és hangsorminta. *Magyar Nyelvjárások* 46, pp. 21–54.
- Felhösi Gabriella (2005): Nyelvek közötti váltás: korai kétnyelvűek előnyben? In: Gervain Judit és mtsai (szerk.): *Az ezerarcú elme*, pp. 199–221.
- Fiser József (2005): Létezik-e külön statisztikai és szabályalapú tanulás az agy vizuális és auditorikus moduljaiban? In: Gervain Judit és mtsai (szerk.): *Az ezerarcú elme*, pp. 26–37.
- Fodor, Jerry A. (1983): *The modularity of mind: an essay on faculty psychology*. Cambridge, Mass: MIT Press, 145 p.
- Gervain Judit – Kovács Kristóf – Lukács Ágnes – Racsmány Mihály (2005, szerk.): *Az ezerarcú elme. Tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 546 p.
- Györi Miklós (2008): A megismerő elme átfogó modelljei. In: Csépe Valéria – Györi Miklós – Ragó Anett (szerk.): *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Budapest: Osiris Kiadó, pp. 229–266.
- Jackendoff, Ray (1997): *The architecture of the language faculty*. Cambridge, Mass: MIT Press, 262 p.
- (2002): *Foundations of language: brain, meaning, grammar, evolution*. Oxford: Oxford University Press, 477 p.
- Jancsó Daniella (2004): A veleszületett egyetemes nyelvten és a modularitás neurobiológiai megközeletése. Vázlatos áttekintés Ralph-Axel Müller közleménye alapján. In: Gervain Judit – Pléh Csaba (szerk.): *A láthatatlan megismerés*. Budapest: Gondolat Kiadó, pp. 129–142.
- Kampis György (2004): Az elme dinamikus modelljei. In: Gervain Judit – Pléh Csaba (szerk.): *A láthatatlan megismerés*. Budapest: Gondolat Kiadó, pp. 201–230.
- É. Kiss Katalin (1998): A generatív nyelvészet mint kognitív tudomány. In: Pléh Csaba – Györi Miklós (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest: Pólya Kiadó, pp. 23–39.
- Kis Tamás (2003): Az evolúciós gondolkodás a nyelvészetben (Összefoglaló áttekintés). (Előadás.) *A nyelvtudomány újabb ágainak és irányzatainak bemutatása. A Debreceni Akadémiai Bizottság Nyelvészeti Munkabizottságának előadássorozata*. Debrecen.
URL: <http://mnytud.arts.klte.hu//tananyag/nyelvkialak/dab-ea.htm>
- Kovács Ágnes Melinda – Téglás Ernő (2005): Az aszimmetria logikája: a központi feldolgozó és a nyelvváltás kapcsolata kétnyelvűeknél. In: Gervain Judit és mtsai (szerk.): *Az ezerarcú elme*, pp. 222–234.

- Lukács Ágnes (2005): A nyelvtani tudás gyökerei. In: Gervain Judit és mtsai (szerk.): *Az ezerarcú elme*, pp. 38–49.
- Lukács Ágnes – Pléh Csaba (2003): A nyelv idegrendszeri reprezentációja. In: Pléh Csaba és mtsai (szerk.): *Kognitív idegtudomány*, pp. 528–560.
- MacWhinney, Brian (2003): A nyelvfejlődés epigenézise. In: Pléh Csaba és mtsai (szerk.): *Kognitív idegtudomány*, pp. 505–527.
- MacWhinney, Brian J. – Jared Leinbach – Roman Taraban – Janet L. McDonald (1989): Language learning: cues or rules? *Journal of Memory and Language* 28, pp. 255–277.
- Magyari Lilla (2005): A nyelv miért nem olyan, mint a szem? In: Gervain Judit és mtsai (szerk.): *Az ezerarcú elme*, pp. 452–460.
- Mampe, Birgit – Angela D. Friederici – Anne Christophe – Kathleen Wermke (2009): Newborns' cry melody is shaped by their native language. *Current Biology* 19, pp. 1–4.
- Nánay Bence (1996): Új divat a tudatfilozófiában: a konnekciónizmus. Andy Clark: A megismerés építőkövei. *BUKSZ* 8, pp. 262–269.
- (2000): *Elme és evolúció. Az elmefilozófia és a kognitív tudomány evolúciós megközelítése*. Budapest: Kávé Kiadó, 210 p.
- Pelucchi, Bruna – Jessica F. Hay – Jenny R. Saffran (2009a): Learning in reverse: eight-month-old infants track backward transitional probabilities. *Cognition* 113, pp. 244–247.
- (2009b): Statistical learning in a natural language by 8-month-old infants. *Child Development* 80, pp. 674–685.
- Perruchet, Pierre – Ronald Peereman (2004): The exploitation of distributional information in syllable processing. *Journal of Neurolinguistics* 17, pp. 97–119.
- Pinker, Steven (1994/2000): *The language instinct: how the mind creates language*. New York: Perennial Classics, 525 p.
- Pléh Csaba (2006a): A gyermeknyelv. In: Kiefer Ferenc (főszerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 753–782.
- (2006b): Pszicholingvisztika. In: Kiefer Ferenc (főszerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 725–752.
- Pléh Csaba – Kovács Gyula – Gulyás Balázs (2003, szerk.): *Kognitív idegtudomány*. Budapest: Osiris Kiadó, 815 p.
- Pléh Csaba – Lukács Ágnes (2003): Nyelv, evolúció és az agy. In: Pléh Csaba és mtsai (szerk.): *Kognitív idegtudomány*, pp. 485–504.
- Pléh Csaba – Lukács Ágnes – Kas Bence (2008): A szótár pszicholingvisztikája. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 4. A szótár szerkezete*. Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 789–852.
- Polonyi Tünde Éva – Kovács Ágnes Melinda (2005): Többnyelvű elmék. In: Gervain Judit és mtsai (szerk.): *Az ezerarcú elme*, pp. 187–198.
- Saffran, Jenny R. – Richard N. Aslin – Elissa L. Newport (1996): Statistical learning by 8-month-old infants. *Science* 247, pp. 1926–1928.
- Saffran, Jenny R. – Elissa L. Newport – Richard N. Aslin – Rachel A. Tunick – Sandra Barrueco (1997): Incidental language learning: listening and learning out of the corner of your ear. *American Psychological Society* 8, pp. 101–105.
- Sándor Klára (1998): Amiért a szinkrón elemzés foszladozik. In: Sándor Klára (szerk.): *Nyelvi változó – nyelvi változás*. Szeged: JGYTF Kiadó, pp. 57–84.
- (2001): A nyelv „gyenge pontjai”. In: Károly László – Kincses Nagy Éva (szerk.): *Néptörténet – nyelvtörténet. (A 70 éves Róna-Tas András köszöntése)*. Szeged: SZTE Altajisztika Tanszék, pp. 119–135.
- Saussure, Ferdinand de (1915/1997): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest: Corvina, 395 p.

- Szathmáry Eörs (2002): Az emberi nyelvkészség eredete és a „nyelvi amőba”. *Magyar Tudomány* 163, pp. 42–50.
- (2003): Kulturális folyamatok: az utolsó nagy evolúciós átmenet. In: Pléh Csaba és mtsai (szerk.): *Kognitív idegtudomány*, pp. 32–48.
- Szóllósy-Sebestyén András (1998): A nyelv és beszéd modelljeinek szembesítése. In: Pléh Csaba – Györi Miklós (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest: Pólya Kiadó, pp. 101–116.
- Wittgenstein, Ludwig (1953/1992): *Filozófiai vizsgálódások*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó, 342 p.

TINTA KÖNYVKIADÓ

SASS BÁLINT – VÁRADI TAMÁS – PAJZS JÚLIA – KISS MARGIT

MAGYAR IGEI SZERKEZETEK

A leggyakoribb vonzatok és szókapcsolatok szótára

508 oldal, 3990 Ft

A Magyar igei szerkezetek – A leggyakoribb vonzatok és szókapcsolatok szótára az MTA Nyelvtudományi Intézetében készült, 2200 ige 6200 szerkezetét tartalmazza. Megfigyelhetjük, hogy a kommunikáció során folyamatosan igei szerkezeteket használunk, (egyszerű) mondataink általában egy igéből és annak bővítményeiből állnak. E szerkezetek teljes spektrumát fogja át ez a szótár, közülük a leggyakoribbakat mutatja be:

- egyszerű vonzatos igéket (*'alkalmazkodik vmihez'* 22. oldal, *'összehasonlít vmit vmivel'* 147. oldal),
- intézményesült kifejezéseket (*'süt a nap'*, *'súlyosítja a helyzetet'* 154. oldal),
- idiomatikus szókapcsolatokat (*'szóba jön'* 85. oldal, *'töri a fejét'* 170. oldal),
- szólásokat (*'résztétellel osztózik vki bánatában'* 144. oldal, *'eleget tesz a kötelezettségeinek'* 168. oldal),
- és vonzattal is bíró igei szókapcsolatokat, azaz komplex igéket (*'tető alá hoz vmit'* 77. oldal, *'felelősséget vállal vmiért'* 177. oldal).

A szótár a magyar nyelvű lexicográfiában egyedülálló módon alkalmazza a szótárírást segítő modern nyelvtechnológiai eszközöket. Az anyaggyűjtés nagy mennyiségű szöveganyag – a 187 millió szavas Magyar Nemzeti Szövegtár – alapján, egy speciális számítógépes algoritmus segítségével automatikusan történt. A lexicográfusi intuíción túl felrészlete az anyaggyűjtés kizárólagos vezérlő elve a gyakoriság. Így minden igei szerkezethez valódi szövegből származó példamondatot, illetve gyakorisági információt tudunk rendelni. A gyakorisági elv következménye az is, hogy minden igénél az adott igeire jellemző szerkezeteket találjuk meg, legyen az szókapcsolat vagy vonzatos szerkezet.

A hagyományos *betűrendes szótári részben* az igék köré csoportosítva találjuk meg a szerkezeteket gyakorisági mérőszámmal, példamondattal együtt. Emellett kiemelendő az öt különböző mutató, melyek a szerkezetek összehasonlítását teszik lehetővé öt különböző szempont szerint.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17.; Tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

E-mail: info@tintakiado.hu; honlap: www.tintakiado.hu

MARTON ENIKŐ – VINCZE LÁSZLÓ

Tanuljuk-e a másik nyelvet?

Megértés, attitűdök és az egymás nyelve iránti érdeklődés erdélyi magyar és román fiatalok körében

Should we learn the other language?

Intergroup understanding, attitudes and interest in learning the other regional language among Hungarian and Romanian youth in Transylvania

This paper provides an insight into intergroup relations and motivation in learning the other regional language among Hungarian and Romanian youth in Transylvania. The data was collected among Romanian (N=413) and Hungarian (N=374) secondary school students in 2011. The results indicate that Hungarian students understand Romanians more, have a more positive attitude toward them and are more interested in learning the Romanian language than vice versa. Besides, it was revealed among both the Hungarian and Romanian participants, that the frequency of contact with the other language group contributed to enhance intergroup understanding and improve intergroup attitudes, which, in turn, increased the interest in learning the other regional language. Empirical findings and theoretical implications are discussed.

Az erdélyi kisebbségi-többségi viszony tárgyalása során gyakran esik szó a román nyelv oktatásának módszertani kérdéseiről, s oktatásának szerepéről az erdélyi magyarok társadalmi integrációjában, mindennapi boldogulásában (például Benő 2009; Péntek 2009). Ezzel szemben meglehetősen ritkán vetődik fel a magyar nyelv tanulásának problémája a román közösség körében, mely minden bizonnyal ugyancsak hozzájárulna a népcsoportok közötti jobb megértéshez, a kétoldalú kapcsolatok működésének kiegyensúlyozottságához, valamint a kétnyelvűség fenntartásához. Jelenleg, amint arra Péntek és Benő (2003) rámutat, ezzel szemben az a jellemző, hogy a románok általában még olyan településeken sem sajátítják el a magyar nyelvet, ahol a lakosság többsége magyar ajkú.

Kétnyelvű területeken döntő jelentőségű, hogy az együtt élő nyelvcsoportok ismerjék egymást nyelvét, azaz hogy a többségi beszélőket is bevonják a kétnyelvűség fenntartásába (Mühlhäusler 2002). A nyelvtudás általános értékén kívül ezt az is indokolja, hogy a nyelvtanítás a másik kultúra megismerésében, illetve a másik kultúrához való közeledésben is fontos szerepet tölt be (Wright és Tropp 2005).

A második nyelv iránti motivációt eleinte egy dimenziójúnak hitték, ám Gardner és Lambert már 1959-ben publikált tanulmányukban megállapították, hogy a kanadai francia diákok egy része inkább „instrumentális” módon viszonyul az angol nyelvhez, azaz főként pragmatikus, gyakorlati okokból (például jobb munkahely reményében) igyekszik elsajátítani. A diákok egy másik csoportja viszont inkább „integratív” módon közelített az angolhoz, a kulturális közeledés, az angol nyelvközösséggel való

azonosulás szándékával (Gardner 2010). Clément (1980) e megfigyeléseket azzal egészítette ki, hogy integrálta a második nyelv tanulásának modelljébe a nyelvi környezet szerepét is, s rámutatott: ha a nyelvtanuló környezetében lehetőség nyílik arra, hogy az általa tanult nyelv beszélőivel kapcsolatba lépjen, ez a kapcsolat jelentősen befolyásolhatja a nyelv elsajátításának folyamatát (lásd még MacIntyre és Charos 1996).

A jelen beszámoló célja, hogy betekintést nyújtson az erdélyi magyarok és románok közötti viszony alakulásába annak tükrében, hogy a két nyelv beszélői mennyire tartják fontosnak a másik nyelv elsajátítását integratív szempontból, azaz a két népcsoport egymáshoz való közeledése érdekében. Közelebről, azt kívánjuk megvizsgálni, hogy a lakókörnyezet nyelvi összetétele, a másik nyelvvel való találkozás gyakorisága hogyan befolyásolja a másik nyelv elsajátítása iránt mutatott érdeklődést román és magyar középiskolások körében. Két közvetítő tényező szerepét elemezzük: a csoportok közötti megértést mint kognitív változót (Aberson és Haag 2007; Karcher és Fischer 2004), illetve a másik nyelvcsoporthoz iránti attitűdöt mint affektív változót (Gardner 2010; Stephan 2006).

A motiváció szerepét a nyelvtanulásban túlnyomórészt olyan esetekben vizsgálják, ahol a második nyelv elsajátítására *ténylegesen is* sor kerül, azaz a formális oktatás keretében lehetőséget nyújtanak rá. Kutatásunkban meghatározó, hogy Erdélyben csak a magyar tannyelvű iskolarendszerben kerül sor a második nyelv, a román oktatására – a román iskolákban a magyar nyelvet nem oktatják. Mivel azonban vizsgálatunk nem a nyelvoktatásra, hanem a nyelvismeret szükségességével kapcsolatos beállítottságra összpontosít, a jelen tanulmány szempontjából ezt nem tartjuk akadálynak.

A módszer

A kutatási kérdés megválaszolására kérdőíves felmérést végeztünk magyar (N=374) és román (N=413) középiskolások körében két erdélyi kétnyelvű városban, Kolozsváron és Sepsiszentgyörgyön, 2011 márciusában és áprilisában.¹ Az elemzésben nem használtuk fel azoknak a diákoknak a válaszait, akiknek a családjában mindkét nyelvet beszélnek, és/vagy akiknek a szülei eltérő anyanyelvűek. A kutatás során a változók négy fő csoportját különböztettük meg.

Háttérváltozók. Vizsgálatunkban a település nyelvi összetételét használtuk háttérváltozóként. Az adatgyűjtésre a román többségű Kolozsváron (19% magyar) és a magyar többségű Sepsiszentgyörgyön (73% magyar) került sor. A megkérdezett román diákok 52%-a volt kolozsvári, 48%-a sepsiszentgyörgyi, míg a magyar diákok közül a válaszadók 36%-a élt Kolozsváron, 64%-a pedig Sepsiszentgyörgyön.

Közvetítő változók. Amint a bevezetőben jeleztük, kutatásunkban két közvetítő változót alkalmaztunk: a másik csoport megértését és a másik népcsoport iránti attitűdöt. Kérdőívünkben mindkét változót négy-négy kérdéssel vizsgáltuk, melyeket Stephantól (2006) kölcsönöztünk. A csoportok közötti megértésre vonatkozólag a kérdőív olyan kérdéseket tartalmazott, mint „Úgy érzem, értem, hogyan látják a románok/magyarok a világot”, „Úgy érzem, képes vagyok a románok/magyarok szemével látni a dolgokat”. Az attitűdök tekintetében pedig olyan kérdéseket használtunk,

¹ Az adatgyűjtésben nyújtott segítségért ezúton is köszönetet szeretnénk mondani Szász Tamarának és Kósa Istvánnak.

mint „Szeretném, ha több magyar/román barátom lenne”, „Kedvelem és tisztelem a magyarokat/románokat.” A diákok válaszait minden esetben ötfokú skálán mértük. A változók belső konzisztenciája megfelelőnek bizonyult ahhoz, hogy a további elemzésekben alkalmazzuk őket. A románok körében a magyar kisebbség megértését mérő változó (a továbbiakban „Megértés”) esetében a Cronbach $\alpha = 0,70$, míg a magyar kisebbség iránti attitűd (a továbbiakban „Attitűd”) Cronbach $\alpha = 0,82$; a magyarok körében a Megértés esetében Cronbach $\alpha = 0,72$, az Attitűd esetében pedig Cronbach $\alpha = 0,67^2$.

Célváltozók. Kutatásunk során a Gardner (2010) motivációs modelljéhez használt kérdőívből kölcsönöztük az integratív orientációra vonatkozó állításokat. A válaszadók olyan állításokkal kapcsolatban fogalmazhatták meg egy ötfokú skálán véleményüket a nyelvtudás szükségességéről, mint például hogy azáltal „közelebbi kapcsolatba kerülhetnek románokkal/magyarokkal”, vagy „közelebbi kapcsolatba kerülhetnek a román/magyar kultúrával” és hasonlók. A változót négy kérdéssel mértük. Az alskálák belső konzisztenciája mind a románok (Cronbach $\alpha = 0,83$), mind a magyarok körében (Cronbach $\alpha = 0,71$) elégségesnek bizonyult ahhoz, hogy elemzésünk során használjuk őket.

Kontrollváltozók. A statisztikai elemzések során három kontrollváltozót használtunk: a diákok neme, az anya végzettsége és az apa végzettsége. A románok körében a megkérdezettek 55%-a volt fiú, 45%-a lány; ugyanezek az arányok a magyarok körében 38% illetve 62%. A szülők végzettségét két bináris változóba tömörítettük aszerint, hogy a szülők rendelkeznek-e felsőfokú, azaz legalább főiskolai végzettséggel. A román diákok körében az édesanyák 44%-a, az édesapák 45%-a felsőfokú végzettségű; ugyanezek az arányok a magyar diákok körében 22%, illetve 23%.

Az adatokat többdimenziós közvetítő segítségével vizsgáltuk az SPSS programcsomaghoz készített kiegészítő modul alkalmazásával (Preacher és Hayes 2008). A közvetítő elemzés a bootstrap eljárásra³ alapul; vizsgálataink során ötezer véletlenszerűen vett mintát használtunk. A bootstrap becsléseit 95%-os konfidencia-intervallum (megbízhatósági tartomány, *KI*) megadásával mutatjuk be, mely az egyszerű szignifikancia-vizsgálatnál pontosabb eredményeket kínál. Preacher és Hayes (2008) szerint a modell akkor tekinthető szignifikánsnak, ha a konfidencia-intervallum nem tartalmazza a zéró értéket.

Eredmények

Az 1. táblázat az átlag és a szórás értékeit mutatja a célváltozó és a két közvetítő változó esetében. Amint azt az adatokból látni lehet, a magyar fiatalok lényegesen jobban motiváltak a román nyelv elsajátításában, jobban megértik a románokat, és pozitívabb attitűddel viszonyulnak hozzájuk, mint fordítva. A *t*-próba eredményei tükrében meg-

² A Cronbach α az összegző skálák megbízhatóságának mutatója.

³ Az úgynevezett „bootstrapping” olyan statisztikai eljárás, melynek célja az empirikus eredmények pontosságának javítása újramintavételezés segítségével. Az újramintavételezés során a számítógép a meglévő *n* elemű mintából újabb *n* elemű mintákat hoz létre. (Az elnevezés háttere az angol szó átvitt értelmű jelentése alapján: szűkös forrásokkal önerőből boldogulni. Itt kevés adatból „legendően sok” adat létrehozását jelenti, forrás: http://www.sci.u-szeged.hu/foldtan/geomatematikai_szakosztaly/tovabbkepzo/Bootstrap.PDF – *A szerk.*)

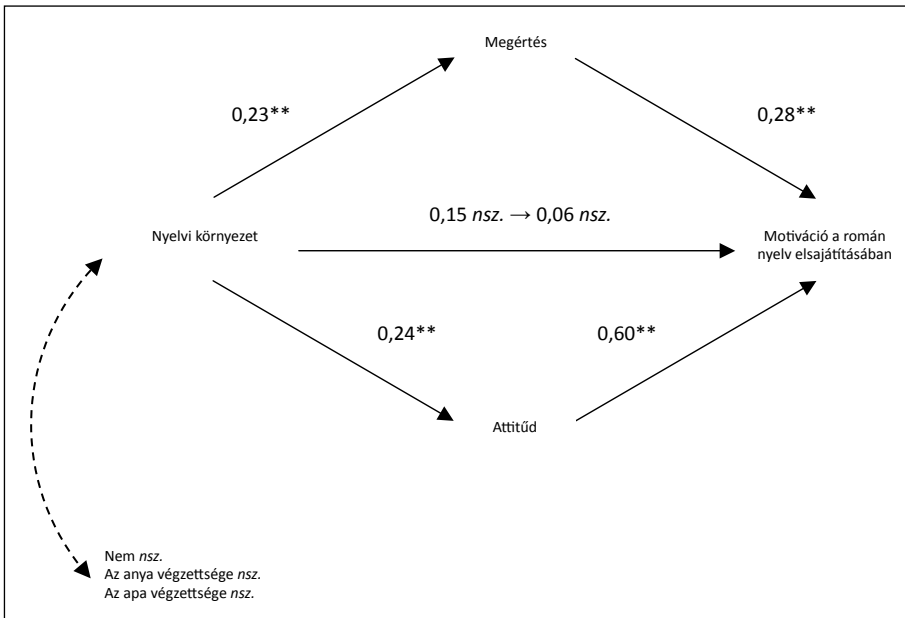
állapítható, hogy a két csoport között mindhárom dimenzió tekintetében szignifikáns különbség tapasztalható.

	Románok (N=413)	Magyarok (M=374)	t
Motiváltság a másik nyelv elsajátításában	2,2 (1,2)	3,16 (0,9)	12,1**
Megértés	2,15 (0,9)	2,57 (0,7)	7,1**
Attitűd	2,17 (1,0)	2,48 (0,8)	4,4**

$p^* < 0,05$, $p^{**} < 0,01$

1. táblázat: Az átlag és a szórás értékei a célváltozó és a közvetítő változók esetében

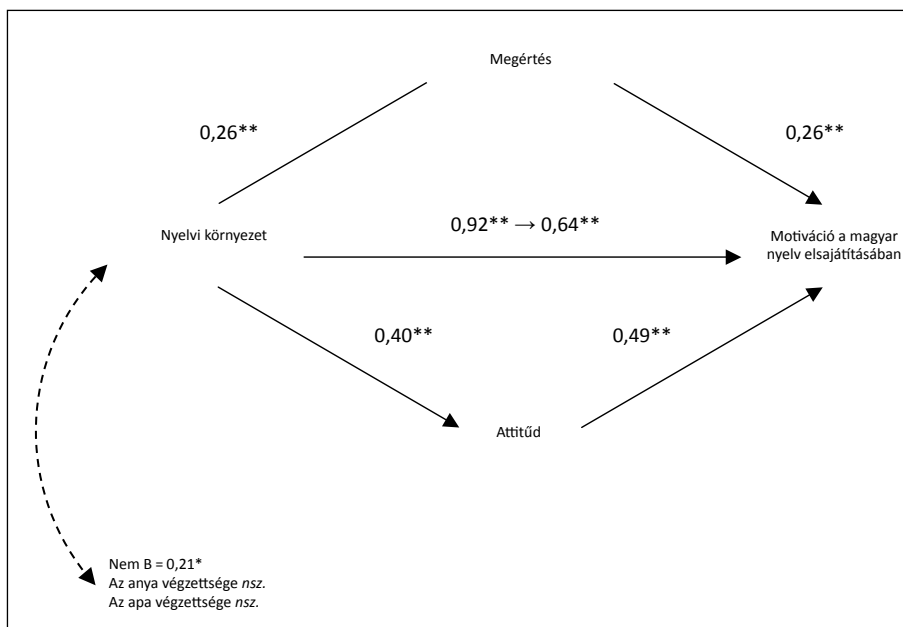
Az 1. ábra a közvetítő modell eredményeit összegzi a magyar diákok körében. A modell szignifikánsnak bizonyult ($F_{6,345} = 53,52$, $p < 0,01$), s a célváltozó varianciájának 47%-át magyarázta meg ($KI = -0,34$, $-0,08$). Amint az az adatokból látható, a lakókörnyezet nyelvi összetétele sem a közvetítő változók nélkül, sem azok közbeiktatását követően nem áll közvetlen kapcsolatban a román nyelv iránti érdeklődéssel. A nyelvi környezet ugyanakkor jelentős szerepet játszik közvetve, hiszen azok, akik többet találkoznak románokkal mindennapjaik során, jobban megértik őket, és pozitívabb attitűddel viszonyulnak hozzájuk. Ez a két tényező jelentősen befolyásolja a román nyelv iránti érdeklődést; jól látható ugyanakkor az is, hogy közülük az affektív változó szerepe jelentősebb. Fontos megemlíteni emellett, hogy a kontrollváltozók közül egyik sincs hatással a modell működésére.



Megjegyzés: Az ábra a nem standardizált regressziós együtthatók értékét mutatja. $p^* < 0,05$, $p^{**} < 0,01$

1. ábra: Motiváció a román nyelv elsajátításában

A 2. ábra a román diákok körében összegzi a közvetítő modell eredményeit. A modell szignifikánsnak bizonyult ($F_{6,391} = 70,95$, $p < 0,01$), s általa a célváltozó varianciájának 51%-ára sikerült magyarázatot találnunk ($KI = 0,13, 0,42$). Ez esetben azt tapasztaltuk, hogy a nyelvi környezet mind a közvetítő változók nélkül, mind azok beékelése után szignifikánsan motiválja a magyar nyelv elsajátítását. Megfigyelhető ugyanakkor, hogy a közvetítő változók beiktatása bizonyos mértékben csökkentette a nyelvi környezet közvetlen hatását ($B = 0,92$ -ről $B = 0,64$ -re). A két közvetítő változó közül ismét az affektív tényező bizonyult jelentősebbnek. Emellett a kontrollváltozók közül a nem szignifikánsnak bizonyult a modell működésére, jelezvén, hogy a román lányok nyitottabbak a magyar nyelv tanulására, mint a fiúk.



Megjegyzés: Az ábra a nem standardizált regressziós együtthatók értékét mutatja. $p^* < 0,05$, $p^{**} < 0,01$

2. ábra: Motiváció a magyar nyelv elsajátításában

Következtetések

Összegezve kutatásunk tapasztalatait elmondhatjuk, hogy a vizsgálatunkban részt vevő erdélyi diákok körében a magyarok jobban megértik a románokat, mint amennyire a románok a magyarokat, és a magyarok pozitívabban viszonyulnak a románokhoz, mint a románok a magyarokhoz. Hogy a kisebbségiek jobban megértik a többségeket, egybecseng a népcsoportok közötti kapcsolatokat leíró szociálpszichológiai elméletekkel. Meglepő ugyanakkor, hogy a többségiek szignifikánsan negatívabb attitűdökkel viszonyulnak a kisebbségiek felé, hiszen a romántudás szükségességének általános elfogadottsága arra utal, hogy a kisebbségi fiatalok elfogadják a többség domináns pozícióját.

Emellett megfigyelhető, hogy a magyarok fontosabbnak tartják a román nyelv elsajátítását a társadalmi közeledés érdekében, mint a románok a magyar nyelvet ugyan ezen célból.

Eredményeink azt jelzik, hogy a mintánkban szereplő román diákok körében a nyelvi környezet szignifikánsan motiválja a magyar nyelv elsajátítását: ott, ahol a román diákok többit találkoznak hétköznapjaik során a magyar nyelvvel, fontosabbnak tartják annak ismeretét, mint ott, ahol csak ritkábban hallanak magyar szót. Ezt a hatást a vizsgálatunkban alkalmazott közvetítő változók – a magyar ajkúak megértése s a velük szembeni attitűd – csak kisebb részt magyarázzák.

A kutatásunkban részt vevő erdélyi magyar diákok körében ezzel szemben azt tapasztaltuk, hogy a lakóhely nyelvi összetétele, azaz a román nyelvűekkel való kapcsolat mindennapi gyakorisága csak közvetve magyarázza a román nyelv elsajátításában való motiváltságot. Az eredmények azt mutatják, hogy a romántudás szükségessége általánosan elfogadott az erdélyi magyar fiatalok körében, még ott is, ahol a magyarság jelentős többséget alkot. Ugyanakkor a román többségű közegben a diákok jobban megértik a románokat és pozitívabban viszonyulnak hozzájuk, s végső soron ez fokozza a román nyelv elsajátítására való motiváltságot.

Véleményünk szerint a vizsgálatunkban részt vevő román és magyar diákok magatartásában fellelhető eltérés döntően azzal magyarázható, hogy a két népcsoport közötti személyes interakció nyelve Erdély egész területén szinte kizárólag a román, függetlenül az adott település nyelvi összetételétől. Ebből adódóan valószínűsíthető, hogy a román diákok beállítottságára lényegesen kevésbé vannak hatással a személyes interkulturális találkozások, mint a magyarokéra, akik nyelvhasználatukban alkalmazkodnak a többségi nyelvhez, s ezáltal biztosítják a személyközi kommunikáció, egyébként a kétoldalú, csoportközi kapcsolatok működését.

Bár a kisebbségi fiatalok körében általánosan elfogadott a romántudás szükségessége, kutatásunk tapasztalatai szerint a román többséghez tartozó fiatalok mégis szignifikánsan negatívabban viszonyulnak a magyar kisebbséghez, ami leginkább valószínűleg a kisebbségekkel való kapcsolatnak és a kisebbségekről való tudásnak a hiányával magyarázható. Ezen segíthet a magyar nyelvoktatás románok számára való felkínálása, hiszen a nyelv egyszerre kommunikációs eszköz és egyszerre kulcs egy ismeretlen kultúrához.

IRODALOM

- Aberson, C. L. – S. C. Haag (2007): Contact, Perspective Taking, and Anxiety as Predictors of Stereotype Endorsement, Explicit Attitudes, and Implicit Attitudes. *Group Processes & Intergroup Relations* 10(2), pp. 179–201.
- Benő Attila (2009): A román nyelv tanítása a romániai közoktatásban a nemzeti kisebbségek számára. In: Kolláth Anna (szerk.): *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada* Maribor: Univerza v Mariboru, pp. 217–225.
- Clément, R. (1980): Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In: Giles, H. – W. P. Robinson – P. M. Smith (szerk.): *Language: Social psychological perspectives*. Oxford: Pergamon Press, pp. 147–154.

- Gardner, R. C. (2010): *Motivation and second language acquisition. The socio-educational model*. New York: Peter Lang.
- Gardner, R. C. – W. E. Lambert (1959): Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13(4), pp. 266–272.
- Karcher, M. J. – K. Fischer (2004): A developmental sequence of skills in adolescents' intergroup understanding. *Applied Developmental Psychology* 25, pp. 259–282.
- MacIntyre, P. D. – C. Charos (1996): Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and social Psychology* 15, pp. 3–26.
- Mühlhäusler, P. (2002): Ecology of languages. In: Kaplan, R. B. (szerk.): *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 375–387.
- Pétek János (2009): Nyelvoktatássá válik a román nyelv tanulása, vagy megmarad eredménytelen anyanyelv-pedagógiának? In: Bálint Emese – Pétek János (szerk.): *Oktatás: nyelvek határán. Közelkép és helyzetkép a romániai magyar oktatásról*. Sepsiszentgyörgy: Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, pp. 173–176.
- Pétek János – Benő Attila (2003): Nyelvi jogok Romániában. In: Nádor Orsolya – Szarka László: *Kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 123–147.
- Preacher, K. J. – A. F. Hayes (2008): Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods* 40, pp. 879–891.
- Stephan, G.W. (2006): *Evaluation of dialogue programs*. Available from <http://www-psych.nmsu.edu/faculty/wstephan.html>
- Wright, S. C. – L. R. Tropp (2005): Language and intergroup contact: Investigating the impact of bilingual instruction on children's intergroup attitudes. *Group Processes and Intergroup Relations* 8, pp. 309–328.

KOLTAY TIBOR

Az információs kor írástudásai*

Literacies of the information age

Digital social media, often named as new media, influences communication to a substantial extent. As the quality of information represents a much bigger problem than its availability, the ability to find appropriate information becomes crucial. New types of literacy, especially digital literacy, thus become indispensable also in learning and teaching foreign languages.

1. Bevezetés

Napjainkban, az internet fontosságának növekedésével egyre inkább azt kell tapasztalnunk, hogy – a tartalom (később említendő) problémái mellett – sokkal kevésbé vagyunk képesek a jó szövegeket elkülöníteni a rosszaktól, és egyre több nehézségbe ütközük, hogy felismerjük a helyes szóválasztást, a nyelvtani szabályok adekvát használatát vagy a jól sikerült mondatfűzést, mint azt tettük a nyomtatott könyvek, folyóiratok világában. Ellenvetésként persze bárki azt mondhatja: a nyelvoktatásnak megvannak a maga autentikus eszközei, különös tekintettel a nyelvkönyvekre. Ez igaz is, viszont nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy az informálódás rohamléptekben tevődik át az internetre, így fokozott mértékben tesszük magunkévá a világhálón található nyelvi tartalmakat, legyen szó anyanyelvünk vagy valamelyik idegen nyelv szövegeiről.

2. Írástudás, műveltség

Az *írástudások* szó – így többes számban – valószínűleg sokak fülének szokatlanul cseng. A többes szám használatának legfőbb indoka az, hogy az információs társadalom több új típusú írástudást tételez fel, ráadásul korunkban az írástudás hatóköre kiszélesedett, így nemcsak a tágabb értelemben vett kultúrához, hanem a modern technológiákhoz is kötődik (Cordes 2009).

Az információs kor írástudásait jelölő angol szókapcsolatok mindegyikében az a *literacy* szó szerepel, amellyel a hagyományos értelemben vett írástudást is jelöljük. Ezt azonban bizonyos esetekben nem az *írástudás*, hanem a *műveltség* szóval fordítjuk, ami viszont némileg bizonytalanra teszi e terminusok használatát.

Amíg a főként a könyvtárak és a könyvtárosok körében ismert *information literacy* kifejezéssel jelölt fogalom magyarításának gyakorlatában az *információs műveltség*

* Ezt a tanulmányt a szerkesztőség *vitacikk* formájában teszi közzé. A téma fontosságára való tekintettel kérjük a téma iránt érdeklődők hozzászólását (legfeljebb a jelen írás terjedelmében). – A szerk.

elnevezés vált uralkodóvá, a többi fogalom megjelölésére az *írástudás* szót használjuk. A kettősséget az eredeti angol nyelvű kifejezések jelentése is indokolja. A *Webster's New Collegiate Dictionary* például a *literacy* főnevet a *literate* melléknévből származtatja. Az utóbbinak két jelentését közli:

1. tanult személy,
2. az, aki írni és olvasni tud (Webster 1980).

A fogalom kapcsán eszünkbe kell jutnia latin eredetű *literátus* szavunknak. Ennek mindkét jelentésében megjelenik a művelt, olvasott személy motívuma (Bakos 1989). Az írástudásról amúgy tudjuk, hogy eredetileg a szépirodalom ismeretéhez kötődött, és csak később vette fel az irodalmi kánontól független szövegek kezelésének készségeire vonatkozó jelentését (Livingstone és mtársai 2008). Modern megközelítésben írástudónak azt tekintjük, aki érthetően le tud írni és el tud olvasni egy hétköznapi, egyszerű, rövid közlést. Kapcsolódó fogalom a funkcionális írástudás, amely azoknak a tevékenységeknek a gyakorlása, amelyekben az írásbeliségnek fontos szerepe van egy adott közösségben (Steklács 2005). A műveltségnek pedig mindig volt egy erős nyelvi vonatkozása, például úgy, hogy számos civilizációban feltételezte bizonyos szakrális holt nyelvek ismeretét. Nem lényegtelen, hogy szoros összefüggésben áll a tág értelemben vett olvasottsággal, tehát a szövegekkel való interakciókkal (Knausz 2010). Nem véletlen, hogy a hagyományos írástudás angol nyelvű megjelöléseként gyakran használják a *reading literacy* szókapcsolatot (PISA 2010). Korunk írástudásai kötődnek az egész életen át folyó tanuláshoz is, így magukba foglalják azt a kulturális eszköztudást is, amelynek lényege az önálló tanulás eszközeinek ismerete és használata (Báthory 1997).

3. Az írástudások és az új média

Napjaink, az információs kor egyik fontos jelensége az új média térhódítása. Ennek a fogalomnak a jelentését gyakran adottnak veszik, tehát nem is definiálják, főként abban a tekintetben, hogy elég-e egyszerűen a Web 2.0 fogalmával azonosítanunk. Tény, hogy a Web 2.0 olyan szoftvereket kínál, amelyek lehetővé teszik a közösségi tevékenységekben való tömeges részvételt. A felhasználók magukat és érdeklődésüket közvetett (mediatizált) terekben fejez(het)ik ki, és ezeknek a reprezentációknak az útján léphetnek kapcsolatba egymással. Az ehhez fűződő interaktivitás az a tulajdonság, amelyet ki szoktunk emelni a Web 2.0 és az új média kapcsán (Jarrett 2008). Az új média eszköztárában és a vele kapcsolatos gondolkodásban kiemelt szerepe van a közösségi hálózatoknak (iWiW, Facebook stb.).

Látnunk kell, hogy az új média elsődlegesen nem a tudás létrehozásának eszköze. Reprodukzív jellegű, mivel online anyagok remixelését, újra elrendezését, új célokra történő átalakítását szolgálja (Greenhow, Robelia és Hughes 2009). Másképpen megfogalmazva, korunk kommunikációja jelentős részben már nem eredeti szövegek létrehozását, hanem meglévő információk kiválasztását, elrendezését, szűrését és újralakítását jelenti (Geisler és mtársai 2001). Erre mindig szükség volt és jellemző is volt, a digitális technológiák megjelenése azonban nagymértékben kibővítette a reprodukciós lehetőségeket. Az új média ezt tükrözi, egyúttal ennek részbeni okozója is.

A digitális világban kiemelt szerepet kapnak a képek és a szórakozás, így az szemben áll a nyomtatott kultúra világával (Chartier 2001). Ez fokozottan igaz az új médiára. Jellemző rá továbbá az is, hogy többnyire egyetlen értelmezési perspektívát kínál

fel, leszoktatva bennünket a kritikai, értelmező reflexióról. Az ilyen üzenetekkel alternatív értelmezési sémák gazdag repertoárját felvonultató szövegeket kell szembeállítunk (Knausz 2010).

Az új média az amatőrizmus fontosságát is magával hozta. Miért okoz ez problémát? A nyomtatott könyvek és folyóiratok világában, de még a web korábbi korszakaiban is egyértelmű volt a szakemberek szerepe, miközben az amatőrök helye nem volt jól definiálva (Kleiner és Wyrick 2007). A meghatározottság foka nem, de az amatőrök fontossága megváltozott a Web 2.0-s környezetben, mivel az *az amatőrök világának kitágulását hozta magával, még ha nem is teljesen a szó hagyományos értelmében*. Ki tehát az amatőr? Szereti azt, amit csinál, viszont nincs annak elvégzésére képesítve, vagy legalábbis nem fontos, hogy rendelkezzen ilyen képesítéssel. Az új média amatőrjeit akár dilettánsoknak is nevezhetnénk, bár ezt közülük sokan nyilvánvalóan sértőnek éreznék.

Mindenesetre sokak számára jól hangzik a jelszó: „csináld magad, hiszen ingyenes, könnyen használható és csábító eszközök állnak rendelkezésedre”. Ebből viszont következik, hogy az író és az olvasó, a létrehozó és a fogyasztó közötti, történetileg kialakult dichotómia kezd elhomályosulni (Cope és Kalantzis 2009). Ez persze nincs mindig így, viszont egyértelmű, hogy az amatőr teljesítmények helye és szerepe eltér a professzionális művekétől, és nem szabad őket összekevernünk. Ahol szakmai és tudományos tartalmakra van szükségünk, ezeket érdemes és szükséges az erőfeszítés és kontroll nélkül létrehozott amatőr tartalmak elé helyezni (Koltay 2010).

4. A digitális írástudás

Elképzeltető, hogy az írástudást nem úgy kell meghatároznunk, ahogyan eddig tettük, vagyis nem egyetlen, statikus technológiához, például a hagyományos, nyomtatott szövegekhez kötve, hanem tág gondolkodásmódként és azt a képességünket figyelembe véve, hogy folyamatosan alkalmazkodni tudunk az új technológiák megkövetelte új írástudásokhoz. Mivel azonban valószínűsíthető, hogy sokkal több új technológia jön létre, mint amennyihez egy-egy ember alkalmazkodni tud, az írástudásnak magába kell foglalnia annak ismeretét, hogy mikor és miként kell megfontolt döntéseket hoznunk arra vonatkozóan, hogy melyik technológia és az írástudás melyik formája felel meg legjobban céljainknak (Leu és társai 2007).

Úgy tűnik, hogy ehhez nem áll rendelkezésünkre közvetlen és a szó szoros értelmében vett nyelvészeti indíttatású megoldás. A kínáló eszközök inkább az információhoz, főként annak minőségéhez kötődnek.

A megoldási lehetőségek közül az információs műveltségről már szövegtünk. Korlátozott elfogadottsága okán azonban érdemes egy másik rokonfogalom felé fordulnunk. Ez a *digitális írástudás*, amely olyan kulturális tudást jelöl, amely ahhoz szükséges, hogy a nyelvet megfelelő módon ismerjük fel és használjuk különböző társadalmi helyzetekben (Bawden 2001).

Az elnevezés megalkotása (elsősorban) Paul Gilster (1997) nevéhez fűződik. Legfőbb tulajdonsága az, ami összeköti a többi modern írástudással. Ez a tulajdonság a kritikai gondolkodás és a kritikai olvasás fontosságának középpontba állítása. Többféle műveltséget fog át, a funkcionális írástudás keretébe beleértve az írást, az olvasást és a számolást is. Magába foglalja az értő olvasást és a megszerzett információk kritikus kezelését. Részt képezik az információkeresési stratégiák alkalmazásának készségei,

továbbá az információforrások és a talált információk értékelése és kritikus kezelése is, ideértve a tömegkommunikációs eszközök közvetítette információk kezelését (Molnár és társai 2005). A képességek olyan együttese, amely lehetővé teszi, hogy megfelelően használjuk a digitális eszközöket a digitális források azonosítására, elérésére, kezelésére, integrálására, értékelésére és szintetizálására, továbbá új tudás és média-megnyilvánulások létrehozására, valamint arra, hogy másokkal kommunikáljunk és reflektáljunk a hozzánk érkező üzenetekre (Martin 2006). Megkülönböztető jegye, hogy számos olyan tárgyat érint és foglal magába, amelyeket nem sajátít ki. Értelmezési tartományába beletartozik az információ prezentálása, anélkül, hogy része volna a szépírói tevékenység. Foglalkozik az információ értékelésével, anélkül, hogy magába foglalná annak szisztematikus bírálatát. Felöleli az információ szervezését is, de nem foglalkozik a terminológia létrehozásával és fejlesztésével (Bawden 2008).

A digitális írástudás gyakorlásához magas szintű készségekre és képességekre van szükség, többek között arra, hogy hatékonyan tudjunk szóban, írásban, képi eszközökkel, valamint idegen nyelven is kommunikálni úgy, hogy képesek legyünk különböző forrásokból származó ismereteket integrálni (AACU 2002).

Az információs társadalom írástudásainak – így a digitális írástudásnak is – részét képezi a technológiai eszközök alkalmazása. Ezek az írástudások azonban nem kizárólag ezektől az eszközöktől függenek, hanem inkább intellektuális keretet adnak a felismerés, megértés, kritikus értékelés és gondolkodás számára (Bundy 2004), bár idehaza és szűkebb régiókban a *digitális írástudás* kifejezést gyakran leszűkítő értelmezésben használják, amely csak az információs és kommunikációs technika használatát foglalja magába.

5. Összefoglalás

A média – és különösen az új média – nagy hatással van a kommunikációs kultúrára, a nyelvre, a nyelvi magatartásra és végső soron gondolkodásunkra (Balázs 2003). Ezt ne feledjük, és ezért is élünk a digitális írástudás fejlesztésének lehetőségeivel. Aligha kétséges tehát, hogy érdemes a nyelvoktatás és nyelvtanulás kérdéseit az információs társadalom kontextusában vizsgálnunk. Ebben a közegben kommunikálunk, anyanyelven és idegen nyelven egyaránt. Ennek a közhelyszerű ténynek az igaz volta leginkább abban fogható meg, hogy korunkban rendkívül sok információ ér el bennünket, mindenekelőtt az internet útján. Az információ közismerten óriási mennyiségénél azonban jóval nagyobb probléma az információ minősége, pontosabban az a tény, hogy az interneten található adat- és információtömeg rendkívül változó minőségű, és a minőség megítélése sokkal összetettebb feladat, mint a nyomtatott dokumentumok világában volt. A nehézség tehát nem abban áll, hogy ki tudjuk szűrni az értéktelen írásokat, a szemetet, hanem hogy a céljainknak megfelelő és jó minőségű információkat megtaláljuk a hálózati információtengerben.

IRODALOM

- AACU (2002): *Greater expectations: A new vision for learning as a nation goes to college*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Bakos József (1989): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. 19. kiad. Budapest: Akadémiai K.

- Balázs Géza (2003): Az új média retorikája. *Vigilia* 68/1, pp. 12–18.
- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Budapest: Okker.
- Bawden, D. (2001): Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation* 57/2, pp. 218–259.
- (2008): Origins and concepts of digital literacy. In: Lankshear, C. – M. Knobel (szerk.): *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York, NY: Peter Lang, pp. 17–32.
- Bundy, A. (2004): One essential direction: information literacy, information technology fluency. *Journal of eLiteracy* 1/1. <http://www.jelit.org/6/> Letöltés ideje: 2010. október 22.
- Chartier, R. (2001): A könyv metamorfózisai. *Könyvtári Figyelő* 47/4, pp. 679–689.
- Cope, B. – M. Kalantzis (2009): Signs of epistemic disruption: Transformations in the knowledge system of the academic journal. *First Monday* 14/4–6. <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2309/2163> Letöltés ideje: 2010. október 22.
- Cordes, S. (2009): *Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction*. <http://www.ifla.org/files/hq/papers/ifla75/94-cordes-en.pdf>. Letöltés ideje: 2010. október 22.
- Geisler, Ch. – Ch. Bazerman – S. Doheny-Farina – L. Gurak – Ch. Haas – J. Johnson-Eilola – D. S. Kaufer – A. Lunsford – C. R. Miller – D. Winsor – J. Yates (2001): ITex. Future directions for research on the relationship between information technology and writing. *Journal of Business and Technical Communication* 15/32, pp. 269–308.
- Gilster, P. (1997): *Digital literacy*. New York: Wiley.
- Greenhow, Ch. – B. Robelia – J. E. Hughes (2009): Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age: Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now? *Educational Researcher* 34/4, pp. 246–259.
- Jarrett, K. (2008): Interactivity is Evil! A critical investigation of Web 2.0. *First Monday* 13/3. <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2140/1947> Letöltés ideje: 2010. október 22.
- Kleiner, D. – B. Wyrick (2007): InfoEnclosure 2.0. *Mute* 2. <http://www.metamute.org/en/html2pdf/view/9202> Letöltés ideje: 2010. október 22.
- Knausz Imre (2010): *Műveltség és demokrácia*. Miskolc – Budapest: Magánkiadás.
- Koltay Tibor (2010): Veszélyes-e a tudományra a Web 2.0? *Magyar Tudomány* 171/5, pp. 591–594.
- Leu, D. J. – L. Zawilinski – J. Castek – M. Banerjee – B. Housand – Y. Liu (2007): What Is New About The New Literacies of Online Reading Comprehension? In: Rush, L. S. – A. J. Eakle – A. Berger (szerk.): *Secondary School Literacy: What Research Reveals for Classroom Practice*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, pp. 37–68.
- Livingstone, S. – E. J. van Couvering – N. Thumim (2008): Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary and methodological issues. In: Leu D. J. – J. Coiro – M. Knobel – C. Lankshear (szerk.): *Handbook of Research on New Literacies*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 103–132.
- Martin, A. (2006): Literacies for the Digital Age. In: Martin, A. – D. Madigan (szerk.): *Digital literacies for learning*. London: Facet, pp. 3–25.
- Molnár Szilárd – Csótó Mihály – Gáspár Mátyás – Kollányi Bence – Pál Zsolt – Rab Árpád (2005): *A hozzáférési pontok humán-infrastruktúrájának fejlesztése, az IT-mentori szakma kialakítása*. <http://www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=811> Letöltés ideje: 2010. október 22.
- PISA (2010): *Pisa 2009 Results: Executive Summary*. <http://www.oecd.org/dataoecd/34/60/46619703.pdf> Letöltés ideje: 2010. október 22.
- Steklács János (2005): *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Budapest: Akadémiai K.
- Webster (1980): *Webster's New Collegiate Dictionary*. Springfield, MA: Merriam.

KÖNYVSZEMLE

Dobos Csilla (szerk.)

Szaknyelvi kommunikáció

Miskolc: Miskolci Egyetem –
Budapest: Tinta Könyvkiadó,
2010. 460 p.

A Dobos Csilla által szerkesztett 460 oldalas tanulmánygyűjtemény a *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 110. köteteként jelent meg. Huszonhat jeles magyar szerző huszonhárom tanulmányát tartalmazza, amelyek a címben foglalt témát több aspektusból taglalják azzal a szándékkal, hogy bemutassák a szaknyelvkutatás különböző területeit, és betekintést nyújtsanak a szakmai kommunikáció vizsgálatának kérdéskörébe. Az Előszóban olvasható célmegjelölés szerint a kötet azoknak az egyetemi hallgatóknak és doktoranduszoknak nyújt segítséget, akik tanulmányaik során szaknyelvkutatással foglalkoznak.

A szerkesztő a tanulmányokat két nagy egységbe rendezi: az első a *Szaknyelvkutatás*, a második a *Különböző szak- és tudományterületek nyelvhasználata* címet viseli. Kulcsfogalmak a *szaknyelv*, a *szaknyelvi kommunikáció*, a *szakmai kommunikáció*, a *szakmai nyelvhasználat*, a *szaknyelvi szöveg*, a *szakszöveg*. Az első rész a szerkesztő szavai szerint „a szaknyelvkutatás multidiszciplináris jellegét tükrözi” (7. o.), bemutatva a szaknyelvek vizsgálatával szoros kapcsolatban álló tudományterületek, így a lexikográfia, a terminológia, a szövegnyelvészet, a korpusznyelvészet, a stilisztika, a frazeológia adalékát a szakmai kommunikáció kutatásához. A kötet második részének tanulmányai az egyes szakterületekhez, szakmai tevékenységekhez kötődő kommunikáció jellemzőit taglalják. A paletta igen gazdag: az olvasó az orvosi szaknyelvtől kezdve a zene szaknyelvéig tizenkét szakmai tevékenységhez kötődő kommunikációt, illetve annak eszköztárát tanulmányozhatja.

Az ismertetés terjedelme nem teszi lehetővé, hogy mind a huszonhárom igényesen megírt tanulmányt bemutassam, ezért néhány fontosnak talált jellemző alapján átfogóbb ismertetésre törekszem.

A tanulmány érdemének tekintem, hogy a szerzők nagy súlyt fektetnek az általuk művelt területek *alapvető fogalmainak definiálására*, fogalomképzetének megismertetésére. Így a szűken vett definíción túl tágabb összefüggésekben ismerkedhetnek az olvasók

a szaknyelv, a regiszter (Kurtán Zsuzsa, Váradi Tamás – Héja Enikő, Dróth Júlia, Zimányi Árpád, Bodnár Ildikó, Rébék-Nagy Gábor),

a szakmai kommunikáció (Kurtán Zsuzsa),

a lexikográfia, szótár, szaklexikográfia, meta-szaklexikográfia (Muráth Judit),
a terminológia (Fischer Márta),

a szöveg, a szaknyelvi műfajok (Károly Krisztina),

a szaknyelvi szöveg (Dróth Júlia),

a nyelvi norma (Zimányi Árpád),

a szaknyelvi frazeológia, a kollokáció (Heltai Pál),

az orvosi szaknyelv (Demeter Éva),

a gazdasági szaknyelv (Abonczyné Mihályka Lívია),

a jogi szaknyelv, jogi nyelvészet (Dobos Csilla),

a rendészeti kommunikáció, rendészeti szaknyelv (Mátételkiné Holló Magdolna),

a diplomáciai nyelv, diplomáciai szaknyelv, diplomáciai kommunikáció (Mihalovics Árpád),

az európai uniós szaknyelv (Rádai-Kovács Éva),

a zenei szaknyelv, zenei szakszókincs (Bodnár Gábor),

a matematikai szaknyelv és szakszókincs (Czékman Orsolya),

az informatika szaknyelve (Kis Ádám – Kis Balázs),
a műszaki szaknyelv (Sturcz Zoltán),
a reklámkommunikáció (Márta Anette)

jelentésével, több esetben a tárgyalt fogalmak kialakulásával és fejlődésével is. Az olvasó számára minden bizonnyal izgalmas kaland ugyanannak a fogalomnak (például a *szaknyelv* fogalmának) megvilágítását több szerző tollából is tanulmányozni.

Az egyes tanulmányok *széles körű, klasszikussá vált és aktuális külföldi és hazai szakirodalmi alapokra* támaszkodnak, szinte körképet nyújtanak az érintett területek kutatásának jelenlegi állásáról. Legyen szó évtizedek óta kutatott területekről, mint maga a szaknyelv, vagy a műszaki tudományok nyelve, vagy a sokkal újabb keletű informatikai szaknyelvről, minden témakörben találunk az új évezredben publikált műveket. A széles és mély irodalmi merítés következménye az imponálóan *gazdag irodalomjegyzék*. Ez a fiatal kutatóknak különösen nagy segítséget nyújt, iránytűt ad a kezükbe a továbbhaladáshoz.

A tanulmánykötetet a különböző tartalmi nézőpontok felvállalása miatt *sokszínűség* jellemzi. Egyes témák, mint a rendészeti szaknyelv (Mátételkiné Holló Magdolna), a diplomáciai szakma nyelvhasználata (Mihalovics Árpád), az Európai Unió működésének fogalomköre (Rádai-Kovács Éva) vagy a zene szaknyelve (Bodnár Gábor) eddig kevés publikitást kaptak a hazai szakírásban, ezért méltán számíthatnak érdeklődésre. Azonban a sokkal gyakrabban taglalt problémák, mint a szaknyelvi szövegek fordítása (Dróth Júlia), a szaknyelv és a stilsztika kapcsolata (Bodnár Ildikó), a gazdasági szaknyelv (Ablonczyné Mihályka Lívia), a jogi szaknyelv (Dobos Csilla) szerzői is tudnak újat mondani, azon túlmenően, hogy rendszerbe foglalják a felvállalt téma lényegi ismérveit. A szaknyelvek és egyes új tudományterületek, mint a szövegnyelvészet (Károly Krisztina), a korpusznyelvészet (Várad Tamás és Héja Enikő), a lexikográfia (Muráth Judit) viszonyával fog-

lalkozó tanulmányok vagy a szaknyelvi frazeológia (Heltai Pál) nagyszerű távlatokat nyitnak meg a kutatói utánpótlás előtt. Örvendetes, hogy betekintés nyílik a határainkon túli szaknyelvművelés egyes kérdéseibe is. A szerkesztő érdeme, hogy a könyv e színeség ellenére is *egységes*: mentes az ellentmondásokról és zavart keltő elemektől.

A könyv használóit jó érzés töltheti el amitt is, hogy az igényes tartalom *igényes szövegszerkesztéssel, esztétikus formai megjelenítéssel* társul.

Fentebb a tanulmánygyűjtemény egyik érdemének neveztem, hogy a szerzők ügyelnek tárgyuk alapvető fogalomkészletének megismertetésére, azonban hiányolom a címben foglalt *szaknyelvi kommunikáció*, illetve a *szakmai kommunikáció*, a *szakmai nyelvhasználat* és a *szaknyelv*, a *szakszókincs* terminusok jelentésének és főként egymáshoz való viszonyának pontos bemutatását. Ezek olykor szinonimaként, máskor hasonló jelentésű, de valamely aspektust előtérbe helyező jelölőként szerepelnek. Kurtán Zsuzsa tanulmánya több szempontból pontosan leírja a *szakmai kommunikáció* és a *szaknyelv* értelmezhetőségét, azonban a *szaknyelvi kommunikáció*, illetve a *szakmai nyelvhasználat* fogalmakhoz való viszonyítást jelen írása nem tartalmazza. A fogalmak lehatárolása és pontos terminus technicusok alkotása minden tudományterületen gondok forrása, hiányuk folytonos nehézségeket, néha zűrzavart teremtet. A következetességet éppen egy a kutatói utánpótlásnak szánt műben lehet megalapozni. Ha ezt elmulasztjuk, újratermeljük a fogalmi pontatlanságot.

És ha már a fogalmak lehatárolásáról esik szó, magam a *Szakmai kommunikáció* címet adnám a kötetnek, minthogy értelmezésében a szakma(i) tevékenység) gyakorlásához kötődő, a szakmai tevékenységet lehetővé tevő *szakmai kommunikáció* tágabb jelentésű, mint a szaknyelv használatát előtérbe helyező *szaknyelvi kommunikáció*. A szakmai kommunikációban – egyetértve Kurtán Zsuzsával (13. o.) – olyan információk is közvetítődnek,

amelyek nyelvi eszközökkel nem, vagy nagyon körülményesen jeleníthetők meg. Márpedig a szaknyelvek kutatása magában foglalja például a vizuális és a verbális információközvetítés kapcsolatát is (lásd Márta Anette tanulmányát a kötetben).

Mínt hogy ugyanazok a fogalmak több tanulmányban több aspektusból megvilágítva is előfordulnak, jó szolgálatot tenne egy tárgy- és névmutató, amely segítené a gyorsabb tájékozódást. Hasonlóan hasznos lenne összegyűjteni a szakmai kommunikáció és a szaknyelvek hazai művelői publikációinak jegyzékét. Erre azért is nagy szükség van, mert számos konferenciakötet csak szűk körhöz jut el. Megtálalásukhoz irányt mutatna egy ilyen jegyzék.

A tanulmánykötet megjelentetésével a szerkesztő, a kiadó és természetesen a szerzők nem csupán hozzájárulnak a nyelvészet tanulmányozásához, hanem ösztönzést is adnak a kutatási csapásvonalakat egyelőre még csak kereső fiataloknak. A szakmai kommunikáció területén jártasabb kutatók pedig kiváló keresztmetszetet kapnak a hazánkban folyó munkákról.

Borgulya Ágnes

Csernicskó István, Fedinec Csilla,
Tarnóczy Mariann,

Vančoné Kremmer Ildikó (szerk.)

Utazás a magyar nyelv körül

Írások Kontra Miklós tiszteletére

Budapest: Tinta Könyvkiadó,

2010. 286 p.

A Kontra Miklós hatvanadik születésnapjára készült kötet magán viseli az efféle alkalmi írásgyűjtemények szokásos szerkesztési esetlegességeinek nyomait: szakmai újdonságokat tartalmazó kitűnő tanulmányok váltakoznak benne kevésbé kiérlelttel és lírai visszaemlékezésekkel. Egybefűzi őket szerzőiknek elkötelezettsége Kontra Miklós nyelvészeti élet-

műve és személye iránt. Személyének szól ez a radikális mellérendeléssel összeállított vi-rágcsokor: gólyahír és orchidea posztmodern kompozíciója.

A kötet harminchét közleményt tartalmaz, már szerzőik nevének felsorolása megtöltené a recenziót. Ezért csak néhány olyan írásra kívánok reflektálni, amelyek közvetlenül kapcsolódnak az ünnepelt tudományos tevékenységének egy-egy fontos területéhez, s amelyeknek kérdésfeltevését a szociolingvisztikára nézve gyümölcsözőnek tartom.

Cseresnyési László baráti szavai után Robert Phillipson és Tove Skutnabb-Kangas írása úgy köszöntik Kontrát, mint a nyelvi jogoknak – ennek a kivételes politikai relevanciájú szociolingvisztikai kutatási területnek – az elkötelezett harcosát, aki nagy szívóssággal és energikus szervező munkával hozott létre magyarországi és nemzetközi konferenciákat és köteteket. Kontrának kétségkívül elvülhetetlen érdemei vannak abban, hogy ma már néha a politikai szféra szereplői is megkérdéznak nyelvészeket nyelvpolitikai ügyekben, s nemcsak saját csalhatatlan intuíciójuk és pártédekeik vonzásában cselekszenek.

A személyes emlékezéseket követő fejezet az első olvasásra különösnek ható „nyelv és erkölcs” címet viseli. Lanstyák István írása Kontrának a nyelvművelés „érzelgős nyelvészetével” (Brassai Sámuel) szemben a nyelvi változatok szakszerű leírását követelményként állító publikációihoz kapcsolódik. *A moralizmus mint nyelvhelyességi ideológia* című írásában a magyarországi nyelvművelés gyakorlata mögött meghúzódó ideológiákat, vélekedéseket és hiedelmeket bontja ki és értelmezi. Lanstyák két gyakran használt nyelvművelő kézikönyv szócikkait elemzi, s a tanácsadó attitűdben a nevelő-, sőt vatesz-szerep jeleit találja meg, hiszen: „nyelvőreink nemcsak szakmailag érzik magukat alkalmasnak az ítélelhozatalra, hanem morálisan is” (59). A nyelvművelők által kárhoztatott formák, például az ún. *terpeszkedő kifejezések* használata alapján a használó (negatív) személyi-

ségvonásaira következtetnek. Aki ilyeneket mond – ítélnek –, az fontoskodó, bürokratikus, felelősséget elhárító személy, akit meg lehet nevelni, mivel az ajánlott rövid, magyaros nyelvi formák használata által jelleme is pozitív irányba fejlődik.

A labovianus szociolingvisztika fejezet írásai Kontrának a BUSZI vezetőjeként kifejtett munkásságához kapcsolódnak. Angelusz Róbert és Tardos Róbert a szociológus álláspontjáról vizsgálják a stigmatizált nyelvi alakok (suksüközés, nákozás) használatának demográfiai tényezőkbe való lehorgonyozottságát. Olyan megállapításokra jutnak, hogy „a nyelvi pedantéria az aktív keresők derékhatát képező középosztályokra jellemző leginkább” (100).

Jack Chambers a migránsok nyelvi be- és elfogadását elemzi Kanadában és Magyarországon. A kívülállók éles tekintetével veszi észre a magyarok kevésbé barátságos attitűdjét az idegenekkel szemben, s figyelmeztet megváltoztatásának szükségességére. Peter Trudgill a különféle nyelvi változatoknak az Ausbau és Abstand szociolingvisztikája alapján történő vizsgálatával azt mutatja meg, hogy a legjobb szándékú nyelvpolitika is elmentés hatást válthat ki. Ez történt a csángók esetében, akiket „magyarul” akarnak tanítani. Borbély Anna négy magyarországi nyelvi kisebbség (német, román, szerb, szlovák) példáján bizonyítja: minél előrehaladottabb állapotban van a nyelvcsere, a beszélők annál kevésbé pozitív attitűddel viszonyulnak a kisebbségi nyelvhez. A két tényező – a nyelvi gyakorlat és a beállítódás – egymást erősíti a nyelvi asszimiláció folyamatában.

Pléh Csaba a pszicholingvisztika és a szociolingvisztika kölcsönösen gyümölcsöző kapcsolatát két meggyőző példával illusztrálja. A stigmatizáció és hiperkorrekció szociolingvisztikailag értékelhető jelenségének pszichológiai magyarázata: „a normatív társadalmi eredetű szuperegó hatásmechanizmus” (108). A bernsteini elméletet, azon belül a korlátozott és a kidolgozott kód nyelvi jellemzőit kutatta Pléh a hetvenes években

munkatársakkal, elsősorban Radics Katalinnal és Pap Máriával. Ennek során bebizonyították, hogy a kétfajta szövegalkotási mód mindenekelőtt a névmások használatában (anaforikus, kataforikus vs. exoforikus névmások) megnyilvánuló különbségekben ragadható meg. Ezzel továbbfejlesztették és nyelvi bizonyítékokkal támasztották alá az impresszionisztikus jellegű bernsteini kategóriákat.

A nyelv és politika fejezetet Szépe György alapos tanulmánya vezeti be, amely érzékeny elemzéssel tükrözteti egymásra a Romániában és a Szlovákiában élő magyar nyelvi kisebbség helyzetét. Figyelmeztetése: „a népek együttműködése egy földrajzi zónában, és különösen két szomszédos ország között fontosabb lehet, mint az államok közti különbségek” – időszerűbb, mint valaha.

Beregszászi Anikó és Csernicskó István az ukrainai nyelvpolitika alapproblémáiról szóló írása Kontra Miklósnak a határokon kívül élő magyar közösségek nyelvéről szóló írásaihoz kapcsolódik. Bemutatják, hogy a mai Ukrajna területén nem háromféle, hanem négyféle nyelvi változattal kell számolni. A szláv nyelvek története konvergens és divergens mozgások egymásutánjából alakul ki. Az orosz nyelv déli nyelvjárásaiból a XII–XIV. században divergens mozgással kialakult az ukrán, de a két nyelv szoros együttélése – a szovjet időkben s napjainkban is – létrehozta a *szurzsikot*, a két nyelv kontaktusváltozatát. Az ukrainai nyelvi helyzet hasonlít a Belaruszban megfigyelhetőhöz: ott is kialakult a magas presztízsű orosz és a csekély presztízsű belarusz mellett a sokak által beszélt, de lenézett kontaktváltozat, a *traszjanka*. A közösségek, kultúrák, nyelvek a napi politika által is befolyásolt helyzetében kifinomult (nyelv)politikai stratégiai érzéket kíván a kis létszámú magyar közösség nyelvének és kulturális identitásának megőrzése.

Bartha Csilla írása Kontra „hasznosnyelvészeti” gondolkodásához kapcsolódva ír a cigány tanulók anyanyelvi neveléséről. Az ő esetükben maga az anyanyelv is többféle kon-

figurációban lép fel: a magyar és a romani egy nyelvűektől a romani–magyar és beás–magyar két nyelvűekig. A gyermekek esélyegyenlőségének megteremtéséhez elengedhetetlenül szükséges, hogy az anyanyelv(ek)hez való viszonyuk az iskola segítségével harmonikusan alakuljon. Hogy az iskola képes legyen megfelelni ennek a feladatnak, szükség lenne az oktatáspolitikai szemlélet gyökeres átalakítására, és anyagi értelemben is vett áldozatvállalásra.

2009 novemberében a Magyar Országgyűlés elfogadta a magyar jelnyelvről szóló törvényt, amely azt önálló természetes nyelvként fogadja el. Hattyár Helga érdekes írása a siketség különböző konstrukcióiról annak a hosszú útnak a stációit mutatja be, amelyek az izolációtól a siket közösség öntudatra ébredéséig és a többség által a – remélhetőleg – teljes elfogadásig vezet. Az utolsó fejezet „elegyes” írásai közül a BUSZI tapasztalataihoz kapcsolható a stigmatizációra és hiperkorrekcióra is érzékeny *-ban/-ben* ragok ejtésének vizsgálata spontán beszédben (Gósy Mária), Kontra Miklós kandidátusi értekezésének témájához a hangsúlytalan szó eleji magánhangzók adaptációja amerikai magyar kölcsönszavakban (Fenyvesi Anna és Zsigri Gyula). Peter Sherwood a magánhangzó-harmóniáról és annak tanításáról ír az ünnepektől hajdani lektori tevékenységére emlékeztetve. Bakró-Nagy Marianne írása pedig archeológiai aprómunkával tárja fel, hogyan jöttek létre – és mennyire megbízhatóak – híres XIX. századi vogul nyelvi korpuszok.

Összességében elmondható, a Kontra Festschriftnek sikerült elkerülnie az alkalmi kötetek végzetét, nem vált „cikktemetővé” (Szépe György), hanem fontos, értékes írások gyűjteménye lett.

Huszár Ágnes

Cs. Jónás Erzsébet

Kultúrák találkozása

Fordításstilisztikai tanulmányok
Nyíregyháza: Bessenyei György
Könyvkiadó, 2011. 169 p.

Cs. Jónás Erzsébet 2011-ben megjelent tanulmánykötete az utóbbi tíz év fordításstilisztikai elemzéseit kínálja az oroszul tudó olvasóknak.

A fordításstilisztikai szövegelemzés a műfordítás folyamatának fontos összetevőit tárja fel. A fordító a fordítás során mindkét nyelv stílusnormáját, kultúrájának műfaji mintarendszerét követi. A fordítástudomány a célnyelvi szövegek születésének követéséhez, elemzéséhez nem nélkülözheti a nyelvben rögzült kulturális emlékezettel összefüggő társadalomtudományok, kulturologiai határtudományok jelenlétét.

A diszkurzív poétika olyan szövegfelfogást jelöl, mely a textus cselekvő létrehozásának, a jelek közti kapcsolatrendszerek (ön)értelmező megteremtésének módzatait kutatja. Ahol a nyelvészet és az irodalom érintkezik: a szövegkutatás és a diszkurzív poétika új lehetőségei révén a műfordítás-elemzés összefüggést mutat a kontrasztív fordításstilisztikával, a kultúraszemiotikával, a szövegsemantikával, a hermeneutikával (magyarázattan/értelmezéstan) és a kognitív nyelvészettel. A kognitív nyelvészethez többek között a fogalmi metaforák és a metaforikus kifejezések elemzése révén, nyelvek és szövegek összevetésével kapcsolódik.

A kötet Puskin, Lermontov, Gogol, Blok, Mandelstam, Paszternak, Solohov és mások magyar fordításainak elemzését, valamint Ady és Örkény orosz tolmácsolásainak közelképét kínálja az olvasó számára. A szerző ehhez hasonló munkái a Csehov-drámák magyar fordításait elemző *Kontrasztív szövegsemantikai vizsgálatok* (2001), a Ratkó József Viszockij-fordításait taglaló *Kettős portré vilanófényben* (2008) és az orosz nyelvű fordításstilisztikai elemzéseket tartalmazó *Én írók levelet magának ...* (2009) című kötetek.

Jelen válogatásában a szerző be akarta mutatni azt a kutatómódszertani ívet is, amelyet az 1990-es években publikált dolgozatainak kontrasztív összevető nyelvi elemzéseitől tett meg – az alakzatok világát bejárva – a kognitív nyelvészeti keretbe ágyazott fordításstiliztikai gondolkodásig. Ez utóbbi a befogadásesztétika, a hermeneutika, a holista funkcionális stilisztika, a szövegten mellett újabb irányba tágítja ki a fordításelemzés lehetőségeit. Éppen ezért olykor óhatatlanul átfedéseket találunk a dolgozatok elméleti hátterének ismertetésében vagy egyes művek elemzésében.

A Viktor Jerofejev magyar fordításaiban található posztoszocialista konnotációkkal kapcsolatosan a szerző szerint bizton állíthatjuk, hogy a korhoz és helyhez kötődő konnotatív tartalmak, stílusbeli változások nem csupán a nyelvet beszélő kulturális közösg mentális arculatának, azonosság tudatának, eszmei útkeresésének pillanatnyi állapotát jelző látletelek, hanem ezen túl az élő nyelv működése szempontjából figyelemre méltó folyamatok lenyomatai is.

Alekszandr Blok *Démon* című versének két magyar szövegváltozata alapján a versfordításban található különböző alakzatokat vizsgálva, a könyv szerzőjének véleménye szerint elkerülhetetlen bármely műalkotás adott nyelvű fordításainak stilisztikai elemzésekor a befogadás oldaláról is megvizsgálni a művészi szöveget. Az irodalmi mű nem valamiféle önmagában létező tárgy, amely minden szemlélőnek mindig ugyanazt a látványt nyújtja, inkább partitúrához hasonlít, amelyből az olvasmány újabb és újabb visszhangjai hozhatók ki. Még az újonnan megjelenő irodalmi mű sem jelent információs vákuumba berobbanó újdonságot, mert előrejelzésekkel, meghitt ismertetőjegyekkel vagy rejtett utalásokkal előre felkészíti az olvasót meghatározott jellegű befogadására, illetve határozott érzelmi állapotba hozza az olvasót. Ez a folyamat ment végbe Blok versének fordításai során is, amikor a művészi szöveggel találkozáva akaratlanul is felidéződött a nemzeti kulturális emlékezet (Blok kapcsán Lermontov, Ady és

mások), hogy a mű által kiváltott esztétikai élményt átadva a fordító saját művészi, szövegalkotó tehetségével közvetítsen a szerző és az olvasó „párbeszédében”.

A frazeologizmusok irodalmi, köznyelvi és népnyelvi fordítási kérdéseit példák alapján áttekintve a szerző azt állapítja meg, hogy a műfordításnak alapvetően négy követelménynek kell megfelelnie: át kell adnia egyrészt az értelmi tartalmat, másrészt az eredeti szöveg hangulatát, stílusát; vissza kell adnia az eredeti szöveg természetességét és érthetőségét; az eredeti művel azonos értékű hatást kell kiváltania a célnyelvi olvasóban.

A pszicholingvisztika a műfordítás folyamatának feltárásához a hermeneutikához hasonlóan azzal nyújt nagy segítséget, hogy megvilágítja a befogadás és újraalkotás tudati és lélektani szakaszait. Ezek minden értelmezésnél és szövegalkotásnál, így a fordítói munka folyamatában is törvényszerűen mennek végbe, míg végeredményként a célnyelvi olvasó elé nem kerül a szövegértelmezésnek a fordításban realizálódott irodalmi-esztétikai produktuma.

A hermeneutika mint az értelmezés, megértés tudománya joggal tekinthető a fordításelmélet kiemelten fontos társtudományának. A hermeneutika, a befogadásesztétika, a szemiotika, a fordításstiliztika s a többi interdiszciplináris tudományág segítségével a fordítás-elemző úgy mutathatja meg a szövegegésznek mint jelnek a működését, hogy azt a fordítással szembesítve szétszedi és újra összerakja.

A műfordításban fellelhető stilisztikai alakzatok jelentéséről szóló tanulmányban Csehov *Három nővér* és *Cserecsnyéskert* című művei alapján, Kosztolányi Dezső és Tóth Árpád német közvetítéssel fordított átültetéseit vizsgálva azt tapasztalta a szerző, hogy fordításbeli képi világuk nem a fordítandó nyelvi anyaghoz igazodik. Egyéni stílusjegyeiket és a kor ízlésvilágát hordozva jelenítik meg fordítói arculatukat. A „jel a jelben” nem más, mint a magyarul megszólaló Csehov-szöveg bizonyos helyein átütő Kosztolányi-féle vagy Tóth Árpád-i nyelvi

fordulat, amely a közvetítő szerep vállalása közben is átüt, tükrözi világlátásukat.

Ady Endre *Párisban járt az Ősz* című művét elemezve azt vizsgálta a könyv írója, milyen szövegszervező funkciót töltenek be és hogyan adhatók vissza a fordításokban a stilisztikai alakzatok. Az alakzatok visszaadása nagy összpontosítást, művészi átélést és költői képalkotói nyelvezetet igényel a fordító részéről. Ennek előfeltétele a forrásnyelvi és célnyelvi szövegalkotó képi világlátásának legalább részleges rokonsága. Ady versének fordításánál az alakzatok orosz nyelvű átadása csak jelentős megszorításokkal mondható sikeresnek.

Az aktuális tagolás témafejlődése mint szövegszervező és szemantikai elem a dialógusban című tanulmányban arról olvashatunk, hogy a dialógusok témafejlődésének szerkezetei a belső mentális világ figyelemre méltó kognitív nyelvi vetületét nyújtják. Kosztolányi és Csehov műveiben a pálya vége felé egyre több a témamegszakítás a párbeszédekben. A szereplők nézőpontja ilyenkor megváltozik. A szemtől szemben állás egymásra figyelő pozíciója helyett az önmaga világába bezárkózó ember kiszakad a dialógusok tematikus összetartozást feltételező világából, s belső önmaga mentális világának reprezentációját adja a megnyilatkozásaival.

A műfordításról mint kognitív megközelítésben való kommunikációról azt írja a szerző, hogy a kognitív nyelvészet, a stilisztika, a retorika diszciplínái szorosan kapcsolódnak a művészi szöveghez abban a tekintetben, hogy leírásának nyelvi oldalát képviselik. A másik oldalt az irodalomtudományi értelmezés adja. A retorikai változáskategóriák, műveletek a műfordításban megmutatják azokat a helyeket is, ahol az eredeti és a fordítás szövegében szemiotikai különbségek vannak. Az adott kultúra jelrendszerébe foglalva „az egyéni írói beszédmód” és – mint a magyar fordítások is bizonyították – a fordító egyéni stílusa, gondolkozása egyaránt helyet kap a műfordítás szövegalkotó folyamatában.

A könyv írója szerint a fordításbeli archaizmusok megítélésében mindhárom világgkép

szerepet kap az idő perspektíváján keresztül. Az idegen nyelvi szöveg befogadója első lépésben maga a fordító. Szándéka szerint nem feltétlenül archaizál, de egy későbbi kor fordításbeli interpretációja s a későbbi olvasó tekintheti a szövegét archaikusnak. Az újrafordítások fő oka mindenkor a kognitív, a nyelvi és a művészi világ képében bekövetkezett, időtényezőktől függő dinamikus változás.

A fordításstilisztikának azt is vizsgálnia kell, hogy miben különbözik az eredeti szövegben rögzült világlátás a fordításban megjelenő befogadói világ képétől. A könyv szerzője arra kereste a választ Dosztojevszkij két rövid szövegrészlete alapján, hogyan kompenzálhatók vagy nem kompenzálhatók a magyar nyelvben nem verbalizált fogalmak anélkül, hogy az orosz eredeti mű szövege veszítene az értékéből.

A célnyelvi kultúra kognitív világgépe nagy erővel hat arra a lexikára, azokra a szinonimákra, amelyek a fordítói szókincsben előjönnek a fordítás során. A szerző véleménye szerint a magyar tél fogalmi világa a Puskint átültető magyar fordítókra ugyanúgy hatással van, mint ahogyan a tél orosz fogalmának kognitív mezője Petőfi Sándor orosz fordítójának gondolkozására. A magyar és orosz fordítások nem minősíthetők „rossznak”, csupán megoldásaikban a fordítók anyanyelvi kultúrája kognitív mezőinek, fogalomalkotásának hű leképeződéseit hordozzák.

Minél gazdagabb egy nemzeti kultúra, annak folklórja, irodalma, tudományai, képzőművészete, történelme, egyháztörténete, annál gazdagabb egy nép konceptoszférája. A konceptoszféra egy adott nép konceptusainak rendezett összessége, a gondolkozás információs bázisa. Széles körben alkalmazzák a kognitív nyelvészetben a különböző nemzeti konceptoszférák összehasonlítását. Ez teszi lehetővé a konceptualizáció hasonló és különböző vonásainak feltárását, annak bemutatását, hogy a konceptusok milyen esetekben különböznek, s milyen esetekben hiányoznak a másik nyelv konceptoszférájából. Ezen a ponton kapcsolódik a fordításstilisztika a kognitív nyelvészet-

hez, s azon belül is a kognitív szemantikához, amely az eredeti mű szerzője, befogadó fordítója és célnyelvi olvasója hármasságában vizsgálja az individuális és a szubjektíven megélt kultúrák kognitív, mentális tereit.

Az orosz és a magyar nyelvnek a jelen tanulmánykötet által bemutatott ilyen irányú stilsztikai elemzése mind a nyelvészek, mind az irodalmárok, mind a gyakorló tanárok s az oroszul tanulók számára egyaránt érdekes olvasmány lehet. A kötet végén bibliográfiai tájékoztató található, amely a tanulmányok eredeti lelőhelyét tartalmazza.

Abonyi Andrea Tímea

Bárdosi Vilmos – Kiss Gábor (szerk.):

Szótárak, szólások, nevek vonzásában

Köszöntő könyv Fábán Zsuzsanna tiszteletére

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2010.
240 p.

Minden születésnap fontos mérföldkő egy ember életében. Az a szép egyetemi hagyomány, miszerint tisztelgő kötetekkel köszöntik a kollégák az ünnepeltet, különösen emeli az esemény rangját. Az avatott szem számára néhány dolog első látásra is szembeötlő, ha végignézzünk az ábécébe rendezett névsoron: kiválónál kiválóbb pályatársak, sikeres volt diákok több tudományterület képviselőit és két nagyszerű szerkesztőt. A borítóról Dante Alighieri figyelő szeme tekint az eredményre.

A tisztelgő kötetben megszokott módon az írások mindegyike kötődik az ünnepelt által kutatott témákhoz. A szerzőknek nem volt nehéz dolguk, hiszen Fábán Zsuzsanna anynyira sokoldalú kutató, munkássága olyan sokrétű, hogy könnyen találhat hozzá kapcsolódó pontokat bármelyik nyelvész. *Albert Sándor* abból a nyelvfilozófiai véleményből indul ki, hogy „csak egy bizonyos nyelven lehet filozofálni” (É. Gilson 11. o.). Vajon el-

képzelhető-e más nyelven Heidegger filozófiája, mint németül? Pontos megfelelő hiányában lehetetlenné válik-e a fordítás? Igaz-e a filozófiára Ladmiral megállapítása, miszerint „egy fordítás célja az, hogy felmentsen minket az eredeti szöveg elolvasása alól” (16)? – *Balázs Géza* „Az abszurd a népköltészetben” című tanulmánya a jelentés világa körül folytatott kutatásokhoz kapcsolódik. A szerző sok példát felvonultat, gazdagon dokumentált írásában az irodalom és nyelvészet közti határterületet, az abszurd megnyilvánulásait mutatja be, rávilágítva arra, hogy a jelenség a népköltészettől a posztmodernig, a magas irodalomtól a városi folklórig fellelhető. – *Bañcerowski Janusz* egyik legszakavatottabb kutatója nyelv és világkép kapcsolatának. A jelenséget először a nem-európai nyelvekből vett példák segítségével világítja meg, majd figyelmeztet arra, hogy tévedés a témában csak európai és nem-európai nyelvek közötti különbséget látni. A lengyel–magyar és lengyel–német viszonyból hozott példák bemutatják, hogy a nyelvek közti különbségek nemcsak a szókészletben és a nyelvtanban rejlenek, hanem „összehasonlítjuk a világ két különböző nyelvi képét is” (37).

Bárdosi Vilmos Fábán Zsuzsanna családnévéről kiindulva a *bab* szó frazeológiai vizsgálatát végzi el több európai nyelvben. Sok érdekességgel szolgál ez az írás, amely a *bab*-tól a *paszulykaróig* vizsgálja a korpuszt előbb a magyar nyelvben a) tipológiai szempontból, b) a használati minősítések szempontjából és c) onomasziológiai megközelítésben. A kontrasztív nyelvészeti megközelítésben a szerző a francia, a német, az olasz és a spanyol nyelvekkel veti össze a vizsgált anyagot. – *Bernáth Csilla* cikkének kiindulópontja az írott és nem írott (TV, rádió) német sajtó jellegzetes szavainak és „szóra sem érdemes szavainak” (59) évenkénti nyelvművelő vizsgálata. Értekezésében szorgalmazza a magyarországi kritikai nyelvművelést, a magyar nyelv iskolai tanításában a lexikográfia bevezetését, és rámutat a „beszélők érzékenységének felkeltése a stílusminősítések iránt” (62) fontosságára, vala-

mint a frazeológia tudatos használatára. – *Eőry Vilma* típusok szerint elemzi a szótárakat, majd összehasonlít két konkrét szótárt, a *Magyar értelmező kéziszótárt* és a *Petőfi-szótárt*, és megvizsgálja a *nyárfa* címszóhoz tartozó két szócikket. A két értelmezés különbözősége a szemantika egyik központi kérdéséhez vezet, amit a szerző a lexikális jelentés és az aktuális jelentés eltérésére vezet vissza. – *Fóris Ágota* a tudományos világ sok területére (a természettudományokra és a társadalomtudományokra is) kiterjeszthető *skálafüggetlen hálószerkezet* vizsgálatára vállalkozik. A hálómodell a szótárakban az információk mennyiségi és minőségi tárolását és gyors elérhetőségét szolgálja. A szerző bemutatja, hogy „a szótárak hogyan igazodnak a nyelvi háló szerkezetéhez” (84), hogyan érhető el a hatalmas adathalmaz bármelyik eleme igen rövid idő alatt. – *Keszler Borbála* és *Kaán Miklós* „Az íny és a szájúreg betegségeinek megnevezése a régi magyar orvosi receptekben” című tanulmánya – XVII. és XVIII. századi illusztrációkkal – gazdag tárháza olyan megnevezéseknek, amelyeknek egy része már nem azonosítható a mai betegségekkel, más részük azonban igen. E régi betegségeknek és tüneteknek ismeretében sokat megtudhatunk a népi gondolkodásmódról és a korabeli nyelvhasználatról. – *Kiss Gábor* az értelmező szótárakról írt tanulmányában abból a tételből indul ki, hogy ezek a szótárak ugyan természetüknél fogva szinkrón szemléletűek, azonban a szerkesztők „jelentős diakrón szemlélettel készítették” (113) el őket. Ennek alátámasztására összehasonlítja a fontosabb szótárak előszavában szereplő önmeghatározásokat: öt történeti szótár (1890–2006) és nyolc értelmező szótár (1862–2007) erősíti a megállapítás hitelességét. – *Kiss Jenő* az idegen eredetű tulajdonnevek magyar nyelvű környezetben történő kiejtésének problémáival foglalkozik. Egy felmérés eredményei – amely számos tanulsággal szolgált a szerző számára, és intő példa kell, hogy legyen a magyar nyelv használóinak – megerősítik azt a tapasztalatot, hogy a kérdésben

nagyon sok a bizonytalanság, tehát a kutatást érdemes lenne kiterjeszteni. Megjegyezzük, hogy minden nyelvi közösség másként ejti ki az idegen szavakat, ami komoly gondot szokott okozni a hallás utáni értés mérésekor is. – *Kiss Sándor* a köszöntött kolléga valencia-elméleti és gyakorlati kutatásaihoz csatlakozva a francia vonzatokról értekezik, méghozzá a Tesnière-féle tétel alátámasztásával. A XX. század első felének ez a magányos kutatója a halála után megjelent művével – *Éléments de syntaxe structurale* (1959) – vált híressé. Az elemzés bemutatja, hogyan „kísérlete meg Lucien Tesnière a szemantikát és a grammatikát bizonyos pontokon elméletileg koherens módon összekapcsolni” (130).

Magay Tamás a Szótári Munkabizottság útját követi 2000-től napjainkig, de szó esik a Bizottság „öskoráról” és „hőskoráról”, a neves elődokról és a műhelyek tevékenységéről. Az Ország Ház László 1983-ban bekövetkezett halálával megszűnt alkotó elméleti munka folytatását Magay Tamás szorgalmazta 1999-től. Kitartását siker koronázta, mert 2000 elején ismét megszületett a Szótári Munkabizottság, amely a „legaktívabb munkabizottság” (136) elismerést vívta ki magának, nem utolsósorban a tagok által elindított egyetemi lexikográfiai program, valamint a *Lexikográfiai füzetek* révén. – *Morvay Károly* írása, a „Baszk közmondások Paczolay Gyula European Proverbs című könyvében” azt bizonyítja, hogy a baszk nyelvben sokkal több mondás megtalálható, mint azt eredetileg a téma elismert kutatója, Paczolay feltételezte. Egyben arra figyelmeztet, hogy az újabb adatok ismeretében kívánatos lenne a többi nyelv vonatkozásaiban is az eddigi megállapítások felülvizsgálata. – *Nyomárkay István* „Árulkodó szövegek, Werbőczy István Tripartituma és horvát fordítása” című munkája arra mutat rá, milyen fontos a filológusok számára a párhuzamos szövegek és a szövegemlékek fordítása. A szerző a lexikográfus Fábian Zsuzsanna figyelmébe ajánlja ezt az érdekes adalékokkal szolgáló egybevetést. Három példával illusztrálja mondandóját a fordító számára. – *Pajzs*

Júlia „Az igei szerkezetek gyakorisági szótáráról” című esszéjében a *Magyar Nemzeti Szövegtár* korpuszából készült szótár számítógépes feldolgozását mutatja be a lexikográfus és működését a felhasználó szemszögéből. Megvilágítja a különbséget a korpusz alapú és a korpusz által vezérelt szótár között, és felhívja a felhasználók, különösen a kétnyelvű szótárak készítőinek figyelmét az e gyakorisági szótár nyújtotta lehetőségekre. – *Pálffy Miklós* Godefroi de Lagny történetével a névtant művelő Fábíán Zsuzsanna tanárnőnek tiszteleg. Mivel Chrétien de Troyes életéről szinte semmi adat nincs, így sok kérdés merül fel a kutatóban: álnév-e vagy sem? És ki Godefroi de Lagny, hiszen ilyen szerzőt nem ismerünk. Miért ő fejezte be a *Lancelot* szövegét? Az biztos, hogy a szöveg „hadüzenet, sőt lázadás az udvari szellem ellen” (159).

Jogos *Prószéky Gábor* kérdése: „Ma is »nyelvében él a nemzet«?” Melyik nyelv van nagyobb veszélynek kitéve: az angol vagy a magyar? Az „új” dolgok: tárgyak, fogalmak, intézmények, tevékenységek, sportágak milyen módon és eszközökkel kerülnek a nyelvbe? A szókincs változása tetten érhető, a nyelvtané kevésbé. „Ki vigyáz a nyelvünkre?” (168) A számítógép vigyáz-e rá? Erre és sok másra is kapunk választ. – *Pusztai Ferenc* tanulmánya a szleng kérdésével foglalkozik. Mi a szleng? Van-e pontos meghatározása? Mi a szleng viszonya a köznyelv különböző rétegeihez? Miként jelölődik az egyes szótárakban: kiegészítő minősítéssel (pejoratív, tréfás, gúnyos, ironikus stb.) vagy alcsoportokkal (sportszleng, iskolai szleng, börtönszleng, diákszleng, durva szleng)? A feltárást egyetemi hallgatókkal tudja a szerző elképzelni. – *Szathmári István* a stilisztika helyének, szerepének és fejlődésének kérdését vizsgálja: miként jutunk el M. Arrivé 1969-ben tett megállapításától – miszerint a stilisztikát nagyjából halottnak tekinthetjük – a mai szemléletig? J. Marouzeau és M. Cressot az irodalomtudomány felé terelte a stilisztikát, B. Croce nyelvesztétikát teremt, K. Vossler történeti stílusvizsgálata utat nyit a szellem-

történetnek, Leo Spitzer már eljut az irodalmi műhöz, nyelvi-stiláris vizsgálatokon keresztül. A G. Molinié és P. Cahné által 1994-ben megjelentetett konferenciakötetből pedig többek között megtudhatjuk, hogy a funkcionális stilisztika megalapítója, Charles Bally reneszánszát éli, és hogy a fellendülés azóta is tart. Ezt igazolják a külföldön és Magyarországon nemrégiben megjelent jelentős kiadványok. – *Vig István* vizsgálat tárgyává teszi Verancsics Faustus szótárát, és elhelyezi az európai lexikográfia történetében. Az 1520–1680 közötti időszakban négy tényezőt elemez: a humanizmus, a könyvnyomtatás és a reformáció hatását, valamint az egyre növekvő igényt a művelődés iránt. A második részben érdekes táblázatokat találunk a többnyelvű szótárak összehasonlításakor. Ezt követően a Verancsics-szótár jelentőségéről beszél a szerző, a kötet helyéről a horvát és a magyar szótárirodalomban.

Fábíán Zsuzsannát, az italianistát kiemelt figyelemmel és szeretettel köszöntik mindazok az olasz nyelvészettel foglalkozó pályatársak, akik az elmúlt évtizedekben közvetlen kollégái, szerzőtársai és tanítványai voltak. *Danilo Gheno* már ajánlásával is utal a közösen végzett munkákra. „Nomi propri nelle espressioni figurate italiane e ungheresi” című kontrasztív frazeológiai tanulmányában olyan témát dolgoz ki, amelynek előzményei megtalálhatók kettőjük közös munkásságában. Rámutat eredetükre, kultúrtörténeti hátterükre vagy éppen eredetük homályosságára. Tanulmányát a „Fábíán” név frazeológiai előfordulásainak felsorolásával fejezi be. – *Szabó Győző* az olasz dal fejlődését és az olasz dal szerepét vizsgálja az ifjúsági kultúrában, a nyelvi egyesítésben, az olasz mint idegen nyelv tanításában. A dalszövegek nyelvi-stilisztikai elemzésekor arra a megállapításra jut, hogy bizonyos jegyek megerősítik az ifjúsági nyelvhasználat egyéb területén regisztrált tendenciákat, mások nem igazolódnak, ami egy bizonyos költőiségre való törekvéssel magyarázható. A szerző a „Sanremói szótár” felhasználásával írt, *Susanna* című költemény-

nyel zárja cikkét. – *Giampaolo Salvi* „Barbazio” című írásában a többnyelvűséget elemzi. Számos olasz dialektusnak gazdag, több évszázados, irodalmi célú használata van. Ugyancsak gyakori helyzet, amikor ugyanazon műben több nyelven szólnak meg a szereplők, nagy gondot okozva azoknak, akik bármilyen más nyelven szeretnék ezt visszaszadni. Salvi az egyik legismertebb Goldoni-darabban vizsgálja a szereplők nyelvét, különös tekintettel az egyik főszereplő, Gasparina nyelvhasználatának sajátosságaira és ezek okaira. Rávilágít, hogy miképpen érzékelteti Goldoni a kor szociolingvisztikai helyzetéből adódó jelenségeket, például az olasz nyelv kiejtését a dialektust beszélők szájából.

Fábián Zsuzsanna munkássága során, a személynevek kutatása kapcsán többször került kapcsolatba a magyarországi olaszok történetével, a magyar–olasz kapcsolatok kérdésével a szűk nyelvi vonatkozásokon is túl. *Domokos György* beszámolója, „Olasz családok áttelepítése Károlyi Sándor uradalmába a XVIII. században”, ebbe a témakörbe tartozik. A szerző alapos levéltári kutatásai sok új információval gazdagítják a kapcsolattörténetet, így pontosabb képet kapunk arról, hogy mikor, milyen céllal, honnan telepítettek be olasz lakosságot, és mi lett későbbi sorsuk. – *Sztanó László* tanulmánya, „Az édes olasz nyelv sztereotípiája néhány idegen megfigyelő tollából” azt vizsgálja, milyen megítélés alá esett az olasz nyelv dallamossága, hogyan élik meg az utazók az irodalmi nyelvtől különböző helyi nyelvekkel való találkozást, hogyan ítélik meg a firenzei tájszólást, és hol beszélnek legszebben az olasz nyelvet. A dallamos olasz nyelv írott, irodalmi használatra született, és az ebből adódó hátrányokat máig sem sikerült teljesen leküzdeni, mert más funkciókban és műfajokban ma is más nyelvek és kódok használata a domináns. – *W. Somogyi Judit* a magyar *viszsa*, *viszont* igeekötővel alkotott viszonzást jelentő igéket elemzi, majd olasz megfelelőiket vizsgálja meg. Megállapítja, hogy a viszonzó jellegű válasz kifejezése a két nyelvben eltérő módon valósul meg, ugyanakkor mindkét

nyelvben tapasztalható bizonytalanság és nem teljes egyértelműség. – *Berényi Márk* „Le denominazioni dell’insetto *Lucanus Cervus* nella lingua italiana” címmel igazi klasszika-filológiai témát dolgoz fel (a budapesti egyetem egykori professzora, Carlo Tagliavini több száz hasonló témájú szakdolgozatot vezetett). A „szarvasbogár” latin elnevezését vizsgálva ismerteti a „lucanus” szó eredetére vonatkozó hipotéziseket. Igen érdekes tanulmány, amely bizonyosságot ad arról is, hogy szerzője otthonosan mozog a nyelvészet több területén, a hagyományos és modern eszközök világában.

A gondosan szerkesztett, szép kiállítású kötet 27 tanulmányt tartalmaz, és ráadásként *Kiss Gábor* szellemes „Szótár a szótárban” című összeállítását Fábián Zsuzsanna tiszteletére „A szótár szó előfordulásairól A magyar nyelv értelmező szótárában”.

Józsa Judit – Oszetzky Éva

Menyhárt József – Presinszky Károly (szerk.)

Fordítás – kétnyelvűség

Nyelvészeti tanulmányok a fordítás elméletéről és gyakorlatáról, valamint a magyar–szlovák kétnyelvűségről
Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem, 2009. 112 p.

A kötet tartalma két nagy részre osztható: egyrészt fordításelméleti írásokra, másrészt a kétnyelvűség és a fordítás kapcsolatának, illetve a kétnyelvű beszélők nyelvhasználatának empirikus kutatására. Az első két írás jelentős hozzájárulás a fordításelmélet két kérdéséhez: a tükörfordítások és az ekvivalencia definiálásához, leírásához, kategorizálásához. Mindkét írás funkcionális nézőpon-tú, nem csupán a fordításelmélet, hanem az alkalmazott fordítástudomány számára is fontos megállapításokat tartalmaz.

A kötetet Tolcsvai Nagy Gábor (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest és

Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra) *A tükörfordításról, kognitív szemantikai nézőpontból* című tanulmánya nyitja (7–15. o.). A szerző a tükörfordítások létrejöttének és beilleszkedésének módját kutatja a kognitív szemantika keretében. Az alkalmazott fordítástudomány hajlamos arra, hogy a tükörfordítás kifejezést (például a fordítások értékelésében) csupán negatív értelemben használja. Tolcsvai írása azonban kitágítja látókörünket: „A tükörfordítás is fordítás, amelynek eredményeként gyakran közösségileg elfogadott, lexikalizált új szó vagy jelentés jön létre” (9). Sikeres példa a Microsoft Windows programrendszerének szókincse, mely sok egyszerű és jól használható tükörfordítást tartalmaz. A célnyelv átveheti a másik nyelv szavának jelentését saját morfológiával (pl. angol *save* – *mentés*); vagy a jelentést a morfológiai szerkezettel (pl. német *Selbststarter* – *önindító*); vagy újraalkotja a jelentést (pl. latin *materia* – *anyag*: az ANYA fogalmának megőrzésével a jelentésszerkezetben). A tükörfordítás előnye, különösen a terminológia fordítása szempontjából, hogy sokszor rövid, egyszerű kifejezéseket eredményez, melyek használatához kiterjedt szemantikai és fogalmi hálózat ad támogató közeget (pl. a számítógépek használatával kapcsolatos *ablak* szó). Bár a tükörfordítás lehet tudatos magyartítás eredménye, inkább mindennapi szövegfordítások, idegen szövegek megértése során alakul ki, félig-meddig spontánul, és ezután terjed el, válhat szabványosítás tárgyává (14). A szerző kitér a határon túli magyarok területének államnyelvi kifejezéseinek tükörfordításaira, melyek olykor nem illeszkednek a „közmagyar” kifejezések rendszerébe (pl. *alapiskola* – *általános iskola*).

Heltai Pál (Pannon Egyetem, Veszprém) *Az ekvivalencia kérdései* című tanulmányában (17–25) „új fogást” keres és talál az ekvivalencia témáján. Az ekvivalenciát ugyanis a kontrasztív nyelvészeti örökség jegyében vagy túlságosan elvontan és előírászerűen kezeli az elméleti, illetve az alkalmazott fordítástudomány, vagy lemond róla: Anthony Pym sze-

rint az ekvivalencia fogalmát már annyiféleképpen definiálták, hogy szinte semmivel sem ekvivalens többé (Pym 1992: 282). Heltai a fordítás elméletéből és gyakorlatából kiindulva új kérdéseket tesz fel, és ezek mentén új, jól használható ekvivalencia-típusokat állapít meg. Az ekvivalencia kérdésének újratárgyalása mellett két érv is szól: egyrészt a fordítások értékelése során ez adja a mértéket, másrészt az EU dokumentumainak fordítási követelményei között szerepel a joghatás szempontjából ekvivalens célnyelvi szöveg létrehozása. Az első kérdés, mellyel Heltai hozzájárul ahhoz, hogy valamelyest a helyére tegyük az ekvivalencia fogalmát, az ekvivalencia szintjeinek kérdése. Véleménye szerint az ekvivalencia a szavak és mondatok, illetve a szöveg szintjén értelmezhető, e két szint elkülönítése alapvető. Heltai második, központi kérdése: Vannak-e az ekvivalenciának fokozatai? A fordítástudomány az ekvivalenciát számos típusba sorolja (pl. formális, szemantikai, kommunikatív, dinamikus, funkcionális), de fokozatokról nem olvashattunk, pedig a valós fordítási feladatoknál és a fordítások értékelésénél ennek a megközelítésnek létjogosultsága van. Heltai megállapítja, hogy az ekvivalencia releváns szempontok (információ, tematikus rend, asszociációk, funkció, hatás) szerinti hasonlóságot jelent. Ha az összes releváns szempontból olyan mértékű a hasonlóság két szöveg között, hogy azt azonosságnak észleljük, teljes ekvivalenciáról beszélhetünk. Más esetekben működő vagy részleges ekvivalencia érhető el. A teljes ekvivalencia megvalósulhat bizonyos szövegtípusok fordításában (pl. feliratok, szakszövegek), míg kevéssé érhető el más szövegekben (pl. irodalmi fordítás) (25). Bizonyára a terjedelmi korlátok akadályozták meg a szerzőt abban, hogy leírja, mit tekint szövegtípusnak. Ebben a tanulmányban ugyanis nem Reiss szövegtípusairól van szó (Reiss és Vermeer 1984), nem is arról, hogy Heltai számos szerzőhöz hasonlóan a műfajt tekintené szövegtípusnak (lásd például Hatim és Mason 1997, Kussmaul 1995), sőt, arról sem, hogy a kü-

lőnböző szakterületekhez tartozó szövegek kategóriája lenne (Környei 2006).

Péch Olívia (MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest) *Miért érdekes a lexikai kohéziós eszközhasználat vizsgálata a fordításkutatás számára?* című tanulmánya (27–38) a fordított szövegek célnyelvbe illeszkedése szempontjából végzett kohéziókutatások ígéretes előtanulmánya. Célja, hogy feltérképezze a lexikai kohézió kontrasztív kutatásának szövegnyelvészeti hátterét. Alapos elméleti kutatása révén feltárja a szövegkutatás és a fordítástudomány kapcsolatát, valamint a kohéziókutatás eddigi eredményeit és a lexikai kohézió vizsgálatának jelentőségét a fordítástudomány szempontjából. Péch hipotézise szerint a célnyelvi szövegek lexikai kohéziós mintázatában az átvitelből következő változások meghatározó jellemzői a fordításnyelvnek. A fő kutatási kérdések a forrásnyelvi szöveg kohéziós eszközhasználatának célnyelvi megőrzésére, az autentikus szövegekhez viszonyított eltéréseire, valamint az esetleges nyelvpárspecifikus törvényszerűségekre vonatkoznak (36). Jelenleg az empirikus kutatás kopusznyelvészeti előkészítése, automatizálása folyik.

A kötet második részének első négy írásában a kétnyelvűség és a fordítás kapcsolatáról olvashatunk. Az első tanulmány szerzője, Sándor Anna (Konstantin Filozófus Egyetem) Móricz Zsigmond *A boldog ember* című regényének szlovák fordításából a vokativuszi megszólítások átültetését elemzi szociolingvisztikai és pragmatikai nézőpontból (39–49). Áttekinti a megszólítás szociolingvisztikai és pragmatikai megközelítését, szűkebb és tágabb értelmezéseit, illetve a fordításelmélet reáliákra, megszólításokra vonatkozó néhány írását. Kutatásának kiindulási pontja a szakirodalmi áttekintésből kiszűrt megállapítás, miszerint az egyes kultúrák megszólítási rendszerei eltérőek, így kulturális reáliáknak tekinthetők (41). Ennek a tételnek az illusztrálására Móricz regénye kiválóan alkalmas, hiszen a vidéki környezet nyelvhasználatát szembeesíti a városival. A szerző szerint a szépirodalmi stílusban a megszólítások a szerep-

lők kommunikációs kapcsolatfelvételén kívül többek között a beszédhelyzetet, a beszélő-partnerek közti viszonyt, a beszélgetés légkörét, illetve a szereplők társadalmi és szociális hovatartozását is érzékeltetik (42). A jól csoportosított példák bizonyítják: a regényben szereplő megszólítások szlovák fordításában elsődleges az analógiás fordítás, melyre az évszázados együttélés teremtett lehetőséget; ezt követi a kihagyás, melyet olykor a nyelvtani szerkezet változása vagy fatikus elem betoldása kompenzál; a formális birtokviszony a szlovák célnyelvben ritkább, csupán a nagyon bizalmas viszonyban jelenik meg (47). Sándor Anna a tanulmány elején (40) megállapítja, hogy Magyarország és Szlovákia nyelvhasználatában egyaránt nagy változások zajlanak a nyelvi udvariasság tekintetében. Ez a kijelentés a dolgozat szempontjából kevésbé releváns, hiszen az a Móricz által idézett kor megszólítási szokásaiból kiindulva elemzi a mű fordítását (42). Ha azonban a tanulmány végén kapott volna helyet, elvezethetett volna a további kutatási témák meghatározásához.

Viola Éva (Nyelvtudományi Doktori Iskola, Eötvös Loránd Tudományegyetem) a magyar népmesék szlovák fordításairól ír (51–57). Kutatási irányelvét a relevanciaelmélet alapján fogalmazza meg: „releváns fordítást olyan fordítási stratégiával lehet létrehozni, amelyben a fordító »újrameséli« a már egy másik nyelven (forrásnyelven) elmesélt történetet (mesét), oly módon, hogy a gyermek megérthesse, ... és a számára releváns mesei elemek jelen legyenek a célnyelvi népmesében” (51). A szerző szerint a fordítástudomány szakirodalmában kevés szó esik a népmesék fordításáról. Kutatásában Károly Krisztinára (2007) hivatkozik, és a műfaj meghatározásából indul ki. Véleményünk szerint érdemes lenne például a kulturális fordítás szakirodalmát is áttekintenie, hiszen a népmesék esetében a fordítónak és a kutatónak egyaránt el kell mélyednie a szimbólumok, mitikus elemek összevetésében is (lásd például Hervej, Higgins és Loughridge 1995). A szerző utal arra, hogy a fordítónak döntenie kell, honosí-

tó vagy elidegenítő stratégia szerint dolgozik-e. Arról azonban keveset ír, hogy milyen érvek és funkciók mentén hozza meg ezt a döntést a fordító, bár az egyik legfontosabb szempontot, az életkort kiemeli (53). Ezután a műfaji jegyek alapján példákat sorakoztat fel, de az elemzésük néhány kivétellel elmarad. Érdekes lenne például annak bemutatása, hogy a szlovák fordításban a mesehősök neve hogyan illeszkedik a célnyelvi kultúrába, népmesei hagyományokba. Jó, hogy a szerző a hangos felolvashatósággal méri, mennyire felel meg a célnyelvi szöveg a funkciójának (55), alkalmas-e a grammatikai regiszter erre, de jó lenne itt megemlíteni azt is, hogy ennek a műfajnak lényegéhez tartozik a könyv nélküli mesélés is. Az összegzés funkcióját betöltő 4. pont alatt valódi összegzés helyett a további kutatásokra alkalmas szakterületeket említi meg a szerző, de konkrét kutatási kérdéseket nem fogalmaz meg. Itt olvashatjuk, hogy a mondatok információ-struktúrája fordításkor nem változik a népmesékben, s ezért ez a kérdés nem releváns a népmesefordítás szempontjából. Ezt a megállapítását a szerző nem támasztja alá példákkal és elemzéssel, pedig a tanulmányban olvasható példák közül néhányat bizonyára feldolgozhatna ebből a szempontból (55–56). A bekezdések számozása mellett célszerű lenne alcímekkel is ellátni a dolgozat főbb részeit (bevezetés, összegzés). Érdekes lenne a szociolingvisztikai környezetet, illetve a fordítás célját részletesebben tárgyalni, s feltárni, hogy a szlovák fordítások betöltik-e céljukat, szociolingvisztikai szerepüket. A bevezető bekezdésben leírt irányelvben rejlő kérdésre, vagyis arra, hogy megvalósul-e a tanulmányban tárgyalt fordításokban a releváns fordítás, sajnos nem kapunk összegző választ.

Kozmács István (Konstantin Filozófus Egyetem) *Kétnyelvű szövegek fordításának problémái: kétnyelvű szövegek egynyelvűeknek* című írásában (59–62) azt tárgyalja, lehetséges-e a több nyelven keletkező szövegek, pontosabban az olyan prózai és drámai művek fordítása, melyek legalább két nyelven születtek (ilyenek például a kétnyelvű beszélők által

létrehozott szépirodalmi szövegek). A rendkívül érdekes témát szellemes gondolatmenettel tárja eléink a szerző. A témában járatlanabb olvasónak sokat segítene, ha a fordítással kapcsolatos megállapítások előtt bemutatná a fordítási szituációt, és példákkal is szolgálna. A cikk végén következtetésként érdekes megállapítást olvashatunk: a fordított szöveg mellett az adott kultúra két- vagy többnyelvűségét bemutató bevezetőre / utószóra / tanulmányra van szükség ahhoz, hogy az olvasónak esélye legyen a kétnyelvű nyelvhasználat adta konnotatív jelentések megértésére (62). Érdekes lett volna a konnotatív jelentések témáját a tanulmányban korábban is megemlíteni, és a befejezésben szereplő megállapítást érvekkel, példákkal alátámasztani. A tanulmány fő következtetése az, hogy a kétnyelvű szerző által kétnyelvű szituációban írott alkotás önmagában olyan reália az egynyelvű befogadó számára, melyet nem lehet ekvivalens célnyelvi szöveggel behelyettesíteni (62). Mivel ebben az írásban nem olvashatjuk az ekvivalencia vagy az egynyelvű olvasó meghatározását, ezt a megállapítást nem tudjuk pontosan értelmezni.

Dudás Klára (Fordítástudományi Doktori Iskola, Konstantin Filozófus Egyetem) *A magyar-szlovák és angol nyelvű propaganda- és reklámszövegek nyelvi szempontú vizsgálata* című írásában (63–70) az angolról fordított magyar és szlovák nyelvű reklámszövegeket csoportosítja nyelvi eszközeik szempontjából. Az egyes kategóriákat célszerűen, a reklámpszichológia szakirodalmi alapján állítja fel, majd szinte valamennyi csoportot példákkal is illusztrálja. Érdekes lenne kimerítőbben összevetni a három nyelv reklámszövegeinek nyelvi eszközeit. A szerző végül megállapítja, hogy ezekben a figyelemfelkeltést és meggyőzést szolgáló szövegekben az anglicizmusok használata éppúgy előfordul, mint a találó célnyelvi megfogalmazás, a megfelelő szóválasztás és a nyelvtani szabályok betartása (70).

Baukó János (Konstantin Filozófus Egyetem) *A név maga az ember* címmel (73–80) magyar nemzetiségű nyitrai egyetemisták

körében végzett névattitúd-vizsgálatokról ír. Sorra veszi, mely tényezők és miért befolyásolhatják a név iránti attitűdöt. Kiderül, hogy a hallgatók többsége pozitívan viszonyul családnevéhez, keresztnevéhez és ragadványnevéhez is. Egy 1994-ben elfogadott törvény alapján sokan megváltoztatták az anyakönyvbe bejegyzett, többségében szlovák formájú nevük helyesírását, magyarították család- vagy keresztnévüket, illetve megszüntették családnevükben az -ová végződést.

Presinszky Károly (Konstantin Filozófus Egyetem) *Csallóközi szleng az interneten* című tanulmányát (81–92) olvasva ráébredünk, milyen óriási lehetőségek rejlenek a világhálón egy-egy régió nyelvhasználatának vizsgálatára. A laikusok által gyűjtött és értelmezett nyelvjárási kifejezések pontos képet adnak napjaink beszélt nyelvi szókincséről. A megfelelően csoportosított nyelvi példákon keresztül megismerjük azt a sokszínűséget és intenzitást, amely a kétnyelvű terület szlengjét, illetve annak használatát jellemzi. Bár a szleng (a nyelvjáráshoz hasonlóan) beszélt nyelvváltozat, napjainkban ebben a tekintetben rendkívül érdekes átalakuláson megy keresztül: az interneten sajátos írásbeli változattá válik (82). Használói tudatosan választják ezt a regisztert, élvezettel, kreatívan alkalmazzák a hétköznapi események ábrázolására. Fontos felhívásunk arra is, hogy a szleng az internet révén már nem zárt közösségek nyelvhasználatát, hanem a csevegők legfőbb jellemzője (83), humoros, játékos használata az ő identitásjelölőjükké vált. A tanulmány érdekes megállapítása, hogy az eddigi attitűdkutatásokkal szemben a csallóközi szlengre a nyelvjárási és kontaktusjelenségek a leginkább jellemzőek. Ebből következően valóban izgalmas kutatási területnek ígérkezik a regionális szlengszavak etimológiájának feltérképezése (91).

Vančóné Kremmer Ildikó (Konstantin Filozófus Egyetem) *Kétnyelvű weboldalak jellemzői* című írásában (93–98) azt a kérdést tárgyalja, hogy mennyiben felelnek meg a szlovákiai magyar kétnyelvű weboldalak az Európai Unió ajánlásainak, mennyiben veszik

figyelembe a weboldal létrehozói a kétnyelvű célközönség igényeit (96). Bár a hivatalos oldalak ügyelnek a többnyelvűsége, némi aszimmetria is tapasztalható a hivatalos személyek neve, a településnevek használata, valamint a bannerek nyelve terén, főleg az angol nyelvű weboldalakon. Ugyanakkor az egynyelvű magyar vagy szlovák olvasók információszerezési lehetőségeit korlátozza, hogy bizonyos honlapok teljesen szétválasztják a magyar, illetve a szlovák nyelvű információtartalmat (97). A szerző javasolja, hogy a technikai megoldásokon túlmutató speciális képzések révén juttassák el az EU ajánlásait a honlapok készítőinek, hogy az egyes beszélőközösségek igényei érvényesülhessenek.

Menyhárt József (Konstantin Filozófus Egyetem) *Vőfély és/vagy starejši?* című tanulmányában (99–110) a dél-szlovákiai magyar lakodalmak nyelvhasználatát elemzi hat szlovákiai magyar vőfélytől gyűjtött adatok alapján. Fő kérdései: vajon milyen szempontok befolyásolják a lakodalmak nyelvválasztását, egy vagy két, esetleg több nyelven zajlik-e az összejövetel, milyen presztízviszonyok uralkodnak az adott nyelvek között, s hogyan viszonyul a násznép ezekhez a nyelvekhez (103). A felmérés eredményei szerint a magyar lakodalmakon gyakrabban fordul elő a magyar és a szlovák nyelv egyidejű használata, mint a szlovák lakodalmak esetében (105). A vőfélyre fontos szerep hárul: ő ad nyelvi arculatot egy olyan rendezvénynek, amelynek háttérében több nyelv presztízse ütközhet (107–108).

A kötet nagyszerű lehetőséget kínál arra, hogy a második rész íásaiban felvetett témákat a jövőben a kétnyelvűség szempontjából is fontos tükröfordítás, ekvivalencia és célnyelvi beilleszkedés szemszögéből tovább kutathassuk. A nyelvi szerkesztés és a tördelés azonban sajnos elnagyolt, számos központozási, nyomdai, gépelési hiba maradt a szövegben. Még az is előfordul, hogy az első egy-két szó után a mondatnak nincs folytatása (9), vagy a *célnyelvi* szó helyett a *forrásnyelvi* kifejezés szerepel (8).

IRODALOM

- Hatim, Basil – Ian Mason (1997): *The Translator as Communicator*. London – New York: Routledge.
- Hervey, Sandor – Ian Higgins – Michael Loughridge (1995). *Thinking German Translation*. New York – London: Routledge.
- Károly Krisztina (2007): *Szövegtan és fordítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Környei Tibor (2006, szerk.): *Fordítástechnikai útmutató. Különböző szövegtípusok fordítása*. Budapest: Magyarországi Fordítóirodák Egyesülete.
- Kussmaul, Paul (1995): *Training the Translator*. Amsterdam – Philadelphia: Benjamins.
- Pym, Anthony (1992): Translation error analysis and the interface with language teaching. In: Dollerup, Cay – Anne Loddegard (szerk.): *Teaching translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam – Philadelphia: Benjamins, pp. 279–290.
- Reiss, Katharina – Hans J. Vermeer (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.

Florea, Ligia Stela – Fuchs, Catherine – Mélanie-Becquet, Frédérique

Dictionnaire des verbes du français actuel

Constructions, emplois, synonymes [Mai francia igezőtár. Konstrukciók, használat, szinonimák]

Paris: Éditions Ophrys, 2010. 269 p.

A román–francia szerzőtrío nemrég kiadott egy nyelvű igezőtára elsősorban azzal nyeri meg a szótárforgató közönséget, hogy egyszerre jelenik meg benne az egyszerűsége, a praktikumra való törekvés és az elméleti megalapozottság igénye.

Maga a szótár az Ophrys könyvkiadó „L’Essentiel français” sorozatának harmincharmadik kiadványa. A Catherine Fuchs szerkesztette sorozat 1996 óta jelentet meg francia nyelvészeti monográfiákat és szótárakat, me-

lyek közérthető, ugyanakkor tudományos igényű nyelvezettel vezetik be az olvasót a francia nyelv és nyelvészet rejtelmibe.

Néhány szó a szerzőkről: Ligia Stela Florea a francia nyelvészet professzora a kolozsvári egyetemen, grammatikai és szövegnyelvészeti kutatásokat folytat, valamint ő a szerkesztője egy francia–román igezőtárnak is. Catherine Fuchs a CNRS egyik vezető kutatója. A nyelvészet számos területén publikált, elsősorban szemantikai kutatásokat folytat. Frédérique Mélanie-Becquet a CNRS lexicográfusa.

A szótár mintegy 2500 igét tartalmaz a mai francia nyelv leggyakrabban használt igéi közül. Elsősorban a nyelvtanulóknak és a nyelvtanároknak készült, de a fordítók is nagy haszonnal forgathatják, újításaival pedig mintaként szolgálhat kétnyelvű szótárak számára is.

Minden egyes szócikk négy szinten tartalmaz információt.

A *morfofonológiai szint* a címszót (az infinitívuszi igealakot) és a segédige (vagy segédigék) megjelölését tartalmazza, valamint az ige infinitívuszi alakjának kiejtését az IPA konvencióknak megfelelően. Az egyes igék ragozásával kapcsolatos információk nem szerepelnek, ezzel is a szótár terjedelmét kívánják csökkenteni a szerzők. A szócikkekben megjelenő példamondatok ugyanakkor az alannal való egyeztetésre vonatkozó információkat is megjelenítenek, amennyiben ezek előre nem megjósolhatók (például a pronominalis igék esetében).

A *szintaktikai szint* adja a szócikk fő rendező elvét, és egyben ennek a szintnek a felépítése teszi egyedivé a szótárat. A szótárkészítők ugyanis szakítanak azzal a bevett hagyománnyal, amely a szócikket a szó lehetséges jelentései szerint bontja fel, és minden egyes jelentéshez külön-külön hozzárendeli a lexéma szóalakjainak egyedi szintaktikai sajátosságait. Hasonlóképpen szakítanak azzal a hagyománnyal, amely három szintaktikai alkategóriába, a tárgyatlan, a direkt tárgyias vagy az indirekt tárgyias alkategóriák valame-

lyikébe sorolja a francia igét, illetve annak használatait. Ehelyett az ige lehetséges konstrukcióira fűzi fel a szócikket, ahol minden egyes konstrukciótípus egyenrangú a többivel. A tárgyatlan használatnak a SN + V konstrukció, a direkt tárgyas használatnak a V + SN, V + SN *de* SN, a V + SN *à* SN stb. konstrukciók valamelyike, az indirekt tárgyas használatnak pedig a V *de* SN, a V + *à* SN stb. konstrukciók valamelyike felel meg. Eltűnik a *személytelen* (*impers*) megjelölés a személytelen használat esetében, helyette az *il* V konstrukció hordozza ugyanezt az információt; a pronominális használatot pedig – lehetséges szintaktikai környezeteivel együtt – ugyanezen logikát követve a SN *se* V, a *se* V *de* SN, a *se* V *à* SN stb. konstrukciók valamelyike reprezentálja.

A jelentéstípusok helyett a szintaktikai konstrukciókra való felépítés legnagyobb előnye, hogy életszerűen tükrözi a szótárhaználó mentális állapotát. A nyelvtanuló vagy a fordító ugyanis, amikor egy szövegben szembesül egy ismeretlen jelentésű igehasználattal, mindenekelőtt az ige szintaktikai környezetét képes megragadni. Természetesnek mondható tehát az az eljárás, amely a jelentés ismerete nélkül is azonosítható szintaktikai konstrukciót keresi meg elsőként a szócikkben, és csak ezután kísérli meg a kontextus jelentése alapján kiválasztani a releváns igejelentést.

A *lexikai és stilisztikai szintet* az egyes konstrukciókhoz rendelt példák alkotják, melyek megannyi minimális kontextusba helyezik az igét, és tájékoztatnak az ige argumentumaira vonatkozó szemantikai korlátozásokról. Ha egy adott konstrukcióban több jelentést is felvehet az ige, mindegyik jelentésnek megfelelően legalább egy példamondat. A példák, melyek lehetnek egész mondatok, de az állítmányi részre is korlátozódhatnak, tartalmazzák az ige főbb kollokációit is, vagyis azokat a szinte sztereotípiászerűen viselkedő lexématársításokat, amelyekben tipikusan előfordul az ige. A funkcióigés szerkezetek (például *avoir faim* 'éhes',

rendre compte 'számot ad') viszont nem jelennek meg az igéhez tartozó szócikkben. Ez azt a koncepciót tükrözi, hogy az ilyen szerkezetek valójában külön lexikális egységként viselkednek, így szintaktikailag nem elemezhetők.

A példák stilisztikai szempontból viszonylag homogénnek mondhatók: túlnyomórészt a standard vagy a választékos stílusréteget képviselik, ám a hétköznapi vagy irodalmi stílushoz tartozó gyakoribb kifejezések is megjelennek bennük, a stílus (*fam*, illetve *litt*) megjelölésével.

A *szemantikai szintet* az igének az adott konstrukcióban megjelenő jelentése vagy jelentései képezik. Ezeket a jelentéseket a szótár szinonimák vagy parafrázálás segítségével adja meg. Külön kiemelendő ebben a tekintetben, hogy a szinonimaként megadott ige a saját releváns konstrukciójával együtt szerepel, így a szótár használója egyszerre tudatosítja magában a keresett ige adott vonzatszerkezetéhez tartozó jelentést és a szinonim ige ettől sokszor eltérő vonzatkeretét. A szótárhaználó így természetes módon kapcsolja össze például a *confier une tâche à quelqu'un* ('rábíz egy feladatot valakire') és a *charger quelqu'un d'une tâche* ('megbíz valakit egy feladattal') szerkezeteket. A szótár írói az ilyen szintaktikai eltérésekre tipográfiai eszközökkel is felhívják a figyelmet.

Az alábbiakban a *saisir* 'megragad, megfog' ige szócikkének bemutatásával illusztráljuk röviden a fent ismertetett jellemzőket.

Saisir [seziR], /avoir/

SN + **V** ■ *Ça y est, j'ai saisi !* ► comprendre ; capter (*fam*).

V + SN ■ *~ un bâton par le bout* ► prendre
 ■ *Le tigre saisit sa proie* ► attraper ■ *~ une opportunité* ► profiter **de** ■ *~ des mots au passage* ► percevoir, attraper ; ■ *~ une allusion* ► comprendre ■ *Une grande émotion saisit mon frère* ► envahir ; s'emparer **de** ■ *~ la justice* ► en appeler **à** ■ *L'huissier a saisi tous leurs biens* ► confisquer, réquisitionner ■ *~ un débiteur* ►

faire la saisie de ses biens ■ *Cette similitude me saisit* ► *surprendre, étonner.*

▼ + SN à/par SN ■ ~ *son agresseur au cou / par le cou* ► *prendre ; attraper.*

▼ + SN de SN ■ ~ *le tribunal d'une affaire* ► *'porter une affaire devant le tribunal'*

▼ + que P ■ *Pierre a saisi qu'il était de trop* ► *comprendre ; réaliser.*

se ▼ de SN ■ *se ~ d'un objet* ► *s'emparer.*

A[z itt félkövér betűkkel, eredetileg azonban] pirossal szedett címszó után az igealak fonetikai átírása áll kapcsos zárójelben, ezt követi a segédige (*avoir*) megjelölése dőltvonalak között.

A szócikk további része hat konstrukció-típusra tagolódik, ami annyit jelent, hogy a *saisir* ige hat lehetséges szintaktikai környezetben jelenik meg. Az első ezek közül a tárgyatlan használatnak felel meg (SN + V). A dőlt betűvel szedett példamondat után a tárgyatlan használatú ige néhány szinonimája jelenik meg a stílusréteg megjelölésével. A következő konstrukcióban az ige egy direkt tárgy környezetében jelenik meg (V + SN). Ebben a használatban több jelentése is lehet az igrének; ezek mindegyikéhez külön példamondatot és külön szinonimákat rendel a szótár. Néhány esetben a szinonim ige nem direkt tárggyal használatos, hanem az *à* vagy *de* előjárószóval: ezek a figyelem felkeltése érdekében pirossal [itt félkövérrel] vannak szedve. Ugyanígy épül fel a többi négy konstrukció is.

Összegzőképpen megállapíthatjuk, hogy a szerzőtrío francia igeszótára szintaxis-alapú felépítésével és egyszerűségével nagy segítségére lehet nyelvtanulóknak és nyelvtanároknak egyaránt, sőt mindenkinek, aki legalább középszinten beszél franciául.

Gécseg Zsuzsanna

Jobst Ágnes

A nyelv kisajátítása

A második világháború utáni média elemzése szótárral és szövegmutatványokkal

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2010. 168 p.

A kötet a Szabad Népből megjelent vezércik-kekre támaszkodik.

Már Jobst Ágnes doktori disszertációja is lényegében ezt a témát dolgozta fel, jelen munka azonban részben új összefüggéseket emelt vizsgálatai körébe, aminek megfelelően új fejezetekkel egészült ki, részben pedig a korábban elemzett területeket illetően is számos érdekes újdonsággal, új kutatási eredményekkel szolgál.

A Szabad Nép a magyarországi államszocializmus berendezkedésének időszakában a Magyar Kommunista Párt központi lapja alcímmel az egyeduralomra törő párt hivatalos orgánusaként jelent meg, vagyis intézményi kötöttsége révén alkalmasnak mutatkozott a szerző számára az 1940-es évek második felét és az 50-es évek fordulóját jellemző nyelvhasználat politikai regiszterének reprezentálására. A hivatalos véleményt nyilvánosságra hozó Szabad Nép vezércikkei fontos szerepet tölthettek be a korabeli politikai diskurzusban. Az újságot olvasva evidenciának tűnik az a megállapítás, hogy a lap fő feladata nem pusztán a tájékoztatás, sokkal inkább a közvélemény és a társadalmi tudat átalakítása, korabeli szóhasználatával élve: formálása volt.

A szerző az államszocializmus politikai propagandáján vizsgálja a hatalom diszkurzív megközelítésének lehetőségeit. Az interdiszciplináris megközelítés hatékonyan járul hozzá a politikai propaganda tudatos értelmezéséhez. Különböző módszereket mutat be a nyelvi befolyásolás eszközeinek fölfedezésére, pragmatikus szempontból teszi átláthatóvá a médiaüzenetek megszerkesztésének leggyakoribb manipulatív technikáit. A szövegek pragmatikai struktúrájának jól kimunkált feltárása rávilágít a szövegalkotás stratégiájára.

Külön figyelmet érdemel a deiktikus központ vagy nézőpont és a beépített értelmező problémája, mert a személydeixisben a kommunikációs szerepek grammatikalizálódása érhető tetten. A hatékony és eredményes érvelési mód felépítése folyamatos választás és döntés eredménye, azaz az érvelés stratégiájában fontos szerepet nyernek a nyelvi eszközök.

Az anyag kiválasztása két időszakra koncentrált: az első az államszocializmus berendezkedésének előkészítéséhez kötődik, ezzel kapcsolatban négy, 1946 tavaszán megjelent vezércikket tanulmányoz; a másik, ugyancsak négy vezércikkből álló korpusz a hatalom megszilárdításának idejéből, az 1950-es évek fordulójáról származik.

A második fejezet a nyelvtudomány lehetőségeit tanulmányozza a médiaüzenetek elemzésében. Egy természetszerűleg írott szöveggé nyilvánuló vezércikket retorikai megközelítésből vizsgál, arra a következtetésre jutva, hogy a cikk tudatosan megtervezett és felépített szöveg, amelynek funkciója az ókori agóra szónoklataihoz hasonlóan az állásfoglalásban és a publikum meggyőzésében körvonalazható. Fontos megállapításokat tesz a harc szó mint metafora használatáról, különösen szemléletes a háború metaforájának táblázatosan bemutatott működése. A korabeli szövegek harcias hangvétele nem pusztán a katonai terminológia kölcsönvételeként eredménye, ennél többről van szó: egy olyan, mindent átható szemléletről, amely a harc képét az élet köznapi területeire, a mindennapokra is kiterjeszti. A támadó fél negatív szerepkörében a politikai ellenfeleket helyezi el a szöveg, aminek következtében a publikum várhatóan a pozitív szereplővel, a metafora alkalmazójával azonosult. A metafora ezzel eleget tett a feladatának: érzelmi közösséget hozott létre a politika irányítói és az újságot olvasó átlagember között. Végül a munka a személyes névmások helyét jelöli ki a hatalom és a szolidaritás szolgálatában.

A következő fejezet a kommunista párt önmegjelenítési stratégiáját elemzi. Miután

a kommunista hatalomátvétel nem szabad választások eredményeként történt meg, a szerző megfigyelései szerint a hiányzó társadalmi legitimitást többek között a többes szám első személyt előnyben részesítő stratégiával pótolták, ám a feltétlen hódolatot megkövetelő vezetőségről tartózkodóan, többes szám harmadik személyben írtak.

Különös jelentőséget kap a műben az ellenségkép megjelenítése. A szerző kristálytisztá érveléssel tárja elénk a kommunista ellenségkép kialakításának folyamatát. A kommunistáknak nem volt könnyű a feladatuk, hiszen csekély társadalmi támogatottsággal kívánták elragadni a hatalmat a rendkívüli népszerűséget élvező koalíciós partnertől. Eredményesen használható módszert jelentett számukra a „fasiszta” szó epitheton ornansként való használata, a múltbéli, valóban fasiszta csoportok jelzőjének átvitele az akkor jelenbéli, a valóságban egyáltalán nem fasiszta csoportokra. Csak címszavanként a felhasznált módszerek: az aszimmetrikus értékszerkezet, a kriminalizálás, a temporális viszonyok, a biológiai eredetű ellenérvek mind helyet kaptak a kommunista hatalomátvételt előkészítő időszak nyelvi fegyvertárában (mert jelen esetben magunk sem húzódozhatunk militáns eredetű metaforák használatától).

Az 1950-es évek elejére a megváltozott helyzet megváltozott nyelvi készletek használatát mutatja. A fasiszták helyére lényegében a „belső ellenség” került: a klerikális reakció, a nagytőkések, a nagybirtokosok, a kulákok, és természetesen megmaradt a külső ellenség is, már a jelen viszonyai szerint az amerikai imperialisták és a Tito-banda. Ekkor is az 1946-os szövegekből megismert nyelvi mintákat követték, eltérés mutatkozik azonban az alkalmazott módszerek arányában és tartalmában; az eltéréseket a szerző alapos részletességgel munkálja ki.

Az ötödik fejezet azt vizsgálja, hogy az 1945-ös korszakhatárt követő tíz esztendő során milyen jellegű, tartalmú és szóalkotás-módú új fejlemények jelentek meg nyelvünkben, miről vallanak ezek a szavak, hogyan

láttatják a magyar társadalom életében bekövetkezett változásokat. A neologizmusok feltárásában a Nyelvőr korabeli évfolyamaira támaszkodik, hiszen joggal feltételezhetjük, hogy az ott megjelent nyelvi jelenségek már elindultak a köznyelvvé válás útján. A kötet származásuk szerint összetétellel, képzéssel, rövidítéssel, összevonással létrejött új szavakat, továbbá idegen és rétegnyelvi eredetű szókészleti változásokat mutat be.

A hatodik fejezet a jelentésváltozásokat elemzi. Főleg a rétegnyelvi eredetű szavak esetén széles körben megfigyelhető a jelentésbővülés, de a jelenség a társadalmi változások által elindított mobilitási folyamatból is következik. Ez közelebb hozta ugyanis egymáshoz a korábban elkülönült társadalmi rétegeket és csoportokat, ami a nyelvi változatok keveredésével is járt. A jelentésbővülés mellett a szerző figyelme kiterjed a párhuzamos alak- és jelentésmegoszlásra, a jelentéstapadásra és a jelentéssűrítő szó szerkezetek elemzésére. A fejezet végén rendkívül tanulságos, jól áttekinthető, pontokba szedett vázlatban mutatja be az 1945 után bekövetkezett szókészleti és jelentésváltozásokat.

„A társadalmi és épített környezettel kapcsolatos nyelvi változások” című fejezetben a szerző elemzi a köszöntés és a nyelvi tiszteletadás formáit, valamint a helynévadás, illetve a helynevek változtatásának gyakorlatát. Fontos terület ez, mert a nyilvános tér birtokbavétele, a közös tér feletti uralom szimbolikus kinyilvánítása a tulajdonnevekkel kezdődik, diktatúrák idején a közterületek elnevezése is része a politikai propagandának – írja a szerző. Hozzátehetjük, ez utóbbi demokráciánk elmúlt húsz évében sem szorult háttérbe.

Természetes, hogy az intézményi névadás is pontosan tükrözi a kiépülő hatalom szándékait, törekvéseit.

Csupán alfejezetként került a munka végére a nyelvtervezés, holott a benne szereplő fontos megállapítások alapján – rövidsége ellenére – önálló fejezet is lehetne. A szerzőben ugyanis felmerült az izgalmas kérdés, vajon

a diktatúra korai időszakában összeállt nyelvi korpusz tudatos nyelvi tervezés eredménye, avagy inkább egyfajta spontán megújulás, amelyet a társadalmi és politikai körülmények változása hívott életre. Válaszát az ide vonatkozó adatok elemzésével adja meg.

A kötetet szöszedet egészíti ki, amely a köznyelv politikai töltésű szavait és kifejezéseit gyűjti egybe a korabeli nyelvészeti szakirodalom alapján.

A függelék forrásközlést tartalmaz, a szerző közreadja az elemzett vezércikkek szövegeit. Szokatlan, ámde rendkívül tanulságos, hogy befejezésképpen illusztrációkat mutat be, négy rendkívül jellegzetes karikatúrát az egykori Ludas Matyiból, illetve a Falu és Város. Közigazgatási és közszéppolitikai Szemle egy cikkének faksimiléjét.

A szerző minden fejezetet a témára vonatkozó irodalom széles körű ismertetésével, alapos feldolgozásával vezet be, munkája értékét számos új megállapítása mellett éppen tudományos beágyazottsága adja. Alapvető, lényegét érintő kérdés nem marad megválaszolatlan, a könyvet letéve bizton állíthatjuk: megismerkedtünk a korai kommunista média nyelvhasználatával, a nyelv kisajátításának módszereivel és gyakorlatával.

Goldmann Eleonóra

**Balaskó Mária – Balázs Géza
– Kovács László (szerk.)**

Hálózat kutatás

Hálózatok a társadalomban
és a nyelvben

Budapest: Tinta Könyvkiadó,
2010. 234 p.

A Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához sorozat újabb tagjaként egyáltalán nem átlagos nyelvészeti kötetet tartunk a kezünkben. A *hálózat tudomány* ugyanis napjaink egyik divatos interdiszciplináris kutatási területe: célja komplex rendszerek vizsgálata és

modellezése. Fontosságára és leíró erejére főképp a világháló tömeges elterjedése kapcsán derült fény.

Ha a nyelvben hálózatról beszélünk, akkor igen gyakran a szemantikára vagy a pszicholingvisztikára gondolunk. Ebben a könyvben is találunk példát nyelvi jelenségek hálózatos modellezésére, hálózateméleti elemzésére is.

Teljes tartalmát tekintve azonban már semmiképpen sem nevezhető tisztán nyelvészeti-nek a kötet: a néprajz, de főképpen a szociometria, bár rendelkeznek hálózattudományi relevanciával, annak nem nyelvészeti, hanem egyéb társadalomtudományi vonatkozását helyezik előtérbe.

Probléma magának a *hálózattudománynak*, *-kutatásnak*, *-elméletnek* az elhatárolása: a recenzens szerint erre szükség volna. Szerintünk ugyanis az *elmélet* magvát a *matematikai* háttér adja, erről azonban a könyvben kevés szó esik; ha mégis, akkor sem fektetnek súlyt a szerzők a matematika *formális* eszköztárának használatára. A kötetben a valóban hálózattudományi megközelítést alkalmazó cikkek is inkább a hálózatemélet eredményeinek *alkalmazásairól* szólnak. A pusztán humán műveltséggel rendelkező olvasó számára nem válik világossá az sem, hogy a gráfelmélet és a hálózatemélet *mai* eredményei hogyan kapcsolódnak egymáshoz (Balázs Géza első cikke is *történeti* áttekintéssel kezdődik). A formális (matematikai) leírás hiánya nem kedvez az erős matematikai háttérű, de a hálózattudományt csak kevéssé ismerő olvasói rétegnek sem, ám a „hagyományos” nyelvész olvasótábor számára sem ártott volna néhány matematikai szemléletű, az elmélet mélységeit megmutató tanulmány. Igen fontosnak tartottam volna megjegyezni például azt is, hogy míg a gráfelmélet klaszikusan *véges* gráfokkal foglalkozik, a hálózatra éppen az a jellemző, hogy – amennyiben időben változik, márpedig gyakorta erről van szó – potenciálisan *végtelen* is lehet, és így a gráfokról tanult ismereteink kiegészítésre szorulnak.

A *hálózatkutatás* ugyanakkor az elmélet *alkalmazásából* fakadó, jórészt társadalomtudományi vonatkozású eredményeket foglalja magában, és a *hálózatemélettel* együtt adja a már említett interdiszciplinát, a *hálózattudományt*.

A könyv tartalmából – tévesen – arra következtethet az olvasó, hogy a nyelvtudomány és a hálózattudomány érintkezési felülete Magyarországon még nem elég kiterjedt ahhoz, hogy megtöltsön egy konferenciakötetet: a hálózateméletileg értelmezhető, ám nem nyelvészeti cikkek mellett találunk klasszikus, a hálózatokhoz már legfeljebb csak a pszicholingvisztikai és pedolingvisztikai vonatkozás révén köthető nyelvészeti tanulmányokat is. Ugyanakkor *hiányoznak* a könyvből a hálózatos modellnek a gyakorlatba történő átültetését célzó, dominánsan *nyelvtechnológiai* cikkek (egy-két tanulmány), pedig adódik a *Princeton WordNet* szemantikus háló (és adaptációi) mint nemzetközi példa, és a magyarországi hálózatkutatás egészéről alkotott képünk sem lehet teljes a magyar nyelvre történő adaptáláshoz kapcsolódó nyelvtechnológiai kutatási eredmények ismertetése nélkül. A nyelvtechnológiai alkalmazáshoz legközelebb talán Fóris cikke jár (aki hivatkozik is Prószékyre), azonban ő is megáll a modell felállításánál, az utolsó, bár igen nehéz lépést (érthető okokból) nem teszi meg, ahogyan a könyv többi szerzője sem.

A terjedelmi korlátokat szem előtt tartva a tanulmányokat némi válogatást követően néhány ponton továbbgondoljuk vagy éppen bíráljuk, természetesen vitaindító jelleggel is.

Balázs Géza első cikkének legfőbb erénye a történeti áttekintésen túl (sőt még inkább) a hálózatok fontos jellemzőinek (kisvilágság, skálafüggetlenség, gyengekapcsoltság, egymásba ágyazottság) rendszerszerű, bár informális definiálása. Helyzete annyiban szerencsés, hogy közvetlenül Kovács László első tanulmánya után, másodikként kapott helyet, de bevezető cikknek talán még inkább megfelelt volna.

Balázs László a klasszikus szociometriai módszert használva térképezte fel egy megyei könyvtár kommunikációját. Kérdés, hogy a címben a túláltalánosító „hálózati” helyett miért nem „szociometriai” szerepel: ez *nem* befolyásolta volna a közösségi kapcsolattudományi relevanciáját. Még nagyobb problémát jelentenek azonban a 33–34. oldalakon a szövegben szereplő és az ábrákról leolvasható adatok közötti eltérések, valamint a 34. oldal táblázatában a számok félreérthető módon történő feltüntetése. A táblázatban ugyanis *százalékos megoszlás* szerepel, viszont az „eloszlás” szó ilyen értelmű, jelző nélküli használata, valamint a %-jel alkalmazásának hiánya az egész cikk megértését nagyon megnehezítette. A recenzens számára kétséges az is, hogy a szerző a *páros* helyzetben lévők számát („öt”, vagyis 11,1%) helyesen állapította-e meg: a szövegben egyszer elírásként „négy” is szerepel, az ábrát elemezve viszont arra jutottunk, hogy a helyes érték valószínűleg 6. Ennyi ugyanis a nem láncvégi és nem csillaghelyzetben lévő, ugyanakkor csak egyetlen másik személlyel kölcsönös kapcsolatban lévő személyek száma. Magukat a kölcsönös kapcsolatokat az ábrákon többször megszámlolva is csak 70-ig jutottam, holott a szövegbe 78 került. Egy nagyságrend-tévesztést is találtam: a 0,78% és a 7,8% közül az utóbbi áll közelebb a valósághoz. Végül apró, de szintén jelzésértékű hiba, hogy a 38. oldalon a 3. ábra felső szegélye is hiányzik. Ha e hibáktól eltekintünk, a következtetések ugyan megállják a helyüket, hitelességük azonban csorbát szenved.

Gráfik néprajzi cikke esszéyszerű és helyzetképszerű is, igen nagy terjedelmű (18 oldal). Annak lehetőségét azonban, hogy valóban helyzetképként értelmezhesük (azaz: hogyan is áll a hálózattudományi megközelítés térhódítása a néprajztudományban), alássa a rengeteg önhivatkozás. A cikk címe frappáns, ám beleolvasva felszínre jönnek az ellentmondásai: a *hálózat* esetén *entitások* (amelyek nem feltétlenül alkotnak homogén

halmazt: a néprajznál maradványok, személyek, állatok, járművek, szállítmányok, egyes tényezők *konkrét* értékei) kapcsolatairól beszélhetünk, míg például a 2. ábrán *absztrakt gráfmodell* látható, entitások helyett *entitás-típusokkal*. A 3. ábrán azonban valóban egy hálózat látható, melynek entitásai a települések, melyek (a 7. ábrával ellentétben) azért nem gráffal vannak modellezve, mert az áttekinthetetlen volna. A hálózat – véleményem szerint ezért is nevezhető annak – potenciálisan nem állandó, és kiterjedése is változhat, mert bármikor megjelenhet például beszállítóként az ábrán nem szereplő településen székelő cég is. Végül a 6. ábra absztraktság tekintetében semmiben sem különbözik a 2. ábrától, itt már mégsem meri a szerző a „hálózat” szót használni – talán nem véletlenül, az ábra nem eléggé összetett. Pozitívumként emelhető ki ugyanakkor a tanulmány tárgy-szemiotikai része és az utolsó néhány oldalon – interjúkra alapozva – mégiscsak jól kidomborodó helyzetkép-jelleg.

Szvetelszky cikke címével ellentétben igazából nem nyelvhasználati, hanem össztársadalmi kérdéseket taglal, a nyelvre szinte csak érintőlegesen tér ki. Tagolatlansága miatt nehéz az egyes részeket más hasonló témájú cikkekkel összehasonlítva elemezni. Általános tudományfilozófiai megállásai azonban elgondolkodtatóak: kérdés például, hogy a mai körülmények (a tudományos élet Amerika-centrikussága, az ottani oktatásban megjelenő túlzott specializálódás stb.) a holisztikus tudományos paradigma kialakulásának kedveznek-e.

A hálózati topológia alakulásával kapcsolatban a matematikának megint csak előtérbe kellene kerülnie; az „idealizált” tanulmány szerkezete *társadalmi folyamat bemutatása > modell felállítása gráfokkal, azok halmazával vagy sorozatával > matematikai leírás és bizonyítás* volna. Sajnos a három lépés közül kevesen értenek mindegyikhez ugyanolyan magas szinten.

Orosz és munkatársai egy konkrét netes terjedésvizsgálatot mutatnak be, elolvasásra

mindenképpen ajánlom. Kár, hogy a használt módszerek a Flashben lévő lehetőségek kiaknázásával akár aljas célokra is felhasználhatók.

Balázs Géza második tanulmánya Szve-telszkyéhez képest sokkal inkább szól a nyelv-használatról: a *nyelvi alakzatok* hálózatáról ír, ami végül is a szövegkohézióért felel. A szer-zőre jellemző tudományfilozófiai és termi-nológiai alaposság most is jó cikket ered-ményezett. A 92. oldal kapcsán egy korábbi, zoboralji, részben névtani kutatásomra asszo-ciálok: kétnyelvű környezetben a ragadvány-névadásban mindig megjelenik a nyelvi divat, de a domináns nyelv – esetemben a magyar – itt valóban domináns; a becenévadás azon-ban közkeletű sémák (képzők) alkalmazásával történik, amelyek általában nyelviileg nem túl bonyolultak, és ha ismeretük a második nyelvre – a szlovákra – is jól kiterjed, akkor alkal-mazzák is azokat.

Az utánzás, transzfer, hipotézis-alkotás az emberi gondolkodásnak annyira alapvető ele-mei, hogy még a természetbeli hálózatok le-írásában is helyet kaptak. A 93. oldalnak akár politikai vonatkozása is lehet: a *propagandák* terjedése – és innen már csak egy lépés a to-tális diktatúrák nyelvének elemzése. A befe-jezés, bár a leírásban is megőrizte szóbeli jellegét, igen frappáns és ötletes.

Balaskó cikke korrekt, alapos, empirikus-an jól alátámasztott „helyzet”-kép, talán a „lexikalista elméletek” kifejezés hiányzik a bevezetőjéből.

Kovács László második tanulmányának kapcsán, egyetértve a 113. oldalon szereplő felvetésével, ismét meg kell jegyeznünk: ahol hálózat van (például a mentális lexikon ese-tén), ott szükségképp gráfnak is *kell* lennie. Ha ennek felvázolását elmulasztjuk, a model-lezés első számú matematikai eszközéről mondunk le, aláásva mondandónk hitelessé-gét. Ha a gráf irányított vagy súlyozott, attól még gráf marad: a felvetést azért tartom meg-késettnek, mert a nyelvészek közül sokan tanulnak ugyan valamilyen szinten matema-tikát (logika, formális nyelvek stb.), mégsem

biztos, hogy ez a tudásuk megfelelő, illetve hogy jól használják: mára a *gráfelmélet* ugyanolyan fontossá vált éppen a nyelvi és nem nyelvi hálózatok miatt, mint az említett két terület. Ezért véleményünk szerint minden alkalmazott és elméleti nyelvésznek is tanul-nia kellene azt legalább alapszinten.¹

Nem derül ki a könyvből, vannak-e a *sta-tisztikáihoz* hasonló módszerek hálózatok egyes kulcstulajdonságainak bizonyítására. „Az eloszlás ránézésre hatványfüggvényszerű” mondat ugyanis matematikailag inadekvát. A „hatványfüggvényszerűség” mértékét például a szignifikanciaszinthez hasonló mé-rőszámmal, értékkel kellene mérni, erre azon-ban nem látok utalást.

Fóris cikke, bár nem első közlés, nyelvés-zeti, fordítástudományi szempontból igen magas színvonalú, sok újdonsággal, ismételt megjelentetése ezért is indokolt. A matema-tikából kölcsönzött fogalmak precíz defini-ciójára való hivatkozások azonban itt is hiá-nyoznak, főleg a 2. fejezet elején. A szöveg olvasmányos, ám számottevően tömöríthető: például a bevezető nagyon általános elvekkel kezd, lényegesen rövidebbre lehetett volna fogni. A modellt meglátásom szerint nehéz formalizálni és így gépi fordításra alkalmas-sá tenni, de a szemantika eredményeit nézve nem tűnik lehetetlennek (Pustejevsky stb.). Eklatáns példa ez a cikk is arra, amit Gangl említ: a matematika és különösen a statisztikus fizika eredményei nemigen jutnak el a nyelvészekhez, pedig legalábbis az előbbit sok nyelvész értené valamelyest.

Gangl szociális viszonyok pillanatnyi ala-kulását térképezte fel diskurzuselemzési módszerekkel; ez, mint említettük, a hálózat-tudomány *alkalmazott* részterületéhez tarto-zik, és nem „elméleti” jellegű, ahogy az a címből következne. Itt is alapvető módszernek (és nem hivatkozást kívánó újdonságnak) tart-

¹ Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészet-tudományi Karán 1964–1966 között az alkalmazott és matematikai nyelvészet szak hallgatói számára már kötelező volt az egy féléves gráfelméleti képzés. – *A szerk.*

juk a gráfok alkalmazását: az ábrán két irányított és – a nyilak különböző vastagsága miatt – súlyozott gráf látható.

Nagy Levente rövid, de egész Kelet-Európa jogalkalmazása szempontjából igencsak fontos cikkel örvendeztette meg az olvasót, amely a hálózattudományhoz a pszicholingvisztikán keresztül kapcsolódik. Feladata ugyanis az ekvivalens (ugyanazon műfajhoz, regiszterhez köthető, mentális) nyelvi alhálózatok felépítésében megmutatkozó egyéni eltérések vizsgálata, vagyis: eldöntendő, hogy két vagy több rekonstruált nyelvi hálózat topológiája elegendően hasonló-e, hogy ugyanazon személytől származtathassuk. Ez a dolgozat azonban jóval többet mond: a bíróság kezében a jegyzőkönyvvezetés mindmáig igen erős eszköz, így a per menetét döntően befolyásolhatja az akár szándékosan(!) elnagyolt jegyzőkönyv. A jegyzőkönyvnek a bíróság prekoncepciói miatt vagy politikai nyomásra történő eltorzítása egyet jelent az igazságszolgáltatás megcsúfolásával és a jogállamiság aláásásával: egyes nagy nyilvánosságot kapott (részben magyarországi, részben a környező országokban zajló) perek közös vonása az, hogy ennek megtörténte legalábbis valószínűsíthető. Ezért az igazságügyi nyelvész szerepét nem lehet eléggé hangsúlyozni egy demokratikus jogállamban még egy olyan prózai feladat végzésekor sem, mint amilyen például a hangfelvételek pontos átírása.

Feltehet a nyelvész egy másik kérdést is, melynek megválaszolásához azonban pszichológiai háttérismeretek is szükségesek: az életkorra jellemző nyelvhasználati sajátosságok *50 év múlva* mennyiben maradnak olyanok, mint a maiak? Valamilyen mértékben egészen biztosan ugyanúgy meg fognak változni, mint maga az egész társadalom.

A könyv második része (Jelenkori nyelvhasználati és kommunikációs jelenségek) a 166. oldalon kezdődik, az addigi hálózatcentrikusság hirtelen megszűnik, és a klasszikusabb nyelvészet vizeire evezünk. Lengyel

Zsolt cikke azonban asszociációs, vagyis *hálózat*vizsgálaton alapul, ezért bekerülhetett volna az első részbe is. A 196. oldalról hiányolom egyes melléknevek kapcsán a *middle* reláció (amikor az ellentétéhez kapcsolódóan egy harmadik, semleges melléknév is jelen van, például hideg-*langyos*-meleg) említését. A vizsgálat diakrón, korábbi mérésekre alapoz, így tudományos értéke nagy, hiszen a nyelvi *változás folyamatát* írja le, azt, amit szociolingvisták is vizsgálnak.

Ilyen diakrón folytatást kíván szinte az összes, az internetnyelv kutatásával kapcsolatban Magyarországon végzett kutatás, köztük Jávorszky cikke is. A falvakban a net-használat még nem terjedt el úgy, mint a városokban, és a netet magabiztosan használók koreloszlása sem változik meg egyik napról a másikra, a folyamat azonban feltartóztathatatlan. A technológiai fejlődés miatt sok új szakszó és szlengszó is a világhálón jelenik meg először, azaz a terület kutatási szempontból még sokáig termékeny marad.

Koltay helyzetképe a *digitális írástudásról* rövid, de igen gazdag bibliográfiájú és jól megszerkesztett. Úgy gondoljuk, hogy ma már a *digitális* írástudás szintjének nem megfelelő voltát is tekintetbe kellene venni akkor, amikor *funkcionális analfabétizmusról* beszélünk. Terestyéni 1996-os cikke (Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon, in: Terts (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom*, Pécs) óta a betűkkel írt információhoz való hozzáférés jellege nagyon sokat változott, ez a tény igen komolyan felveti akár a mérési *módszerek* felülvizsgálatának szükségességét is a kutatás megismétlésén túl. A 179. oldal kapcsán megjegyezzük azt is, hogy szerintünk a nyílt rendszer nem szükségszerűen akadálya a minőségbiztosításnak. Már a Wikipédián sem jelennek meg ellenőrizetlenül szócikkek: kialakult egy láttamazó és értékelő járőr-rendszer, amelyet egyes szakterületekben járatos, a közösség többsége által elfogadott, már sok szócikket megírt wikipédisták működtetnek. Ha ebbe a rendszerbe bekerül például öt magyar nyelvész, akkor a nyelvészeti cikkek

megfelelő lektorálása megoldottnak tekinthető. Mindez tehát a rendszer stabilitását és a szócikkek tudományos értékét is nagyban növelné.

Koós Ildikó pedolingvisztikai cikke bibliográfiailag igen jól alátámasztott, az érdemi bírálatot azonban kompetensebb nyelvészekre kell bízunk. Két dolgot mégis meg kell jegyeznünk: nem jelenik meg a cikkben, hogy például a *koraszülés* hogyan befolyásolja a csecsemő nyelvi fejlődését (Kassai, személyes közlés), valamint például a lipcei Max-Planck-Institut tanulmányára is hivatkozhatott volna a szerző: kimutatták, hogy már az *újszülött sírása* is követi az anya nyelvének intonációs alapsémáját.

A könyv utolsó két cikkének már nincs direkt hálózattudományi vetülete. Szatmári, illetve Tóth a német *bekommen*-Passiv (recipiens-passzívum) grammatikalizációs folyamatáról, illetve a tezauszok nyelvezetéről írt, a dolgozatok mélyebb vizsgálata alapos germanisztikai, illetve lexikográfiai ismereteket kíván.

A könyv formázása egységes, kiforrott. Cikkenként egy-két helyesírási, apróbb nyelvi hibával találkozhatunk, ezek azonban a megértést nem zavarják. A könyv tartalma a nyelvészeken túl egyéb társadalomtudományok művelői, főleg pszichológusok és szociológusok számára is érdekes lehet, de a szerintünk legjobban sikerült cikkek elolvasása révén még szélesebb olvasótábor (például a jogászok) ismeretei is gazdagodhatnak. A *formális* matematikai háttér ismertetésének, a precíz bizonyításoknak, illetve az ezekről szóló tanulmányoknak a hiánya azonban a matematikai nyelvészek, nyelvész-informatikusok figyelmét nem kerüli, nem kerülheti el.

Károly Márton

Navracsics Judit
Szóaktiváció két nyelven
 Budapest: Gondolat, 2011. 99 p.

Kétnyelvűek kognitív struktúráinak tanulmányozása napjainkban is aktuális kérdés (vö. például Pavlenko 2009). Ennek oka egyrészt, hogy jelenleg olyan kutatási eszközök és hozzájuk kapcsolódó egyre szofisztikáltabb eljárások állnak rendelkezésünkre, amelyekről még a közelmúltban is csak álmodhattak a kutatók: az fMRI, CT, PET által alkotott képek az agyi tevékenységnek az eddigieknél sokkal részletesebb és pontosabb vizsgálatát teszik lehetővé. Másrészt egyre jobban előtérbe kerül a kétnyelvűek oktatásának kérdése, a megfelelő oktatási környezet és módszer kiválasztása a lehető leghatékonyabb tanítás érdekében. Ezek a kétnyelvűekkel kapcsolatos oktatáspolitikai-pedagógiai kérdések minden államot érintenek, amelynek területén (nyelvi) kisebbségi csoportok élnek. E két tényező eredményeként öröndetes módon nő azoknak a kutatóknak a száma, akik a kétnyelvűség pszicholingvisztikai jellegű vizsgálatát tűzik ki célul.

A Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Karának Universitas Pannonica sorozatában, a Gondolat Kiadó gondozásában megjelent könyv Navracsics Judit legújabb, a kétnyelvűség pszicholingvisztikai aspektusának egy hazánkban alig kutatott területével foglalkozó kötete. A szerző – a Pannon Egyetem docense – egyike azon kevés kutatóknak, akik a nyelvtanulás, a beszédprodukción és a beszédpercepción közbeni kognitív folyamatokat, illetve a nyelvek mentális reprezentációját vizsgálják mind kétnyelvű, mind többnyelvű személyek esetében (vö. *A kétnyelvű gyermek* (1999) és *A kétnyelvű mentális lexikon* (2007)).

A hat fejezetből álló kötet a kétnyelvűek nyelvvel kapcsolatos kognitív folyamatait vizsgálja több aspektusból. A kötet megközelítése talán leginkább „bottom-up”-ként jellemezhető, hiszen a konkrét agyi reprezentáció irányából haladunk a kevésbé konkrét (helye-

sebben kevésbé megragadható, illetve kevésbé vizsgálható) konceptuális és szemantikai szintek felé.

Az első fejezet (*Bevezető gondolatok a kétnyelvűségről és a mentális lexikonról*) az alapfogalmakkal ismerteti meg az olvasót, elválasztva egymástól a kétnyelvű és a két-kultúrájú egyént. Meghatározása szerint kétnyelvű az, „aki két (vagy több) nyelv használatára képes a mindennapi életben” (9). Ezzel jól ragadja meg a kétnyelvűség legfontosabb aspektusát: a kétnyelvű személyt a Bloomfield-féle maximalista, illetve a Haugen-féle minimalista felfogás sokat vitatott végpontjai közé helyezi. A mentális lexikon definíciója a kötet későbbi fejezeteinek szempontjából fontos, hiszen ez a – hipotetikus vagy valós – „tárolóegység” rögzíti a nyelvi elemeket.

A kétnyelvűség neurolingvisztikája című fejezet a nyelv(ek) agyi reprezentációját mutatja be részletesen, több ábrával szemléltetve. A modern képalkotó eljárások (pl. fMRI, EKP) eredményei részben ellentmondásosak, részben megegyezők. A kutatások többségében az eredmények azonos agyi területek aktivitását mutatják ki a különböző nyelvek használatakor, ugyanakkor nyelvi tevékenység során a bal oldali farkasmag (nucleus caudatus) nyelvspecifikus aktivitást mutat, vagyis valószínűleg ez az agyi terület felelős a nyelvek kiválasztásáért és irányításáért, és ez a terület a legaktívabb a kódváltás során. A szerző a fejezetben hangsúlyosan tárgyalja a nyelvi tevékenységet kiszolgáló memória-rendszereket is, külön kiemelve az Ullmann-féle deklaratív és procedurális rendszert: előbbi a mentális lexikont, utóbbi a mentális nyelvtant szolgálja ki.

A Konceptuális színtről szóló fejezet a kognitív relativizmus és a kognitív univerzalizmus kérdését járja körül, vagyis hogy a szemantikai információ nyelvenként külön fogalmi rendszerben tárolódik-e, vagy egy közös, nyelvfüggetlen fogalmi rendszer szolgálja-e ki a különböző nyelveket. A szerző Kroll-Stewart, illetve de Groot már klasszikusnak tekinthető modelljei helyett a sokkal

későbbi és mindkét korábbiak az előnyeit kiemelő Pavlenko-féle modellt mutatja be, amely a kétnyelvű memóriájának összetettségét is érzékelteti. Saját színmegnevezési tesztje alapján Navracsics Judit arra a megállapításra jut, hogy a kognitív univerzalizmus és relativizmus egyszerre van jelen: minél fokálisabb (központibb) egy szín, annál inkább az univerzalizmus jellemzi a tárolást, a fokális színektől távolodva azonban a relativizmus lesz jellemzőbb, vagyis a kulturális-tárgyi tapasztalat válik hangsúlyosabbá.

A negyedik fejezet témája a *Szemantikai reprezentáció*, pontosabban hogy a szemantikai információ nyelvenként elkülönülten tárolódik-e. Habár a releváns kutatások eredményei ellentmondásosak, a szerző képnevezési tesztje alapján arra az eredményre jut, hogy az általa vizsgált személyek fogalmi rendszere közös, nyelvtől független.

Az utolsó, új eredményeket felmutató fejezet témája *A kétnyelvű mentális lexikon*. Kutatások igazolják, hogy a nyelvek tárolását a nyelvelsajátítás módja és ideje nagymértékben befolyásolja. Kétnyelvűek szóaktiválását vizsgálva a szavak reprezentációjának legalább három szintjét kell elkülönítenünk: az írásképet (betű szerinti információ), a lexikai szintet (szóhoz tartozó reprezentáció) és a konceptuális szintet (jelentés) (65). Kérdéses a szavak tárolása kétnyelvűek esetében: a kutatási eredmények ellentmondásossága arra engedhet következtetni, hogy a két nyelv lexikona se nem közös, se nem teljesen független egymástól – valamilyen köztes állapot a legvalószínűbb. Szóasszociációs kísérletének eredményeként Navracsics Judit arra a következtetésre jut, hogy a tárolás valószínűleg közös, de ugyanakkor számos tényező befolyásolhatja.

A Következtetések fejezet az eddigi eredmények összefoglalása mellett a további, első-sorban neurolingvisztikai kutatások szükségességére is utal: „Meg kell kezdeni a magyar nyelvre vonatkozó agyi aktivitásra irányuló kutatásokat” (84).

A szerző eredményei előremutatóak ugyan, de hangsúlyoznunk kell a további kutatások szükségességét. A jelenleg ismert nemzetközi kutatások túlnyomó többségében ugyanis a kétnyelvűek egyik nyelve az angol volt, és legtöbb esetben a második nyelv is az angollal rokon valamely nyelv. A magyar nyelvvel kapcsolatban hasonló kutatások tehát nemcsak a magyar tudományos életnek hozhatnak új eredményeket, hanem nemzetközi szinten is, hiszen ha csak magyar–angol nyelvpárt vizsgálunk is, mindenképpen figyelembe kell vennünk, hogy a két nyelv genetikailag nem rokon, illetve hogy a magyar nyelv agglutináló, míg az angol flektáló. Elképzelhető, hogy ezek a különbségek a nyelvek agyi, illetve kognitív reprezentációjában is tetten érhetők, bár a jelenlegi kutatások eredményei ezt előre nem erősítik meg.

A kétnyelvűség pszicholingvisztikai aspektusa többnyire az egyéni kétnyelvűséget kutatja ugyan, de ez a vizsgálat nem csupán nyelvészeti probléma: a kétnyelvűek oktatásának optimális folyamata (kisebbségi) oktatáspolitikai kérdésként, illetve pedagógiai problémaként is megfogalmazódhat. Így a kötet hasznos olvasmány lehet például a nyelv-tanárok számára, mivel rávilágít azokra a folyamatokra, amelyek a kétnyelvűek szóelőhívását befolyásol(hat)ják. Az eredmények

a kétnyelvűk oktatásában, a nyelvi információ átadásának tervezése során vehetők figyelembe. Mesterképzésben és PhD képzésben szintén jól használható a kötet, mely a szóaktiválás összetevőit részletesen, a beszéd folyamatának összefüggésében mutatja be.

Laikus, azaz a nyelvészetben kevésbé járatos olvasóknak kevésbé ajánlható a könyv. Habár a szerző magyarázza az egyes elméleteket és fogalmakat, nyelvészeti előképzettség nélkül – a recenzens véleménye szerint – a leírt koncepciók megértése nehézségekbe ütközhet. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy az ismeretterjesztés nem is volt cél, a jelen kötet elsősorban a szakmai (tudományos) közösségnek szól.

Kovács László

IRODALOM

- Navracsics Judit (1999): *A kétnyelvű gyermek*. Budapest: Corvina.
- (2007): *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest: Balassi.
- Pavlenko, Aneta (2009, szerk.): *The Bilingual Mental Lexicon*. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters.

SZOFTVER

GAÁL PÉTER

OneLook® Dictionary Search


Internethasználati szokásaink változásával egyre több teendőnket intézhetjük a világhálón. Egyre népszerűbbek például az olyan internetes oldalak, gyűjtőportálok, amelyek összegyűjtik számunkra a legmegfelelőbb ajánlatokat, mi pedig kiválaszthatjuk közülük a nekünk tetszőt. Ilyenek a különböző online áruházak termékeit tartalmazó és összehasonlító honlapok, vagy éppen a biztosító cégek ajánlatait egybegyűjtő portálok. Ezek az internetes oldalak nagymértékben megkönnyítik a felhasználók dolgát, hiszen nem kell a különböző cégek ajánlatait egyenként végigböngészniük, hanem az adott gyűjtőportálon megtekinthetik és összehasonlíthatják a termékeket vagy szolgáltatásokat, és kiválaszthatják a legmegfelelőbbet.

Az internet-technológia és a lexikográfia fejlődésével az online szótárak száma is rendkívül gyorsan bővül (lásd például Papp (2009) és Jablonykó (2010) szoftverkritikáit a *Modern Nyelvoktatás* korábbi számaiban). Ez egyrészt örvendetes, másrészt dilemma elé is állítja a felhasználót, aki az online szótárak nagy száma miatt nem lehet benne biztos, hogy az éppen legmegfelelőbbet használja-e, amikor egy adott szó vagy kifejezés jelentését keresi. Erre a problémára jelenthet megoldást a *OneLook® Dictionary Search* nevű szolgáltatás (www.onelook.com). Az oldal – az említett példákhoz hasonlóan – lehetőséget nyújt, hogy egyszerre tekinthessünk meg és összehasonlíthassunk számos keresési találatot. A különbség csak annyi, hogy itt nem műszaki cikkek jellemzői, hanem szótári adatok képezik az információ tárgyát.

Az 1996 óta működő *OneLook Dictionary Search* alapvetően egy olyan keresőrendszer, amely több mint 1000 (a vizsgálat idején 1063) online szótár adatait kapcsolja össze és teszi kereshetővé egyetlen keresőfelületen. A keresőmotor segítségével – az oldal saját számlálója szerint – több mint 19 millió szó és kifejezés érhető el a különböző szótárakban (ez a rendkívül magas szám természetesen az egyes szótárak átfedéseit is tartalmazza). A keresőn keresztül elérhető összes online szótár ingyenesen használható, és a készítőik tájékoztatása szerint mentesek a reklámoktól és hirdetésektől. A kereshető szótárak száma folyamatosan bővül, a bővítésben fontos szerep jut a felhasználóknak is: bárki küldhet be javaslatokat újabb online szótárak felvételére, megkötés azonban, hogy olyan új szótárak nem kerülhetnek be az adatbázisba, amelyek tartalmilag silány minőségűek vagy semmilyen újdonságot nem nyújtanak. (Arról nem áll rendelkezésre információ, hogy ez utóbbi szempontokat milyen kritériumok szerint vizsgálják.)

A *OneLook Dictionary Search* betöltése után rögtön a keresőmező (1. ábra) jelenik meg, ahová a keresett szót vagy kifejezést begépelhetjük. A keresés előtt meghatározhatjuk, hogy azonos nyelvű definíciókra vagy más nyelvű fordításokra szeretnénk-e keresni, vagy esetleg mindkettőre. (Megjegyzendő, hogy az adatbázis zömében angol egynyelvű szótárakat tartal-

maz.) Ha nem szeretnénk minden egyes keresés alkalmával újra megnyitni az oldalt, akkor az internetes böngészőnkbe kiegészítésként installálhatjuk a *OneLook* keresőmezőt, ami tovább gyorsítja a szótári keresést.



Dictionary Search

Word or phrase:

Find definitions
 Find translations
 Search all dictionaries

Example searches

bluebird	Find definitions of <i>bluebird</i>
blue*	Find words and phrases that start with <i>blue</i>
*bird	Find words and phrases that end with <i>bird</i>
bl????rd	Find words that start with <i>bl</i> , end with <i>rd</i> , and have 4 letters in between
bl*:snow	Find words that start with <i>bl</i> and have a meaning related to <i>snow</i>
*:snow or :snow	Find any words related to <i>snow</i>
*:winter sport	Find words related to the concept <i>winter sport</i>
winter	Find phrases that contain the word <i>winter</i>
expand:nasa	Find phrases that spell out <i>n.a.s.a.</i>

Advanced help with [wildcards](#) and the [reverse dictionary](#) is available.

19,317,398 words in 1063 dictionaries indexed [Today's word](#) is **posthumous**

1. ábra: A OneLook Dictionary Search keresőmezője

A keresés többféleképpen végezhető. Ha pontosan tudjuk a keresett szó írásmódját, akkor egyszerűen beírjuk a keresőmezőbe és a *search* gombra kattintunk. Ezen az eljárás mellett lehetőségünk van az úgynevezett „wildcard”-ok használatára. A „wildcard” speciális karaktert jelent, melynek használatával szűkíthetjük vagy bővíthetjük a keresési eredményeinket. A * karaktert szavak elé vagy mögé illeszthetjük. Például a **dog* és *dog** karakterek bevitelével megkapjuk az összes *dog*-ra végződő, illetve *dog*-gal kezdődő szó és kifejezés találati listáját; ha pedig a ***dog*** karaktersort visszük be, akkor olyan, több szóból álló kifejezéseket kapunk, amelyekben szerepel a *dog* szó. Ha egy szónak néhány karakterét nem ismerjük, akkor az ismeretlen karaktereket a ? helyettesítheti. Például *s???n* beírására az összes olyan találatot megkapjuk, amelyek *s*-sel kezdődnek, *n*-nel végződnek, és a két betű közt három, bármilyen más betű található. (További pontosításra ad lehetőséget, ha a ? helyett a # és @ karaktereket használjuk: előbbi az angol mássalhangzókat, utóbbi az angol magánhangzókat jelöli.) Fontos lehet még a : használata, ennek segítségével nemcsak konkrét szavakra, hanem egy adott szóhoz kapcsolódó szavakra és kifejezésekre is rákereshetünk. Ha a keresőmezőbe például a *:dog* karaktersort gépeljük be, akkor a *dog* szóhoz kapcsolódó szavak, kifejezések jelennek meg a találati listában (pl. *hound*, *bark*, *kennel*).

Miután elindítottuk a keresést, megjelenik képernyőnkön a találati lista (2. ábra). Itt egymás alatt, sorszámozva látjuk a taláatainkat, mellettük a szótárak nevével és a *home*, illetve az *info* gombokkal. Ha a találati listában a keresett szóra kattintunk, akkor automatikusan a kiválasztott online szótár vonatkozó szócikkéhez navigál a böngésző. Ha a kiválasztott online szótárról bővebb információkat szeretnénk, a kis kék *info* gombra klikkelve rövid áttekintést kaphatunk róla, a *home* gomb pedig az adott szótár kezdőlapját jeleníti meg.

The screenshot shows the OneLook Dictionary Search interface. At the top, there is a search bar with the word "dog" entered and a "Search" button. Below the search bar, there are options to "Find definitions", "Find translations", and "Search all dictionaries". A "Jump to" section lists various categories like General, Art, Business, etc. The main content area displays "We found 71 dictionaries with English definitions that include the word dog:" followed by a list of 21 dictionaries. Each entry includes a number, a link to the dictionary's home page, and a link to its info page. On the right side, there is a "Quick definition from Macmillan (dog)" section with a "NOIN" heading and a list of definitions for the word "dog".

2. ábra: A OneLook Dictionary Search találati listája

Hasznos tulajdonsága az oldalnak, hogy a találati listán belül a szótárakat típus szerint kategorizálja. Az adatbázisban szereplő online szótárakat a következő kategóriákba csoportosították: általános, művészeti, üzleti, informatikai, orvosi, „vegyes”, vallási, tudományos, szleng, sport és műszaki szótárak. A találati lista alján, egymás mellé sorolva megkapjuk a keresett szó többszavas kifejezésekben való előfordulásait, illetve a kapcsolódó szavakat, kifejezéseket is. Ha nem akarunk elnavigálni a *OneLook* oldalról, akkor a találati lista jobb oldalán automatikusan megjelenik egy kis keret, amelyben a *Macmillan Dictionary* és a *WordNet* definíciót olvashatjuk rövidített formában. (A teljes szócikkeket a *more...* felíratra kattintva érhetjük el.)

Ha csak egy konkrét szótárban vagy szótártípusban szeretnénk keresni, a *Browse Dictionaries* menüpont alatt ezt is megtehetjük. Itt megadhatjuk egy vagy több szótár nevét, vagy a már említett szótári kategóriák közül valamelyiket, esetleg szűkíthetjük taláatainkat nyelvek szerint is (az angol, kínai, francia, német és spanyol közül választhatunk.) Szintén az oldal tetején található menüsorban kapott helyet az úgynevezett *Reverse Dictionary* szolgáltatás, amelyben nem szavakat, hanem rövid definíciót, szócsoportot, egyszerű kérdést adhatunk meg, és ennek segítségével találhatjuk meg a keresett szót. A szolgáltatás statisztikai eljárás alapján

(és főleg angol nyelven) működik, kis gyakorlás után viszonylag eredményes keresést biztosít. Az oldal testreszabására szolgál a *Custom* menüpont, ahol többek között beállíthatjuk a találati listánk formai jellemzőit: az adatok elrendezését, a megjelenő szótártípusok sorrendjét, a nyelvek szerinti keresés sorrendjét és az oldal háttérszínét is. Ha információra lenne szükségünk az oldal működésével kapcsolatban, a *Help* menüpont alatt találunk hasznos segítséget.

Összességében elmondható, hogy ha gyors és széles körű szótári adatokra van szükségünk, akkor a *OneLook Dictionary Search* hasznos kiindulási pont lehet fordítási, szóértelmezési problémáink megoldására. Az adatbázis a rendkívül nagy méretnek köszönhetően bőségesen kielégíti egy átlagos felhasználó igényeit, de akár professzionális fordítók, nyelvtanárok is haszonnal alkalmazhatják munkájuk felgyorsításához, szavak, kifejezések pontos jelentésének megtalálásához. Az oldal egyetlen hiányosságaként talán csak a túlzott angolnyelv-közpon-túság róható fel, hiszen az egyéb nyelvek feldolgozottsága (vagyis az indexelt online szótárá-ik száma) meglehetősen alacsony az angolhoz viszonyítva. Tekintetbe véve, hogy az online szótárakban az angol messze a legfeldolgozottabb nyelv, ez az eredmény egyáltalán nem meg-lepő. Fontos pozitívum azonban, hogy az adatbázishoz kapcsolható szótárak száma elméleti-leg végtelen, így gyakorlatilag csak a szótárak készítőin és a felhasználók javaslatain múlik, hogy más nyelvű online szótárak is nagyobb számban kapjanak helyet a *OneLook Dictionary Search* keretrendszerén belül.

IRODALOM

- Jablonykó Anatolij (2010): Urban dictionary. *Modern Nyelvoktatás* 16/4, pp. 89–90.
Papp Eszter (2009): A Visual thesaurus. *Modern Nyelvoktatás* 15/3, pp. 92–94.

A XVII. évfolyam 2–3. számának szerzői

- ABONYI ANDREA TÍMEA, Nyíregyházi Főiskola, Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszék
(abonyia@zeus.nyf.hu)
- BORGULYA ÁGNES, Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar (vetoag@gmail.com)
- CSAPÓNÉ HORVÁTH ANDREA, Nyugat-magyarországi Egyetem, Apáczai Csere János Kar,
Idegen Nyelvi és Irodalmi Intézet, Győr (cs.andi@kabelnet.hu)
- CSIZÉR KATA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,
Budapest (weinkata@yahoo.com)
- DRÓTH JÚLIA, Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Idegen Nyelvi
Kommunikáció és Fordítóképző Tanszék, Gödöllő (Droth.Julia@gtk.szie.hu)
- FEHÉR KRISZTINA, Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék (krfeher@gmail.com)
- GAÁL PÉTER, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program
(gaal.peter.hun@gmail.com)
- GÉCSEGE ZSUZSANNA, Szegedi Tudományegyetem, Francia Nyelvi és Irodalmi Tanszék
(gecsegz@lit.u-szeged.hu)
- GOLDMANN ELEONÓRA, Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar,
Veszprém (goldmanl@sanet.hu)
- GYULAYNÉ BATA BERNADETT, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola,
Budapest (bata.detti@freemail.hu)
- HUSZÁR ÁGNES, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola
(agnes.huszar2010@gmail.com)
- HUSZTI ILONA, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológiai Tanszék
(ilonahuszt@gmail.com)
- JÓZSA JUDIT, Pécsi Tudományegyetem, Olasz Nyelv és Irodalom Tanszék (judit0127@gmail.com)
- KÁROLY MÁRTON, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék (harczymarczy@gmail.com)
- KOLTAY TIBOR, Szent István Egyetem, Informatikai és Könyvtártudományi Tanszék,
Jászberény és Nyugat-magyarországi Egyetem, Könyvtár- és Információtudományi Tanszék,
Szombathely (Koltay.Tibor@abk.szie.hu)
- KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ EDIT, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti
Tanszék, Budapest (ehkontra@gmail.com)
- KOVÁCS LÁSZLÓ, Nyugat-magyarországi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szombathely
(klaszlo1@gmail.com)
- MARTON ENIKŐ, Helsinki Egyetem, Nyelvészeti Tanszék Doktori Programja
(eniko.marton@helsinki.fi)
- OSZETZKY ÉVA, Pécsi Tudományegyetem, Francia Tanszék (eoszet@btk.pte.hu)
- SZABÓ VERONIKA, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program
(sz.veronika@freemail.hu)
- SZÉPE GYÖRGY, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék és Zsigmond Király Főiskola,
Budapest (szepe.gyorgy@chello.hu)
- VINCZE LÁSZLÓ, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program
(laszlo.vincze@helsinki.fi)