

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A tartalomból:

- ❖ A bolognai folyamat és az európai nyelvtanárképzés jövője ❖
 - ❖ Az angolnyelv-tanítás helyzete Magyarországon ❖
 - ❖ Igekötők mint az idegennyelv-tanulás „kerékkötői” ❖
- ❖ A magyar szakirányú felsőoktatási intézmények nyelvoktatása ❖
 - ❖ Az eltűnt idő nyomában. Ratkó József két Viszockij-fordítása ❖
 - ❖ Magyar szemiotikai publikációk a rendszerváltozás (1990) óta ❖

❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



IX. évfolyam 4. szám

2003. december

Modern

Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesületének lapja

Főszerkesztő: Szépe György

TARTALOM

- James Coleman:* A bolognai folyamat és az európai nyelvtanárképzés jövője...3
Csizér Kata: Az angolnyelv-tanítás helyzete Magyarországon...13
Reder Anna: Igekötéők mint az idegennyelv-tanulás „kerékkötői”...25
Komjáthy Béláné: A magyar szakirányú felsőoktatási intézmények nyelvoktatása a képesítési követelmények, illetve a nemzetközi közegben végzett mérnöki tevékenység tükrében...36
Cs. Jónás Erzsébet: Az eltűnt idő nyomában.
Ratkó József két Viszockij-fordítása – nyelvi-kulturológiai ismeretközvetítés mint műveltségi területek integrációja a műfordításban...46
Balázs Géza: Magyar szemiotikai publikációk a rendszerváltozás (1990) óta...55

KÖNYVSZEMLE...66
HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK...90

IX. évfolyam 4. szám

2003. december

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Angol Tanszék

GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet

HIDAS JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola, Keleti Intézet és Kanda Egyetem, Japán

KLAUDY KINGA, Miskolci Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék és Eötvös Loránd

Tudományegyetem, Fordító- és Tolmácsképző Központ, Budapest

KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest és József Attila Tudományegyetem, Szeged

LENGYEL ZSOLT, Veszprémi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék és Pécsi

Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék

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

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

Oktatási Minisztérium, Budapest

SZÉKELY GÁBOR, Nyíregyházi Főiskola, Tanárképző Kar, Német Nyelvi és Irodalmi Tanszék

SZÉPE GYÖRGY (*főszerkesztő*), Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék

ZSOLNAI JÓZSEF, Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa

Hírvonat: SZABLYÁR ANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Német Szakdidaktikai Központ, Budapest

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

Felelős szerkesztő: BLASCHTIK ÉVA, Corvina Kiadó, Budapest

Folyóiratunk az Oktatási Minisztérium és a TEMPUS Közalapítvány támogatásával jelenik meg.

Megjelenik négyszer egy évben ♦ Kiadja a Corvina Kiadó kft. ♦ Felelős kiadó: Kúnos László
Műszaki vezető: Illyés Éva ♦ A kiadó és a szerkesztőség címe: 1072 Budapest, Rákóczi út 16. ♦
Telefon: 267 7682 ♦ Fax: 318 4410 ♦ E-mail: corvina@axelero.hu ♦ Levélcím: H-1364 Budapest,
Pf. 108 ♦ Tördelés: Fodor Bt. ♦ Nyomás és kötés: Könyvpont Nyomda, Budapest
Az egyes számok megrendelhetők vagy megvásárolhatók a kiadónál ♦ ISSN 1219-638 X

JAMES A. COLEMAN

A bolognai folyamat és az európai nyelvtanárképzés jövője

Arra kaptam felkérést, hogy vitaindítóként mutassam be a nyelvtanárképzés jövőjével kapcsolatban megfigyelhető európai irányzatokat, valamint ezek egyre nagyobb mértékű figyelembevételét a „bolognai folyamat” összefüggésrendszerében.

A modern nyelvek egyetemi oktatásának 30 évnyi tapasztalatait hozom magammal. A francia reneszánsz irodalmának specialistájaként kezdtem, majd francia országismeretet (franciául *civilisation*, németül *Landeskunde*) tanítottam. Tanárként és kutatóként azonban az idegen nyelvek tanulása és tanítása állt érdeklődésem középpontjában. Amellett, hogy könyveket és tanulmányokat publikáltam a modern filológia három részterületén (az irodalom, a kultúra és a nyelv témájában), részt veszek a felsőoktatásban nemrég elkezdődött minőségbiztosítás fejlesztésében. Olyan terület ez, ahol az Egyesült Királyságból jövő kezdeményezéseket Európa-szerte egyre inkább követik. A minőségbiztosítás valóban a bolognai egyezmény kulcsfontosságú jellegzetessége. Francia és modern nyelvi tantárgyi szakértő voltam az 1995/96-os tanévben, és öt egyetemet látogattam meg a „Tanítási minőségvizsgálat” [Teaching Quality Assessment] során. Ezek mellett tagja voltam az „Európai tanulmányok fórumának” [European Studies panel] is, amely 2001-ben 41 felsőoktatási intézmény kutatásának a minőségét vizsgálta meg, hozzájárulva ezzel évi 1 milliárd fontsterling pénzjuttatáshoz a kormány kutatási alapjából az elkövetkezendő hat évre. A tanítás és kutatás minőségbiztosítása az egyenrangúak kölcsönös vizsgálatának [peer assessment] elvén alapszik. További információ a „Tanítási minőségvizsgálat” folyamatáról (melyet azóta némileg újrafogalmaztak) a <http://www.qaa.ac.uk/revreps/subjrev/assessingquality.htm> címen található, mely részletes leírást tartalmaz minden brit egyetem nyelvi tanszékéről (http://www.qaa.ac.uk/revreps/subj_index.asp#F). A kutatásvizsgálat gyakorlatáról pedig (a szintén átdolgozás alatt levő) következő információ található a <http://www.hero.ac.uk/rae/index.htm> címen; ennek további hasznos részleteit lásd: http://www.hero.ac.uk/rae/Pubs/5_99. Mivel a dolgot szóban adtam elő, minden utalást belefoglaltam a szövegbe.

A jelen írás 2003. szeptember 19-én „A nyelvtanárképzés jövője” címmel, Székesfehérvárott, a Kodolányi János Főiskolának az Oktatási Minisztériummal együttesen megrendezett konferencián elhangzott bevezető előadásnak – a *Modern Nyelvoktatás* számára készült – írásba foglalt változata. A fordítás Mezei László és Mezeiné Gaál Zita munkája. – *A szerk.*

A bolognai folyamat

1988-ban a Bolognai Egyetem alapításának 900. évfordulóján az európai oktatási miniszterek találkozóik sorozatát kezdeményezték. Az 1998-as Sorbonne-i Közös Nyilatkozatot a Bolognai Nyilatkozat követte, melyet 29 ország írt alá 1999. július 29-én. A soron következő lisszaboni, barcelonai, koppenhágai és prágai csúcstalálkozók továbbvitték a folyamatot. A legutóbbi miniszteri csúcs, melyet Berlinben tartottak, egybeesett ezzel a székesfehérvári konferenciával. Maga a Bolognai Nyilatkozat és a hozzátartozó dokumentumok az Európai Egyetemek Egyesületének [European University Association] vagy az Európai Diákok Szervezetének [National Unions of Students in Europe] honlapján található: <http://www.unige.ch/eua/>; <http://www.esib.org/BPC/welcome.html>.

A bolognai folyamat célja a „Tudás Európájának” [Europe of Knowledge] a megteremtése, „hogy az EU a világ legdinamikusabb és a legversenyképesebb tudásalapú gazdaságává váljon”. Érdemes kiemelni azt, hogy az EU felsőoktatási rendszerének a harmonizációja tudáson alapul, mégpedig olyan tudáson, mely a gazdasági érdekeket szolgálja, mivel a bolognai folyamat legfőbb áhított eredménye az, hogy Európa versenyképes legyen a világ gazdaságában.

A bolognai folyamat az EU és a tagjelölt országok nagyon eltérő felsőoktatási rendszerének az átláthatóságával és összehasonlíthatóságával törekszik a gazdasági versenyképesség elérésére. A felsőoktatásban két lépcsőről, ciklusról vagy szintről beszélünk: három év alatt teljesíthető a „baccalaureatus” diplomához (BA, BSc, BEd stb.) vezető első lépcső; míg a posztgraduális ciklus a „magister” (MA, MSc, MEd stb.) és doktor (Phd) fokozatot ítéli két, illetve további három év tanulmányainak megkoronázásaként. Minden ország felsőoktatási rendszere át fogja venni az „Európai credit transzfer rendszert” [European Credit Transfer System]. A sikeres tanulmányok kölcsönös elismerése pedig a felsőoktatási hallgatók és oktatók szabad áramlását segíti majd elő, valamint a diplomát szeretteknek a munkahelyeken történő szabad alkalmazhatóságát. A minőségbiztosítás fejlett rendszere az oktatás színvonalának az egyenlőségét szolgálja, tovább erősítve az európai felsőoktatás és az egyes országok integrációját.

Fontos azonban megemlíteni, hogy Bologna célja a felsőoktatási rendszerek egymáshoz közelítése, nem pedig szabványosítása. Az oktatási ügyekben ugyanis a tagországok kormányainak autonóm döntéshozatali joga van. A bolognai folyamatnak tehát tanácsadó és nem kötelező jellege van.

Jelentés a 2003. év trendjeiről

A 2003 szeptemberében tartott berlini kongresszuson az Európai Egyetemi Egyesület kiadott egy nagyobb jelentést. A „2003-as trendek – az európai felsőoktatási tér megteremtése” [*Trends 2003 – Progress towards the European Higher Education Area*] hozzáférhető a <http://www.unige.ch/eua/> honlapon. A Sybille Reichert és Christian Tauch által írt tanulmány a jelenlegi és a jövőbeli EU tagállamokról készült részletes felmérésen alapszik. Az írás megállapította, hogy a fejlődés „felülről lefelé”, a kormány intézkedése nyomán indul, nem pedig „alulról fölfelé”. A gyorsabb fejlődés érdekében szükség lenne a felsőoktatási intézményeknek: a vezetőségnek, oktatóknak és a hallgatóknak a több kezdeményezésére. Az egyes országok törvényhozása és a források hiánya szintén akadály egy szorosabb koordináció útjában, amihez hozzáadódik még a bolognai folyamatok különböző mértékű ismerete és a tárgyalások más-más in-

tenzitású figyelemmel kísérése is. „Észtországban, Litvániában, Svédországban, Németországban, Írországban, de legfőképpen az Egyesült Királyságban a bolognai intézményesített reformok még kevésbé ismertek, mint az egyezményt aláíró többi országban.” A „még kevésbé” világosan kifejezi, hogy a haladás még a leglelkesebb résztvevő országok esetében sem olyan gyors, mint azt remélni lehetett volna.

Fel szeretném hívni a figyelmet a „2003-as trendek” által felvetett két további témára: arra a tényre, hogy mialatt a legtöbb európai felsőoktatási intézmény az EU hallgatóira épít, bizonyos országok, úgymint az Egyesült Királyság, Spanyolország és Németország, a világ más országaiban élő hallgatókat is megcélozza. A másik tény pedig az, hogy habár a legtöbb európai felsőoktatási intézet nem célirányosan fejti ki marketing tevékenységét a hallgatók toborzásában, az utóbbi típusú marketing az intézmények 80%-ra jellemző Írországban és az Egyesült Királyságban, sőt ez az arány még nagyobb is lehet.

A jelentés némileg rezignáltan vonja le azt a következtetést, hogy egyre jobban kiéleződik a konfliktus „egyrészt az együttműködés és szolidaritás, másrészt a verseny és a tudás koncentrációja között”, mivel a felsőoktatási intézménynek növekvő pénzügyi megszorításokkal néznek szembe.

Pénzügyi támogatás és tandíj

„A világ kormányai azzal a dilemmával küzdenek, hogy hogyan támogassák megfelelően a felsőoktatást bővülő hallgatói létszám mellett”, fogalmazta meg álláspontját 2003 szeptemberében Charles Clarke brit oktatási államtitkár. Clarke olyan vitatott javaslatot védelmez, amely szerint a tanulók tandíját nagymértékben növelni kell. Nem minden ország osztja az Egyesült Királyság kormányának azt a célját, hogy 2010-re a 18 és 30 év közöttiek fele felsőoktatási képzésben részesüljenek. A legtöbben azt látják, hogy a gyáripár és az egyéb szolgáltatások olyan régiókba költöznek, ahol a munkaerő olcsó (az IBM-nek Székesfehérvárra való be- és kiköltözése csak egy a számos példa közül). A gazdasági túlélés függ a tudás-gazdálkodástól és következésképpen a diplomások arányának a növekedésétől a társadalomban. Ez a növekedés Magyarországra számára kedvező képet mutat. A növekedést azonban finanszírozni kell, amire az Egyesült Királyság tanulságos példát szolgáltat.

A jelenlegi éves tandíj az összes brit egyetemen 1125 fontsterling (ami kb. 400 000 magyar forint a jelenlegi árfolyam szerint). A legszegényebb hallgatókat – anyagi helyzetük megvizsgálása alapján – felmentik a tandíj megfizetése alól. Mindazonáltal még mindig a kormány biztosítja az egyetemi oktatás költségének a legnagyobb részét... Egy átlag adófizetőre 400 font esik ebből évente. A közvélemény ezt szembeszökő igazságtalanságnak tartja, a munkásosztály részéről a középosztálynak fizetett támogatásnak. A statisztikák csakugyan azt mutatják, hogy az egymás után következő kormányok szórványos kísérletei ellenére a szegényebb családok gyermekeit nem sikerül a felsőoktatásba bevonni; a jelenlegi hallgatószám túlnyomó többségét a középosztálybeli, diplomás szülők gyermekei teszik ki. Csődöt mondtak az arra irányuló törekvések, hogy a szerényebb anyagi körülmények között élő családok gyermekeit bevonják a felsőoktatásba. Ezzel szemben a középosztálybeli családok gyengébb képességű gyermekei helyzetbe kerültek, mivel újabb lehetőségek nyíltak meg előttük a felsőoktatásban.

A brit kormány által felhozott érv a megemelt felsőoktatási tandíjak mellett az volt, hogy egy diplomás 400 000 fonttal többet keres élete során, mint a nem diplomás mun-

kavállaló. Néhány ezer font tehát jó befektetésnek látszik egy ilyen többlet-jövedelemért. Igaz ugyan, hogy ezt a jövedelmet akkor számították ki, amikor még a diplomások aránya kisebb volt, továbbá abból a nyilvánvalóan hamis föltevésből kiindulva, hogy a diplomásokat a nem diplomásoktól csak az egyetemi diplomájuk különbözteti meg. Ezen kívül az átlagadat elrejt egy széles sávot a skála alsó részén: olyan kulcsfontosságú állami alkalmazottakat, mint a tanárok. Ezek után az érv eltűnt a kormány érvei közül.

Annak ellenére, hogy a kormányzó munkáspárt számos képviselője ellenzi, valószínűnek tűnik, hogy 2003 végén elfogadják azt a törvényt, amely lehetővé teszi, hogy 2006-tól az egyetemek magasabb tandíjakat vezessenek be. Így az éves tandíj elérheti az évi 3000 fontot (több mint 1 millió magyar forint), amit a hallgatók végzésük után adó formájában fizethetnének vissza. Az összeg európai viszonylatban magas, mivel a legtöbb ország legfeljebb névleges tandíjat szab ki, ugyanakkor alacsonyabbnak tekinthető, mint Szingapúr, Kanada vagy az Amerikai Egyesült Államok tandíjai. Összehasonlításképpen az amerikai állami egyetemek – de nem a sokkal drágább magánegyetemek – átlagosan 4081 dollárt kérnek évente, s ez a legtöbb államban ebben az évben 10 százalékkal nő, Kaliforniában pedig több mint 30 százalékkal emelkedik.

Alan Johnson, brit felsőoktatási miniszter az alábbiakat nyilatkozta 2003. szeptember 15-én: „Nem látok más alternatívát, mint terjeszkedni és befektetni. Nem azért vesszük kézbe ezt a folyamatot, mert egyszerű, könnyen megoldható kérdés, vagy mert a kormány által célba vett »fókusz-csoport« érdekeit szolgáló politika. Azért vesszük kézbe, mert meggyőződésünk, hogy világszínvonalú a felsőoktatásunk. Ha most nem teszünk valamit, akkor a hanyatlással, a befektetések hiányával, összevonásokkal kell szembenéznünk, és azzal, hogy el fogjuk veszíteni a világban betöltött igen fontos helyünket.”

Még egyszer meg kell jegyeznünk, hogy nem az önmagáért való tanulást hangsúlyozzuk, hanem a globális versenyképességet, ami a változás fő mozgatórugója. Johnson a tandíjemelés további alátámasztásával folytatta: „A tandíjakból származó bevételek nélkül a munkásosztályból származó diákok nem kaphatnak lehetőséget a felsőoktatásban.”

Paradoxnak tűnhet, hogy a tandíjak megháromszorozása arra fogja ösztönözni a szegényebb embereket, hogy befektessenek a tanulásba. Részletesebben a logika így fejthető ki:

1) azt szeretnénk, hogy a hátrányos helyzetű, de tehetséges diákok egyetemre járjanak;

2) ez csak akkor következhet be, ha bővítjük a meglévő helyeket;

3) következésképpen ez jelentős befektetést kíván;

4) a befektetés nem származhat adókból, vagy más forrásokból, hanem csak maguktól a diákoktól;

5) ha azonban ezeket a tandíjakat olyan befektetésnek tekintjük, amelyek élethosszig tartó fizetésekben fognak megtérülni – és feltételezzük, hogy a diákoknak nem kell addig visszafizetniük, amíg nincs fizetésük –, akkor a lehetséges hallgatók nem fogják melőzni ezt a lehetőséget.

Hibalehetőséget tartalmaz a 2-es, 4-es és 5-ös pont:

ad 2) bizonyított tény ugyanis, hogy több szak tekintetében a kínálat már most meghaladja a keresletet; ebből származik olyan tanszékek bezárása, mint a fizika, kémia, matematika, műszaki és földrajz;

ad 4) a döntés, hogy ne az adókat használják erre a célra, politikai indíttatású, és meglehetősen vitatott;

ad 5) a felmérések szerint a magas tandíj éppen azokat a diákokat fogja visszatartani, akik hátrányos helyzetűek, nem pedig azokat a tehetősebb családokat, akik jelzálogkölcsönrel, vásárlói hitellel és adósság-ütemezéssel kényelmesen meg tudják oldani a helyzetet. Ennek ellenére a globális versenyen kívül most már egy másik érv is a magas összegű tandíjak mellett szól: ez pedig a társadalmi beilleszkedés.

Azok számára, akik továbbra is úgy tartják, hogy a felsőoktatás és tudásalapú globális társadalom versenyképessége között nincs közvetlen kapcsolat, talán meglepő, hogy a Világkereskedelmi Szervezet [World Trade Organisation] egyik találkozóján, az Általános Kereskedelmi Egyezményen [General Agreement on Trade in Services] belül az egyik téma a felsőoktatással kapcsolatos kérdéssel foglalkozott. A találkozót Cancun városában, Mexikóban tartották, 2003 szeptemberében, egy héttel a székesfehérvári konferencia előtt. A sajtó elsősorban arról cikkezett, hogy nem sikerült megállapodni a mezőgazdasági támogatások reformja tekintetében, ugyanakkor viszont olyan nagy hatalmak, mint az Amerikai Egyesült Államok, Ausztrália, Új-Zéland és Japán korlátlan kereskedelmet szorgalmaz a felsőoktatásban. A javaslatot ellenzik a nemzetközi szervezetek (beleértve az Európai Egyetemi Egyesületet), illetve azok az országok, amelyek attól tartanak, hogy elveszítik nemzeti kultúrájukat, autonómiájukat, hogy a régen alapított állami egyetemeket elárasztják a magán és kereskedelmi tevékenységek, illetve az állam elveszítené az ellenőrzését olyan ügyekben, mint a kinevezések, a minőségbiztosítás és a tanterv tartalma. Közülünk azok, akik neheztelnek az Európai Unió és az Amerikai Egyesült Államok által alkalmazott védővámok, támogatások és törvénykezések igazságtalansága miatt olyan termékek esetében, mint például a kukorica, talán inkább gondolkodjanak el azelőtt, hogy támogatnák az ilyen jellegű protekcionizmust a saját területünkön.

Az Egyesült Királyság hatása

Már korábban föl hívtuk a figyelmet az Egyesült Királyság rendhagyó helyzetére a Bolognai Nyilatkozat többi aláíróihoz képest.

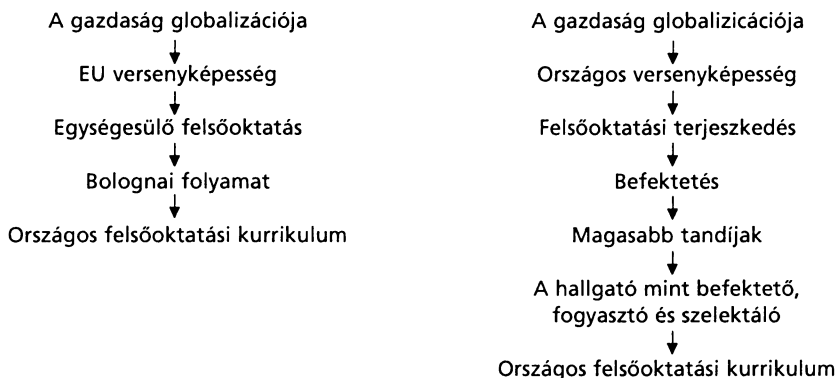
- Az Egyesült Királyság globális hallgatói toborzásra törekszik: való igaz, a brit egyetemek súlyos adósságba kerülnének a külföldi hallgatók hozzájárulásai nélkül (például olyan hallgatók nélkül, akik az EU-tagokon kívüli országokból származnak), akiknek tandíja akár hatszorosa is lehet az EU-tagországo kból származó hallgatókhoz képest.
- A brit egyetemek aktív piaci tevékenységet folytatnak mind az Egyesült Királyságban, mind pedig globálisan.
- Az Egyesült Királyság volt a leglassúbb a Bolognai Nyilatkozat támogatását és alkalmazását tekintve: a Bolognai Nyilatkozattal kapcsolatban való tájékoztatatlanság nagyobb mértékű az Egyesült Királyságban, mint bárhol máshol Európában.

Ennek ellenére az Egyesült Királyság nyújtott modellt a bolognai folyamat számára: az első felsőoktatási diploma: a „baccalaureatus”- fokozat, amelyet három év tanulás után lehet megszerezni; s ezt követheti két éves „magister”-diploma, majd három éves doktor (PhD)-képzés. Továbbá az Egyesült Királyság biztosította a bolognai folyamathoz kötődő kulcsfontosságú fogalmakat és kifejezéseket: minőségbiztosítás, a tanulás kimente, teljesítményértékelés, általános készségek, elhelyezkedési lehetőség-

gek és így tovább. Ezek olyan fogalmak már ismertek, ha nem is kedveltek a brit egyetemi oktatók körében. Továbbra is figyelemre méltó, hogy az Egyesült Királyság milyen viszonyt alakít ki a bolognai folyamathoz, s hogyan hajtja azt végre.

A Bologna-paradoxon

A bolognai folyamat az EU törekvése arra, hogy válaszoljon a globális gazdasági versenyre, de lehetséges, hogy ugyanez a fogja akadályozni, illetve ugyanebben fogják megelőzni, ahogy ezt az 1. ábra is jelzi:



1. ábra: A felsőoktatás kurrikulum mozgatórugói

A bal oldali oszlopból kiderül, hogy a gazdaság globalizációja arra készteti az EU-t, hogy versenyképességét ösztönözze a felsőoktatási rendszerek egységesítésével. Ez a bolognai folyamat, amely már most átalakítja a nemzeti felsőoktatási kurrikulumokat. A jobb oldali oszlop jelzi, hogy válaszul ezekre a folyamatokra, országos szinten verseny alakul ki. Ezt bizonyítja az Egyesült Királyság példája is, ahol kiterjedt (és talán szociálisan érzékenyebb) a felsőoktatási szektor, amely ennek fejében nagyobb befektetést igényel a magasabb tandíjak formájában. A magasabb tandíjak jelentős mértékben befolyásolják a hallgatók és a felsőoktatási intézmények kapcsolatát. Ma már a leendő hallgatóknak nem kell versenyezniük, hogy bizonyos kurzusok korlátozott számú helyeit megszerezzék. Ahogy a kínálat meghaladja a keresletet, megváltoznak az erőviszonyok, és a hallgatók egyéni választása határozza meg, hogy milyen irányba változnak a nemzeti kurrikulumok.

Nyelvvel kapcsolatos diplomák

2003 júniusában az Európai Nyelvi Tanács [European Language Council] (<http://www.fu-berlin.de/elc/>) negyedik konferenciáját tartotta a dániai Arhus egyetemén. A konferencián bemutatták a jelenlegi és a jövőbeli EU- tagállamok nyelvi diplomáit vizsgáló felmérést. Az eredményeket a megnyitó kerekasztalon ismertették „Teljesítményértékelés és törzskurrikulum” címmel (<http://www.sprog.asb.dk/elc2003/Workshop1.htm>). A részletes jelentés azonosította a jelenlegi nyelvi diplomák tantervének közös jellemzőit: nyilvánvalóan magas szintű idegen nyelvi ismeret és változatos tartalom. A megvalósítás három uralkodó modellje: a hagyományos filológiai diploma, amely irodalomtörténeti és nyelvi képzésen alapul; nyelvhez kötődő szakmai diplomák olyan területeken például, mint

az újságírás vagy a turizmus; valamint olyan diplomák, ahol a nyelvi stúdium olyan más tantárgyakhoz kapcsolódik, mint például a szociológia vagy a pszichológia.

A felmérés fényében, az előadó Marcela Swiatkowska professzor, a krakkói Jagelló Egyetemről (Lengyelországból), olyan modellt ajánlott, amelyről úgy gondolta, hogy a nyelvi diplomák esetében Európa-szerte alkalmazható lenne. Ebben a modellben a baccalauratus-fokozat (első szint, vagy első ciklus) általános jellegű lenne, míg a magisterium a munkavégzésnek megfelelően szakosodásokat vezetne be: amelyek vagy nyelvre épülő karriert (tanítás, fordítás, tolmácsolás), vagy szélesebb körű szellemi szakmai foglalkozásokat eredményezne. Ezt a modellt az előadáshoz fűződő válaszómban elutasítottam, hogy miért, az majd később kiderül.

Tanárképzés

Az Eurydice friss és hiteles információforrást biztosít minden európai ország oktatásának valamennyi tényezőjéről, beleértve a tanárképzést is (www.eurydice.org). Az Eurydice betekintést nyújt valamennyi ország tanárképzésének fő jellemzőibe. Franciaország például „egymásra épülő” [consecutive] modellel rendelkezik: a tanárokat arra ösztönzik, hogy baccalaureatusi szintű oklevelet szerezzenek, mielőtt egy évet az egyetemi tanárképző intézetben [Institut Universitaire de Formation des Maîtres] töltenek, illetve további egy évig gyakorlaton vannak. Németországban valamennyi tartomány a „konkurens” [concurrent] modellt követi: a tanárjelöltek a szaktantárgyak és egyéb baccalaureatusi szintű tantárgyak mellett tanulásmódot [pedagógiát] tanulnak, majd utána két évig szakmai gyakorlatot [Vorbereitungsdienst] teljesítenek. Portugáliában, szintenként megkülönböztetve, az „egymásra épülő” és a „konkurens” modell egyaránt létezik. Az általános iskolai tanítók a pedagógiai főiskolai [az Escola Superior de Educacao-n folyó] képzésben vesznek részt, ahol lehetőségük van szakosodásra, ugyanakkor hangsúlyt fektetnek a pedagógiára és a tanítási gyakorlatra. Ezzel szemben a középiskolai tanárok egyetemi képzésben vesznek részt, és a tanítással kapcsolatos modulokat csak az utolsó évben veszik fel. Írországban többnyire az „egymásra épülő” modellre épül a képzés, de néhány „konkurens” elemmel kiegészítve, főleg ami a gyakorlati tantárgyakat illeti. Finnország a hat éves „konkurens” modellel ezzel ellentétes képzési formát követ; ugyanakkor megtalálható náluk az egymásra épülő modell is, s a finn tanári képesítést magisteri szintű képzéssel lehet megszerezni.

Már többször megjegyeztük, hogy az Egyesült Királyság gyakran befolyásos szerepet tölt be az oktatással kapcsolatos területeken, annak ellenére, hogy néha közepesen motivált hozzáállást tanúsít az európai integrációval kapcsolatban. Az Egyesült Királyságban duális modell létezik, az egyetemeken a konkurens és az egymásra épülő modellt egyaránt felajánlják, a baccalaureatusi oklevelet egy éves posztgraduális oktatási képzéssel zárják [PGCE – Postgraduate Certificate in Education], amelynek számottevő gyakorlati eleme is van. Növekvő kínálat van a PGCE képzésből, amely egy testre szabott képzési formát biztosít és tapasztalaton alapul. Ezek a programok az iskolán belül is teljesíthetők, erre példa az Open University által felajánlott rugalmas PGCE. (<http://www.open.ac.uk/education-and-language/courses/itt/route.htm>)

Mindent egybevetve, az európai tanárképzést jellemzi az „egymásra épülő” és a „konkurens” képzés keveréke; ötvözete három elemnek: a szakmai képzésnek, oktatási elméletnek (pedagógiának) és a tanítási gyakorlatnak; és benne az a közös törekvés, hogy egyre nagyobb mértékben támaszkodjanak a gyakorlatra.

Tanárképzés Magyarországon

A hallgatóság sokkal jobb ismeretekkel rendelkezik a magyarországi tanárképzést illetően, mint én, de három olyan jellemzőt érzékelek, amelyek megkülönböztetik a magyar rendszert.

1. A legtöbb EU országban a tanári képesítés vagy az elemi [primary], vagy a középiskolában nyújt lehetőséget, míg Magyarországon további különbséget tesznek az alacsonyabb és a magasabb fokú középiskolai [lower secondary and higher secondary] képzés között.

2. Ha az egyensúlyt vizsgáljuk a szaktantárgy, pedagógiaelmélet és a tanítási gyakorlat között, akkor azt tapasztaljuk, hogy Magyarországon az utóbbira helyeznek kisebb hangsúlyt.

3. A tantárgyak tartalmát tekintve a tanárképzés megőrizte azt a jellemvonását, hogy nagyobb hangsúlyt fektetnek benne az irodalmi tartalomra, és kevesebb szociológiai útmutatást adnak a célnyelv kultúrájához.

Kihívások

A fenti adatokból a bolognai folyamat számára, valamint az európai nyelvtanári diploma és tanárképzés jövőbeli mintájának a hagyományos értelmezésének négy fő kihívását azonosítottam: a változás mozgatórugóit, a képzés szintjeit, a baccalaureatusi diploma tartalmát, végül az alkalmazhatóság és a karrier kérdését.

A változás mozgatórugói

A bolognai folyamat iránti lelkesedésem ellenére aggódok amiatt, hogy a bolognai elképzelések megvalósításának – mint a globalizációra adandó válasznak – kisebb lesz a hatása, mint magának a globalizációnak. Az Európai Unió, valamint a GATS irányából érkező nyomás ugyanis ebben az irányban hat. Amint láttuk, gazdasági megfontolásból a felsőoktatási intézmények tandíjmelésre vannak kényszerítve a megnövekedett hallgatói létszám miatt; s ez a kormányellenőrzés gyengüléséhez és a hallgatók befolyásának növekedéséhez vezet majd. Mihelyt a kurrikulumokat a kereslet és nem a kínálat határozza meg, a hallgatók választása, nem pedig a kormányok vagy az egyetemi tanárok fogják meghatározni a tananyagot. Elkerülhetetlen a hallgatók választásának kihatása a tanulási szintekre és a diploma tartalmára.

A tanulás szintjei

A 2003-as Trendek jelentés nagy szakadékról számol be azon országok között, amelyekben régóta bocsátanak ki baccalaureatus diplomát, s amelyekben a BA vagy BSc legitim végállomásnak ismerik el (például az Egyesült Királyság, Írország), és azok között, amelyekben nincs története a baccalaureatus-fokozatnak, s amelyeknél egy általános főiskolai szintet [BA-szintet] (ahogy ezt a European Language Council javasolta) egy szakosodott egyetemi [MA-szint] követ, amely egy saját karrierhez vezet. Az gondolom, hogy a felsőoktatási tárgyak és az azt követő hivatás közti kapcsolat lazulásával és a hallgatók és családjaik által viselt felsőoktatási költségek növekedésével a hallgatók elvesztik a kedvüket a felsőoktatásnak a baccalaureatus-szinten túl történő folytatására. Egy végzős hallgatónak az Egyesült Királyságban körülbelül 15000 euro tartozása van (ami nem annyira a tandíjjal, mint inkább a megélhetési költségekkel függ össze). A felsőoktatási költségek növekedésével az első szintet végzett hall-

gatóknak nagyon motiválnak kell lenniük, hogy újabb kölcsönök mellé (ház vagy lakás vétele, családalapítás) még a további egyetemi [MA] képzés költségeit is felvállalják. A tanárképzésre kifejtett hatást nehéz megjósolni; az viszont máris valószínűnek látszik, hogy rövidebb, például a „konkurens” modelleket részesítik majd előnyben, míg a rugalmas képzési forma is népszerű lesz, részben azért, mert a későn érőket segíti abban, hogy szakmához jussanak.

Az első lépcső (*baccalaureatus diploma*) tartalma

Igaz, hogy a létező első lépcsőbeli (BA és BSc) diploma tartalmának egy része általános jellegű, de ez a rész inkább a készségek fejlesztéséről, mint a szerzett tudásról szól. Egy tipikus tanulás-eredményű megközelítés az alábbiakat különbözteti meg:

- úgynevezett „ön” készségek – öntudat, önmotiváció, önfegyelem,
- átadható készségek:
 - intellektuális (elemző, szintetizáló, kutató),
 - kommunikáció és előadás,
 - önálló, illetve csoportos munka,
 - időbeosztás.
- egyéb készségek: numerikus és számítógépes készségek.

A modern nyelvi diploma tudástartalma specifikus, de ezen belül az irodalmi zuhánásszerűen csökken. Számos, az Egyesült Királyságból, Írországból és Németországból származó bizonyíték mutatja, hogy a hallgatók visszautasítják az irodalmi tantervet: a tanterveknek meg kell változniuk, mihelyt a hallgatók választhatnak. Az Egyesült Királyság-beli példa, mint annyi más területen, hűen ábrázolja a változó hallgatói igényeket: a modern nyelvi (filológiai) tanszékeknek több mint fele szűnt meg az elmúlt évtizedben, és százával vesztek el az ottani állások. (Lásd a Nuffield Alapítvány két jelentését, melyet 2000 májusában és 2003 februárjában tettek közzé: <http://www.nuffieldfoundation.org/languages/programme/index.asp>) Talán Franciaország jobban érzekelte a kurikulum-változásokat, stabil vagy növekvő alkalmazotti létszámmal, ami a Alkalmazott Idegen Nyelveket [LEA = Langues Étrangères Appliquées] illeti. A LEA az idegen nyelveket és az üzleti tanulmányokat ötvözi. A hagyományos irodalmi képzés pedig hét év alatt egy harmadával csökkent. Ezt a gyorsuló összeomlást a Nanterre-i Egyetem tanúsítja, ahol az irodalmi képzésre jelentkezők száma egy év alatt 35 százalékkal csökkent. Amint azt a különböző országok statisztikái is bizonyítják, a modern nyelvi (filológiai) tanszékeknek nyelvi központokkal való felváltása egész Európában (lásd <http://www.cercles.org>) rávilágít arra, hogy idegen nyelvek egyetemi szintű tanulása a XXI. században jórészt a nem-nyelvszakos hallgatókra helyeződik.

Karrier

Az egyetemi szak és az utána következő karrier közti kapcsolat meglehetősen laza. Számos felmérés kimutatta, hogy a munkaadók a munkavállalóknak személyes és átadható készségeit becsülik a legnagyobbra, a tárgyi tudást pedig a legkevésbé. Az Egyesült Királyságban a pályakezdők munkahelyeinek 50 százaléka nem szakterülethez kötött, és bármilyen szakterületen végzett munkavállaló által megpályázható. Öt évvel a diplomaosztás után, csak az egyetemi diplomásoknak a fele dolgozik a szakterületének megfelelő munkakörben.

Egy kétértelmű következtetés

Ismerve a magyar felsőoktatási intézmények dinamikáját és nemzetközi kapcsolatait, meglepődve láttam Magyarországot a leginkább befelé forduló országok sorában (*Trends 2003*, 101. lap, 18. számú ábra). Előadásom azt sugallja, hogy nyelvtanítással és nyelvtanulással foglalkozó magyar kollégáknak behatóbban kellene figyelniük a szélesebb európai és globális kontextusban lévő tudásalapú gazdaság kényszerítő tendenciáira.

Remélem ugyanakkor, hogy a globalizációt és a gazdasági kihívásokat helyén tudjuk kezelni és megőrizzük azokat a humanista értékeket, amelyekhez az egyetemek hagyományosan kötődtek. Alan Gilbert, a Melbourne-i Egyetem rektora 2003. szeptember 11-én a következőképpen fejtette ki a véleményét a kérdéssel kapcsolatban:

„A világ lakosságának 15 százaléka számára az oktatási lehetőségek mind inkább elérhetőek, a fennmaradó 85 százalék számára viszont frusztrációt és jelentős hátrányt jelent az oktatástól való megfosztottság. Az ellenőrizetlen és méltánytalan hozzáférés a tudáshoz azzal fenyeget, hogy krónikus, világméretű instabilitás határozza meg a XXI. század realitását.”

Az angolnyelv-tanítás helyzete Magyarországon

1. Bevezetés

Az Európai Unióhoz való csatlakozással kapcsolatosan egyre gyakrabban merülnek fel minőségi nyelvoktatással kapcsolatos kérdések (lásd pl. Szépe, 2000; Bukta és Nikolov, 2002) és annak igénye, hogy a tanítás helyzetét elemző munkákra alapozva mérjük fel azokat az igényeket, amelyek alapján hosszú távú célokat fogalmazhatunk meg (Nikolov, 2001; Matheidesz és Tribble, 1999). Ez a tanulmány ennek az igénynek próbál megfelelni: empirikus adatok segítségével vizsgálja az angolnyelv-oktatást Magyarországon, annak tükrében, hogy a jelenlegi helyzet milyen tanár-továbbképzéssel kapcsolatos teendőket igényel. A kutatás része a British Council tanár-továbbképzési projektumának (2000/2003-es INSET Project), amelynek első lépése egy helyzettanulmány elkészítése volt a 2000/2001-es iskolaévben. Ez a cikk ennek a helyzettanulmánynak a részeredményeit ismerteti.

Nem ez az első helyzettanulmány, amely az angol nyelv tanításáról készült Magyarországon (lásd Nikolov, 1999), vagy a nyelvtanítás átfogó helyzetét vizsgálja (Petneki, 2002), azonban ezt a kutatást különlegessé teszi, hogy központi kérdése a tanár-továbbképzés, és ebből a szempontból tekintti át az angoltanítás helyzetét. A vizsgálat tervezése során a kommunikatív nyelvoktatás szempontjait vettük figyelembe (erről magyarul bővebben lásd Holló, Kontráné és Tímár, 1996; illetve Medgyes, 1995; 1997), vagyis a széles körben elfogadott nézettel éltünk, hogy általánosságban a kommunikatív nyelvoktatás felel meg korunk igényeinek legjobban, és azt vizsgáltuk, hogy a tanítási folyamatok mennyire felelnek meg a kommunikatív nyelvoktatás elveinek.

A kutatás során nagyon sok forrásból különböző technikákkal gyűjtöttünk adatokat. Az óramegfigyelés kérdőíves technikával történt; tanárok és diákok önkéntes kérdőívre válaszoltak. Ezen felül azonban a tanár-továbbképzés számos résztvevőjével készült interjúk, illetve a Információs és Módszertani Központok és Forrásközpontokat is vizsgáltuk, azonban ebben a cikkben csak az óramegfigyelési kérdőíveket, illetve az ahhoz kapcsolódó diák és tanár kérdőíveket elemezzük. A kutatásról született egy átfogó beszámoló is (Slinn, 2001), amelynek további eredményeit a jövőben tervezzük publikálni.

Fontosnak tartom megemlíteni, hogy a kutatás lebonyolítása egy képzési folyamat volt a résztvevő tanárok számára, amely során elsajátíthattak fontos kutatás módszertani alapismereteket, lehetőséget kaptak, hogy szakmai kapcsolataikat bővítsék, illetve, hogy az eredmények tükrében saját tanítási gyakorlatukra reflektáljanak. A kutatásunk ezen vonulatát azonban ebben a tanulmányban terjedelmi okok miatt szintén nem tudjuk kifejteni (részletesen lásd: Hős és Slinn, 2001).

2. A kutatás rövid módszertana

2.1. A kutatás fókusza

Fő célom, hogy áttekintsem, mi történik az angolórákon. Részletesen megvizsgálom, milyen célokat fogalmaztak meg a tanárok a meglátogatott órák előtt, hogyan alakul a cél- és anyanyelv használata az órán, mennyire hangsúlyos az alapkészségek fejlesztése, a folyékonyság, vagy a nyelvhelyesség kap-e nagyobb szerepet, és a diákok milyen fokú autonómiát élveznek a nyelvórán. A kutatási kérdések minden esetben arra keresik a választ, hogy a tanóra ezen jellemzői megfelelnek-e a kommunikatív nyelvoktatás igényeinek, illetve, hogy mely területeken merülhetnek fel tanár-továbbképzési igények.

2.2. Adatgyűjtés

Az angoltanítás helyzetét kérdőívek segítségével vizsgáltuk a 2000/2001-es tanévben. Törekedtünk arra, hogy ugyanazokat a kérdéseket legalább két különböző forrásból mérjük fel, hogy adataink megbízhatóságát minél jobban biztosítsuk, ezért ugyanazokat a tanárokat kértük meg a tanári kérdőív kitöltésére, mint akiknek az óráját megtekintettük, és az ő diákjaik válaszoltak a diák kérdőívekre is. Így három kérdőívből nyert adatokat ismertettek ebben a cikkben: 1) óramegfigyelési kérdőív (angol nyelvű kérdőív); 2) diák kérdőív (magyar nyelvű kérdőív); 3) tanári kérdőív (magyar nyelvű kérdőív). A vizsgált legfontosabb témakörök a következők voltak: háttér-információ az iskoláról, óráról, tanárról és a diákokról; fizikai környezet; használt eszközök és anyagok; nyelvhasználat; készségek; tanár és diákok beszédideje; a tanár szerepe; hibajavítás, értékelés; a diákok motivációja; az óra felépítése, jellemzői; a nyelv tanításának módja; a diákok térkihasználása; tanár-diák viszony; nyelvhasználat; készségek; feladat típusok. Terjedelmi okok miatt ebben a cikkben nem térhetek ki az összes témakör elemzésére, csak a tanórával kapcsolatos néhány kérdéskörre koncentrálok.

Két-két megfigyelő látogatta meg az órákat, majd a jegyzeteik alapján, közvetlenül az óra után, konszenzusra törekedve kitöltötték az óramegfigyelési kérdőívet. Ugyanabban az osztályban a diákok kitöltötték a diák kérdőívet, a tanár pedig a tanári kérdőívet. A hatodik osztályosnál fiatalabb diákokkal nem töltettünk ki diák kérdőívet, mert úgy gondoltuk, hogy számukra túl bonyolult lehet a kérdőív. A kitöltött kérdőívek típusát és számát a következő alfejezet tartalmazza.

Az adatközlők kiválasztásában nagy szerepet kapott a személyes ismeretség. Az adatgyűjtők választották ki az általuk megfigyelni szándékozott tanárt, akiknek röviden bemutatták a kutatást. A megfigyelendő tanár beleegyezése után, a projektum vezetője hivatalos levélben kérte fel az adott iskola igazgatóját a kutatásban való részvételre. Az igazgató beleegyezése minden esetben szükséges volt az óra megfigyeléséhez és a kérdőívek kitöltéséhez.

2.3. Minta

Az adatközlők kiválasztásakor nem érvényesült az országos reprezentativitás elve, azaz, hogy az ország összes angol tanárának egyforma esélye legyen a mintába kerülésre, hanem arra törekedtünk, hogy a British Council által könnyen elérhető tanárokat vizsgáljuk. Erre azért volt szükség, mert annak a legnagyobb esélye, hogy ezek a tanárok vesznek részt különböző British Council által szervezett eseményeken, képzéseken. A mintánk tehát a tanárok ezen csoportját képezi le.

A következő táblázatok tartalmazzák a minta legfontosabb jellemzőit, és mutatják, hogy az ország számos megyéjében, különböző településtípusokon élő tanárok vettek részt kutatásunkban.

1. táblázat: A kitöltött kérdőívek megoszlása típus és osztály szerint

Kérdőív típusa	5. osztályig	6–12. osztály	Összesen
Tanári kérdőív	14	65*	79
Óramegfigyelési kérdőív	14	66	80
Diák kérdőív	—	866	866

*Egy tanár, akinek óráját megtekintettük, nem töltötte ki a tanár kérdőívet.

2. táblázat: A megfigyelt órák megoszlása megyék szerint

Megye	Meglátogatott osztályok száma	Megye	Meglátogatott osztályok száma
Budapest	10	Hajdú-Bihar	10
Baranya	5	Nógrád	5
Békes	5	Pest	5
Borsod-Abaúj-Zemplén	10	Szabolcs-Szatmár-Bereg	5
Csongrád	9	Jász-Nagykun-Szolnok	5
Fejér	5	Vas	5
Összesen			79 osztály*

* 1 hiányzó eset, egy tanár nem töltött ki tanári kérdőívet

3. táblázat: A megfigyelt órák megoszlása település típus szerint

Település típusa	Meglátogatott osztályok száma
Budapest	10
város	64
falu	5
Összesen	79*

* 1 hiányzó eset, egy tanár nem töltött ki tanári kérdőívet

3. Eredmények

3.1. Az óra célja

A megfigyelt óra előtt arra kértük a tanárokat, hogy mondják el, mi az óra célja. Válaszaikat szó szerint lejegyeztük, majd a hasonló válaszokat kategóriánként kódoltuk. A megfogalmazott célok százalékos megoszlásait az 4. táblázat első oszlopa tartalmazza. A táblázat második oszlopa a megfigyeléseinket mutatja be az adott órával kapcsolatosan. A harmadik oszlop a diákok válaszait foglalja össze, arról, hogy *általában* mi az angolóra fókusz.

A fentiekből már részben kiderült, hogy a tanárok által megfogalmazott célokat közvetlenül nem hasonlíthatjuk össze azzal, amit a megfigyelés alatt tapasztaltunk, illetve, hogy mit írtak a diákok a kérdőívbe, hiszen eltérő kérdezéstechnikát alkalmaztunk (a tanár kérdőívben nyitott, a másik két kérdőívben zárt kérdésként szerepelt).

Valamint a táblázat tartalmaz olyan célokat is, amelyeket a tanárok nem említettek, de fontosságuk miatt mi a kérdőívekben kérdésként feltettük őket. Mindezek ellenére a kiugróan nagy eltérések mindenképpen informatívak lehetnek.

4. táblázat: Az óra célja és mivel foglalkoznak az órán

Lehetséges célok	Tanár kérdőív (%)	Óramegfigyelés (%)	Diák kérdőív (%)
Nyelvtan, nyelvi pontosság	53,2	60,0	66,4
Szókincs	20,3	72,5	71,9
Készség általában	24,1 ¹	—**	—
....olvasás		55,0	62,8
....hallás utáni szövegértése		50,0	—
....írás		43,8	42,6
....beszéd		72,5	79,7
Nyelvi funkció	0*	28,8	—
Kiejtés	0	2,6	—
Témakörök gyakorlása	10,1	—	—
Kultúra	0	33,8	—
Általános tudás	0	—	32,0
Gondolkodásmód	0	—	21,9
Dolgozatírás	7,6	—	—
Fordítás	1,3	3,9	—

* 0%: Nem említették.

** —: Ilyen válaszlehetőség nem volt.

¹ A tanárok válaszainak kódolásánál a készségeket egy kategóriába soroltuk.

A tanári célok, ahogy azt a megfigyelés és a diák kérdőívek is megerősítették, nyelvtan-hoz és szókincs-fejlesztéshez kapcsolódtak leggyakrabban. Ez első látásra nem lehet meglepő, hiszen nyelvtanításról van szó, a kérdés csupán, hogy a nyelvtan hangsúlyos jelenléte megfelel-e a kommunikatív nyelvoktatás elveinek. Úgy gondoljuk, hogy a nyelvtan ilyen mértékű hangsúlyozása nem szolgálja a kommunikatív nyelvoktatás céljait, amely a nyelvi pontosság helyett a kommunikációra helyezi a hangsúlyt.

A megfigyelők és a diákok viszont azt erősítik meg, hogy az órák meglehetősen nagy számában folyik készségekhez kapcsolható munka is. Érdekes viszont, hogy ez nem jelenik meg ilyen arányban a tanárok megfogalmazott céljai között. Két magyarázata lehet ennek: a készségekkel való foglalkozás esetlegesen merül fel az órák során, vagy a tanárok a készséggel való foglalkozást mellékesnek tartják, és ezért nem jelennek meg az óra céljai között. Ez utóbbi feltételezés azért is lenne nagyon szomorú, mert a készségek hangsúlyozott fejlesztése az egyik legfontosabb összetevője a kommunikatív nyelvoktatásnak. Úgy látjuk tehát, hogy a célok megfogalmazásából hiányzik a kommunikatív szemléletmód, még akkor is, ha azok elemei az órán megjelentek.

Az elmúlt években nagy hangsúlyt fektetett a British Council tanár-továbbképzési programja, hogy segítséget nyújtson a tanárok számára kulturális elemek az angol nyelv tanításába való integrálásában. Ezzel összhangban a megfigyelő tanárok úgy tekintettek a nyelvórára, hogy annak nemcsak nyelvi, hanem kulturális céljai is vannak/lehetnek, és az órák harmadában vélték úgy, hogy a kultúra tanítása meg is jelenik a tan-

órán. Ennek ellenére egyetlen olyan tanár sem volt a mintánkban, aki a kulturális elemek tanítását említette volna az óra tervezett céljai között. Érdekes módon a diákok több mint fele (32,0+21,9%) szintén felismeri, hogy a tanórát a nyelvi/kommunikatív fókuszon túl az általános tudás vagy gondolkozásmód átadása is jellemzi.

Természetesen a különbségek elemzésekor figyelembe kell vennünk, hogy a tanároknak nyitott kérdésként (válaszkategóriák nélkül) kellett felelniük arra a kérdésre, hogy mi az órájuk célja, míg a diákok és a megfigyelők válaszait előre megfogalmazott válszatkategóriák irányították. Azonban ennek az érvelésnek a figyelembevétele mellett is, úgy tűnik, hogy bizonyos mértékig hiányzik a tanárokból a tudatosság, azaz kapcsolatosan, hogy mit mondanak, mi fog történni az órájukon, és valójában mi történik az órájukon.

Ezt a nézetet erősíti a nyitott kérdések kódolásakor tapasztaltak is. Nagyon sok esetben a megfogalmazott célok meglehetősen bizonytalanok, homályosak voltak. Úgy véljük, hogy „feltételes mód múlt ideje” nem igazán tudható be óra-célként. Voltak olyan megfogalmazott célok is, amelyeket nem tudtunk kódolni, ilyenek voltak az „ismétlés”, vagy „gyakorlás” válaszok. Mindenképpen úgy látjuk, hogy ez egy olyan terület, ahol a tanároknak továbbképzésre lehet szükségük, továbbá szerintünk olyan jellegű továbbképzésekre is szükség van, még ha ezek sokszor kevésbé népszerűek, ahol a gyakorlatias technikákon kívül a „miérteken” is elgondolkoznak a tanárok.

3.2. A tanórán használt nyelv

A tanórán a cél- és anyanyelv használatát több szempontból is vizsgáltuk: dominánsan milyen nyelven beszélnek a tanárok és diákok; mire használják a magyar nyelvet; hogyan alakul a tanárok és diákok beszédideje.

A megfigyelt tanárok többsége leggyakrabban angolul vezeti az órát, és jól érthetően és nyelvtanilag hibátlanul beszél. Ezt a diákok válaszai is megerősítik, akiknek túlnyomó többsége szerint a tanár többnyire angolul vezeti az órát. A tanárok ennél szerényebbek: kicsit kevesebb, mint a megkérdezettek fele mondta, hogy gyakran előfordul, hogy az órát teljes egészében angolul vezetik. A tanárok ezen nyilatkozata azt mutathatja, hogy saját maguk sokkal kritikusabban tekintenek nyelvhasználatukra, mint azt a megfigyelő tanár, illetve diákok tették/teszik (5. táblázat).

5. táblázat: A tanári nyelvhasználat

	Megfigyelés (%)	Tanár kérdőív (%)	Diák kérdőív (%)
A tanár helyes angolsággal beszél.	98,8		
A tanár angolul vezeti az órát.	98,7	44,9	91,6

Bár csak a tanárok negyedére jellemző, hogy úgy tervezi az órát, hogy a diákok beszédideje hosszabb legyen, mint a sajátja, a megfigyelések szerint az órák felében a tanár és a diák beszédideje vagy egyenlő volt, vagy a diákok beszéltek többet. Ebből viszont az következik, hogy az órák másik felében a tanárok egyértelműen többet beszéltek, mint a diákok, ami megkérdőjelezi a diák- és kommunikáció-központúságot (6. táblázat).

6. táblázat: A tanár és a diákok beszédideje

	Megfigyelés (%)	Tanár kérdőív (%)	Diák kérdőív (%)
Úgy tervezem, hogy a diákok beszédideje összességében hosszabb, mint az enyém.		24,7	
A tanár beszél többet az órán.	50,0		
A diákok beszélnek többet az órán.	16,3		
A tanár és a tanulók körülbelül egyenlő arányban beszélnek az órán.	33,7		61,2

A diákok nyelvhasználatára vonatkozó eredményekből az tűnik ki, hogy az angol mellett a magyar nyelv is jelen van az angolórákon, azonban ez nem jelenti azt, hogy a diákoknak nehézségei lennének az angol nyelv használatával kapcsolatosan: válaszaikból az tűnik ki, hogy a tanár és a társaik beszédét is megértik, és többnyire ők is angolul beszélnek (7. táblázat).

7. táblázat: Diákok nyelvhasználat

Diákok beszélnek ...	Megfigyelés (%)	
	A diákok	
	... angolul beszélnek.	... magyarul beszélnek.
... a tanárhoz.	98,8	86,7
... az osztályhoz.	56,3	52,0
... amikor ismétlik, amit a tanár mond.	36,3	—
... az életükről, tapasztalataikról.	50,0	14,7
... pármunka során.	62,5	41,3
... csoportmunka során.	27,5	28,0

A fenti adatokat tükrében, felmerül a kérdés, hogy mire használják a tanárok az anyanyelvet. Egyik lehetőségként azt vizsgáltuk, hogy az új nyelvtani anyag magyarázatok kap szerep a magyar nyelv (8. táblázat).

8. táblázat: A nyelvtan magyarázata

	Tanár kérdőív (%)	Diák kérdőív (%)
A nyelvtani problémákat vagy az új anyagot gyakran magyar nyelven magyarázom el.	56,4	
Rendkívül jellemző, hogy a nyelvtani problémákat és az új nyelvtani anyagot magyar nyelven beszéljük meg.	37,2	
A tanár a nyelvtant többnyire magyarul magyarázza.		74,6

A tanárok és a diákok válaszaiból látszik, hogy a magyar nyelv egyik lehetséges szerepe az angolórán az új anyag és nyelvtan bemutatása és elmagyarázása. Érdekes módon a két tanári kérdés meglehetősen eltérést mutat, ami azt jelezheti, hogy bizonytalan-

ság uralkodik a tanároknál azzal kapcsolatosan, hogy a magyar nyelv ily módon való használata megfelel-e a kommunikatív nyelvtanítás elvárásainak.

Mindenképpen részletesebb kutatásnak kell vizsgálnia azt a kérdéskört, hogy az anyanyelvnek milyen szerepe lehet a nyelvórákon, és hogy ezzel a tanárok tisztában vannak-e.

3.3. Alapkészségek fejlesztése

A kommunikatív nyelvoktatás során hangsúlyos szerepet kap a négy alapkészség fejlesztése (beszédkészség, hallás utáni szövegértés, olvasás és írás). Ezért először megvizsgáljuk, hogyan alakul ezeknek a készségeknek a fejlesztése a tanórán, majd megnézzük, hogy mennyire valósul meg ezek integrált fejlesztése, ami szintén fontos alapkövetelménye a kommunikatív nyelvoktatásnak.

3.3.1. Beszédkészség

A beszédkészséget fejlesztő feladatoknak többféle célja lehet az órákon: a tanult szerkezetek, szavak használata, az anyag elsajátításának ellenőrzése, régi és új anyag ötvözése, motiváció serkentése (Holló, Kontráné és Timár, 1996).

Egyetértés van a tanárok és a diákok között abban, hogy beszédkészség fejlesztő gyakorlatok gyakran vannak az angolórákon. A diákok nemcsak saját életükről, tapasztalataikról beszélnek, hanem szerepjátás és különböző témákról tartott beszélgetések segítségével is fejlesztik beszédkészségüket. A megfigyeléseink is megerősítik ezeket a válaszokat.

9. táblázat: A beszédkészség fejlesztése

	Megfigyelés (%)	Tanár kérdőív (%)	Diák kérdőív (%)
Az órán van beszédkészség-fejlesztés.	72,5		79,7
A diákok az órán saját életükről, tapasztalataikról beszélnek.	50,0	89,9	
Általában összefoglalják az olvasmányokat, történeteket szóban.			80,1
Általában tartanak kiselőadásokat.			21,0
Az órán van szerepjátás.	35,0	64,6	55,4
Az órán van vita / beszélgetés.	33,8		69,4

3.3.2. Hallás utáni szövegértés

Megfigyeléseink azt mutatják, hogy a beszédkészség (hallás utáni szövegértés) készségét fejlesztő feladatok az órák felében jelennek meg. Ez az arány jóval kisebb, mint a beszédkészséget fejlesztő feladatoknál, azaz nem biztos, hogy minden esetben a két készség integrált fejlesztése történik az órán. Azt a tényt, hogy kommunikáció során információcsere jön létre beszélő és befogadó között a készségek fejlesztésének is, le kellene képeznie. Magnóhasználatával kapcsolatosan eltérő véleményeket regisztráltunk, ami szintén problémákra utalhat. Pozitívum viszont az, hogy sok tanár nemcsak a kurzuskönyvhöz tartozó kazettákat használ, hanem egyéb hanganyagokat is.

10. táblázat: Hallás utáni szövegértés készségének fejlesztése

	Megfigyelés (%)	Tanár kérdőív (%)	Diák kérdőív (%)
Az órán van hallás utáni szövegértés.	50,0		
Magnó-használat van az órán.	53,3		92,1
Kurzuskönyv kazettát használ a tanár.	41,1	97,5	
Egyéb kazettát használ a tanár.	11,0	69,6	
Diákok hallgatják a szöveget, hogy a lényeget megértésék.	39,0		
Diákok hallgatják a szöveget, hogy egy bizonyos információt megértsenek.	40,7		
Feladat van a hallgatás közben.	59,3	92,3	90,6

3.3.3. Olvasáskészség

A mindennapi életben gyakran kerülhetnek a diákok olyan helyzetbe, hogy valamilyen hosszabb-rövidebb szöveget angolul kell elolvasniuk. Továbbá, az idegen nyelven való olvasás az egyik legegyszerűbb módja annak, hogy a nyelvtudást szinten tartsuk vagy fejlesszük. Ezért különösen fontos, hogy felvértesszük a diákokat az idegen nyelven való olvasás képességével (Holló, Kontráné és Tímár, 1996).

11. táblázat: Az olvasáskészség fejlesztése

	Megfigyelés (%)	Tanár kérdőív (%)	Diák kérdőív (%)
Az órán van hangos olvasás.	75,0	2,6	92,5
Magukban olvasnak a diákok.	64,0		
Van néma olvasás azzal a céllal, hogy a szöveg lényegét megértsék a diákok.	22,7		61,8
Van néma olvasás azzal a céllal, hogy konkrét információkat találjanak meg a szövegben.	34,7		73,2
A diákok gyakran gyakorolnak bizonyos szövegértési stratégiákat.		84,8	
A diákok gyakran oldanak meg feladatokat hallás- és olvasásértési szövegek alapján.		92,3	
Legalább havonta használnak újságokat, folyóiratokat.		50,6	21,8

Az óramegfigyelés és a diákok válaszaiból kitűnik, hogy az olvasással kapcsolatos feladatok is fontos részét képezik az órának, olyan módon, hogy megfigyeléseink szerint a hangos, illetve néma olvasás körülbelül egyforma súllyal szerepel.

Néhány ponton meglehetősen eltérést tapasztalunk a tanárok és a diákok válaszai, valamint a megfigyeléseink között. A hangos olvasás esetében különösen nagy ez az eltérés a diákok és a tanárok között: a diákok 92,5 százalékával szemben a tanárok 2,6 százaléka mondta, hogy gyakran van hangos olvasás az órán. Módszertanilag valóban

vitatható a hangos olvasás szerepe az órán, azaz, hogy a hangos olvasásnak van-e szerepe az olvasáskészség fejlesztésében, és ha van, milyen. Úgy tűnik, hogy a tanárok szerint a hangos olvasásnak nincs szerepe az órán, ezt azonban nem támasztják alá a megfigyelők és a diákok válaszai. Ez az ellentmondás azt mutathatja, hogy ez szintén egy olyan módszertani terület, ahol a szakmai vitának, illetve a tanárok továbbképzésének helye lehet.

3.3.4. Az íráskészség fejlesztése

Az íráskészség fejlesztésére lehet mechanikus vagy kreatív feladatokat is tervezni; a kommunikatív nyelvoktatás keretén belül elvárás, hogy az írásnak kommunikatív célja és értelme legyen. Az órák közel felében írnak a diákok, sőt, körülbelül ugyanilyen arányban mondják a diákok azt, hogy az íráskészségük fejlődik leginkább az órán. Ezen belül mind a mechanikusabb másolás, mind a kreatívabb fogalmazás, illetve levélírás jelen volt a megfigyelt tanórákon. Ha feltételezzük, hogy a levélírásnak inkább van/lehet kommunikatív célja, akkor azt várnák, hogy a levélírás szerepel gyakrabban az angolórákon. Az adataink szerint ez nem így van, mert a diákok gyakrabban írnak fogalmazást. Igaz, azt is hozzá kell tennünk, hogy gyakrabban van levélírás, mint az olvasmányok írásbeli összefoglalása, amely feladatnak nem biztos, hogy van kommunikatív célja.

A megfigyelés mondatszintű írást regisztrált az órák kétharmadában, és arányaikban nincs különbség abban, hogy ezeket a szavakat, mondatokat a diákok másolják, vagy sem. Nagyobb lélegzetű írást nem figyeltünk meg, ami többek között magyarázható lehet azzal, hogy hosszabb fogalmazásokat, leveleket a diákok talán házi feladatként végeznek el. Ezt erősítheti meg, hogy a diákok azt mondták, hogy fogalmazásokat és leveleket is gyakran írnak. Azt mindenképpen pozitívumként kell elkönyvelnünk, hogy úgy tűnik, lejárt annak az ideje, hogy a diákok hosszabb szövegeket másolnak az órán.

12. táblázat: Az íráskészség fejlesztése

	Megfigyelés (%)	Diák kérdőív (%)
Az órán van írás.	43,8	
Leginkább az íráskészségem fejlődik az angol órán.		42,6
Általában írnak fogalmazásokat.		60,7
Általában írnak leveleket.		48,7
Általában összefoglalják a olvasmányokat írásban.		27,3
A diákok szavakat, mondatokat másolnak.	64,0	
A diákok bekezdéseket, szövegeket másolnak.	0	
A diákok szavakat, mondatokat írnak, másolás nélkül.	66,7	
A diákok bekezdéseket, szövegeket írnak másolás nélkül.	12,0	

3.4. Alapkészségek integrált fejlesztése

A sikeres kommunikációhoz, mind receptív (hallás utáni szöveg- és beszédértés, olvasás), mind produktív (beszédkészség, írás) készségekre szükség van, ezért ennek a négy alapkésztségnek az összehangolt fejlesztése fontos elvárás a kommunikatív nyelvtanításban.

A tanárok által megfogalmazott órai célokból (lásd korábbi fejezet) az derül ki, hogy a készségek fejlesztésére kisebb hangsúly helyeződik, mint a nyelvtani struktúrák gyakorlására. Ezt megerősítik további adatok is: az órák kevesebb, mint negyedéről (23%) mondhatjuk el, hogy a megközelítésmód alapkészségekre épít, annak ellenére, hogy a tanárok 83,1 százaléka úgy nyilatkozott, hogy az alapkészségeket kombinálva fejleszti. Az előző fejezetekből kiderül, hogy a négy alapkésztség eltérő hangsúlyt kap az órákon: leggyakrabban a beszédkészséget és olvasáskészséget fejlesztik a tanárok, míg a hallás utáni szövegértésre és az íráskészség fejlesztésére kevesebb időt szánnak.

Mindenképpen további kutatások kellenének, hogy pontosabb képet kapjunk a készségek fejlesztéséről, illetve tanár-továbbképzéseken kell foglalkozni a készségek integrált fejlesztésének lehetőségeivel.

3.5. Nyelvhelyesség vagy folyékonyág?

A nyelvtanárok között vita és dilemma tárgya, hogy a nyelvhelyesség, vagy a folyékonyág fontosabb cél. *A krétától a videóig* című könyv szerzői nagyon szemléletesen fogalmaznak, amikor azt írják: „szinte mindenki úgy érzi, hogy a legjobb lenne mindkettőt elérni: beszéljen a diák pontosan, hibátlanul, és ha lehet folyékonyan is” (Holló, Kontráné és Tímár, 1996, p. 133), de természetesen rögtön hozzá is teszik, hogy ez lehetetlen, hiszen a nyelvtanuló azért nyelvtanuló, mert nem beszél tökéletesen a nyelvet. Azt is kijelentik azonban, hogy a kommunikatív nyelvoktatásban a folyékonyág fejlesztésének valamivel fontosabb szerepet kell kapnia.

A nyelvhelyességgel és folyékonyággal kapcsolatos kérdéseink egy része megerősíti, hogy a tanárok a kommunikatív nyelvoktatás elvei szerint tanítanak, hiszen a megfigyeléseink szerint az órák közel kétharmadában (60,2%) a nyelvvel kontextusban dolgoztak, illetve a nyelvvel implicit foglalkoztak (64,2%), azaz a diákok nem közvetlenül a nyelvre koncentráltak, hanem más volt a feladat fókusza.

Más eredményeink szerint a nyelvhelyesség a fontosabb cél: az órák többségében van nyelvhelyességet (56,3%) és nyelvtani struktúrát gyakorló feladat (62,5%); a diákok elsöprő többsége szerint (93,5%) a nyelvtant példamondatokon keresztül sajátítják el; a diákok két harmada szerint (66,4%) a helyes nyelvhasználat fejlődik leginkább az órán. Ezek az adatok nincsenek összhangban a kommunikatív nyelvoktatás célkitűzéseivel.

A tanárok 55,5 százaléka nyilatkozott úgy, hogy többségben vannak azok a feladatok, amelyek során a tanulóknak törekedniük kell a pontos, nyelvileg szinte hibátlan megoldásra. A tanárok közel 40 százaléka azért tanít így, mert úgy gondolják, hogy a diákok ezt várják el.

3.6. A diákok autonómiája az angolórákon

A kommunikatív nyelvoktatás definíció szerint diákközpontú, hiszen a diákok szükségleteire, korábbi nyelvtanulási tapasztalataira és a meglévő nyelvtudására építve tűzi ki a tanárok és diákok az új célokat. Ezért megvizsgáltuk, hogy az órákon milyen

lehetőségeket kapnak a diákok az önállóságra, autonómiára, azaz, hogy fontos dolgokban válasszanak vagy döntsenek.

13. táblázat: A diákok autonómiája a nyelvórán

	Megfigyelés (%)	Tanár kérdőív (%)	Diák kérdőív (%)
A diákoknak fontos dolgokban van választási lehetőségük.	8,8		
A diákok gyakran döntenek el, hogy kivel dolgozzanak párban vagy csoportban.		34,2	
A tanár eltér az eredeti óratervtől, ha a diákok felvetnek egy kérdést, témát.		53,8	65,1
Diákokkal közösen dönt a tanár az óra menetéről vagy tartalmáról.		26,9	27,3
Van lehetősége a diákoknak, hogy a tanítási – tanulási folyamat egyes elemeiről döntsenek.		15,4	36,2

A diákok és tanárok válaszait összehasonlítva azt kell megállapítanunk, hogy jellemzően kisebbségben vannak azok a diákok, akik az óra bizonyos elemeiről dönthetnek, és így természetesen kisebbségben vannak azok a tanárok, akik bizonyos helyzetekben lemondanak a döntésről a diákok javára: a megfigyelt órákon ritkán volt a diákoknak fontos dolgokban választási lehetőségük.

A tanárok kevesebb, mint ötöde (15,4%) ad lehetőséget tanítványainak, hogy a tanulási folyamat egyes elemeiről döntsenek, egy hasonló kérdésre a tanárok negyede (26,9%) válaszolt úgy, hogy arra következtethetünk a diákok fontos döntéseket hozhatnak az órákon.

Természetesen a diákok nemcsak az óra menetével kapcsolatos tartalmi dolgokban dönthetnek, hanem például arról, hogy kivel dolgozzanak együtt. A diákok többségének csak ritkán adódik arra lehetősége, hogy megválasszák, kivel akarnak együtt dolgozni az órán a csoport- vagy pármunka során.

A tanár diákok kérdéseire, kéréseire való rugalmas alkalmazkodására vonatkozó kérdés megosztotta a tanárokat. Kicsit több, mint a fele a megkérdezetteknek gyakran megteszi, hogy eltér az óra menetétől, ha a diákok kérdései, kérései ezt szükségessé teszik, a tanárok másik fele csak ritkán teszi ezt meg.

Ezek az eredmények maguk után vonják annak szükségességét, hogy a diákok autonómiája fontosságával és kialakításának lehetőségeivel tanár-továbbképzés foglalkozzon.

4. Összefoglalás

Ebben a cikkben arra tettünk kísérletet, hogy megvizsgáljuk, vajon az angoltanítás gyakorlata Magyarországon megfelel-e a kommunikatív nyelvoktatás néhány fontos elvének. Ezt tanárok, diákok és az órákat megfigyelő résztvevők által kitöltött kérdőívek adatainak ismertetésével és összehasonlításával tettük meg. Az eredményeink döntően azt mutatják, hogy a diákok valóban kommunikatív keretek között tanulják az angol nyelvet, de adatgyűjtésünk néhány problémás területre is felhívta a figyelmünket.

A tanárok tanórával kapcsolatosan megfogalmazott célkitűzései nem minden esetben tükrözik a kommunikatív szemléletmódot, illetve azt tapasztaltuk, hogy hiányzik a tanárokból az a tudatosság, ami a terveiket az órán törtétekkel összeköti. Arra is fény derült, hogy néhány tanítás-módszertani kérdéssel sincsenek a tanárok mindig tisztában, pl. anyanyelv használata a nyelvórán, a folyékonyság fejlesztésének kérdése, alapkészségek integrált fejlesztésének szükségessége. Ami a négy alapkészséget illeti, rangsor alakult ki: a beszéd-készség fejlesztése került az első helyre, ezt követi az olvasás-készség, majd a hallás utáni szövegértés, legkevesebb teret az íráskészség fejlesztése kapja. Problémát jelenthet az is, hogy a diákok autonómiája, önállósága nem jelent meg a megfigyelt tanórákon. Ezeken a területeken tanár-továbbképzésekre lenne szükség.

Kutatásunk során adataink csak a felszínt tudták leírni, a legtöbb érintett témára egy-egy külön kutatást lehetne tervezni és szervezni. Ennek ellenére, úgy véljük, hogy mindenképpen hasznos volt ilyen áttekintő adatok birtokában szemügyre venni a jelenlegi angoltanítás helyzetét és azt az érdeklődőkkel megosztani a tapasztalatokat.

5. Köszönetnyilvánítás

A kutatási projektumot a British Council Hungary finanszírozta a 2000-2003-as INSET Project keretében. A kutatásban részt vettek: Hős Csilla (projekt-vezető); Mirela Bardi, Philip Glover, Tania Magureanu, Helen Noble, Hazel Slinn (konzulensek); Csizér Kata, Gyula Mariann, Iványi Kata, Kovács Judit, Linzenbold Jánosné Éva, Muhari Éva, Törökné Perjési Éva, Ujhelyiné Kovács Éva (kutatócsoport-tagok). Munkájukért köszönet jár. Továbbá köszönetet mondunk azoknak is, akik az adatgyűjtésben vettek részt.

IRODALOM

- Bukta Katalin és Nikolov Marianne (2002). Nyelvtanítás és hasznos nyelvtudás: az angol mint idegen nyelv. In: Csapó Benő (szerk.) *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Holló Dorottya, Kontráné Hegybiró Edit és Tímár Eszter (1996). *A krétától a videóig*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hős Csilla és Hazel Slinn (2001). *Hall of mirrors*. Előadás az IATEFL-Britain 2001-es konferenciáján.
- Matheidesz, M. és Tribble, C. (1999) INSET. Policy Review — Hungary: A consultative process. Internal report for The British Council Hungary, Budapest.
- Medgyes Péter (1995). *A kommunikatív nyelvtanítás*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Medgyes Péter (1997). *A nyelvtanár*. Corvina, Budapest.
- Nikolov Marianne (1999). Classroom observation project. In: Nikolov M., Fekete H., Major É. (szerk.), *English language education in Hungary. A baseline study* (pp. 221–245). The British Council Hungary, Budapest.
- Nikolov Marianne (2001). Minőségi nyelvtanítás – a nyelvek európai évében. *Iskolakultúra*, 8, pp. 3–12.
- Petneki Katalin (2002). Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8, pp. 147–160.
- Slinn, H. (2001). Baseline study: A survey of English language teaching and English language in-service education for teachers in Hungary. The British Council Hungary, Budapest.
- Szépe György (2000). Nyelvészeti és nyelvpolitikai megjegyzések. *Educatio*, 9, pp. 639–650.

Igekötők mint az idegennyelv-tanulás „kerékkötői”

1. Az idegennyelv-elsajátítás nehézségei

Idegen nyelvek elsajátítása iskolai keretek között közismerten nem könnyű feladatot ró mind a nyelvtanulókra, mind pedig a nyelvtanárookra. A nyelvoktatás résztvevőin túl számos tényező befolyásolja annak eredményességét vagy esetleges kudarcát, de a nyelvelsajátítás sikerére ható tényezők gazdag tárházából kiemelhető az egyik, a meghatározó szerepet játszó célnyelv. Az egyes nyelvi szintek közül pedig kerüljön a szókincs a középpontba. Tovább pontosítva a vizsgálat tárgyát, a szókincs egységei közül ebben a tanulmányban a kollokációkra irányítjuk a figyelmet. A kollokációk ugyanis „megbízható” hibaforrásként nehezítik a nyelvtanulást, hiszen összetevőik a célnyelvben és az anyanyelvben nem mindig ekvivalensek. Ha például egy magyar anyanyelvű tanuló németül ecseteli napirendjét, olyan igékből és főnevekből álló szókapcsolatokra van szüksége, amelyek látszólag a két nyelvben ekvivalensek. Így pl. este

(1) *beállítja az ébresztőórát,*

hogymásnap időben érkezzen egy oktatási intézménybe, ahol a tanár

(2) *felkelti az érdeklődését*

esetleg nyelvészeti kérdések iránt is, majd

(3) *felolvas egy szöveget,*

(4) *kérdéseket tesz fel,*

mindezt összegezve

(5) *tudást ad át.*

A nyelvtanuló számára tehát ezek mindennapos tevékenységek. Német nyelvű megfogalmazásuk egyszerűnek tűnik, mégis azt tapasztaljuk, hogy a fenti szókapcsolatok fordítása gyakran a következő hibákba¹ torkollik:

(1) *den Wecker <ein>stellen²*

(2) *Interesse <auf>wecken*

(3) *einen Text <auf>lesen*

(4) *Fragen <auf>stellen*

(5) *Kenntnisse <über>geben.*

Ha ezeket a hibákat elemezzük és tipizáljuk, akkor az egyik lehetőségünk, hogy a hibák okát keressük (lásd Kleppin 1998). A következőkben összevetve a magyar és német ekvivalenseket

(6) *beállítja az ébresztőórát ≈ den Wecker stellen*

(7) *felkelti az érdeklődését ≈ Interesse wecken*

(8) *felolvas egy szöveget ≈ einen Text vorlesen*

(9) *kérdéseket tesz fel ≈ Fragen stellen*

(10) *tudást ad át ≈ Kenntnisse weitergeben*

a fent felsorolt hibás kifejezéseket (1–5) interlingvális interferenciahibáknak (a fogalomhoz lásd Hufeisen és Neuner 2000, 26) tekinthetjük. Hiszen látható, hogy a magyar összetevők szószerinti átvitele a németbe a célnyelvben olyan szókapcsolatokat eredményezett, amelyek ott nem szokásosak. A német nyelvben ugyanis az *ébredtő-órát* csupán *állítják* és nem *beállítják*. Hasonlóan a *kérdéseket* nem *felteszik*, hanem csupán *teszik*.

A hibaelemzés eszköztárát kiaknázva további lehetőség adódik abból, ha a hibákat nyelvi szintekhez soroljuk. Így a fenti esetben helytelen kifejezésekről, pontosabban szókinccsszintű hibákról van szó. A szókinccs egységei közül pedig olyan szókapcsolatokról, melyeket kollokációnak nevezünk, így a szókapcsolatokban fellépő téves megfeleltetéseket a kollokációs hibák közé sorolhatjuk.

2. A kollokáció fogalma

Bár a „kollokáció” fogalma a magyar nyelvű nyelvészeti szakirodalomban nem olyan elterjedt, mint a német vagy angol nyelvűben,³ egyre gyakrabban találkozhatunk vele mind nyelvészeti, mind pedig nyelvoktatási tárgyú hazai tanulmányokban is. A többféle értelmezés közül jelen írásban a kollokáció mint frazeológiai egység szerepel. Burger nyomán (1998, 38) kollokáción állandó, de nem idiomatikus szókapcsolatot értünk. Azaz gyakorlatilag olyan két szóból álló frazeológiai egységet, amely a szabad szókapcsolatok és az idiómák között helyezkedik el. A három kategória szigorú elválasztása egymástól természetesen nem minden esetben lehetséges. Az idegennyelv-tanuló szemszögéből azonban nem is az a fontos, hogy melyik frazeológiai osztályba soroljuk be az egyes szókapcsolatokat, hanem inkább a kollokációk azon lényeges tulajdonsága, hogy nem mindig lehet előre megjósolni,⁴ vajon a magyarban és a németben azonos összetevőkből állnak-e, azaz például a magyar *megtartja a szavát* a németben is ugyanúgy épül-e fel. Ebből a példából is látható, hogy magyar–német összehasonlításban nem beszélhetünk az összetevők teljes ekvivalenciájáról, hiszen a *sein Wort <ein>halten* helyett a *sein Wort halten* a helyes kollokáció, a következő egyenlőség áll fenn:

(11) *megtartja a szavát* ≈ *sein Wort halten*.

Más példákban viszont az összetevők teljes páronkénti megfelelését tapasztaljuk:

(12) *valamivel behatóan foglalkozik* ≈ *sich mit etwas eindringlich beschäftigen*.

A kollokáció elemeit Hausmann (1984) nyomán bázisnak és kollokátornak nevezzük. A *megtartja a szavát* kollokációban *a szavát* a bázis, mert szemantikailag autonóm, és a *megtartja* a kollokátor, mivel jelentése a bázistól függ. A „megjósolhatatlanság” tulajdonsága kizárólag a kollokáció egyik elemét, a kollokátort érinti. Nézzük meg ezután, hogy mennyiben térnek el a kollokátorok német nyelvi megfelelőjüktől!

3. Egyszerűsített német–magyar kontrasztív kollokációsmodell⁵

Ha néhány német kollokációt összevetünk magyar megfelelőikkel, nyilvánvaló, hogy német–magyar relációban is valóban megjósolhatatlan a nyelvtanuló szemszögéből, hogy e két nyelvben a kollokátorok ekvivalensek-e, avagy részben vagy teljesen eltérnek egymástól. A kontrasztív frazeológiában (lásd pl. Hessky 1987, Földes 1996) használt három típus a kollokációk összevetésére is alkalmasnak tűnik, azaz hiányzó, teljes és részleges ekvivalencia figyelhető meg (1. ábra).

Hiányzó ekvivalenciáról (1. ábra I. sor) akkor beszélhetünk ebben a modellben, ha

1. ábra. Német–magyar egyszerűsített kontrasztív kollokációsmodell

I. – hiányzó ekvivalencia	(mit jdm) <i>Schluß machen</i> = szakít (vkivel)
II. – teljes ekvivalencia	<i>günstige Gelegenheit</i> = kedvező alkalom
III. – részleges ekvivalencia	
IV. – szószintű különbségek	<i>in die nächste Klasse versetzen</i> = következő osztályba lép
V. – szószint alatti különbségek	<i>Schlußfolgerungen ziehen</i> = következtetéseket levon

egy német kollokációnak a magyar megfelelője nem kollokáció, hanem egy egyetlen szóból álló lexéma, mint azt az 1. ábra I. sorában található kollokáció, valamint az

(13) *öffentlicher Verkehr* ≈ tömegközlekedés

(14) *eine Pfeife rauchen* ≈ pipázik

példák szemléltetik.

A teljes ekvivalencia típusa olyan kollokációkra érvényes, amelyekben mind a bázisok, mind pedig a kollokátorok a két nyelvben ekvivalensei egymásnak. Ennek a csoportnak eklatáns példái lehetnek – az 1. ábra II. sorában feltüntetett kollokáción kívül – még például a következők:

(15) *eine Tafel Schokolade* ≈ egy tábla csokoládé,

(16) *Wolken türmen sich auf* ≈ felhők tornyosulnak.

Végül a részleges ekvivalencia (1. ábra III. sor) típusa az egyszerűsített kontrasztív modellben azon kollokációkra vonatkozik, amelyekre teljesül, hogy a bázisok ugyan a két nyelvben egymás megfelelői, a kollokátorok azonban eltérnek egymástól. A részleges ekvivalencia típusa tovább bontható aszerint, hogy milyen mértékű a kollokátorok egymástól való eltérése a két nyelvben. A különbség ugyanis lehet szószintű (1. ábra IV. sor), amikor a kollokátorok teljes mértékben eltérnek egymástól, amint azt a gyakran példaként emlegetett

(17) *sich die Zähne putzen* ≈ fogat mos

kollokációban láthatjuk. A *putzen* kollokátornak ugyanis a *sich die Zähne putzen* kollokáción kívüli használata során szabad szókapcsolatokban vagy további kollokációkban nem a *mos* ige a megfelelője. Így például a

(18) *sich die Schuhe putzen* ≈ cipőt tisztít

szókapcsolatban a *putzen* igének a magyar megfelelője a *tisztít*. A *mos* igének pedig kontextusfüggetlen, prototipikus ekvivalensének a *waschen* ige tekinthető. Ezt a csoportot az 1. ábrán látható példán kívül még a következő kollokációk is szemléltetik:

(19) *sich Verletzungen zuziehen* ≈ sérülést szenved,

(20) *Arbeitsplätze streichen* ≈ munkahelyeket megszüntet.

Az egymással ekvivalens kollokációkban azonban a német és a magyar kollokátorok egymástól való eltérése nemcsak szószintű lehet, hanem szószint alatti is, ami az igei kollokátorok esetén többek között például az igeekötők⁶ különbözőségében mutatkozhat meg. Ezt az osztályt példázzák a fenti (6)–(10) kollokációk, valamint a

(21) *Druck ausüben* ≈ nyomást gyakorol.

Láthatjuk, hogy ebben a típusban a bázisok és az ige-tövek a németben és a magyarban egymásnak páronként megfelelnek, de ez a kölcsönös megfelelés már nem terjed ki az igeekötőkre. Ilyen esetben szószint alatti részleges ekvivalenciáról beszélhetünk.

4. Idegennyelv-tanulók transzfermagatartására vonatkozó hipotézis

Az előzőekben felvázolt kontrasztív kollokációs modell példái azt mutatják, hogy a kollokációk összetevői a németben és a magyarban gyakran nem ekvivalensei egymásnak. A kollokációk kontrasztív nyelvészeti leírását kövesse annak vizsgálata, hogyan hat az idegen nyelvet tanulók szóhasználatára az a tény, hogy a kollokációk „megjósolhatatlanok”, azaz a kollokátorok a célnyelvben esetenként azonosak az első nyelvi megfelelőikkel, máskor pedig eltérnek tőlük. Mivel tehát a kollokátorok ekvivalenciája a németben és a magyarban nem mindig teljesül, abból indulhatunk ki, hogy a kollokációk létrehozása a tanulók számára nehézségekkel jár. Ezt a feltételezést támasztják alá a fent felsorolt hibák (1)–(5), valamint a tanulók nyelvhasználatában megmutató további kollokációs tévedések. Azt a tapasztalatunkat, hogy a kollokációk használata általában nehézséget okoz, tovább árnyalhatjuk azáltal, hogy a kollokációk kontrasztív típusainak függvényében elemezzük az előforduló hibákat.

Hipotézis

Ha a kollokáció alkotóelemei a célnyelvben és az első nyelvben szósztint alatti különbségeket mutatnak (lásd az 1. ábra V. sorát), akkor az első nyelvi (L1) transzfer gyakoribb, mint amikor a különbség a szó szintjén jelenik meg (lásd az 1. ábra IV. sorát).

Adatgyűjtési módszer

A hipotézis vizsgálatához a tesztelés módszerét választottam, azaz a tanulók transzfermagatartását tesztekkel vizsgálom. A teszt sorokban (items) fordítási, illetve kollokátor-beillesztési feladatok kombinálódnak a következő módon:

den Zug $\approx$ *lekési a vonatot*,

den Tisch *decken* $\approx$ *megteríti az asztalt*

Mint látjuk, a fordítási feladatokban az ekvivalens összetevők már adóttak. Így tehát a szósztintű különbségeket felmutató német és magyar kollokációk esetén a célnyelvi bázis már szerepel. A tanuló feladata az, hogy beírja a hiányzó kollokátort. A szósztint alatti különbségek típusába sorolható kollokációk esetén a bázison kívül az igető is szerepel az ekvivalenciajeltől balra. A tanuló számára a hiányzó igekötő, illetve – ha igekötő nem szükséges – az Ø jel beírása a feladat, azaz a

(22) *den Zug verpassen* $\approx$ *lekési a vonatot*,

(23) *den Tisch Ødecken* $\approx$ *megteríti az asztalt*

megoldásokat tekintjük helyesnek.

A tesztkérdések összeállításakor fontos szerepet játszottak a kontrasztív szempontok, hiszen például a teljes ekvivalencia típusába tartozó kollokációk nem teszik lehetővé, hogy az L1-transzfermagatartást vizsgáljuk. Kiemelten vettem viszont figyelembe a részleges típusokat, közülük is a fenti modellben kialakított két alcsoportot (lásd az 1. ábra IV. és V. sorát).

Célcsoportok

Három célcsoport, a németet idegen nyelvként (DaF), nemzetiségi nyelvként (DaN) tanuló érettségizők, valamint német szakos hallgatók (GeS) oldanak meg a fentihez hasonló 40 soros fordítási, kiegészítési feladatot. A tesztelésben résztvevők (célcsoportonként 200 fő) magyar anyanyelvűek, akik első idegen nyelvként tanulják a német nyelvet.

A tesztkérdések az érettségire felkészítő szógyűjteményekben megtalálható, a mindennapi élettel kapcsolatos kifejezésekből merítenek (pl. az iskola, az utazás, a környezet, a napirend témaköreiből). A nemzetiségi és az egyetemi hallgatók tesztkérdései a nyelvtudásuknak megfelelő szintű kollokációkkal is kiegészülnek. Ezeket nyelvvizsgára felkészítő kifejezés-gyűjteményekből válogattam.

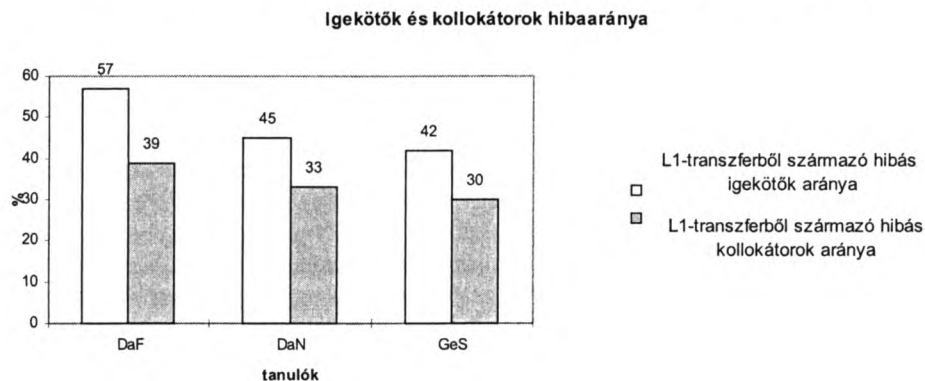
Vizsgálati módszer

A teszteredményeket hibaelemzési módszerekkel értékelem (lásd Kleppin 1998, Putzer 1994). A megállapított hibák a feltételezett hibaforrás alapján a következőképpen csoportosíthatók: az L1-transzferhibákhoz soroljuk azokat a hibákat, amelyek feltehetően anyanyelvi befolyásra születtek, a többiek pedig az egyéb hibák csoportjába kerülnek. Ez az osztályozás természetesen nem lehet minden egyes esetben egyértelmű. A lehetőség szerinti maximális objektivitásra törekedve azokat a hibákat sorolom az L1-transzferhibák közé, amelyek a magyar kollokátor, illetve igekötő szó szerinti németre történő fordításával jönnek létre, így például az *siet az óra* item esetén a *die Uhr <eilt>*, *die Uhr <beeilt sich>* megoldásokat. A *siet* igének ugyanis szabad szókapcsolatokban valóban az *eilen*, *sich beeilen* igék a megfelelői. Hasonlóan L1-transzferhibának számítom azokat az igekötő-tévesztéseket, amelyek a magyar igekötő prototipikus fordításából adódnak. Így például az *egy labdát feldob* kollokációnak az *einen Ball <auf>werfen* fordítását is L1-transzferhibának tekinthetjük, hiszen a *fel-* igekötő leggyakoribb német megfelelője az *auf-* (Schlachter és Pusztay 1983:40). Ez is a kollokációk szabálytalanságának, megjósolhatatlanságának egyik példája, hiszen a németben a *Ball* kontextusában a *werfen* igével használt igekötő nem *auf-* hanem *hoch-*.

Kvantitatív értékelés

A hipotézisvizsgálathoz először azokat a tesztkérdésekre adott hibás válaszokat elemzem (kiválasztom, majd összeszámolom az L1-transzferre visszavezethető hibákat), amelyekben a kollokátorok igekötői a németben eltérnek a magyartól. A 2. ábra első oszlopai azt mutatják, milyen arányban fordult elő a válaszokban negatív L1-transzfer a „szószint alatti különbségek kategóriájában az egyes célcsoportokra lebontva. Ezt követően a szószintű különbsége közé sorolt kollokációk első nyelvi hatásra elkövetett hibáit számoljuk meg (lásd a 2. ábra 2. oszlopait).

2. ábra. L1-transzferből eredő hibák aránya (az összes hibát 100%-nak tekintve)



Ha a 2. ábra megfelelő értékeit összevetjük, megállapíthatjuk, hogy az ábrázolt adatok mindhárom célcsoportra igazolják a feltevést. Az értékek páronkénti eltérése szignifikáns (DaF: $57 > 39$, DaN: $45 > 33$, Ges: $42 > 30$). Látható, hogy akkor több az L1-transzfer, ha a német kollokációk és magyar megfelelőik igeikötőben térnek el egymástól. Amikor a teljes kollokátorok különböznek a két nyelvben, a teszteredményekben kevesebb L1-transzfer tapasztalható. A hibaelemzéssel tehát az anyanyelvi hatás mindkét típusban kimutatható, mégis a magyar igeikötők prototipikus fordításai a gyakoribbak. Az igeikötők szó szerinti fordításával magyarázhatók a bevezetőben felsorolt hibás kollokációk is (1–5).

A tesztkérdések közül további példákat is sorolhatunk erre a jelenségre:

(24) *den Tisch <be>decken* / lásd (23)

(25) *eine Hand <auf>heben* / *eine Hand heben* $\approx$ *felemeli a kezét, jelentkezik*

(26) *Geld <ein>legen* / *Geld anlegen* $\approx$ *pénzt fektet be*

(27) *tot <zusammen>fallen* / *tot umfallen* $\approx$ *hirtelen esik össze*

(28) *der Augenblick ist <an>gekommen* / *der Augenblick ist gekommen* $\approx$ *elérkezett a pillanat*.

5. A német-magyar kontrasztív modell további differenciálása

Az igeikötők különbsége alapján a „szószint alatti különbségek” csoportja (lásd az 1. ábra V. sorát) tovább bontható attól függően, hogy az igeikötők a két nyelvben milyen módon térnek el egymástól. Így a következő három osztályt (a–c) kapjuk a „szószint alatti különbségek” differenciálására:

V. a) a németben igeikötő nélküli kollokátornak a magyar megfelelője igeikötős:

(29) *das Gesetz brechen* $\approx$ *megszegi a törvényt*

(30) *die Fahrkarte lösen* $\approx$ *megváltja a menetjegyet*

V. b) a németben igeikötős kollokátornak a magyar megfelelője igeikötő nélküli:

(31) *Druck ausüben* $\approx$ *nyomást gyakorol*

(32) *Gedanken austauschen* $\approx$ *eszmét cserél*

V. c) a kollokátorok mindkét nyelvben igeikötősek, de az igeikötők nem ekvivalensek:

(33) *Medikamente verschreiben* $\approx$ *gyógyszert ír fel*

(34) *etwas in die Praxis umsetzen* $\approx$ *átültet vmit a gyakorlatba*

6. Az „igeikötős gátlás” fogalma

Miután a kollokációkat mint frazeológiai egységeket nyelvészeti aspektusból beillesztettük egy lehetséges kontrasztív modellbe (2. és 5. szakasz), valamint megvizsgáltuk az idegennyelv-tanulók transzfer-magatartását (4. szakasz), nézzük most meg közelebbről, milyen pszicholingvisztikai okok magyarázzák, hogy a tanulók ilyen nagy arányban támaszkodnak anyanyelvükre kollokációk használatakor! Hogyan hatnak tehát tanulók megnyilvánulásaira a fenti morfológiai különbségek (1. ábra V. sor)? Mint azt a teszteredményekből láthatjuk, jelentős számú hibát okoznak, még a teljes kollokátor-tévesztések számát is túlszámalyják. Mi indokolja, hogy a hibák között ilyen sok az igeikötők anyanyelvről történő szó szerinti fordítása? Lehetséges okként vezessük be az

„igekötős gátlás” fogalmát, amihez azonban elengedhetetlenül szükséges egy rövid történeti visszatekintés a magyarországi német–magyar interferenciakutatás kezdeteire.

A „homogén gátlás”

Juhász János interferenciakutatásaiban a „homogén gátlás” fogalmát használta, amellyel az 1970-es években arra mutatott rá, hogy a nyelvi jelenségek hasonlósága zavaró, akadályozó tényező lehet a nyelvtanuló számára. Ezen megállapításához Ranschburg Pálnak a XX. század elején végzett pszichológiai kutatási eredményét, terminusát alkalmazta és fejlesztette tovább az idegennyelv-tanulásra. Ranschburg ugyanis kísérlettel igazolta, hogy a tanulást, hosszabb időre történő rögzítést egyértelműen gátolja, ha a megjegyzendő egységek alig térnek el egymástól (lásd Juhász 1970, 93). Egy nyelven belüli hasonló nyelvi jelenségek, mint pl. *Ergebnis*, *Ereignis*, *Erlebnis* (lásd Juhász 1970: 92), *ökonomisch*, *ökumenisch*, illetve *fruchtbar*, *furchtbar* (Näf 2001, 234), valamint további paronímiák nem csak idegen nyelvet beszélők, hanem anyanyelvűek szóbotlásaiért is felelősek lehetnek.

Nyelvi jelenségek hasonlóságáról azonban Juhász nyomán nemcsak egy nyelven belül, hanem két nyelv, a célnyelv és az anyanyelv relációjában is beszélhetünk. A hasonlóság, pontosabban a kontraszt hiánya interlingválisan Juhász csoportosításában három: auditív, vizuális és fogalmi szinten jelenik meg (vö. Juhász 1970: 98). Juhász három típusa két nyelv közötti fonetikai, grafematikai és szemantikai kontraszthiányoknak felel meg. Az utóbbinak, tehát a szemantikai hasonlóságnak a tanulóra gyakorolt hatását nevezi Juhász „fogalmi homogén gátlásnak” (*begriffliche* *homogene* *Hemmung*). Ez olyan esetben jelenthet hibaforrást, mint amikor például két fogalomnak a magyarban egyetlen szóalakja van, viszont ez a két fogalom a célnyelvben két szóalakra különül. Az ilyen, a hibaelemzés irodalmában aluldifferenciáltság (*Unterdifferenzierung*) terminussal megnevezett nyelvi jelenséget Juhász többek között az *üveg* főnév példáján keresztül szemlélteti, aminek a németben kontextustól függően vagy *die Flasche*, vagy *das Glas* a megfelelője. A két nyelv összevetéséből vagy az idegennyelv-tanulók hibás megnyilatkozásaiból (mint pl. *einen Haushalt <leiten>*) még számos példát lehet felsorakoztatni az aluldifferenciáltság jelenségére, például:

vezet $\approx$ 1. *führen*, 2. *leiten*; *hoz* $\approx$ 1. *bringen*, 2. *holen*; *pontos* $\approx$ 1. *genau*, 2. *pünktlich*.

Strukturális szintű kontraszthiány

A két nyelv közötti hasonlóság lehetősége nem merül ki a Juhász által leírt három típusban, hiszen a kontraszthiány még további nyelvi szinteken is vizsgálható. Így pl. kollokációk esetén beszélhetünk strukturális szintű kontraszthiányról. Ennek kifejtésekor a Hausmann (1984) által intralingválisan megfogalmazott szintaktikai struktúrákból indulok ki, aki a bázis és a kollokátor szófaját figyelembe véve öt alcsoportot nevezett meg:

- 1) főnévből és melléknévből,
- 2) főnévből és igéből,
- 3) igéből és határozószókból,
- 4) melléknévből és határozószókból,
- 5) két főnévből álló kollokáció.

A fenti osztályok közül a vizsgáljuk meg közelebbről a másodikat, ahol főnév a bázis

és ige a kollokátor! Vessük össze strukturálisan a német–magyar kontraszthiány szempontjából azokat a részlegesen ekvivalens kollokációkat (lásd az 1. ábra V. sorát), amelyek mindkét nyelvben ugyanolyan felépítésűek, azaz igéből és főnévből állnak, és a két nyelvben a kollokátor igekötője tér el! A hasonlóság szempontjából nem relevánsak, és így figyelmen kívül hagyhatók, a hiányzó és a teljes ekvivalencia típusába tartozó kollokációk, illetve azok, amelyek összetevőinek a szófaja a két nyelvben eltér egymástól. Utóbbiak nem is kaptak helyet a kontrasztív modellben, mint amilyen a

(35) *darüber besteht kein Zweifel* $\approx$ *afelől semmi kétség*.

A két nyelvben hasonló felépítésű kollokációk strukturális szintű kontraszthiánya igekötő-eltérésben és hozzá társuló három ekvivalencia-jelenségben nyilvánul meg. Ezt az 1:3 arányt szemlélteti a következő példa:

(36) *einen Text vorlesen* $\approx$ *felolvas egy szöveget*.

A példában a következő három teljes megfelelés fedezhető fel:

- 1) A két kollokáció mint lexikai egység egymás ekvivalense [lásd (31)].
- 2) A két bázis is ekvivalens egymással, hiszen *einen Text* $\approx$ *egy szöveget*.
- 3) Ugyanígy a kollokátor igetövei is megfelelnek egymásnak, *lesen* $\approx$ *olvas*.

E három ekvivalenciával egyetlen különbség áll szemben, mégpedig az igekötő, mert a *fel-* prototipikus fordítása általában nem *vor-*, hanem *auf-*. A kontraszt hiánya, azaz a túlnyomó hasonlóság és a csekély eltérés a célnyelvben és az anyanyelvben – Juhász terminológiáját használva – homogén gátlást okozhat, ami hibás tanulói megnyilvánulásba torkollik. A fenti szemléltető példa magyar anyanyelvű tanulók szájából gyakran így hangzik:

(37) *einen Text <auf>lesen* $\approx$ *felolvas egy szöveget*.

A homogén gátlás fogalmát alkalmazva a gátlás speciális esetének tekintem azt, amikor a kollokációk mint egységek, a bázisok, valamint a kollokátorok igetövei a két nyelvben azonosak, homogének, és csupán az igekötők térnek el egymástól. Az igekötő meghatározó szerepe miatt az ilyen jellegű kollokációs ekvivalenciának a tanulóra gyakorolt hatását „igekötős gátlásnak” nevezem. Így például a

(38) *den Hörer <ab>legen* $\approx$ *leteszi a telefont*

hiba keletkezésekor feltételezhető, hogy a kollokáció, a bázis és a kollokátor azonosága az első nyelvben és a célnyelvben arra készteti a tanulót, hogy az igekötők azonoságát is feltételezze. Több esetben ezek valóban azonosak, de számos esetben – megjósolhatatlan, hogy mely kollokációkban – eltérnek egymástól, akárcsak a fenti példában (33), ahol a helyes megoldás:

(39) *den Hörer auflegen* $\approx$ *leteszi a telefont*.

Ebben a példában segítheti az igekötős gátlás legyőzését, ha a *den Hörer auflegen* kollokáció elsajátításakor felhívjuk a tanuló figyelmét arra, hogy a német és a magyar igekötők gyakran függetlenek egymástól. Megkönnyítheti a kollokáció mentális lexikonban történő rögzítését, ha tudatosítjuk a tanulóban az ige diakrón motiváltságát. Hiszen kezdetben a telefonkagylót fali állványra akasztották fel, ami megmagyarázza az *auf-* használatát.

Az anyanyelv hatása a „szószint alatti különbség” (lásd 5. szakasz a, b, c) mindhárom típusába tartozó kollokációk esetén megfigyelhető. Tekintsük az V. a) csoportot, ahol az a tulajdonság a jellemző, hogy a két nyelvben ekvivalens kollokációk a magyarban igekötővel, a németben azonban igekötő nélkül használatosak! Az igekötős gátlás ebben az esetben úgy működik, hogy a tanuló – anyanyelvének analógiájára – a

németben is igekötőt fűz az amúgy igekötő nélkül álló kollokátorhoz. Így születnek az olyan hibák, mint pl. (1), (2), (4), (24), (25), (28). Ha a tanuló tehát az anyanyelvére támaszkodva feleslegesen igekötővel látja el a kollokátort, akkor ezt a mentális műveletet morfológiai hozzáadó tevékenységnek nevezhetjük. Ez a hozzáadási kényszer nemcsak azokban a kollokációkban figyelhető meg, amikor a kollokátor-tövek a két nyelvben azonosak, hanem akkor is érvényre juthat, ha a kollokátorok eltérnek egymástól (lásd az 1. ábra IV. sorát). A morfológiai hozzáadó tevékenységet példázzák a tesztsorok megoldásai között a következők:

(40) *einen Baum* <aus> *fallen* / *einen Baum fallen* ≈ *fát kivág*

(41) *den Zug* <ab> *späten* / lásd (22)

(42) *das Feuer* <an> *bremsen* / *das Feuer eindämmen* ≈ *megfékezi a tüzet*

(43) *Diät* <ein> *halten* / *Diät halten* ≈ *betartja a diétát*.

A teszteredmények kiértékelése tehát a homogén gátlás egy hiponímájának, az „igekötős gátlásnak” a meghatározásához vezetett. Ennek kapcsán megfigyeltem és leírtam egyfajta tanulói magatartást, a morfológiai hozzáadó tevékenységet, amely megmagyarázza, miért hajlamos sok tanuló a németben helytelenül igekötőt beilleszteni a kollokációba.

7. Didaktikai következtetések

A tanulmányban példaként felsorolt kollokációs hibák ugyan alapvetően nem akadályozzák a kommunikáció sikerét, hiszen a tanuló mondanivalója a hibás megfogalmazás ellenére többnyire érthető vagy kikövetkeztethető. Az interferencia hatására alkotott szókapcsolatok azonban nem használatosak a németben, így a tanuló számára is kerülendők, különösen írásban. Mivel a fenti hibák leginkább az igekötős gátlásra vezethetők vissza, a diáknak nem könnyű feladat leküzdeni őket, és a tanárnak sincs egyszerű dolga, ha ebben segíteni akar. Fontos lépés az ilyen törekvésben a különbségek tudatosítása és a kollokációk lexikai egységekként történő begyakorlása. A szókincsfejlesztésben az egyes szavak mellett helyezzük a kollokációkat a gyakorlás középpontjába! Az automatikus morfológiai hozzáadó tevékenység helyett az igekötők különbségeinek tudatosítására, az anyanyelvtől történő fokozatos elszakadásra készíti a tanulót például a következő kiegészítendő feladat:

Fehlt hier etwas?

- a) Gegensätze ziehen sich.
- b) Ben beendet das Telefongespräch und legt den Hörer.
- c) Die Eltern übten einen erheblichen Druck auf Direktor Owens.
- d) Ben ging nach vorn. „Sobald ich es befehle, kehrt jeder so schnell wie möglich an seinen Platz zurück und nimmt die soeben eingeübte Haltung.”
- e) Es liefen auch noch andere Gerüchte.
- f) Der Richter spricht das Urteil.
- g) Die Verhandlungspartner schließen einen Vertrag.
- h) Die Deutschstunde fällt am Montag.

Schlüssel:

- a) Gegensätze ziehen sich an.
- b) Ben beendet das Telefongespräch und legt den Hörer auf.
- c) Die Eltern übten einen erheblichen Druck auf Direktor Owens aus.
- d) Ben ging nach vorn. „Sobald ich es befehle, kehrt jeder so schnell wie möglich an seinen Platz zurück und nimmt die soeben eingeübte Haltung ein.“
- e) Es liefen auch noch andere Gerüchte um.
- f) Der Richter spricht das Urteil aus.
- g) Die Verhandlungspartner schließen einen Vertrag ab.
- h) Die Deutschstunde fällt am Montag aus.

További feladattípusok találhatók a kollokációk gyakorlására az *Aufgabenhandbuch*-ban (Häussermann és Piepho 1996). A kollokációk bemutatására, gyakorlására és alkalmazására ötleteket meríthetünk még az „Aufgabentypologie für Kollokationen” (Reder 2003) című tanulmány gyakorlataiból és feladataiból. Az angol mint idegen nyelv tanításában a kollokációk használatához pedig hasznos gyakorlati tanácsokat kaphatunk többek között Bahnstól (1997).

A szókinccstanítás keretében a kollokációk rendszeres gyakoroltatásával segíthetjük tanulóinkat, hallgatóinkat, hogy idegen nyelveket eredményesen elsajátítsanak, és ne csak akkor legyenek képesek kiválasztani a helyes kollokációkat, ha az anyanyelv és idegen nyelv viszonyában teljes az ekvivalencia (1. ábra II. sor), mint például:

(44) *sich eine Sprache aneignen* ≈ *egy nyelvet elsajátít*,

hanem akkor is, ha az csupán részleges (1. ábra IV. sor), mint a következő példában:

(45) *Sprachen beherrschen* ≈ *nyelveket beszél*,

vagy hiányzó megfelelés esetén is (1. ábra I. sor), mint a következő kollokációban:

(46) *(Sprachkenntnisse) bitter nötig haben* ≈ *(a nyelvtudás) létfontosságú!*

JEGYZETEK

¹ Az itt felsorolt hibák a későbbiekben ismertetett hibakorpuszból valók.

² A hibák jelölésében a nyelvészetben szokásos * helyett a hibaelemzésekkel foglalkozó tanulmányokban egyre gyakrabban látható csúcsos zárójelek használatát követem.

³ A kollokáció fogalma az angol nyelvű szakirodalomból ered, a brit kontextualizmus keretében Firth (1957) alkotta meg. Manapság ott akár divatszónak is nevezhetjük.

⁴ Kollokációk vonatkozásában Herbst használja az „unpredictable” (megjósolhatatlan) fogalmát (1996: 383). Ő azonban nem az idegen nyelv szemszögéből beszél róla, hanem intralingválisan állapítja meg, hogy bizonyos kollokátorok kiválasztása és egyidejűleg mások kizárása szemantikailag nem mindig indokolt.

⁵ Egy átfogóbb kontrasztív modellhez lásd Reder (megjelenés alatt).

⁶ Az igekötők magyar–német kontrasztív vizsgálatához lásd Schlachter és Pusztay (1983).

IRODALOM

- Bahns, Jens (1997): *Kollokationen und Wortschatzarbeit im Englischunterricht*. Tübingen: Narr.
- Burger, Harald (1998): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Schmidt.
- Firth, John Rupert (1957): *Papers in Linguistics 1934–1951*. London: Oxford University Press.
- Földes, Csaba (1996): *Deutsche Phraseologie kontrastiv. Intra- und interlinguale Zugänge*. Heidelberg: Groos (= Deutsch im Kontrast, Band 15).
- Hausmann, Franz Josef (1984): Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. In: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts*. Nr. 31, pp. 395–406.
- Häussermann, Ulrich és Piepho, Hans-Eberhard (1996): *Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- Herbst, Thomas (1996): What Are Collocations: Sandy Beaches or False Teeth? In: *English Studies. A Journal of English Language and Literature*. Vol. 77, Nr. 1-6, pp. 379-393.
- Hessky, Regina (1987): *Phraseologie. Linguistische Grundfragen und kontrastives Modell deutsch → ungarisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (2000): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt (= Fernstudieneinheit, 16).
- Juhász János (1970): *Probleme der Interferenz*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
- Näf, Anton (2001): Sprachlicher Kontrastmangel als Fehlerquelle. In: Canisius, Peter, Gerner, Zsuzsanna, Glauninger, és Manfred, Michael (szerk.) (2001): *Sprache - Kultur - Identität. Festschrift für Katharina Wild zum 60. Geburtstag. Studien zur Germanistik*. Pécs, pp. 231-254.
- Putzer, Oskar (1994): *Fehleranalyse und Sprachvergleich: linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch-Deutsch*. Ismaning: Hueber.
- Reder, Anna (2003): Eine Aufgaben- und Übungstypologie zur Entwicklung der Kollokationskompetenz von DaF-Lernern. In: Ágel, Vilmos és Herzog, Andreas (szerk.) (2003): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Budapest.
- Reder, Anna (megjelenés alatt): Müssen Kollokationen zu Fehlern führen? Ein deutsch-ungarisches kontrastives Modell. In: Herwig, Rolf és Römer, Christine: *Language and the Modern Media. Akten des 37. Linguistischen Kolloquiums in Jena 2002*. Frankfurt: Lang.
- Schlachter, Wolfgang és Pusztay, János (1983): *Morphosemantische Untersuchung des ungarischen Verbalpräfixes el-*. (Auf dem Hintergrund deutscher Entsprechungen). Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.

A magyar szakirányú felsőoktatási intézmények nyelvoktatása

a képesítési követelmények, illetve a nemzetközi közegben végzett mérnöki tevékenység tükrében

A magyar felsőoktatás nem nyelvszakosokat képző intézményeinek hallgatóival szemben támasztott képesítési követelmények és ezzel összefüggésben az itt folyó nyelvi képzés ismételt újragondolásának vagyunk tanúi és részesei. Ez az újragondolás reményeink szerint nagyobb – oktatáspolitikai, nyelvpolitikai – összefüggésekbe illeszkedve történik, árnyalt problémafeltárást, kölcsönhatásokat mérlegelő döntés-előkészítést igényel. Nem kerülhetők meg ennek során a felsőoktatás nemzetközi összefüggései, az integrált magyar felsőoktatás és benne a nyelvi képzés sajátosságai valamint a nyelv-elsajátítás folyamatként való kezelése.

1. Nemzetközi közeg. Az „Európai Felsőoktatási Térség” kialakításának folyamata

Ez az újragondolás egyrészt a gazdaságilag egységesülő Európa, s (ennek folyománya-ként) az európai felsőoktatás egyeztetett fejlesztésének kihívásokkal teli közegében zajlik, kulcsszavai: Sorbonne, Bolognai, Prágai Nyilatkozat, Berlin, Európai Felsőoktatási Térség létrehozása 2010-ig, gazdálkodó felsőoktatás, oktatói–hallgatói mobilitás, „lifelong learning” (élethossziglani tanulás), akkreditált programok, közös kreditrendszer, a képzés átjárhatósága, kétciklusos diplomarendszer, diplomák kölcsönös elismerése (6); stb.

Az európai trendet reprezentáló Bolognai Nyilatkozat szerint a kétciklusú (lineáris) képzés első ciklusa „a tömeges felsőfokú képzés ... a modern gazdaság által igényelt nagyszámú felsőfokú végzettségű szakember képzését szolgálja, a gyakorlat igényeit kielégítő közvetlenül is alkalmazható tudással. Erre épül az elméletileg igényesebb egyetemi (master's) képzés, majd az elitképzés csúcsa, a PhD iskola.” (2)

Az európai felsőoktatási intézmények elismert szövetségei – EURASHE: főiskolai, EUA: egyetemi – artikulálják érdekeiket, kifejtik véleményüket (lásd Az EURASHE deklarációja a Bologna–Prága–Berlin-folyamatról. Galway – Írország, 2002. május 16.). (5) Tanulással szolgálhat bizonyos tekintetben a 2000-re kialakított a 3 + 2 éves holland modell (egyetemi *bachelor*, egyetemi *master*, főiskolai *bachelor*, főiskolai *master*), ahol „elsősorban a program szintje és természete, majd csak másodsorban az intézmény státusza határozza meg azt, hogy melyik szintre akkreditálják a négy lehetséges variáció közül.” (12)

2.1 Az integrált magyar felsőoktatás az európai integráció útján

Számos írás elemzi a bolognai folyamat megvalósítási lehetőségeit és problémáit a duális képzésű magyar felsőoktatásban, illetve ad tájékoztatást az európai felsőoktatás e téren tett lépéseiről. (5), (2), (3), (14), (12), (6)

Az első lépés a 2000. január 1-jével kialakult hazai állapot: 16 állami egyetem és 13 állami főiskola (azóta némileg módosult a helyzet). A továbblépés szempontjából van, aki túlhaladottnak látja a „tömegoktatás vagy elitképzés”, „ingyenes vagy piaci” kérdésfeltevést és a felsőoktatás „indusztrializálódásáról”, multinacionális nagyvállalatokról, „egyetemi, főiskolai tudást árusító cégek vetélkedéséről, globális piaci versenyről” beszél, melyben „a nemzetállam oktatásfejlesztő és -szabályozó szerepe” olyan módon alakul át, hogy „egy kereslet–kínálat szabályozta globális gazdasági versenybe kell a nemzeti érdekeknek megfelelően beavatkoznia” (21)

Hallgatói létszám tekintetében a 3 – 4 éves első, a(z 1 –) 2 éves második ciklusnak és a 3 éves PhD képzésnek piramist kell alkotnia – ebben egyetértenek az oktatási szakemberek. (A nappali hallgatók aránya 1999-ben – egyetemi: 89 435, főiskolai: 82 177 – még nem ezt az állapotot tükrözi.) (16) A továbbiakban széles a skála a magyar felsőoktatásban lehetséges formációk prognózisától az egyetem, illetve a főiskola szempontjából végiggondolt véleményekig.

A magyar felsőoktatás számára a lineáris kétciklusú képzés leegyszerűsítve jelenthetné az egyébként is gyakorlati képzésre orientált főiskola illetékességét az első ciklusban, az elméleti és elitképzés színtere pedig a második ciklusban az egyetem lehetne. A leegyszerűsítés érzékeltetésére elegendő az egyetem ellenérdekeltségét említeni abban, hogy a normatív finanszírozás mellett lemondjon a legnagyobb létszámú első három évfolyamról a főiskola javára, illetve a főiskolák esetén a már működő egyetemi szintű képzésüktől, doktori iskolájuktól történő megválás presztízavesztésként való megélését. Bizonyos szellemi diszciplínák vagy az orvosképzés terén további problémák is felmerülnek. Mindenesetre a munkaerőpiac által igényelt gyakorlatorientált képzés megszervezésének lehetősége a főiskolákon hagyományaik alapján adottnak látszik. Az egyetemeken a gyakorlati jellegű képzés beindítása nagyobb feladatnak tűnik, amely maga után vonhatja az oktatói állomány nagyobb mértékű kicserélődését vagy az első ciklusban itt végzetek csekély elhelyezkedési esélyeit. Kézenfekvőnek tűnik mindkét szinten a versenyképes felsőoktatás többnyelvűvé válása, felmerül az általános környezetvédelmi tantárgy bevezetésének és a képesítési követelmények ennek megfelelő változtatásának szükségessége is. (11)

Nem mindegy, milyen figyelem jut ebben a nemzetközi közegben folyó felsőfokú képzésben az idegen nyelvek oktatásának. Megtalálja-e nyelvpolitikánk a fenti európai trendek szerint formálódó magyar felsőoktatásban az idegen nyelvek, a szaknyelvek oktatásának méltó helyét és finanszírozásának forrásait ?

2.2 Az integrált magyar szakirányú felsőoktatásban folyó nyelvi képzés sajátosságai

Az európai folyamatok hatására a hazai felsőoktatás utóbbi évtizede az intézmények lazább, majd szorosabb integrációja, illetve eltömegesedése jegyében zajlott. Ezek a strukturális kérdéseket, illetve a minőségi folyamatokat állították a tevékenység középpontjába, és elvonták a figyelmet az itt folyó nyelvi képzés sürgető koncepcionális és

gyakorlati teendőiről, a használható nyelvtudáshoz vezető feltételek megteremtéséről. Miközben minden kormány deklarálta a nyelvismeret jelentőségét, miközben a társadalmi elvárások a nyelvtudást egyre fontosabb követelményként fogalmazták meg a felsőfokú végzettségűekkel szemben (szaktudás, nyelvtudás, számítógépes ismeretek), egy harmadával apadt a „lektorátusi nyelvoktatás” kapacitása. A képesítési követelményekre, akkreditált nyelvvizsgákra vonatkozóan kiadott, majd többszörösen korrigált különböző hatályú intézkedések jó esetben a problémák tüneti kezelését jelentették, de nem oldották meg a magát problémát.

A képesítési követelmények jelenlegi újragondolása során ezért el kell kerülni, hogy a fenti kihívások közepette ismét háttérbe szoruljanak a legnagyobb tömeget képviselő hallgatóság nyelvi képzésének problémái. (17) Ez a – villamosipari, informatikai, ruhaipari, gépipari, mezőgazdasági, környezetvédelmi, nyomdaipari, közlekedési, textilipari, építőipari stb. ágazatok leendő értelmiségét adó – hallgatóság teszi ki a nappali felsőoktatási létszám közel egyharmadát. Az 1999/2000-es tanévben nappali tagozaton műszaki szakirányban 43 187, mezőgazdaságiban 11 135 hallgató tanult. (13:105. tábl.)

Az integráció három eltelt éve nem hatott pozitívan az itt folyó nyelvoktatás helyzetére. Egységes szabályozás és feltételrendszer hiányában az intézményi autonómia egyedi, egymástól igen eltérő megoldásokat talált gazdasági problémáinak szorításában. Tendenciájukat tekintve ezek a kötelező nyelvtanulás többnyire fakultatívvá válásához, az óraszámok csökkenéséhez vezettek. (A tárca négy féléves, heti 4 órás, ajánlás szintű szabályozása több intézmény nyelvoktatása számára visszalépést jelentett, a 240 óra nem is valósul meg minden felsőoktatási intézményben.) Az idegen nyelv kreditértéke nem áll arányban a munkaerőpiac által közvetített értékével, nem ösztönzi nyelvtanulásra a hallgatót. Van, ahol a nyelvi kreditérték nulla.

A (szak)nyelvismeret megszerzésének biztosítása tízezres hallgatói tömegekre kiható intézményi és kormányzati felelősség, ami nem tudható le egy-egy szaktárgy, vagy egy szak(irány) esetleg 10–20 főt érintő idegen nyelven folyó oktatásával, illetve – a nyelvoktatói kapacitás függvényében, soktényezős feltételrendszer mellett és motiváltság hiányában esetenként alig megszervezhető – fakultatív csoportok indításával. Nyilván az emberi tényező sem küszöbölhető ki, csak esetleg más szinten és téren jelentkezik, mint az orvoseképzésben: „... mi a *kar* érdeke, és mi a *kar választott vezetőinek* érdeke (a kettő nem feltétlenül ugyanaz!)” (19)

A szabályozás hiánya mellett két tényező is erősíthette a fenti intézményi szemléletet: a nyelvoktatási szakemberek „egyéb oktató” kategóriába való besorolása (ami extrém esetben azt a – Magyarországon különösen – nem helytálló asszociációt ébreszt-heti, hogy a nyelvoktatás idegen test a felsőoktatásban), de hozzájárulhatott az angolszász mintára szerveződő európai felsőoktatási integrációs folyamat helytelen interpretálása vagy adaptálása is. Más megítélés alá eshet ugyanis az idegen nyelv az angol, de akár a német vagy a francia felsőoktatásban is, amelynek oktatói–hallgatói eleve világnyelvet beszélnek anyanyelvként, de még Norvégia, Hollandia, Finnország stb. felsőoktatása is évtizedekben mérhető előnyös fejlődési szakaszt tudhat maga mögött mind az iskolarendszerű nyelvoktatási folyamat, mind a civil szféra nemzetközi (gazdasági, kulturális és turisztikai) érintkezési lehetőségei terén.

3. A nyelvelsajátítás folyamatként való kezelése

A magyar felsőoktatásban az utóbbi években terjedő „lifelong learning” (élethosszig tartó tanulás) az idegen nyelvek elsajátítása terén mindig is magától értetődő volt abban az értelemben, hogy egy idegen nyelv tanulása nem tekinthető befejezett, lezárt folyamatnak. A már megszerzett tudás a nyelv folyamatos használata vagy tudatos gyakorlása hiányában a tanulásra fordított idő töredéke alatt funkciójának betöltésére alkalmatlanná válhat: az elfelejtett szavak és nyelvi struktúrák folytonos keresgélése lelassítja az információcserét, gátolja vagy – ha túllépi a beszédsszituáció tűréshatárát – megghiúsíthatja a kommunikációt.

A szakirányú felsőoktatásba érkező hallgatók intézményenként eltérő, de igen magas – esetenként 97 %-ot elérő – arányban angol vagy/és német nyelvi előismeretekkel rendelkeznek (az egyik nyelv ismerete többnyire már a felsőfokú tanulmányok alatt passzívvá válik), ezenkívül sok a szakközépiskolából jött, csak egy idegen nyelvet tanult, s abból érettségi vizsgát nem tett hallgató. Az ily módon „hozott anyagból” dolgozó felsőoktatás számára fontosak az előzmények, s a *lakosság is szívesen fordítaná adóforintjait a nyelvtanításra*. Az iskolai feladatokkal kapcsolatos társadalmi igényeket mutatja, hogy egy 1999-ben végzett felmérés 100 fokú skáláján „az idegen nyelvek tanítása” (89 pont) megelőzi a lakosság elvárásait a „tudományos ismeretek átadása” (84 pont), illetve a „hazaszeretetre való nevelés” (84 pont) sorrendjében. (13:189. tábl.)

El kell érünk, hogy a közoktatás egy nyelv középfokú, s egy másik nyelv alapfokú ismeretével bocsássa a hallgatókat a felsőoktatásba, ahol erre ráépülhet a szaknyelvoktatás. Előfeltétele ennek a nyelvoktatás gyakorlatára jobban koncentráló nyelvtanárképzés és továbbképzés éppúgy, mint a közoktatásban a használható nyelvtudás megszerzéséhez a feltételek megteremtése, többek között:

- 9 éves kor körül az első idegen nyelv oktatásának elkezdése;
- szakközépiskolában és gimnáziumban egyaránt 2 idegen nyelv oktatása és az ehhez szükséges nyelvtanári státusok – a nyelvválasztás lehetőségével és a „kis nyelvek” (francia, olasz, spanyol stb.) támogatásával;
- a nyelvek elsajátításában folyamatosságot és progresszivitást biztosító tanterv gyakorlati megvalósulása (az új tanár ne jelentse a tananyag újakezdését);
- az interkulturális kapcsolatokat a nyelvtanulásba bevonó, a nyelv valódi kommunikációra való használatát, gyakorlását lehetővé tévő technikai eszközök.

Ez utóbbi téren a teendőket jelzi, hogy az egy számítógépre jutó tanulók száma 1998-ban a Cseh Köztársaság után Magyarországon a legmagasabb: 30 fő, és a számítógépet használni tudó tanárok aránya még a 30-as korosztályban is alacsony: 56 % a férfiak, 42 % nők között. (13:168. és 167. tábl.)

A statisztikai adatok szerint a 14–19 éves korosztály teszi ki a nyelvvizsgára jelentkezők 71,4 %-át németből, 63,3 %-át angolból (13:12. tábl.) Előfordulhat tehát, hogy egy 14 éves tanuló, aki megszerezte a középfokú nyelvvizsgát, mentesül a további nyelvtanulás és az érettségi vizsga kötelezettsége alól, sőt a felsőoktatásba kerülve sem kell/lehet nyelvet tanulnia, mert a *diploma kiadásának nyelvi feltételét* – az alapfokú általános nyelvi vizsgát – 14 éves korában teljesítette, sőt még *túl is teljesítette*. Ez az anomália kiküszöbölhető a közoktatásban csoportbontással vagy osztályok fölötti, esetleg több intézményt átfogó, tudásszint alapján szervezett csoportokkal, a felsőoktatásban szaknyelvi kurzusokkal, ami a nyelvtudás passzívvá válásának elkerülésén túl azért is kívánatos, mert egy 14 évesen megszerzett középfokú nyelvvizsga nem jelenti

sem a kompetenciák, sem az idegen nyelv olyan fokú birtoklását, amely egy életen át képessé teszi a papír tulajdonosát majdani értelmiségi munkaköréből adódó feladatainak ellátására.

Az idegen nyelvek iskolarendszerű oktatása elvben biztosítja e lineáris folyamatban a progresszió érvényesülését és a folyamatosságot érettségiig. Ezt követően a folyamatosság egyre több felsőfokú tanulmányokat folytatni kívánó nyelvtanulónál megszakad, bár a felsőoktatás még további nyelvtanulási lehetőséget kínál. Az ok a megváltozott továbbtanulási szokásokban keresendő, a következményeknek pozitív és negatív vetületei egyaránt vannak.

A megváltozott továbbtanulási szokások egyik pregnáns jele, hogy a kontinuitás egyre kevésbé jellemzi a továbbtanulást. A 2001-ben főiskolára és egyetemre felvett 97 242 hallgató 73 %-a nem közvetlenül érettségi után folytatja tanulmányait: 45 % 22 évesen, 28 % pedig 25 éves, vagy annál idősebb korban lép a felsőoktatásba. (21) A levelező, illetve esti tagozat létszámának növekedését mutatja, hogy 2000-ben itt tanult a hallgatók közel 40 %-a: 107 714 fő. (13:106. tábl.) Emellett egyre több hallgató végzi nappali tanulmányait, leendő szakmájához nem feltétlenül kötődő, elsősorban alkalmi, de rendszeres munka mellett. Színre lépett a távoktatás, s tovább színeződött a helyzet a magán-felsőoktatási intézmények megjelenésével, illetve az állami intézmények költségterítéses képzésének megszervezésével: a 2001-ben felvett I. éveseknek már csak 52 %-a részesül állami finanszírozásban. (21) Nem motiváló tényező továbbá, hogy a felvételiző csak egy nyelvvizsga után kaphat bónuszpontot.

Mindez a nyelvelsajátítás folyamatként való felfogása szempontjából azt jelenti, hogy nő azoknak a száma, akik többéves vagy többszöri kihagyás után, megkopott nyelvismerettel, újrakezdőként kapcsolódnak be a főiskolai-egyetemi nyelvoktatásba. A nyelv használatához szükséges aktív készségek elhalványodása fokozottan érvényes az alacsony fokú, nem megszilárdult nyelvismerettel rendelkező hallgatókra, de jellemző a felsőoktatásba nyelvvizsgával érkezőkre is. A mintatantervekben esetenként a képzés középső szakaszára tolódó nyelvoktatás újabb, több szemeszteres szünetet iktat be a nyelvelsajátítás folyamatába felerősítve az előbbi tendenciát.

Az EU csatlakozással a felsőoktatás jelenlegi és a következő néhány év mérnök, mezőgazdász stb. hallgatói starthelyzetben vannak, amire nyelvilag nincsenek kellőképpen felkészülve.

Ezért *nem biztos, hogy a képesítési követelmények csökkentése a megoldás*, hiszen a társadalmi igény a tárgyalóképes nyelvtudásra ezáltal nem csökken. Az akkreditált *alapfokú általános nyelvi* vizsga – mint a diploma feltétele – visszalépés. „Eredményeként” egyes felsőoktatási intézmények átálltak az általános nyelv tanítására, leállt a szaknyelvi anyagok fejlesztése, a már meglévők is a raktári polcra kerülhetnek az angol és német nyelvű szaknyelvi feladatbank mellé, fölöslegessé vált a szaktanszékek és az eddig szaknyelvet oktató nyelvtanárok együttműködése. Semmi nem ösztönzi a hallgatót arra, hogy megtanuljon szakterületének kérdéseiben idegen nyelven véleményt nyilvánítani, beszédpartnerét meggyőzni, hogy később erre építve majd regionális, illetve országos érdekeket tudjon képviselni, sőt – esetenként a szakmai kommunikáció elsajátítására még lehetősége sincs. Pedig a felsőoktatásban folyó nyelvoktatásnak ez az egyik alapvető funkciója – Magyarországon legalább két nyelven, s a hallgatót megemelt nyelvi kredittel kell erre ösztönözni. Míg a felmenő rendszerben megvalósuló pozitív változások el nem érik a felsőoktatást, *inkább a jobb feltételek és a moti-*

váció, az érdekeltség (kreditérték, óraszám, több nyelv) megteremtése vezethet jobb eredményre (ami irányadó lenne a magán-felsőoktatási intézmények számára is), hogy saját szakterületükön nyelvileg képessé tegyék hallgatóink minél nagyobb tömegét a jó startra. Amennyiben az adott felsőoktatási intézmény az idegen nyelven folyó szakmai kommunikációt a szakma nemzetközi közegben történő gyakorlásához szükségesnek, a szaknyelvoktatást a tantervi követelmények szerves részének tekinti – és ennek elsajátításához megteremti a feltételeket –, akkor a helyzet a hallgatók nagy tömegei vonatkozásában is javítható, mert adott egy nagy erejű belső motivációs tényező, a szakterület iránti érdeklődés, amire építeni lehet. Nem véletlen tehát, hogy a szakirányú felsőoktatási intézmények szakmai nyelvvizsgát akkreditáltattak (egyikük általánosan is), s komoly tananyagfejlesztő és kutatótevékenység színterei. A felsőoktatás szaknyelvi képzése és kétnyelvű intézményi vizsgáztatása nagyban hozzájárulhat a magyar szaknyelvek árnyalt kifejezőképességének megőrzéséhez, fejlesztéséhez és ezáltal fennmaradásukhoz.

A szaknyelv súlyát jelzi az a tény is, hogy a 2001-ben megrendezett I. Szaknyelvi Szimpózium a felsőoktatásban dolgozó szaknyelvoktatókat és kutatókat tömörítő szervezet megalakítását határozta el, ezzel párhuzamosan létrejött a Magyar Szakírók Szövetsége a magyar szaknyelvek fejlesztését is zászlajára tűzve (9), (28). 2002-ben a Pécsi Tudományegyetem Doktori Iskolája szervezte műhelybeszélgetésben az ország e szakterülettel foglalkozó kutatói határozták meg a szaknyelv kutatás fő irányait és területeit. Említésre méltók a szakfolyóiratok idevágó tanulmányai, a MANYE kongresszusok népes szaknyelvi szekciói is. Német példával folytatva: a Drezdai Egyetem (honlapja tanúsága szerint) a szaknyelvi központjában angol, francia, orosz, spanyol nyelveken kínál szaknyelvi, szakmai kommunikációs – építész, gépész, közlekedésmérnöki, elektrotechnikai, gazdasági, nemzetközi kapcsolatok, jogi stb. – kurzusokat angol nyelvből nagyobb választékkal. Ehhez számítsuk hozzá, hogy az egyébként is világnyelvet beszélő 12–14 éves német diák idegen nyelvi óratervi arányai jóval kedvezőbbek az azonos magyar korosztályénál: Németország 21 %, Magyarország 10 %. (13: 122.tábl.)

A jó start érdekében újra kell gondolni a diploma kiadása és az akkreditált nyelvvizsga-rendszer összekapcsolásának kérdését is. A nyelvvizsga-akkreditáció betöltötte funkcióját a felsőoktatásban: felpezsdítette az idegen nyelven folyó szakmai kommunikáció műfaji, lexikai, stilisztikai, feladattipológiai, a mérés és értékelés stb. kutatását, a szakirányú felsőoktatási intézmények kifejlesztették szakmai nyelvvizsgájukat. Kezükbe – mint az adott szaknyelvek oktatásában legkompetensebbek kezébe – kell tenni e szakterület további fejlesztését, leválasztva az akkreditált nyelvvizsgákról, hagyni, hogy felkészülhessenek és felkészítsék hallgatóikat a kétciklusú európai képzésben rájuk váró feladatokra. Ez a felsőoktatás első ciklusában valamely szakterületen végzett stúdiumokhoz, a későbbiekben az adott szakterületen előforduló szakmai feladatok ellátásához szükséges kommunikációs készségek és gyakorlati kompetenciák elsajátítását jelentheti a hallgató számára, illetve az elméleti szakmai problémák kifejtéséhez és átfogó, koncepcionális szakmai kérdések megoldásához szükséges kompetenciákat, nyelvi készségeket és ismereteket a második ciklusban. Ebből következik, hogy eltérő arányban és mélységben jelentkezhet a szóbeliség és írásbeliség, a műfajok, lexikai szintek, stílusrétegek stb. igénye. Kíváncsú, hogy a papír megléte helyett a (szak)nyelv elsajátítására, oktatására kerüljön a hangsúly, s a képzésben ennek az utolsó, legfontosabb és erre hivatott színtere a szakirányú felsőoktatási intézmény.

Az akkreditált nyelvvizsgarendszer és a felsőoktatás (szak)nyelvi képzésének szétválasztását a magyar rendszer külföldi elismerésének hiánya is indokolja. Az EU-csatlakozással előtérbe kerül a nyelvországon kívül fejlesztett vizsgarendszerek nemzetközi elfogadásának kérdése (függetlenül azok értékeitől). Ma nemzetközileg a *Magyarországon kifejlesztett magyar nyelvi vizsgarendszer* elfogadott.

Végül két – a tisztázódás elősegítése érdekében sarkítva megfogalmazott – gondolat a szabályozás hiánya, illetve az akkreditált nyelvvizsgák kapcsán az esélyegyenlőségről, illetve inkább az *esélyegyenlőtlenségről*.

1. Ma az egyik hallgató ingyen, a másik pénzért jut a diploma feltételét jelentő akkreditált nyelvvizsgához, az egyik hallgatónak nulla vagy 2 félév, a másiknak 8 félév térítésmentes nyelvtanulási lehetősége van; az egyik hallgató családjá tudja, a másik hallgató családjá nem tudja finanszírozni a diákhitel maximális összegét sok esetben jóval meghaladó, a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzéséhez szükséges több nyelvtanfolyamot. Igaz, a sikeres nyelvvizsga (tízezres nagyságrendű) díját mindkettő visszakaphatja.

2. Meg kellene vizsgálni, melyek a „konvertálható tudás” tartalmi összetevői a XXI. század elején az EU-hoz csatlakozó Magyarországon. Ha beletartozik a fogalomba az adott szakterület idegen nyelvű szóbeli és írásbeli kommunikációja, akkor erre fel kell készíteni a jövő értelmiségét, biztosítani kell a feltételeket; ha nem, azt is ki kell mondani. (Szerény adalék a kérdéshez sok más hasonló felmérés mellé a függelékben látható – az iparnak csak egy részterületét reprezentáló, nem általános érvényűnek tekintett – felmérés egy adatsora.) Ma megkérdezzük például a mérnökhallgatót, hogy akarja-e szakmája nyelvét angolul, németül stb. tanulni (=fakultatív tárgy), de nem kérdezzük meg számos más (= kötelező) tárgy esetén. Ma nemzetközileg nem elfogadott akkreditált nyelvvizsgára kötelezzük a hallgatót, különben nem kap diplomát; ez sokszor külső vizsga, miközben minden alapozó- és szaktárgyból intézményen belüli vizsgát tesz a hallgató.

A szakirodalomban számos átfogó, a tanárképzés és a kutatás feladatait megfogalmazó alapos elemzés (29), (30), (31), (20), (26), korosztályokra, iskolatípusokra, nyelvekre vonatkozó vagy a munkaerő-piaci igényeket sokoldalúan vizsgáló felmérés (13), (7), (22), (32), (25), (18), (17), fejlesztési koncepció (24), (15) olvasható. A megvalósulás hiányzik.

Összefoglalva: Az EU-csatlakozással nő az idegen nyelvű szakmai kommunikáció szükségessége a napi szakmai munkában Magyarország különböző régióiban, ezért konkrét és hatékony lépéseket kell tenni, hogy leendő (műszaki, gazdasági, agrár stb.) értelmiségünket nyelvileg felkészítsük az *Európával való szakmai kommunikációra*, a szakmai problémák nemzetközi közegben történő helyi megoldására, az országos és regionális érdekek megfelelő helyi képviselőit. Az iparvállalatok, a hallgatók igénylik a műszaki felsőoktatástól – a nyelvoktatási szakemberek pedig felvállalják – a szaknyelvek oktatását, mint a *konvertálható tudással rendelkező szakemberek képzésének szerkesztését*. A feltételek biztosítása a kormányzat és az adott szakterület értelmiségét képvisző intézmény közös felelőssége.

Célszerű ezért a jövő műszaki értelmiségét az államilag finanszírozott képzés keretében – és nem családi költségvetésből, nem a követelmények csökkentésével, hanem a feladatarányos feltételek biztosításával, a képzés átfedéseinek kiiktatásával – *felké-*

szíteni a vele szemben támasztott nyelvi követelményekre [a hallgató szakterületének megfelelő szakmai tartalmakra és motivációra épülő nyelvoktatás során a szaknyelvi ismeretek (releváns kultúrspecifikus írott és szóbeli szakmai szituációk és műfajok stb.) elsajátításának irányításával – ha szükséges, általános nyelvi előkészítéssel – az adott szaknyelv oktatásának leghitelesebb művelői, az intézményi lektorátusok, intézetek nyelvoktatói segítségével].

Ennek érdekében a minimális *nyelvi óraszámot* és a *normatíva egy adott* – minden felsőoktatási intézményre kötelező, *százalékban kifejezett* – *részét* a nyelvi/szaknyelvi képzés céljaira el kell különíteni (az ajánlásnál magasabb szintű) törvényi szabályozással. (17)

Elkerülendő:

- a nyelvtanulás lezáródása az érettségivel (*főiskolai kimeneteli nyelvi követelmény*);
- a választott szakma iránti érdeklődésből fakadó nyelvtanulási motiváció ignorálása;
- nyelvelsajátítás helyett nyelvvizsga-centrikus szemlélet a felsőoktatásban a diploma kiadhatósága érdekében (*a magyar szaknyelvek fennmaradása és fejlesztése érdekében is!*);
- a nyelvoktatás kiszolgáltatottsága a felsőoktatási intézményekben (*maradék-elv*) – ennek rendezése nélkül a munkaerő-piaci elvárások megvalósulása kétséges;
- a piacosított nyelvvizsgákhoz vezető út torzító szelekciója, a növekvő esélyegyenlőtlenség.

Kíváncos:

- A folyamat egy-egy elemének többszöri korrekciója helyett nyelvpolitikai koncepció;
- funkciómegosztás a közoktatás és a felsőoktatás között – az utóbbiban minimum 2 (szak)nyelv kötelező oktatása, a *harmadik nyelv* fakultatív tanulási lehetőségnek biztosítása, (EU-elvárás: 3 nyelv), írott/beszélt nyelvi releváns szakmai szituációk, műfajok oktatása (*konzekvenciák átgondolása a kutatás, nyelvtanárképzés számára*);
- a továbbtanulásban bekövetkezett változások, illetve a nyelvelsajátítási folyamatra gyakorolt hatásuk akceptálása, ellensúlyozása (*a kontinuitás hiánya, többéves munka után kezdett, illetve munka mellett folytatott tanulmányok, eltömegesedés*);
- a szaknyelvoktatás státusának biztosítása a felsőoktatásban a műszaki értelmiségtől elvárt „szaktudás + nyelvtudás + számítástechnikai ismeretek” akceptálásával: a konvertálható tudással rendelkező szakemberek képzésének része az adott szakterület idegen nyelven folyó szakmai kommunikációjára való felkészítés;
- feltételek és érdekeltség megteremtése a szaknyelvoktatáshoz az *államilag finanszírozott képzés keretében (bekeretezett rész)* a hallgató (*nyelvi kreditérték*) és a nyelvoktatási szakember (+ felsőfokú nyelvtudású szaktanszéki oktató team) számára;
- az akkreditált nyelvvizsgarendszer és a diploma összekapcsolásának újragondolása az EU csatlakozás tükrében. Akkreditált intézmény + minősített oktató + minőségbiztosítási rendszer is biztosíthatja a cél elérését. A szakterülethez nem kötődő nyelvi képesítési követelmény visszalépés a *profil-orientált* szaknyelvi képzéshez képest.

IRODALOM

1. Bagány Mihály: A műszaki főiskolák tanterveinek összehangolása. <http://www.indy.poliod.hu/tempus/jelentes.doc>
2. Barakonyi Károly: Sorbonne-tól Prágáig: A „bologna folyamat” II. in: *Magyar Felsőoktatás* 2002/8, pp. 17–19.
3. Bazsa György: Vázlatféle a bolognai folyamat hazai megvalósításához II. in: *Magyar Felsőoktatás* 2002/8, pp. 20–22.
4. Bognár Anikó: Az idegen nyelvek oktatásának helye és szerepe az Európai Unióhoz való csatlakozásban. in: *Új Pedagógiai Szemle* 1997/10. <http://www.oki.hu/ipsz.asp>
5. Dinya László: A „Bolognai Folyamat” a duális képzési rendszer szemszögéből II. in: *Magyar Felsőoktatás* 2002/8, pp. 22–25.
6. Ecsedy Áron (ford.): Az Európai Felsőoktatási Térség felé. A Prágai Nyilatkozat üzenete. in: *Magyar Felsőoktatás* 2002/8, pp. 12–13.
7. Einhorn Ágnes: A német nyelv tanítása a szakképző iskolában. in: *Iskolakultúra* 2001/8, pp. 13–24.
8. Eszik Zoltán: „A papírgyártás korszerűsítése”... in: *Iskolakultúra* 2001/9, pp. 115–118.
9. Fektené Silye Magdolna: Hagyományteremtő kezdeményezés a DE Agrártudományi Centrumában. I. Szaknyelvoktatási Szimpózium (2001. nov. 18–17) <http://www.egyetemietel.unideb.hu/32-szam/agrar.html>
10. Földes Csaba: Az idegen nyelvek oktatása, ismerete és használata Magyarországon a nyelvpolitika tükrében. in: *Magyar Tudomány*, 2002/2. <http://www.matud.iif.hu/mthon.html>
11. Gazdag Rita: Fenntartható felsőoktatás. Európai modellek. in: *Magyar Felsőoktatás* 2002/8, pp. 39–40.
12. Győry Judit: Kétciklusú képzés Hollandiában. in: *Magyar Felsőoktatás* 2002/8, pp. 10–11.
13. Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2000. OKI Budapest 2000. <http://www.ftp.oki.hu/jelentes2k/jelentes2000.pdf>
14. Kadocsa László: Trendek a felsőoktatásban. in: *Magyar Felsőoktatás* 2002/8, pp. 25–26.
15. Kapitánffy Johanna: Az idegen nyelvek oktatásának fejlesztése a közoktatásban. Az Oktatási Minisztérium fejlesztési stratégiája. in: *Iskolakultúra* 2001/8, pp. 71–75.
16. Hrubos Ildikó: A nők esélyei a felsőoktatásban. in: *Magyar Felsőoktatás* 2001/9, pp. 37.
17. Komjáthy Béláné: A magyar műszaki értelmiség nyelvi felkészítése az Európával való szakmai kommunikációra. in: *Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia Füzetei*, 2002, pp. 172–177.
18. Komor Levente: Az európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerőpiaci készségigény-felmérés a magyar oktatás-képzés fejlesztése szolgálatában. 2001/11/27 <http://www.tpf.iif.hu/newsite/tka/osszefogl.htm>
19. Kosztolányi György-Bellyei Árpád: Az egyetemi integráció hatása az orvosképzésre. in: *Magyar Felsőoktatás* 2002/8, pp. 27–29.
20. Kurtán Zsuzsa: A szaknyelvoktatás tervezése nemzetközi kontextusban. in: *Iskolakultúra* 2001/8, pp. 79–85.
21. Lukács Péter: Tömeges felsőoktatás – globális versenyben I–II. in: *Magyar Felsőoktatás* 2001/10, pp. 23–25, <http://www.magyarfelsooktatás.hu/22.01/27.html>
22. Major Éva: Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigényes munkakörökben? In: *Modern nyelvoktatás* 2000/1, pp. 33–47.
23. Márkus Béla – Dede Károly: Geomatika a felsőoktatásban. Vitaanyag. MTA GTB Szakemberképzési és továbbképzési albizottság GTB ülés, FÖMI, Budapest, 2000. 03.02. <http://www.ggki.hu/gtb/FEB21ELO.html>
24. Menus Borbála: „Tanuljunk nyelveket – másképpen”. in: *Új Pedagógiai Szemle* 2000/7. <http://www.oki.hu/cikk.asp?kod=2000-07-ta-Menus-Tanuljunk.html>
25. Nikolov Marianne: Minőségi nyelvoktatás – a nyelvek európai évében.. in: *Iskolakultúra* 2001/8, pp. 3–12.

26. Petneki Katalin: Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. in: *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/7 Teljes változat: www.oki.hu/cikk.asp?kod=tantargyak-Petneki-Idegen.html
27. Szabó István Mihály: A szaknyelv jelentősége az ezredforduló Magyarországon. in: *Magyar Tudomány*, 2002/2.
28. Szemere Pál (szerk., ford): Nemzetközi pódiumvita az európai uniós csatlakozás oktatásügyi kérdéseiről. in: *Új Pedagógiai Szemle*, www.oki.hu/PrinterFriendly.asp?kod=1997-10-ta-Szemere-Nemzetkozi-html
29. Szépe György: Az európai „csatlakozás” néhány nyelvi vonatkozása. in: *Nyelvpolitika: múlt és jövő* 2001, pp.72–84.
30. Szépe György: Az európai integráció lehetséges nyelvi következményei. <http://www.inaplo.hu/mn/200004/42-Szepe>
31. Szépe György: Az Internet-korszak nyelvészete. in: *Nyelvpolitika: múlt és jövő*, 2001, pp. 85–99
32. Tompos Anikó: A szaknyelvek műfaji kérdései. Elmélet és gyakorlat. in *Modern Nyelvoktatás* 2002/1, pp. 38–47.

Függelék

Munkaadói igények felmérése

(Az alkalmazandó pályakezdő mérnök szaknyelvtudást igénylő tevékenységeinek köre, a munkaadói elvárások az adott munkahelyen)

1. Munkaadói kör: Könnyűipar (ruha-, nyomda-, textil-, bőrfeldolgozó- és papíripari cégek)

2. A kérdőívet kitöltő cégek területi megoszlása: Bonyhád, Budapest, Gyomaendrőd, Győr, Hajdúböszörmény, Kalocsa, Kecskemét, Kiskunfélegyháza, Martfű, Miskolc, Pápa, Piszke, Simontornya, Szekszárd, Szentendre, Szombathely, Zalaegerszeg

3. A szaknyelv ismeretét igénylő mérnöki tevékenységek sorrendje, gyakorisága (%)

A tevékenységek sorrendje	Gyakran előfordul	Előfordul	Nem fordul elő	Összes IGEN	Összes NEM
1. A mindennapi munka során kapcsolatban lesz külföldi partnerekkel	76	24	0	100	0
2. Információkat kell közvetítenie olyanok számára, akik nem tudnak idegen nyelve(ke)t	56	44	0	100	0
3. A munkával kapcsolatos szakirodalom ill. szakmai anyag / dokumentáció részben vagy egészben idegen nyelven hozzáférhető	46	54	0	100	0
4. Folyamatosan kapcsolatot kell tartania/ levelezést kell folytatnia idegen nyelven	40	60	0	100	0
5. Külföldi kollegákkal kell együtt dolgoznia és megbeszéléseket folytatnia	48	48	4	96	4
6. Nemzetközi rendezvényeken (konferencián, tapasztalatcserén) kell részt vennie	12	72	16	84	16
7. Idegen nyelven tartott továbbképzésen kell részt vennie	8	68	24	76	24
8. Olyan országokban dolgozhat (átmenetileg), ahol az általa ismert idegen nyelvet beszélik	4	40	56	44	56

Forrás: Bérces Istvánné-Komjáthy Béláné: A mérnöki munka szaknyelvismeretét igénylő területei Budapest, 1996–2002 (Felmérés)

CS. JÓNÁS ERZSÉBET

Az eltűnt idő nyomában

Ratkó József két Viszockij-fordítása – nyelvi-kulturológiai ismeretközvetítés mint műveltségi területek integrációja a műfordításban

A megújuló idegennyelv-oktatási koncepció minden nyelvből a tartalom-alapú ismeretközvetítést preferálja. A két tannyelvű képzés elképzelése mellett azonban továbbra is érvényes az idegen nyelveken keresztül más kultúrák, más korok, történelmi összefüggések megglátatása. Erre a szépirodalom mindig is kiváló eszköznek bizonyult.

Az alábbiakban a közelmúlt kelet-európai történelmére, a mai magyar fiatalok által már az ismeretlen iránti kíváncsisággal szemlélt szovjet idők világára irányítjuk a le-tűnt korok életmódtörténetére kíváncsi oroszul tanulók figyelmét. Az alkalmat a hat-vanas–hetvenes évek két jeles költőjének, a magyar Ratkó Józsefnek és az orosz Vlagyimir Viszockijnak fordításbeli egymásra találása adja. Ratkó életműkiadásának első kötetében (2000) a versek mellett Viszockij-fordítások is szerepelnek. E fordítások közül most kettőt választottunk ki, két levélformában írt, ironikusan fájó parabolát a kiszol-gáltatott, eltorzított, hamis értékrendjünkben megalázott orosz falusi emberek XX. száza-di világáról. A két dalnak szánt vers a falusi feleség és a férj, a sztálini barokk épületei-vel monumentálissá tett, híres moszkvai mezőgazdasági kiállításra, a VDNH-ra elkül-dött állatgondozó levélváltása.

Nyelvtanulási szempontból is érdemes mindkét szöveget egymás mellé állítani. (A Mellékletben mindkét vers orosz szövegét megadjuk. További Viszockij-versek talál-hatók a www.kulichki.ru weboldalon.) Félkövérrrel szedve kiemeljük azokat a szöveg-beli helyeket, amelyek a nyelvi összevetésen túl értelmező magyarázatra is szorulnak. Így bomlik ki egy összevető fordításelemzés során a kor és a megélt történelem két költői szöveg segítségével.

Az első vers a falusi, butuska feleség beszámolója a kolhoz és a maga életéről:

Vlagyimir Viszockij: Levél a kiállításra

Szervusz, Kolja, kedvesem, drágalátos társam;
levelem legelején üdvözet neked.

**Ha hazajössz, fontoskodva, büszkén, elegánsan
vonulsz a tanácsba, ránk pillantást se vetsz.**

Elutaztál – kiabáltam. Mind összefutottak,
sopánkodtak: hogy odavagy, el nem viselem.
Evett a fene utánad, de ezek lefotgakt,
mondták: sok okom lehetne ám, hogy ne egyen!

Átkozott komád, a Páska, koslat körülöttem;
majdnem odaadtam magam, az anyja szemit!
Három napja jár ide részegen, dühösen,
mielőtt jön, **kurázsit az italból merít.**

Mondják, hogy bajnok lett a mi bikánk, a Borka,
s **kitüntetést kaptál** te is ott, te nagyokos!
Haragszom a bikára, féltékeny vagyok, na,
jobban szeretlek én téged, mint az a gonosz.

Beteg voltál álomban, részeg és mogorva.
Ha elgondolsz bármit, így ne gyötörd magad.
Voltam az agronómussal. De ne gondolj rosszra,
végig rólad folyt a szó találkánk alatt.

A magyar fordításból az itt következő versszak hiányzik. A szögletes zárójelben stílusában is közeli fordítással igyekeztünk a Viszockij-szöveg megértéséhez ezt a hiányt pótolni. (Cs. J. E.)

[Én megvagyok, de hát te – a szívem is remeg.
Nemrég **járt itt nálunk valami nagyfejes.**
Szóval, ott fent, azt mondja, sokféle a népség,
Meg nők is többen vannak, mint az emberek.]

Te ott, Kolja, **ne igyál, bírd ki, itthon aztán
néha ihatsz, nem bánom** – bár iszákos lehetsz.
Nekem nem kell senki sem, **az agronómus, lám,
tanult ember, mégse kell** – nem ér föl veled.

Vízben úszik a hombár. Biztosan sovány vagy.
árva vagyok nélküled, egyedül vagyok.
Akárhogyan de gyere – szüntelenül várlak.
Mit lehet ott kapni most – írd meg, ha tudod.

Ratkó József magyar fordítása, 1988 (Ratkó 2000, 339–340)

A vers párja a férj válaszát tartalmazza, melyben a rangot, értéket jelentő fővárosi élet-ről ír a feleségének:

Vlagyimir Viszockij: Levél a kiállításról

Te ne írd a szerelemről – unalmas szöveg.
Torkig vagyok már, **unom viselt dolgaid.**
Figyelj, van itt valami újfajta szövet,
megveszem ha akarod, jól állna neked.

Egy kupica vodka nem sok, annyit se nyelek,
spórolok, egy kanálka levest se iszom.
 Azért mert **egy kabátkát kinéztem neked,**
 azért mert még szeretlek, libuskám, nagyon.

Első lett a mi bikánk az elsők között,
 előbb, persze, méregették, nem selejtes-e,
 aztán nagydíjat kapott, mert ő a legkülönb,
 szarva se látszik ki, van már annyi plecsnije.

Baletten voltam, képzeld, ott a férfiak
 szemérmetlenül fogdosták táncos párjukat.
 Most, hogy ezt írom neked, sírás fojtogat,
 ne hagyj, kedves angyalom, fogdosni magad.

A titkárnak üzenem, cseréltesse ki
házamon a rossz tetőt, s széna is legyen.
 Másképpen a bikámat, ezt ni! lesheti,
 nem engedem az üszők közelébe sem.

S csinálják meg a magtárat, kárba vész a mag.
 Páska ha megy, rúgj bele, áruló és léha.
Hagyd az agronómust, mert a derekadat
 letöröm. **A titkárral sétálgathatsz néha.**

Viszlát, **megyek a GUM-ba, bevásárolok.**
 A GUM afféle magtár, csak kirakata van.
 Agyonmosott gönceidtől már undorodok,
 egytől egyig mindegyiknek pendelyszaga van.

Post scriptum:
Kultúrpark van a folyónál, ott sétálgatok,
s csak a köpőcsészébe sercintek, biz' a!
 De te, végül is, a sutban, föl se foghatod,
 hogy mi ez, mert **ostoba vagy, te buta liba!**

Ratkó József fordítása, 1988 (Ratkó 2000, 340–41)

Ez alkalommal ne a nagyon is magyarázható nyelvi pontatlanságokra koncentráljunk. Ilyenek az *elnök* „председатель” helyett a fordításban szereplő *titkár* „секретарь” szó. Ennek magyarázata a korabeli magyar vidék életmódtörténetében keresendő. Ratkó jól tudta, s ösztönösen így is adaptálta, hogy akkoriban a magyar falvakban a (*tanács*)*titkár* intézett mindent, a hétköznapi ügyes-bajos dolgaiban ő volt a legfontosabb személy, nem az *elnök* vagy a *párttitkár*, ahogy gondolnánk. Másik fordítási botlás a díjnyertes bika neve, melyet a fordítás magyarul is *Borka*-ként hagyott meg. Az orosz eredetiben levő *Borka* a magyarral azonos alakú, de ott a *Borisz* férfinév becenevét jelenti. Ma-

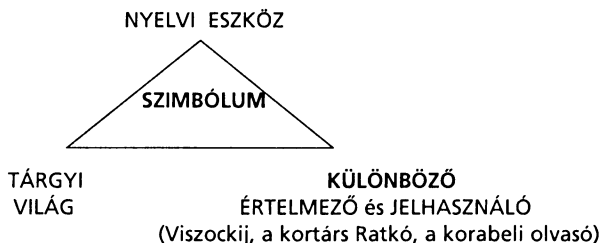
gyarul a *Borka* a *Riskával* együtt tehenek hívóneve, s a *Borbálából* származik. Itt is adaptációval lehetett volna megoldani a kérdést, valamilyen bikára használt megfelelő magyar hívónévvel, *Betyár*, *Cifra*, *Cézár*, *Fickó*, *Táltos*, *Szilaj*, *Vezér*, *Villám* stb., például: „Mondják, bajnok lett a mi bikánk, a *Cifra*”.

Ám fontosabb ennél most számunkra az összefüggő szöveg valóságábrázoló információtartalma, amely a fenti fordítási pontatlanságok ellenére Ratkó magyar interpretációjában autentikus értelmezést és pontos képi ábrázolást nyer. A nyelvi jel szemiotikai üzenete a mögöttes értékrend, amely a világot jelképező nyelvi utalásokkal a két versben élénk tárul. A kifejtést az a körülmény teszi feltétlenül szükségessé, hogy más a befogadói magatartás megélt fogalmi háttere a mai fiatal közönség számára, mint amilyen volt a huszadik századi, Ratkó korabelieknél. A jeltartalom változását két ábrával érzékeltethetjük (vö. Bense 1975: 261–284).

A) Az egykori olvasó a XX. század második felében a történelmi valóságot tárgyi világként ábrázoló nyelvi eszközöket olyan ikonikus jelnek tekintette, amelynek ő maga is a szerzővel (és a fordítóval) azonos módon lehetett az értelmezője mind Magyarországon, mind az akkori Szovjetunióban, hiszen egyformán megélt élményük volt ez a világ.



B) A mai, XXI. századi olvasó számára ez a szöveg már szimbolikus jel, amely egy meg nem élt korra utal. Nincs már meg az azonos jelértelmező képessége. A szöveg értéke megváltozik, az értelmezéshez magyarázat szükséges. Ez a magyarázat ad alkalmat a műveltségi területek, az idegen nyelv, az irodalom és a történelem integrációjára.



Ratkó József magyar fordításai (1988), mégha húsz évvel követik is a Viszockij-dalok születését (1966), mégis ugyanolyan pontossággal érzékeltetik a szerzői szándékot, mint az eredetiek. A korabeli magyar olvasó számára, a közös társadalmi-politikai rendszer hasonlósága biztosította az utalások értelmezésének a képességét. Ratkó fordítása óta tizenöt év telt el. A mai befogadóban már nem élnek az utalások, a ráutaló tárgyak mögé nem tudja a hiteles valóságot odaképzelni. A szemiotika nyelvén szólva a szövegben

az *ikonikus* funkció *szimbolikussá* vált. Az irónia értelmezése is elveszti az alapját a viszonyrendszerek ismeretének hiányával. Ezért a megértéshez fontos a tüzetes kommentálás.

A kis orosz távoli faluból érkezik a levél a fényes fővárosba, Moszkvába. Benne van minden sorban a szegénység kiszolgáltatottsága, félelme, tudatlansága, naivitása, ahogy a butuska feleség féltő aggodással halmozza el, csapongó gondolatait kuszán papírra vetve, a hírességgé lett nemes állatot elkísérő párját, a kolhozbeli állatgondozót. A levélben használt nyelvi klisékből, sablonokból, a csapongó rendszertelenségben kavargó napi megoldatlan élethelyzetek leírásából kitűnik a falusi előljárók rangsora, a tengődés mezsgyéjét sejtető tárgyi világ, a hiedelmekből megformált hamis értékrend, a helyi közösség hierarchikus hálózata, az elképzelhetetlen messzeségben levő főváros veszedelmeitől féltő, s az átlátható falusi erkölcsi normák, értékrend szerint élő, annak biztonságát érző asszony szorongása férje miatt. Ennek része a helyi közösség szabályai szerint elfogadható alkoholizálás tiltása a távolban, s a vágy, hogy a szépből, a jóból cseppnyi ajándék neki is jusson. Ugyanígy a férj részéről a „világot járt” férfi kioktató stílusa, miközben a korabeli orosz világvárost saját benyomásai alapján írja le: A balett neki csak pucérkodó emberek szemérmetlenkedése, az Állami Áruház, a GUM nagy magtár, a kultúrpark attól lesz a kultúra helye számára, hogy a köpöcsészének nézett szemétgyűjtő kőurnákba „sercint”. Érzékeli a szagokat, különbséget tesz az illatnak vélt városi bűz és a falusi „pendelyszag” között. Ugyanakkor megkapó egyszerűséggel, szemérmesen utal a feleségéhez fűződő emberi érzéseire: Nem iszik, még levest se, hogy ajándékot vehessen a feleségnek, mert „kinézett valami kis kabátkát neki”. Félti a falu férfijainak mohóságától az asszonyt, de a kurázsit azt diktálja, hogy a titkárral, aki mindent megjavíthat, megcsináltathat a szűkös, de mégis csak közös kolhozvagyonból, érdemes jóban lenni.

Ezek a valóságelemek, de ha a mögöttük meghúzódó értékrendet, az értelmezés „rejtett dimenzióit” sorra vesszük, a nyelvi formákból kiindulva egy korszak életmódtörténetét rajzolhatjuk meg.

Nyelvi fordulatok, képek	Értékrend és fogalmi rendszer a szimbólum mögött	Az eredeti szöveg ma már értelmezést igénylő, „rejtett dimenziói”
fontoskodva, büszkén, elegánsan / vonulsz a tanácsba <i>ты, боюсь, занятой, нарядный/ сразу в сельсовет</i>	tekintélyelvű hierarchia, fontossági sorrend a faluban	Az eszme, a politika diktálta feladat az értékrendjét veszített embert könnyen szembefordítja a családdal.
kurázsit az italból merít / nyel <i>пьет для куражу</i>	problémamegoldási technikák	Az alkohol a legelfogadottabb konfliktuskezelő módszer.
kitüntetést kaptál / <i>получил премию большую</i>	a munka értékelésének a rendszere	A munka eredményét nem pénzzel, hanem szimbolikus elismeréssel, oklevéllel, érmeikkel díjazzák.
járt itt nálunk valami nagyfejes/ <i>приезжал очень важный чин</i>	az információáramlás lehetséges és valóságos módja	„Akinél a hatalom, annál az igazság”. Reális információszerezés nincs, a közvetítő mindig a „fontos ember”.
ne igyál, bírd ki, itthon aztán néha / ihatsz, nem bánom <i>там не пей, потерпи до дому</i>	a norma változik otthon és „kint” a világban	Az alkoholizálást a falusi közösség tolerálja, elnézi.

az agronómus, lám, / tanult ember, mégse kell <i>не надо никого, даже агронома / хоть культурный человек</i>	a puritán közösségi morál kontrollálja a tekintélyrendi hierarchiát	A falu tekintélyei között első helyen áll az agronómus, a mezőgazdasági szakmérnök.
vízben úszik a hombár / <i>наш амбар в дожди течет</i>	a hétköznapi valóság életminősége, a komfortérzés szintje	A mezőgazdaság szervezetlensége és eredménytelensége katasztrofális.
unom viselt dolgaidd / <i>Мне вот тут уже дела твои прошлые</i>	értékrendi válság a magéneletben	A főváros magasabb értékrendet kép- visel hamis csillogásával is, mint a falu.
Egy kupica vodka nem sok, annyit se nyelek, /spórolok, egy kanálka levest se iszom. / Azért mert egy kabátkát kinéztem neked, <i>Водки я пока не пью, ну ни стопочки!</i> <i>/экономлю и не ем даже супу я, /</i> <i>потому что я куплю тебе кофточку</i>	életvezetési és fogyasztói lehetőségek hiánya, szegénység	Nincs pénz, ajándékot csak úgy vehet a napidíjból, ha az étkezésen takarítja meg a rávalót.
szarva se látszik ki, van már annyi plecsnije. <i>весь в медалях он лежит, запакотанный</i>	hamis értékrend	A szimbolikus elismerés kiterjed a munkaeszközökre, a munka tárgyára, pl. állatokra is, miközben az ember életminősége mit sem változik.
a titkárnak üzenem, cseréltesse ki / házaamon a rossz tetőt <i>председателю скажи, – пусть</i> <i>избу мою /кроет</i>	A „kurácsi”, a jó kapcsolati tőke a megoldás egyetlen járható útja.	A boldogulást csak a befolyásos emberek „megvásárlásával” lehet elképzelni: ha nem lesz tető, nem fedeztet többet a bikával.
Agyonmosott gőnceidtől már undorodok, /egyedtől egyig mindegyiknek pendelyszaga van. <i>Ты мне можешь надоесть</i> <i>с полушубками, /в сером платье</i> <i>с узорами блеклыми!</i>	öltözködési színvonal mint az életminőség mutatója	Vidéken a szegénység, a pénzhány, a könnyűipar eredménytelensége okozza a rosszul öltözöttséget.
Hagyd az agronómust, mert a derekadat /letöröm. A titkárral sétálhatsz néha. <i>С агрономом не гуляй, ноги выдерну!</i> <i>/раз два пройтись с председателем</i>	értékrendi válság	A falusi közösség első embere a tanácselnök, vagy a tanácsitkárr. A mezőgazdasági mérnöktől nem sok segítséget lehet remélni. De a titkár kapcsán, a gazdasági épületek javításáért cserébe még a feleség erkölcsiért se kár.
Megyek a GUM-ba, bevásárolok. /A GUM afféle magtár, csak kirakata van. <i>я - в ГУМ за покупками /</i> <i>Это - вроде наш лабаз, но со стеклами.</i>	az áru kínálat szintje szegényes	A GUM az egyetlen, mesterségesen magas szinten tartott, szimbolikus helye a szocialista áruválasztéknak.
Kultúrpark van a folyónál, ott sétálgatok, /s csak a köpő- csészébe sercintek, biz' a! <i>культурный парк по-над речкою,</i> <i>/в нем гуляю и плюю только в урны я</i>	a kulturáltság szubjektív megítélése	A hivatalos kultúra és a hétköznapi lét kultúrájának kontrasztja: a parkban a szemátgyűjtő kőurnákat köpőcsészének véli.
ostoba vagy, te buta liba! <i>за печкою, / (...) ты -</i> <i>темнота некультурная</i>	a kulturáltság szubjektív megítélése	A művelt, kulturált viselkedést a szubjektum a felszínes, külső jegyekben látja.

A tárgyi szimbólumokban tükröződő értékrend és a mögöttük húzódo „rejtett dimenziók” információi pontos keresztmetszetét adják egy letűnt, nehéz sorsú világnak. Marcel Prousttól, a XX. századi világirodalom meghatározó személyiségétől, regény-trilógiája címét kölcsön kérve megállapíthatjuk, hogy a bemutatott műfordításelemzés mint kutakodás „az eltűnt idő nyomában” az idegennyelv-oktatáson keresztül az integrált műveltségi területek ismeretközvetítését segíti. Ez az iskolai oktatásban is szükséges és lehetséges feladat, bármely nyelv tanításáról legyen is szó.

Ratkó József Viszockij-fordításainak napjainkra hagyott értékeit vizsgálva meggyőződéssel mondhatjuk, hogy ezek a fordítások dokumentum erejű, sokdimenziós érték-közvetítést jelentenek a különböző kultúrák, történelmi korok, s ezek keretei között a hétköznapi életüket élő egyszerű emberek megismerésében.

IRODALOM

- Balázs Géza. A rendszerváltozás időszakának politikai-közéleti szemiotikai-nyelvi jelenségeiről. In: Voight Vilmos – Balázs Géza (szerk.). *A magyar jelrendszerek évszázadai*. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság, 1998, pp. 163–175.
- Bense M. Jel és információ. In: Horányi Özséb – Szépe György (vál.). *A jel tudománya*. Budapest: Gondolat, 1975, pp. 261–284.
- Morris C. W. A jelelmélet megalapozása. In: Horányi Özséb – Szépe György (szerk.). *A jel tudománya*. Budapest: Gondolat, 1975, pp. 43–92.
- Morris C. W. A jelelmélet alapfogalmai. In: Horányi Özséb – Szépe György (szerk.). *A jel tudománya*. Budapest: Gondolat, 1975, pp. 93–105.
- Peirce C. S. A jelek felosztása. In: Horányi Özséb – Szépe György (szerk.). *A jel tudománya*. Budapest: Gondolat, 1975, pp. 19–42.
- Ratkó József *összes művei I. Versek* (szerk. Babosi László). Miskolc: Felsőmagyarországi Kiadó, 2000.
- Szilágyi Ákos. Az igazi Viszockij. *Élet és Irodalom*, vol. XLVII., nr. 45 (2003. november 7.), p. 15.
- Моррис, Ч. У. Основания теории знаков. В кн.: Ю. С. Степанова (Сост. и общ. ред.) *Семиотика*. Москва: Радуга, 1983, pp. 37–89.
- Пирс, Ч. С. Из работы «Элементы логики. Grammatica speculativa». В кн.: Ю. С. Степанова (Сост. и общ. ред.) *Семиотика*. Москва: Радуга, 1983, pp. 151–210.
- Тодоров, Ц. Семиотика литературы. В кн.: Ю. С. Степанова (Сост. и общ. ред.) *Семиотика*. Москва: Радуга, 1983, pp. 350–354.
-

Melléklet

Владимир Высоцкий: Письмо на сельхозвыставку

Здравствуй, Коля, милый мой, друг мой ненаглядный!
 Во первых строках письма шлю тебе привет.
 Вот приедешь ты, боюсь, занятой, нарядный,
 Не заглянешь и домой - сразу в сельсовет.

Как уехал ты - я в крик, бабы прибежали:
- Ох, разлуки, - говорят, - ей не перенести.
Так скучала за тобой, что меня держали,
Хоть причины не скучать очень даже есть.

Тут вот Пашка приходил, кум твой окаанный.
Еле-еле не далась - даже счас дрожу.
Он три дня уж, почитай, ходит злой и пьяный,
Перед тем, как приставать, пьет для куражу.

Ты, болтают, **получил премию большую!**
Будто Борька, наш бугай, первый чемпион!
К злыдню этому, быку, я тебя ревную
И люблю тебя сильнее, нежели чем он.

Ты приснился мне больной, пьяный и угрюмый,
Если думаешь чего, так не мучь себя.
С агрономом я прошла, только ты не думай,-
Говорили мы весь час только про тебя.

Я-то ладно, а вот ты - страшно за тебя-то.
Тут недавно **приезжал очень важный чин,**
Так в столице, говорит, всякие развраты,
Да и женщин, говорит, больше, чем мужчин.

Ты уж Коля, там не пей, потерпи до дому.
Дома можно хоть чего - можешь хоть в запой.
Мне не надо никого, даже агронома,
Хоть культурный человек - не сравню с тобой.

Наш амбар в дожди течет - прохудился, верно.
Без тебя не вмоготу - кто создаст уют!
Хоть какой, но приезжай, жду тебя безмерно.
Если можешь - напиши, что там продают.

(1966)

Владимир Высоцкий: Письмо с сельхозвыставки

Не пиши мне про любовь - не поверю я.
Мне вот тут уже дела твои прошлые!
Слушай лучше: тут с лавсаном материя.
Если хочешь, - я куплю, вещь хорошая.

Водки я пока не пью, ну ни стопочки!
Экономлю и не ем даже супу я,
Потому что я **куплю тебе кофточку,**
Потому что я люблю тебя, глупая!

Был в балете: мужики девок лапают,
Девки все, как на подбор, в белых тапочках.
Вот пишу, а слезы душат и каплют -
Не давай себя хватать, моя лапочка!

Наш бугай - один из первых на выставке,
А сперва кричали, будто бракованный!
Но очухались, и вот дали приз-таки.
Весь в медалях он лежит, запакованный.

Председателю скажи, - пусть избу мою
Кроет нынче же и пусть травку выкосит,
А не то я телок крыть не подумаю,
Рекордсмена портить мне? Накось выкуси!

И пусть починит наш амбар, ведь не гнить зерну!
Будет Пашка приставать - с ним как с предателем!
С агрономом не гуляй, ноги выдерну!
Можешь раза два пройтись с председателем.

До свидания! Я - в ГУМ за покупками.
Это - вроде наш лабаз, но со стеклами.
Ты мне можешь надоесть с полушубками,
В сером платье с узорами блеклыми!

Постскриптум:

Тут стоит **культурный парк** по-над речкою,
В нем гуляю и плюю **только в урны я,**
Но ты, конечно, не поймешь, **там, за печкою,**
Потому ты - **темнота некультурная.**

(1966)

Magyar szemiotikai publikációk a rendszerváltozás (1990) óta

Összeállította és szerkesztette Balázs Géza

Eddigi bibliográfiák:

- Hoppál Mihály: A magyar etnoszemiotikai kutatás. *Ethnographia*, 1976: 411–432
- Orosz Magdolna: A magyar szemiotikai kutatások bibliográfiája. 445–470. In: *Kultúra és szemiotika. Tanulmánygyűjtemény*. Akadémiai, Budapest, 1981.
- Szvetelszky Zsuzsa: A magyar szemiotikai bibliográfiai gyűjtemény jóváhagyott változat (1993. november). Kézirat

Általános, több tárgyat érintő, tudománytörténet

- A jel, ha magyar. Voigt Vilmossal beszélget Győri László. Magyar Rádió, 1996. január 12.
- Balázs Géza: A Magyar Szemiotikai Társaság első két éve. *Magyar Nyelvőr* 116. (1992) 491–4.
- Balázs Géza: Életünk feltűnő jelei. In: *Ahogy I. Előadások a magyarországi személyközi kommunikációról*. Szerk.: Lipták Ildikó. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest (1995)
- Balázs Géza: *Magyar nyelvkultúra az ezredfordulón*. A–Z, Budapest, 1998. (1999.)
- Balázs Géza: Kommunikációs létformák és átcsapások. *Magyar Nyelv*, 1999: 138–154.
- A kezdetektől a máig. A modern magyar szemiotika olvasókönyve*. Szerkesztette: Voigt Vilmos és Balázs Géza. Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest, 2003.
- Büky Béla: A magyar nyelvtudomány és pszichológia tudományközi kapcsolatai századunkban. *MNYTK* 204. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest, 1996.
- Degrés – magyar szemiotikai szám*, szerk.: Szívós Mihály, 2002. No. 109–110.
- Folklorisztika 2000-ben. I–II. Tanulmányok Voigt Vilmos 60. születésnapjára*. Szerk.: Balázs Géza–Csoma Zsigmond–Jung Károly–Nagy Ilona–Verebélyi Kincső. ELTE, Budapest, 2000.
- Gráfik Imre: *Jelünk a világban: kultúránk*. Savaria University Press, Szombathely, 1995.
- Józsa Péter I. külön címszóban
- Kanyó Zoltán: *Szemiotika és irodalomtudomány. Válogatott tanulmányok*. Szeged, 1990.
- Kincses Kovács Éva (bevezetés, jegyzetek): *A szemiotika helyzete, különös tekintettel az európai északi népek szemiotikájára*. Thomas A. Sebeok előadása. Miskolc, 1995.
- Semiotica*, 128–3/4 (2000). For Vilmos Voigt
- Szemiotika címszó. Thomas A. Sebeok–Voigt Vilmos. In: Szerdahelyi István (főszerk.): *Világirodalmi Lexikon* XIV. Akadémiai, Budapest, 1992. 241–247.
- Szöveg az egész világ. Petőfi Sándor János 70. születésnapjára*. Szerk.: Andor József – Benkes Zsuzsa – Bókay Antal. Tinta, Budapest, 2002.
- Szöveggyűjtemény a szemiotika tanulmányozásához*. Szerkesztette: Kárpáti Eszter. Aula, 2003. (A jelekről – a jeltudomány alapjai: Saussure, Barthes, Peirce, Firth, Mitchell, Morris; Jelentésmodellek: Frege, Searle, Grice, Hernád István; Az értelmezés hatalma: Eco, Geertz.)
- Voigt Vilmos: *Szemiotikai kultúra – a kultúra szemiotikája*. Debrecen, 1990. (Néprajz egyetemi hallgatóknak I.)
- Voigt Vilmos: *Világnak kezdetétől fogva. Történeti folklorisztikai tanulmányok*. Universitas Kiadó, Budapest, 2000.
- Voigt Vilmos: Művelődéstörténeti jeltudomány – a jelek művelődéstörténete Magyarországon. In: Monok István (szerk.): *A művelődéstörténet problémái*. MTA Művelődéstörténeti Bizottsága, Budapest, 2003.
- Zsélyi Ferenc: Habilitációs tézisek. Pécsi Tudományegyetem, 2003.

Szimbolizáció/mitológia

„*Jelbeszéd az életünk*”. A szimbolizáció története és kutatásának módszerei. Szerk.: Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor. Osiris–Századvég, Budapest, 1995.

„*Jelbeszéd az életünk*” 2. Szerk.: Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor. Osiris, Budapest, 2002.

Hoppál Mihály–Jankovics Marcell–Nagy András–Szemadám György: *Jelképtár*. Helikon, Budapest, 1990. (Hatodik kiadás: 2000.)

Jankovics Marcell: *A fa mitológiája*. Csokonai, Debrecen, 1991.

Jankovics Marcell: *Ahol a madár se jár*. Pontifex, 1996.

Jankovics Marcell: *Mély a múltnak kútja*. Csokonai, Debrecen, 1998.

Kapitány Ágnes–Kapitány Gábor: *Magyarság-szimbólumok*. Európai Folklor Központ, Budapest, 1999.

Kapitány Ágnes–Kapitány Gábor: *Rejtjelek*, 2. Kossuth, Budapest, 1995.

Kazanlár Emil Ámin: A bolygók számmisztikája *A kis hercegben*, a tarot kódjai alapján. *SzemSzöv.* 10. (1997. 51–54.)

Pál József–Újvári Edit (szerk.): *Szimbólumtár*. Balassi, Budapest, 1997.

Pap Gábor (szerk.): *Csodakút*. (Népmese, beavatás, álomfejtés, Napút, mélylélektan, ezotéria). Pontifex, Budapest, 1994.

Pap Gábor: *Jó pásztorok hagyatéka. Magyar népművészet*. Pódium Műhely Egyesület, Debrecen, 1993.

Etnoszemiotika

Gráfik Imre: *Jel és hagyomány. Etnoszemiotikai tanulmányok*. Debrecen, 1992. Folklor és etnográfia, 59.

Gráfik Imre: *Signs in Culture and Tradition*. Savaria University Press, Szombathely, 1998.

Hoppál Mihály: *Tulipán és szív. Jelképek a magyar népművészetben*. Csokonai, Debrecen, 1990.

Hoppál Mihály: *Etnoszemiotika*. Debrecen, 1992. Néprajz egyetemi hallgatóknak 14.

Horváth Sándor: A hagyományos kultúra jelei. Gráfik Imre etnorszemiotikai munkásságáról. *Vasi Szemle*, 2000/6. 813–817.

Nagy Mari–Vidák István: „Ezt vétek megírni...” A csángó hímesztőjások törökös voltáról. Kézirat.

Nagy Mari–Vidák István: Kígyók, békák távozzatok, megszólaltak a harangok. Gondolatok a csángó és az ukrán hímesztőjásokról. Kézirat. Előadás az Magyar Szemiotikai Társaságban.

Vasas Samu: *Népi jelvilág Kalotaszegen*. Kráter Műhely Egyesület, Budapest, 1994.

Voigt, Vilmos and Mihály Hoppál: *Etnosemiotics C Hungary*. European Folklore Institut, Budapest, 2003. 138.

Társadalmi szemiotika

A turizmus mint kulturális rendszer. Szerk.: Fejős Zoltán. Néprajzi Múzeum, Budapest, 1998.

Kapitány Ágnes–Kapitány Gábor: *Látható és láthatatlan világok az ezredfordulón*. Új Mandátum, Budapest, 2000.

Kapitány Ágnes–Kapitány Gábor: *Magyarság-szimbólumok*. Európai Folklor Intézet, Budapest, 1999.

Kapitány Ágnes–Kapitány Gábor: *Rejtjelek. Hogyan beszélnek vágyaink és törekvéseink?* Szorobán Kiadó, Budapest, 1993.

Nem verbális kommunikáció

R. Molnár Emma: Nonverbális jelek verbális kódja. *SzemSzöv.* 7. (1994. 85–96.)

Belehallás/népetimológia

Rácz Endre: A belehallás jelenségéről. *NytudÉrt.* 134. Akadémiai, Budapest, 1992.

Építészet-szemiotika

Ankerl Géza: *Építészet és kommunikáció*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1991.

Harkai Imre: *Házrendszerek és szerepük a magyar népi építészetben*. LaVik 1992 kiadása, Budapest, 1995.

Harkai Imre–Klamár Zoltán: *Adorján népi építésze*. Cnesa, Kanizsa, 1997.

Zeneszemiotika

Grabócz Márta: A narratív transzformációs modell és az affektusokkal való építkezés a szonátaformában. *Zenatudományi Dolgozatok*, 1992–1994. 95–113.

Grabócz Márta: Narrativitáselméletek és hangszeres zene. *ZenatudDolg.* 1995–1996. 99–112.

Grabócz Márta: Paul Ricour elbeszélés-elméletei és összefüggései a zenei narrativitással. *ZenatudDolg.* 1999. 311–326.

Irodalomszemiotika

Orosz, Magdolna: *Intertextualität in der Textanalyse*. Wien: ÖGS/ISSS, 1997.

Proverbium

Litovkina, Anna, T.: *A Proverb a Day Keeps Boredom Away*. IPF-Könyvek, Pécs–Szekszárd, 2000.

Mieder, Wolfgang–Anna Tóthné Litovkina: *Twisted Wisdom. Modern anti-proverbs*. University of Vermont, 1999.

Szemerényi Ágnes: „Közhiedő nem hazug szólás”. *A proverbiumok használatának lehetőségei*. Akadémiai, Budapest 1994.

Voigt Vilmos: Mióta és miként modern a mai magyar parömiológia? *SzemSzöv.* 9. (1996. 67–76.)

Térképszemiotika

Tokaji Ildikó: A térképi jelek jelentéstartalma. Kézirat (PT Alkalmazott Nyelvészet)

Érzékszervek szemiotikája

Cserenyák László: „...Hisz szagod és elárul téged”. (A falu egy más megközelítésben, adatok a szagok, illatok kutatásához. In: Ujváry Zoltán (szerk.): *Történeti és néprajzi tanulmányok*. Debrecen, 1994.

Kácsor Emília: Az olfaktorikus kód. A szaglász szemiotikája. Szakdolgozat, ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszék, 2000.

Vicc

A helyzet reménytelen, de nem komoly. Politikai vicceink 1945-től máig. Gyűjt.: Katona Imre. Móra, Budapest, 1994.

Balázs Géza: Gesture jokes in Hungary. *Semiotica*, 2000/3/4. 7–22.

Balázs Géza: Gesztusviccek Magyarországon. *Jel-Kép*, 1999/4. 43–48.

Viccek Sztálinról, Rákosiról és Ceausescurol. Gyűjtötte és kommentálta: Katona Imre. Új Auróra Könyvek, Szarvas, 1989.

Zsigmond Győző: *Három kismacska – kettő közülük kommunista. Erdélyi politikai viccek 1977–1997*. Pont, Budapest, 1997.

Városantropológia

CaféBábel 1997/2. – városi szemiotika szám

Kappanyos András: A temető retorikája. *Café Bábel*, 1997/2. 173–189.

Tetoválás

Balázs Géza: *Tetovált szövegek*. Magyar csoportnyelvi Dolgozatok 59. MTA–ELTE, Budapest, 1994.

Balázs Géza: A tetoválás és a tetovált szövegek magyar néprajzi kutatása. *SzemSzöv.* 7. (1994. 69–84.)

Graffiti (falfirka)

Balázs Géza: *Beszélő falak*. Magyar csoportnyelvi Dolgozatok 64. MTA–ELTE, Budapest, 1994.

Kresalek Dávid: *Egy graffitiző csoport*. Kisfilm, 2002.

Trunkó Bence: Killroy is still here. *Café Bábel*, 1997/2. 147–159.

Informatikai kultúra/mobilkommunikáció

A 21. századi kommunikáció új útjai. Szerk.: Nyíri Kristóf. MTA Filozófiai Intézete, Budapest, 2001.

Balázs Géza: „Minden házfalat cseréljétek sms-falra”. Sms-fal mint elektronikus graffiti. *Magyar Nyelvőr*, 2003: 144–159.

Balázs Géza: Futótűz-kommunikáció. A választási sms-ek folklorisztikai-szövegtani vizsgálata. (*Magyarország politikai évkönyve; Magyar Nyelvőr*)

Benczik Vilmos: *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Trezor, Budapest, 2001.

Bódi Zoltán: Az informatika nyelvhasználatának hatásai és nyelvstratégiai háttére. *Magyar Nyelv*, 2000. 218–223.

Bódi Zoltán: Internetes kommunikáció – beszédkommunikáció. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás*

'98. *Beszéd, spontán beszéd, beszédkommunikáció*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 1998. 178–188.

Informatikai kultúra és nyelvhasználat. Válogatás a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma anyanyelvi pályázatából. Szerk.: Balázs Géza. NKÖM, Trezor, Budapest, 2002.

Kömlödi Ferenc: *Fénykatedrális. Technokultúra 2001*. Kávé Kiadó, Budapest, 1999.

Mobil információs társadalom. Szerk.: Nyíri Kristóf. MTA Filozófiai Intézete, Budapest, 2001.

Jelvény

Balázs Géza: Feliratos jelvények Magyarországon a nyolcvanas évek végén. *Magyar Nyelv*, 1991: 190–201.

Viselet, ruha/feliratok

Balázs Géza–Kincses Kovács Éva: A ruhafeliratok szemiotikai-nyelvészeti kutatásának lehetőségéről. *Magyar Nyelvőr*, 1993: 14–20.

Korkes Zsuzsa: *Viselet és történelem. Viselet és jel*. Petőfi Múzeum, Aszód, 1996.

Jelszó

Balázs Géza: A jelszó szemiotikai, nyelvi arculata. *Magyar Nyelv*, 1993: 56–70.

Népi írásbeliség

Keszeg Vilmos: *A folklór határán. A népi írásbeliség verses műfajai Aranyosszéken*. Kriterion, Bukarest, 1991.
Írás, írott kultúra, folklór. Kriza János Néprajzi Társaság Évkönyve 7. Szerk.: Keszeg Vilmos. Kolozsvár, 1999.

Józsa Péter (Vasi Szemle, 2003/2.)

Józsa Péter: A jelentés fogalma (Vitaindító). *Vasi Szemle*, 2003/2. 185–193.

Kapitány Ágnes–Kapitány Gábor: Józsa Péter és a kulturális blokkok kutatása. *Vasi Szemle*, 2003/2. 194–201.

S. Nagy Katalin (válogatta): *Józsa Péter emléke*. Magyar Szociológiai Társaság–BME, Budapest, 1992.

Vitányi Iván: Józsa Péter emlékezete. *Vasi Szemle*, 2003/2. 176–177.

Voigt Vilmos: Józsa Péter a magyar szemiotika aranykorában. *Vasi Szemle*, 2003/2. 178–184.

Írás

Adamikné Jászó Anna: *Az írás és az olvasás története képekben*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 2000.

Keszler Borbála: *Fejezetek az európai írásjelhasználat történetéből*. ELTE, Budapest, 1993.

Kollár Csaba: Piktogramok emberábrázolása. *Jel-Kép*, 2001/4. 73–82.

Grammatika

Balázs Géza: Szemiotikai jelenségek a magyar grammatikában. In: Keszler Borbála (szerk.): *Újabb fejezetek a magyar leíró nyelvtan köréből*. Tankönyvkiadó, 1992. 3–23.

Szemiotikai szövegten

Berszán István: Megjegyzések a (szemiotikai textológiában használt) jelfogalomhoz. *SzemSzöv.* 8. (1995. 207–208.)

Bókey Antal: Kérdések a szemiotikai textológiai szövegmegközelítés irodalmi szövegekre való alkalmazásával kapcsolatban. *SzemSzöv.* 8. (1995. 212.)

Kabán Annamária: *A magyar tudományos stílus a kezdetektől a felvilágosodás koráig. Szemiotikai, szövegnyelvészeti megközelítés*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 1993. *Linguistica, Series A., Studia et dissertationes*, 12.

Kabán Annamária: Szöveg szemiotikai alapkérdések. *SzemSzöv.* 2. (1991. 67–72.)

Máté Jakab: A szemiotikai textológia néhány kérdése a viták tükrében. *SzemSzöv.* 8. (1995. 190–195.)

Petőfi S. János–Benkes Zsuzsa: A multimediális szövegek megközelítései. *Iskolakultúra*, Pécs, 2002.

Petőfi S. János–Benkes Zsuzsa: A szöveg megközelítései. Bevezetés a szemiotikai szövegtenba. *Iskolakultúra*, Budapest, 1998.

Petőfi S. János–Marcello La Matina: Egy általános szemiotikai textológia centrális aspektusai. *Macerata*, 1991.

Szabó Zoltán: A szöveg szemiotika időszerű kérdései és megoldásra váró kérdései. *SzemSzöv.* 5. (1992. 199–210.)

- Szabó Zoltán: Szemiotikai textológia és stilsztika. *SzemSzöv.* 8. (1995. 196–200)
Szemiotikai szövegtan. 1- Szerk. (1–4.) Petőfi S. János, Békési Imre, (5. kötettil:) Petőfi S. János, Békési Imre, Vass László. JGYTF Kiadó, Szeged, 1990- (továbbiakban: *SzemSzöv.*)
 Voigt Vilmos: Szövegsemiotikai és/vagy szemiotikai szövegtan. *SzemSzöv.* 3. (1991. 7–12.)

Színek

- Klima László: *Fehér és fekete. Duális társadalmi struktúrák a népvándorláskori népeknél.* HOM, Miskolc, 1993.

Filozófia

- Kertész András: Konstruktivitás és interdiszciplinaritás. A szemiotikai textológia egy lehetséges tudomány-elméleti megközelítése. *SzemSzöv.* 9. (1996. 27–46)
 Pál József: A szimbolikus jelek történeti és szellemi dimenziója. *SzemSzöv.* 9. (1996. 47–66.)

Kommunikáció; nemzetközi, vizuális kommunikáció

- Béres István–Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció.* Osiris, Budapest, 1999.
 Buda Béla: *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei.* (Harmadik, átdolgozott és bővített kiadás) Animula, Budapest, 1994.
 Büky Béla: Az emberi arc mint „képernyő”. Kézirat (MSZT)
 Fülöp Géza: *Az információ.* Kriterion, Bukarest, 1990.
 Gálgy Zoltán: Verbalitás a vizuális művészetben. Előadás a Magyar Szemiotikai Társaságban
 Hidasi Judit: *Szavak, jelek, szokások. A nemzetközi kommunikáció könyve.* Windsor, Budapest, 1998.
 Kárpáti Andrea (szerk.): *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításába.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995.
 Kilián István: *A régi magyar képvers.* Felső-magyarországi Kiadó–Magyar Műhely Kiadó, Miskolc–Budapest, 1998.
 Róka Jolán: *Kommunikációtan. Fejezetek a kommunikáció elméletéből és gyakorlatából.* Századvég, Budapest, 2002.
 Szilágyi Gábor: *Elemi képtan.* Magyar Filmintézet, Budapest, 1999.

Piktogram

- Magyar Sándor: *Piktogramok könyve.* Entermen Kiadó, é. n.

Tárgykultúra

- Düll Andrea: A tárgyi környezet pszichológiája – A pszichológia új tárgya. In: *Tárgyak és társadalom* II. 6–31.
 Kapitány Ágnes–Kapitány Gábor: Tárgyak szimbolikája. In: *Tárgyak és társadalom* I. 6–27.
Tárgyak és társadalom I. Tárgykultúra és tárgykultusz. Szerk.: Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor. Magyar Iparművészeti Egyetem, Budapest, 2002.
Tárgyak és társadalom II. Kapcsolatok: a tér, a tárgy és a képi kultúra összefüggései. Szerk.: Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor. Magyar Iparművészeti Egyetem, Budapest, 2003.

Tánc

- Könczei Csilla: Ötletek a tánc textológiai elemzéséhez. *SzemSzöv.* 7. (1994. 51–68.)

Színházzsemiotika

- Kiss Gabriella: *(Ön)kritikus állapot. Az előadáselemzés szemiotikai módszerének vizsgálata.* Orpheusz Kiadó, Budapest, Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 2001.
 Theatron. Színháztudományi periodika, 1999 tél/2000 tavasz, 2. évf. 1. sz.

Apróhirdetés

- Tóthné Litovkina Anna–Nagy Janka Teodóra: Aki keres, az talál? Férfiak és nők apróban. *Új Dunatáj, I/3.* (1996) 53–66.

Virágnyelv

- A legteljesebb Virágnyelv és más titkos nyelvek.* Grétsy László bevezető tanulmányával. Ikva, Budapest, 1990.

Művészetszemiotika/mindennapi művészet

Beke László: *Médium/elmélet*. Balassi/BAE/Intermédia, Budapest, 1997.

Kovács Ákos (szerk.): *Monumentumok az első háborúból*. Corvina, Budapest, 1991.

Kovács Ákos: *Két körkép*. Sík Kiadó, Budapest, 1997.

Haláljelek

Kovács Ákos: *Haláljelek. Liget*, Budapest, 1990.

Siketek jelnyelve

Lancz Edina–Steven Berbeco: *A magyar jelnyelv szótára*. Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége, Budapest, 1999.

Magyar/magyar vonatkozású szemiotikai sorozatok

Szemiotikai szövegtan. 1- Szerk. (1–4.) Petőfi S. János, Békési Imre, (5. kötettől:) Petőfi S. János, Békési Imre, Vass László. JGYTF Kiadó, Szeged, 1990- (továbbiakban: *SzemSzöv.*)

Osztrák–magyar szemiotikai szimpóziumok

S-Labor, Wien, szerk. Jeff Bernard (rendszeres magyar publikációkkal)

Angewandte Semiotik, Wien (rendszeres magyar publikációkkal)

Finn–magyar szemiotikai szimpóziumok

Valami egészen más. Proceeding of the Finno-Hungarian Semiotic Symposia, 1996–97. szerk.: by Henri Broms

Valami más. Beiträge des Finnisch-Ugrischen Kultursemiotischen Symposiums Zeichenhafte Aspekte der Veränderung (1998, Berlin-Frankfurt/O.-Slubice). Szerk.: Eckhard Höfner/Hartmut Schröder/Roland Wittmann. Peter Lang Verlag, Frankfurt/M..., 2002.

Magyar Szemiotikai Tanulmányok-könyvsorozat

Sorozatszerkesztő: Voigt Vilmos és Balázs Géza

1. *A magyar jelrendszerek évszázadai*. Szerk.: Voigt Vilmos és Balázs Géza. MSZT, Budapest, 1998. 184 l.

Voigt Vilmos: *A magyar jelek és jelrendszerek évszázadai*

Gráfik Imre: *Legősbibb jeleink: tulajdonjelek, rovásjelek*

Hoppál Mihály: *Az ősi magyar hitvilágról*

Török József: *A templomszentelés keresztény jelrendszere*

Bertényi Iván: *Heraldika és szemiotika*

Keszler Borbála: *Írás-jel. A magyar írásjelhasználat története a 15–16. században*

Mészáros András: *Az eperjesi filozófusok a magyarországi*

Gazda Klára: *A 19–20. századi székelyföldi népviselet jelei*

Kapitány Ágnes–Kapitány Gábor: *Nemzeti és politikai szimbólumok változásai a 20. században*

Orosz Magdolna: *Narratív struktúrák filmen és irodalomban, avagy Esti Kornél, a filmhős*

Balázs Géza: *A rendszerváltozás időszakának politikai-közéleti szemiotikai-nyelvi jelenségeiből*

Voigt Vilmos: *Mit tudunk a magyar jelek évszázadairól? Hogyan használjuk e jelvilágot?*

2. *Felfedezőúton a jelek világában*. Szerk.: Balázs Géza. MSZT, Budapest, 1999. 216 lap

Balázs Géza: *Bevezető a jelek világába*

Tudománytörténet

Mészáros Anna: *Charles Santiago Sanders Peirce élete és munkássága*

Nyelvszemiotika

Mácsik Péter: *„A hangszimbolika kertjében”*

Takács Szilvia: *A sztereotípiák kutatásának szemiotikai lehetőségei*

Holubár Zita: *Napilapok címádása*

Nyelv- és művészetszemiotika

Bednancics Gábor: *Varietas delectat. Óriásplakátok jeltana*

Harcos Bálint: *A jel „maga”. Nyelvi jelek Paul Klee festészetében*

Folklórszemiotika

Kiss Réka: A számojéd prózaepikus szövegek néhány jellegzetessége

Tóth Anna Sára: A népi sírjelzők világa

Irodalomszemiotika

Bengi László: Arany János Naturam furca expellas... című versének szemiotikai közelítésű értelmezése

Turcsányi Mónika: A szimbólumok misztikája

Szlukovényi Beáta: Arvo Valton a Fáklyavivő című novellájának szemiotikai elemzése

Társadalomszemiotika

Dömötör Edit: Úrinők divatja a dualizmus korában

Riszovannij Mihály: A büszkeség szemiotikája. A berlini „Christopher Street Day” jelvilágáról

Fisli Éva: Az elgondolkodás (?) ünnepe. 1997. március 15-e szemiotikájához

Vaskó Péter: A ferihegyi határőrök nyelve és folklórja

3. *Jeles jogok – jogos jelek. Nyelvi jogok – társadalmi konfliktusok.* MSZT, 2000. 224.

Voigt Vilmos: A nyelvsziget (szigetkultúra) védelme

Balázs Géza: Nyelvpolitika – nyelvvédelem. Esmék, jogi törekvések, mozgalmak, szimbólumok

Szépe György: Tézisek a magyar nyelvről

Szépe György és Derényi András: Tézisek a magyar nyelvről az emberi nyelvi jogok keretében

Kapitány Ágnes–Kapitány Gábor: Az utca beszéde és viszonya a legitimitáshoz

Schubert Gabriella: Nyelv, kultúra és identitás a Kárpát-medencében

Szabó Irén: A keresztvetés mint a magyar görög katolikus vallásgyakorlat egy gesztusa

Liszka József: A (cseh)szlovákiai magyarság önmeghatározásának jelképrendszeréhez

Halász Albert: Szlovéniai magyar ünnepek – szlovén ünnepek jelviszonyai

Szapu Magda: Önkifejezés a mai magyar ifjúsági csoportkultúrákban. Konfliktusmegelőzés

Kincses Kovács Éva: Bábeli jelek Sziveri János, vajdasági magyar költő életművében

Bódi Zoltán: Az informatikai nyelvhasználat jelei és kommunikációs konfliktusai

Grétsy Zsombor: Új képrás felé?

Voigt Vilmos: A nyelv politikai védelmének kiterjesztése

4. Balázs Géza–Lieber Tamás–Varga Ferenc: *A jelek mélyvilága. Barlangi helynevek. Jakucs László 75. születésnapjára.* MSZT, 2001. 105 p.5–6. *A kezdetektől a máig. A modern magyar szemiotika olvasókönyve.* Szerkesztette: Voigt Vilmos és Balázs Géza. Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest, 2003. 350 p.

A szemiotika elmélete

Thomas A. Sebeok: Szemiotika

Voigt Vilmos: Szemiotika

Papp Ferenc: Szemiotikai jegyzetek

Szépe György–Voigt Vilmos: Szemiotikai alternatívák

Kelemen János: Nyelvfilozófia, szemiotika, hermeneutika

Józsa Péter: A jelentés fogalma – Vitaindító

Voigt Vilmos: A jelentés a társadalmi szemiotikában

Egyed Péter: Jegy és jel

Balázs Géza: Szemiotikai jelenségek a magyar grammatikában

Bencze Lóránt: A (szemio)genezis 13–16. korszaka

A szemiotika tudománytörténete

Voigt Vilmos: Apáczai Csere János magyar szemiotikája

Mészáros András: Vandrák András filozófiai rendszere

Gajdos Balogh Attila–Fekete István: Bolyai János és a jelek

Max J. Fisch–Voigt Vilmos: Peirce Magyarországon 1870-ben

Kelemen János: „A rózsza neve” és Eco szemiotikája

Harkai Schiller Pál: A külvilág jelentésváltozatai Uexküll jeltanában

Jelnyelvek

Szendrey Ákos: A magyar nép jelnyelve

Hoppál Mihály: Az etnoszemiotika kialakulása

- Hoppál Mihály: A magyar etnoszemiotikai kutatás
 Gráfik Imre: Nem-verbális kommunikációk a népi kultúrákban
 Gráfik Imre: Családon belüli tulajdonjelek
 Balázs Géza: Gesztusviccek Magyarországon
 Társadalomszemiotika
 Voigt Vilmos: A társadalmi szemiotika alapkérdései
 Beszámoló a május elseje szemiotikai vizsgálatáról
 Balázs Géza: Életünk feltűnő jelei
 Darányi Sándor: Az etnoszemiotika egy új eszköze: szemiózis modellezése vektortérben
 Szemiotikai elemzések
 Szépe György: A majdú számnevek rendszeréről
 Kanyó Zoltán: A közmondások szemiotikai analízise
 Bencze Lóránt: A liturgia mint ökoszemiózis
 Voigt Vilmos: Az építészet-szemiotika helye az építészettel és a jelekkel foglalkozó tudományok között
 Balázs Géza: A ruhafeliratok szemiotikai-nyelvészeti kutatásának lehetőségeiről
 Kincses Kovács Éva: A feliratos ruhadarabokról
 Orosz Magdolna: Irodalmi szövegek elemzésének aspektusai
 Kiss Gabriella: Előadáselemzés a „paradoxon kultúrájában”, avagy gondolatok a színház-szemiotika „bűvös kaftánjáról”

Szemiotikai Tájékoztató új folyamának bibliográfiája (a Magyar Szemiotikai Társaság kiadásában)

Új folyam

1 (5), 1991. 1. szám (A4-es méretben)

Voigt Vilmos: A magyar szemiotikai terminológia általános kérdései (Hozzászólás Kanyó Zoltán előadásához)

2 (6), 1992. 1. szám

Az 1991. évi két közgyűlés dokumentumai – Felkérés a magyar szemiotikai bibliográfiához – Meghívó a Magyar Nyelvtudományi Társaság Szemiotikai Szakosztályával közösen rendezett előadásokra – Sign Constructing in Interdisciplinary and Cultural Setting, Szombathely, 1992. ápr. 17–24. – XI. finn–magyar szemiotikai szimpózium – I. észt–magyar szemiotikai szimpózium – III. osztrák–magyar szemiotikai szimpózium – Tájékoztató kiadványokról – Közgyűlési meghívó (1992) – Beszámoló a 12. (és +1) finn–magyar szemiotikai szimpóziумokról – (1985 óta folynak a finn–magyar szemiotikai szimpóziумok. A beszámoló az 1992. július 13–17. közötti imatrai rendezvényről szól.) – Oklevelek, tagsági igazolványok – A Magyar Szemiotikai Társaság 1992-ben kollektív tagja lett a Nemzetközi Szemiotikai Társaságnak (IASS–AIS, International Association for Semiotic Studies–Association Internationale de Sémeiotique) – Előzetes tájékoztatás (1992. november 4-én Irányzatok és kutatási programok a mai magyar szemiotikában címmel tanácskozási és közgyűlés)

3 (7), 1993. 1–2. szám (ettől kezdve A5-ös méretben)

Meghívó az 1993. december 2-i közgyűlésre – Jegyzőkönyv az 1992. november 4-i közgyűlésről – Mi történt az elmúlt évben? A társaság titkárnak följegyzései (Balázs Géza) – A Magyar Szemiotikai Társaság alapszabálya. Módosítási javaslat – Beszámoló jelentés az MSZT 1991–1993. közötti gazdálkodási tevékenységéről és az 1993. év tényszámairól

Voigt Vilmos: A német szemiotikai kézikönyv helyzete

Hírek, beszámolók, események a magyar szemiotikából

4 (8) 1994. 1–2. szám

Jegyzőkönyv az MSZT 1994. november 25-i közgyűlésről – Terek és gesztusok – pályázati felhívás – Beszámoló jelentés az MSZT 1994. évi pénzügyi tevékenységéről (Vasvári Zoltán) – Jegyzőkönyv az MSZT 1993. évi december 2-i közgyűléséről – A Terek és gesztusok című pályázat előzményei
 Ölbei Livia: Jelbeszéd az életünk (reprint a *Vas Népe* 1994. május 3-i számából; interjú Thomas Sebeok professzorral, aki a Művészet–szemiotikai–népművészet című szombathelyi konferenciánkon vett részt)
 Jelkönyvek: szemiotikai könyvek, kiadványok – Hírjelek: szemiotikai hírek

5 (9), 1995. 1–2. szám

Voigt Vilmos: Elnöki beszámoló az MSZT közgyűlésén (1995. október 3.)

Szerdahelyi István: Max Bense Magyarországon

Balázs Géza: Titkári beszámoló az MSZT közgyűlésén (1995)

Vasvári Zoltán: Pénzügyi beszámoló az MSZT közgyűlésén (1995)

A magyar jelek és jelrendszerek évszázadai előadássorozat felhívása és programja

6 (10), 1996. 1. szám

A szemiotika világa, a világ szemiotikája: Lesznek-e finn–magyar szemiotikai szimpóziumok 1996-ban? (VV) – A magyar jelek és jelrendszerek évszázadai előadássorozatunk sajtótájékoztatója (BG) – A jel, ha magyar (rádióműsor az előadássorozatunkról) – Szlovák–magyar szemiotikai hírek (VV) – Világkongresszus Mexikóban (VV) – Növekszik a taglétszámunk! – Az ötödik osztrák–magyar szemiotikai szimpózium (Grác, 1996. nov. 22–24.) (VV) – E-mail-számunk – Bulgáriai szemiotikai rendezvények – „Jelbeszéd az életünk” (Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor szerk.) – Ahogyan (Lipták Ildikó [szerk.])

Voigt Vilmos: Józsa Péter redivivus!

A szemiotika helyzete, különös tekintettel az európai északi népek szemiotikájára. Thomas A. Sebeok előadása a Miskolci Bölcsész Egyesület új sorozatában. (Szerk.: Kincses–Kovács Éva) (BG)

Thomas A. Sebeok Bibliography. 1945–1995. Ed. by John Deely. (BG)

Bevezető A középkori kereszténység jelvilága Magyarországon című előadáshoz (Török József professzor előadása, 1996. febr. 20.) (VV)

Török József: Keresztény szakrális jelrendszer: dedicatio ecclesiae (rezümé)

Gráfik Imre: Tulajdonnevek, rovásjelek, rovásírás (rezümé)

A magyar jelek és jelrendszerek évszázadai (program)

6 (10), 1996. 2. szám

A magyar jelek és jelrendszerek évszázadai (program) – Meghívó az MSZT 7. évi rendes (tisztújító) közgyűlésére (1996. nov. 26.) – A tagdíjfizetésről, az igazolványról – A magyar jelek és jelrendszerek évszázadai – Szemiotikai híradó

Gazda Klára: A magyar népi kultúra jelei a XIX–XX. században. Akik készítik és akik használják ezeket a jeleket (rezümé)

Péntek János: Új lehetőségek az erdélyi szemiotikában (az 1992. évi közgyűlés előadása)

Levél az egyetemi hallgatókhoz! – Mythos, 1996. nov. 4–9. Zaragosa

6 (10), 1996. 3. szám

Levél az MSZT tagságához (tervek, események) – Jegyzőkönyv az MSZT 1996. évi VII., tisztújító közgyűléséről

Voigt Vilmos: Beszámoló az MSZT 1996. évi közgyűlésén

Balázs Géza: Gazdálkodási beszámoló az MSZT 1996. közgyűlésén

Szemiotikai alapismeretek. 21 kérdés–válasz a szemiotikáról. Voigt Vilmos válaszol Balázs Géza kérdésére. Elhangzott a Tetten ért szavak rádióműsor 1994. évi adásaiban.

Kommentár Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor: Szimbólumok változása a XX. században c. előadáshoz. A Köztársaság dala

Nemzeti és politikai szimbólumok változásai a 20. században (Kapitány Ágnes és Gábor előadásának rezüméje)

Napjaink nyelvi jelenségeinek szemiotikai háttere (Balázs Géza előadásának rezüméje)

Európai Japanisztikai Társaság, 1997. aug. 27–30. Budapest, 8. konferencia Hírek

7 (11), 1997. 1. szám

1% – Magyar Szemiotikai Társaság, 1997. évi program

Voigt Vilmos: Háromszorosan szemiotikai kiadvány

Gérard Deledalle: Une sémiotique sans philosophie est-elle possible? (Az 1996. évi közgyűlési előadás írott változata.)

Szimmetria Kör (program) – Rendkívüli közgyűlés – Tagság, tagdíj, igazolvány, adminisztráció – Szemiotikai, társasági hírek

7 (11), 1997. 2. szám

Program – Pázmány Péter Grazban (VV) – Közgyűlési meghívó – Tájékoztató

Voigt Vilmos: Beszámoló a VI. szemiotikai világkongresszusról – Kérdőív a VII. világkongresszussal kapcsolatban

Riszovannij Mihály: OTDK 1997

8 (12) 1998. 1. szám (február 2.)

1% – Magyar Szemiotikai Társaság 1998. évi program – Jegyzőkönyv az MSZT éves rendes közgyűléséről

Voigt Vilmos: Beszámoló az MSZT 1997. évi működéséről

Pénzügyi beszámoló az 1997. évről

Voigt Vilmos: Beszámoló a Pázmány Péter – Fokus gemeinsamer Tradition – szimpóziumról

Liszka József: Pázmány Péter koráról Grazban

Büky Béla: A magyar nyelvtudomány és pszichológia tudományközi kapcsolatai századunkban (ism.)

Bibliográfia (1–7. évf.)

8 (12) 1998. 2. szám (április 20.)

Zsilka Tibor: A papírfekék című film szemiotikája (Józsa Péter emlékére) – filmvetítéssel

Voigt Vilmos: Az irodalmi posztmodernizmus kérdéseiről

Bódi Zoltán: A magyar jelrendszerek évszázadai (ism.)

8 (12) 1998. 3. szám (október 18.)

Szemiotikai hírek

Voigt Vilmos: Harkai Imre: Házrendszerek és szerepük a magyar népi építészetben (ism.)

Földvári Sándor: A Nordic Network for Intercultural Communication éves szimpóziumai

Nagy Mari/Vidák István: A kosszarvról. Néhány gondolat az ótörök képirás alapjeléről

Hírek a szemiotika világából

Voigt Vilmos: Imatra 1998, Acta Semiotica Fennica I–V.

9 (13) 1999. 2. szám (április 30.)

Domány Judit: A theokritosi ironia szemiotikai megközelítése

7th International Congress of the IASS–AIS, 1999. Dresden

Harkai Imre: A rendszerek korát éljük – struktúrák az építészetben

9 (13) 1999. 3. szám (október 29.)

Domány Judit: Még egyszer a theokritosi ironia szemiotikai megközelítéséről

Voigt Vilmos: Megújult a tartui szemiotika

Voigt Vilmos: Baráti és sikeres volt a 21. finn–magyar szemiotikai szimpózium

Voigt Vilmos: Rövid tájékoztatás a drezdai szemiotikai szimpóziumról

10 (14) 2000. 1. szám (március 2.)

Az MSZT X., tisztújító közgyűlése – Pénzügyi beszámoló

Voigt Vilmos: Beszámoló (1997–1999)

10 (14) 2000. 2. szám (május 20.)

Balázs Géza: Voigt Vilmos köszöntése 60. születésnapján

Jeles jogok – jogos jelek

Szemiotikai könyvek, tanulmányok

B. G.: A színházzemiotikáról magyarul

Liszka József: A magyar jelrendszerek évszázadai

10 (14) 2000. 3. szám (szeptember 20.)

Jeles jogok – jogos jelek. Meghívó

10 (14) 2000. 4. szám (november 6.)

Jeles jogok – jogos jelek. Meghívó

11 (15) 2001. 1. szám (március 5.)

Szemiotikai munkabizottság – Programok

11 (15) 2001. 2. szám (október 8.)

Program – Hírek

Szabadi Tibor ford.: Joseba Sarrionaindia: Az enyészet szemiotikája

12 (16) 2002. 1. szám (január 10.)

Jegyzőkönyv az MSZT 2001. évi rendes közgyűléséről – Megjelent a Magyar Szemiotikai Tanulmányok

4. kötete – Elhunyt Thomas A. Sebeok

Gráfik Imre könyvéről:

Niedermüller Péter: Etnoszemiotika és kommunikáció

Horváth Sándor: A hagyományos kultúra jelei

K. M. Klimov: Znaki v kulture i tradicii

12 (16) 2002. 2. szám (február 11.)

BG jegyzete – Az internetkorszak kommunikációja

Voigt Vilmos: Elhunyt a modern szemiotika magyar megteremtője: Thomas A. Sebeok (Budapest, 1920. november 9.-Bloomington, Indiana/USA 2001. december 21.)

Voigt Vilmos: Beszámoló a Magyar Szemiotikai Társaság 2001. évi működéséről

Voigt Vilmos: A jeltudomány titkára. Máté Jakab emlékezete (Csífközmás, 1926. november 14.-Budapest, 2001. december 3.)

Máténé Szabó Mária Rózsa búcsúja férjétől

Voigt Vilmos: Szabolcsi Miklós (1921–2000)

12 (16) 2002. 3. szám (október 20.)

Közgyűlési meghívó – Konferenciák, rendezvények – Megjelent a *Degrés*

BG: Az internetkorszak kommunikációja

Voigt Vilmos: Szemiotikai „nagyhét”: Győr: Régi és új média, Budapest: Kijelentés, norma, cselekvés, Budapest, Ráckeve: 24. finn–magyar szemiotikai szimpózium

BG: Józsa Péter-emlékülés, Nagyrákos

Vitányi Iván: Józsa Péter emlékezete

G. Cs.: Konferencia a régi és új médiáról

13 (17) 2003. 1. szám (március 3.)

Jegyzőkönyv az MSZT 2002. évi rendes, tisztújító közgyűlésén – Az MSZT 2003. évi programja – Pénzügyi beszámoló – Magyar Szemiotikai Tanulmányok

Szívós Mihály: Emergencia

Szemiotika az ELTE Bölcsészettudományi Karán. Multidiszciplináris kalauz a jelrendszerek és a kommunikáció tanulmányozásához. 1998/99. tavaszi félév. Szerk.: Riszovannij Mihály. MSZT, Budapest, 1999.

JEGYZET

Jelen összeállításunk semmilyen szempontból nem lehet teljes. Részben azért, mert a szemiotika rendkívül szerteágazó, részben azért, mert nincs rendszeres szemiotikai bibliográfiai tevékenység. A jelen összeállítás szerzője ezért kéri, hogy megértéssel fogadják munkáját, s ígéri, hogy a jövőben folyamatosan javítja és gazdagítja a bibliográfiát.

Ehhez örömmel fogad minden adatot, észrevételt.

Cím: Dr. Balázs Géza, ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszék, 1088 Budapest, Múzeum krt. 4/a.

E-mail: balazsge@due.hu

Password. English-Hungarian Learner's Dictionary [EHL D].¹

Angol-magyar tanulói szótár – magyar-angol mutatóval
K Dictionaries – Nemzeti Tankönyv-
kiadó: Budapest, 2003. 1132 p.

Noha a kötet – melynek a kék-fehér-piros-tól elszakadni merő borítójához máris csak gratulálhatunk – magától értetődően használja a „tanulói szótár” kifejezést, ez külön magyarázatra szorul. A *diákszótár* magyar nyelvhasználatban *kétnyelvű, rövid*(ített) kiadványt jelent. Ha a *Password* tanulói szótár, a felületes szemlélő szerint nyilván *diákszótár*. Nos, nagyot téved: ez egy (részben) új fajtájú, (részint) *kísérleti* tanulói szótár. S hogy a *tanulói* mit jelent?

Hogy milyen a kétnyelvű, azt mindenki tudja; legtöbbünk ismer egynyelvű szótárakat; azt viszont kevesebben tudják, hogy a „tanulói” az egynyelvűek egyik fajtája. *Tanulóbarát* persze hagyományos kétnyelvű szótár is lehet, ha a tanulói igényeket szem előtt tartja. Mitől *tanulói* tehát egy angol értelmező szótár? Nos, az anyanyelvűeknek frottaktól az alábbi fő vonások különböztetik meg (a fontosabbak felé haladva): (i) elválasztás-jelölés; (ii) részletes (IPA/APHI) átírás; (iii) képi illusztrációk; (iv) példagazdagság; szókapcsolatok kiemelt kezelése; (v) korlátozott magyarázó szókészlet; (vi) nyelvtani, illetve használati információk.

A tanulói szótárak 2–3 ezer szavas korlátozott készlettel, *egyszerűen* magyaráznak. Ha egy ilyen definíciót szemügyre veszünk, a **newt** alatt pl. ezt találjuk: „**newt** /nju:t/ *noun* a type of small animal which lives on land and in water.” Ebből pár dolgot megtudunk, csak azt nem, mi a **newt** – az ilyesmit, ugye, kétnyelvű szótárban szoktuk megnézni. Ezen szótár alkotói azonban – igen helyesen – úgy döntenek: miért ne „súgna”

azzal, hogy megadja a meghatározás után: *tarajos göte?*

Szótárunk tehát ilyen *kétnyelvűsített* egynyelvű értelmező szótár: vesz egy angol-angol tanulói szótárát², „lefordítja”, a fordításokat a szócikkek végére illeszti, majd a kötet végére Mutatót készít belőlük. Kiemelve e koncepció üdvözlendő voltát, és hangsúlyozva, hogy ez a könyv dicsérendő vállalkozás, amelyet két- és egynyelvű szótárai *mellé* mindenkinek ajánlunk, az alábbiakban mégis a mű hibáiról írunk a fenti i.–vi. lista alapján – a megvalósításban ugyanis komoly hiányosságok vannak.

A *Password* a két fajta szótár minden előnyét – tudatosan – egyesíti. Ilyenkor a kisördög azt mondja: és valamennyi hátrányát; még ha az egynyelvűség tökéletlenségeit részben kiküszöbölik is a kétnyelvűség pozitívumai, a kétnyelvűség hiányosságait pedig jótékonyan feledtetik a magyarázó szótár előnyei.

Nem foglalkozunk az alábbiakban az egyes elemek felvételének vagy kihagyásának a kérdéseivel, a lexika modernségével. Ilyenek pozitív kiragadásának reklám-célú kiadványban lehet helye. Bármely szótárban igen hamar találni tíz–hús–száz hasznos új szót – mint ahogy kritikai céllal is bármelyikben rá lehet mutatni pár tucatnyi hiányra, egyedi hibára.

1991-ben már jelent meg hasonló szótár Magyarországon; úgy tűnik azonban, hogy azt a jelen mű szerkesztői nem ismerik (el). A *Thompson's Dictionary*³ angol- tanuló angol-magyar szótáraként hirdeti magát; a Bevezetése szerint a szerkesztők célja „egy- és kétnyelvű angol szótárak hasznos sajátosságainak ötvözése” volt.

A *Password* (a) nem jelöli az elválasztást (i) és (b) nem kínál (főszöveg-közi) képeket (iii); (c) az átírásról (ii) helyszűke miatt nem tudunk szót ejteni⁴. A többi téren a szótár hibái háromfélék: (1) egy részük akár tanulói, akár kétnyelvűsített voltától *függet-*

len; (2) másik részük a *kétnyelvűsítés* nyomán áll elő⁶; (3) legfontosabbak: a nyelvtani/használati információk csapdái, ahol a tanulói szótárnak a legjobbnak kellene lennie.

A címszó ebben az alakban áll: **A-Z/A to Z**. A választható írásmódok – esetünkben **A-Z** és **A to Z** – közé ferde vonást, vagyis „per”-jelet tenni nem szerencsés. Ráadásul a címszó jobb helyen volna az **axle** vagy az **atom** után. Ez *általános* szerkesztési kérdés. Az **A to Z** meghatározása: 'a small book of information in alphabetical order, especially a guide to the streets of a town or city'. A fordítás: *ától cettig*. Ez bizony arra utal, hogy a magyar fordítás készítője csak a címszót látta, a meghatározást nem. Ez a *kétnyelvűsítés* során természetesen megengedhetetlen.

Minthogy kiejtést nem kapunk, nem tudjuk meg, hogy az ejtés /eɪtəˈzed/ – ezért is az **atom** szócikk után volna célszerű tenni. Ez sem *tanulóbarát* vonás.

A következőkben sorra veszem a szótárnak fentebb említett három defektusát.

(1) A *Password EHL*D nem szögletes, hanem kerek zárójeleket használ a magyarázó/pontosító kifejezések elkülönítésére: a **draw up** magyarul itt nem *megáll* [kocsi], hanem *megáll (kocsi)*. Ez ellentmond a lexikográfiai elveknek.

Minthogy a *Password* „bokrosít”, szerkesztői elmagyarázzák, hogy a szótárak kétféle elvet követhetnek szócikkeik felvételében: a szigorú ábécérendet és a bokrosítást. Azt azonban nem teszik hozzá (nem véletlenül): a *tanulói* szótárak soha nem bokrosítanak (nem véletlenül). Ennek a bokrosításnak néhány kiragadott példája: a **nobody**-tól a **no**-hoz küld a szótár (mintha magyarul ilyet találnánk: *senki* ld. *se*-); a **no**-nál így természetesen óriási a zsúfoltság. A **no-go** elem a **go** szócikkben eldugva szerepel.

(2) Térjünk át a *kétnyelvűsítés* elégtelenségére. A **rally** a meghatározás szerint 'to come or bring together again', azaz 'össze-*gyűjt*' pl. **...rally his troops...** vagy 'össze-*gyűlik*', pl. **The troops rallied...** A magyar fordítás csak az utóbbiról vesz tudomást:

összeszed (embereket). A **no-go** a szótár szerint melléknév⁶, fordítása: *belépni tilos*. A **hazard**² meghatározása 'to put forward (a guess etc)', a szótárban fordítása: *kockáztat*. (Ez azonban *kockáztat* soha, csak *megkockáztat* lehet). A **check** szócikkben a 'something which prevents or holds back': a **check on imports** után ez a fordítás áll: *akadály*. Minthogy a **check** mindig szándékos, az angol példa pedig azt jelenti: *importkorlátozás*, az *akadály* nem lehet a fordítás. A fenti példák ismét azt sejtetik, hogy a fordító legalábbis nem mindig látta a definíciókat, csak a címszavakkal dolgozott. Az **ancient** 2. jelentése 'very old', azaz *ősrégi, ódon*; a példa: **an ancient sweater**. A szótár ezt adja fordításnak: *ősi*. Itt tehát egy ősi szvetterről van szó...

A *kétnyelvűsítés* egyik (mellék)terméke a magyar–angol Mutató. Noha a szótárban olvasható arra vonatkozó figyelemfelhívás, hogy ez nem „teljes értékű” szótár, ezzel igen finoman fogalmaz. Az efféle kifordítás, amelynek a Mutató az eredménye, köztudomásúan „életveszélyes” vállalkozás, szám-talan buktatóval.⁷ A kifordított lista egyrészt *túl sok*, másrészt *túl kevés* – nyersanyag csupán. A feladat nagyságát a magyar *Password* készítői nem jól mérték fel: a Mutató félkész állapotban van. Olyan elemeket is tartalmaz, mint **adósságba veri magát**, **addig nyújtózkodik...**, **küzdeniakarás** (sic), **jól ismert fogalom, szabálytalanságot követ el, szakadatlanul fecseg**. Ezek a „rekordok” az Internet amatőr „szótáira”, kétnyelvű listáira emlékeztetnek.

Külön sorban/címszóként szerepel a **behúz (karmot)** és a **behúz (vkinek)**; egyéb **behúz** viszont nincs. Az angol–magyar részben a **behúz** tehát csak a **retract** valamint a **clip**, **knock** és **sock** fordításaként szerepel. Miként lehetséges, hogy a **behúz** nem szerepel több szó fordításaként? A legkézenfekvőbb ezek közül: **draw in**. A válasz: a **draw in** a szótár szerint egyetlen dolgot jelent: *leáll* [autó]. Mármint ahhoz, hogy a Mutató minimálisan használható legyen, a **behúz** mellett ott kellene állnia a **draw in**, **pull back**/

in igéknek.⁸ A magyar–angol Mutató tehát nem egyéb a fordítások (szakember számára talán érdekes) listájánál.

Két csemege a Mutatóból: a szavak között nincs **beljebb**, **kijebb**, **lejjebb** – ám eközben van **lejjebb sorol**. A **feljebb** alatt ez áll: **move up**. Nincs **idén**, **tavaly**, **jövőre**. Eközben magával a **jövő** szóval hét elem is van, hét külön (!) sorban. Miért nagy baj ez? A válasz átvezet a következő ponthoz: a nyelvtani/használati információkhoz.⁹

(3) A **beljebb**, **feljebb** stb. nehéz, megjósolhatatlan középfokok. Az **idén**, **tavaly**, **jövőre** kifejezése angolul nehézséget okoz. Ez magyarul lexikailag három dolog, angolul csak egy: a **year** főnév egy jelzőféleséggel. A másik nehézség: a **year** előjáró nélkül áll: **this year, last year, next year**.

Az egyik legfontosabb dolog, ami akár egy-, akár kétnyelvű angol szótárunkat tanulóivá teheti, az (legalább a fontosabb) főnevek megszámlálhatatlanságára történő utalás. A szótár ebben sem következetes: nincs rá utalás pl. a **software** vagy a **hardware** szavaknál – mindkettő súlyos hiba számszerűként. A **money** szócikkben nincs ilyen figyelmeztetés. Az **information** szócikkben keret figyelmeztet rá, hogy „does not have a plural”, ám e keret a „bokrosítás” miatt fél hasábbal lejjebb kerül magánál az **information** szónál, s így elveszítettnek tekinthető. A **furniture** szócikkbeli keret arról tájékoztat, hogy főnevünk „collective noun”, és egyes számú igével jár. (Milyen egy „collective noun”?) Miért nem egyformák ezeknek az egyforma szavaknak a nyelvtani figyelmeztetései? Az **information** is csak egyes számú igével jár! Miért csak a többes szám hiányára figyelmeztet az **information**? A névelős egyes szám – **an-information** – éppen olyan súlyos hiba.

A nyelvtani információ tálalásában, a nyelvtani fogalmak megismertetésében gyakran nem látjuk a tanulóbarát jegyeket. A **will** és a **would** igék nincsenek egymással egyeztetve; a **would** szócikk nem tud a múlt idejű feltételes használatról (**I would have seen**), sem a kérésben használt **would**-ról (**would**

you please...), sem a múltbeli szokásos cselekvésről (**we would sit around listening to her stories**). A **will** szócikk nem tud a 'nem akar/hajlandó' jelentésről (**the car won't start**). Nem találjuk, mikor használható mégis **if** után – a főszabály ellenében – a **will** és a **would**.

Nézzünk néhány nyelvtani fogalmat. Az **adverb** terminus magyar fordítása – **határozó(szó)** – téves: ez csak **határozószó** lehet; a **gerund** sehol nem szerepel; a **participle** természetesen nemcsak melléknévi, de határozói igenév is – a **Password** erről nem tud. Arról nem a **Password** tehet, hogy a **finite** kifejezés magyarázata „that has a subject”, s ez magyarul furcsamód **ragozott**; arról viszont igen, hogy a **non-finite** nincs benne a szótárban.

Végezetül: az Előszó szerint a szerkesztők remélik, hogy munkájuk legerősebb pontjai a jelentések és a stilisztika. Ennek fényében meglepő: a szótár nem egyszerűen nem ad **listát** stílusminősítésekből, de egyáltalán **nem használ** stíluscímkéket.

Sue Atkins¹⁰ úgy véli: az egynyelvű szótár olyan, mint az egészséges táplálék, a kétnyelvű mint a **junk food**, a cukor vagy az alkohol – persze, persze – de az ember valahogy jobban szereti. Íme a Nemzeti Tankönyvkiadó receptje az egészséges, alkoholmentes, mégis ízletes sörre: hasznos is, iható is, de a kuncsaft ennél jobbat érdemel.

Lázár A. Péter

Jegyzetek

¹ Mintha meg akarnák nehezíteni a bepillantást a szótárkészítés boszorkánykonyhájába. Ha megvizsgáljuk az impresszumot, hat copyright sort, tíz nevet, és hat céget/kiadót találunk. Azután több minden megvilágosodik a kétnyelvűsített egynyelvű szótárak szerkesztési elveit kidolgozó Lionel Kemerman angol és a magyar változat alkotó szerkesztőjének, Magay Tamásnak a magyar nyelvű előszavában; még több, ha ellátogatunk a www.kdictionaries.com honlapra, amit melegen ajánlunk az érdeklődőknek.

² A *Chambers Concise Usage Dictionary* 1999-ben felújított és átdolgozott kiadását, Password Publishers Ltd.

³ *Thompson's Dictionary for Hungarian Learners of English. Angol-magyar szótár.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1991.

⁴ Két apróság csupán lábjegyzetben: az átírásokban a másodhangsúly nincs jelölve, ha az első szótagra esik; ezt tudatja is velünk a Pronunciation Guide. Nem tudja meg viszont a használó, miféle hang az /i/ illetve /u/: a **happy** ejtése /'hæpi/ – se /i/, se /i:/, míg a **nutrition**-é /nju'triʃn/ – se /u/, se /u:/.

⁵ A szerkesztők maguk is több helyen beszámolnak fenntartásairól; kritikáim ennek figyelembe vételével íródtak.

⁶ Jelentése: '... which a person *etc* is not allowed to enter'.

⁷ Lionel Kernerman maga írja a *Kernerman Dictionary News* 1994. júliusi számában („The Advent of the Semi-Bilingual Dictionary” című írásában), hogy a Mutatóban *címszónak* alkalmatlan elemeknek nem szabad maradniuk. Az ezek kigyomlálása révén kapott lista *sem* tartalmazza egy normál szótár valamennyi szavát, tehát a listát *ki kell egészíteni*. A *Password*-del ez nem történt meg.

⁸ A **draw in** ilyen jelentéséről mellesleg sem a *Cambridge Advanced Learner's* (2003), sem a *Longman Dictionary of Contemporary English* (2000) nem tud.

⁹ A *Thompson's Dictionary* szintén számítógépesen „kifordított” Mutatója, noha hasonló hibákkal terhes, már tartalmazta ezeket, és a **this**-hez küldi az olvasót.

¹⁰ Atkins, B. T. S. 1985. „Monolingual and Bilingual Learners' Dictionaries.” in: R. F. Ilson (szerk.). *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*; Oxford; idézi: K. Nakamoto: „Monolingual or Bilingual, that is *not* the Question: the Bilingualised” *Dictionary*.” in: *Kernerman Dictionary News* No 2, 1995 január.

Bárdosi Vilmos (főszerk.)

Magyar szólástár

Szólások, helyzetmondatok, közmondások értelmező és fogalomköri szótára
Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2003.
XXIV + 952 p.

Állandósult szókapcsolattal, kifejezéssel érzékeltetve mindazt, ami ezt a művet nemcsak a nagyközönség, de a tudományos ku-

tatás számára is fontossá teszi, nem túlzás azt mondani, hogy „új utakon jár,,.

A *Magyar szólástár* megjelenése, akár csak a *Magyar szókincstáré* 1998-ban (szintén a Tinta Kiadónál, főszerkesztő: Kiss Gábor), valódi kulturális esemény. Ez a könyv ugyanis – Csefkó Gyula, Mihályi József és a talán legismertebb O. Nagy Gábor után – már a XX. és a XXI. század fordulójának lexikográfiai felfogását tükrözi. Főszerkesztőjének, Bárdosi Vilmosnak több francia szólásgyűjteménye is megjelent már, más-más szerkesztésben, a *Les locutions françaises en 150 exercices* című egyetemi jegyzettől kezdve (1983) tankönyveken át – *De fil en aiguille*, Tankönyvkiadó 1986; *Redewendungen Französisch-Deutsch*, Francke/Tübingen 1992, társszerzőkkel – a nagy *Francia-magyar szólásszótárig* (Corvina 1997). Ezekben nyomon követhető az a fejlődés, amely a fogalomköri csoportosításokat a visszakereshetőség szolgálatába állítja: az előzőekhez képest a *Redewendungen*ben s a *Francia-magyar szólásszótárban* a szólások már kétnyelvű párhuzamokban jelennek meg, ráadásul értelmezések kíséretében, bőséges történeti, stilisztikai stb. kommentárokkal. Ezeknek a műveknek szótártörténeti jelentősége is van: s ez a bidirekcionális (a kétirányú használhatóság) elvének az alkalmazása új területen, a frazeológia területén. Bár egy szólásszótár nem törekedhet arra, hogy egyik-másik kétnyelvű szótárunkhoz hasonlóan a dekódoló mellett a kódoló funkciót is betöltse, az említett szólásszótárak – a lexikográfiában egyedülálló módon – mindkét funkciót be tudják tölteni, hála fogalmi felépítésüknek, s ez egyik legnagyobb értékük. Ezt a felfogást már „csak,, egy még újabb felismerés kellett, hogy kövesse: az tudniillik, hogy a jól bevált módszer egy nyelvű szólástárakban is működtethető – a kétnyelvű szótárak dekódoló és kódoló vagy más szóval passzív és aktív funkciója helyett két más használati irány: az értelmezés és a visszakeresés révén. A *Magyar szólástárban* nemcsak annak nézhetünk utána, hogy mit is jelent egy adott szólás

vagy közmondás, hanem annak is, hogy mikor/milyen helyzetben mit lehet mondani s hogy a lehetőségek között mi a különbség.

A *Magyar szólástár* három nagyobb részből áll, s ezek közé még egy kisebb rész illeszkedik. Az első részben maguk a szólások, közmondások, helyzetmondatok található címszavak (hívószavak, vezérszavak) szerint. A címszavak meghatározása alapvetően névszóközpontú: ha van főnév a keresett kifejezésben, akkor ez a kifejezés az első főnévi tagja szerint kerül ábécérendbe (tehát az „új utakon jár„, kifejezés az *út* címszónál keresendő), a szóláshasonlatok vezérszava pedig a hasonlító szerkezet első névszói eleme lesz (pl. a „fut, mint a nyúl„, kifejezés *nyúl* főneve). Ha a kifejezésben nincs főnév, akkor egy másik névszó (mint pl. a „most már aztán elég legyen!„, kifejezés *elég* melléknéve), vagy ha ez sincs, az első igei tag lesz a vezérszó (pl. „jól van eleresztve„, *elereszt*). Mindez kicsit bonyolult lehet a gyakorlatlan szótárhasználó számára, ezért a szólástárban külön rész könnyíti meg a keresést, a szómutató (a mű végén), amely a szókapcsolatokat a bennük található minden tartalmas szónál felidézti. Például a szólástár első részében a *veréb* címszó alatt kifejtett „jobb ma egy veréb, mint holnap egy tűzok„, szólás itt megtalálható mind a *holnap*, mind a *jó*, a *ma*, a *tűzok* és a *veréb* szavaknál. Az első nagyobb, „szótári„ rész és a szómutató között van a fogalmi körök mutatója a rokon értelmű kifejezéscsoportok visszakeresése és az aktív, produktív, „kódoló„ szótárhasználat még hatékonyabbá tétele érdekében. Ha például hirtelenjében nem tudom, milyen kifejezéssel illessek valamit, amit kiválónak tartok, akkor utánanézhetek ebben a mutatóban a *kiválóság* fogalmánál, amely a fölérendelt *minőség* címszóhoz utal (ez alá még ilyen fogalmi körök tartoznak, mint *hibátlan*ság, *hibátlan*; *tökéletesség*, *tökéletes* stb.), s itt válogathatok a különböző kifejezések között: az első bekezdésben idézett példán kívül még számos lehetőség kínálkozik. Ezt a fogalomköri részt előzi meg

egy pár oldalas, igen hasznos, szórakoztató rész, amely a leggyakoribb szólásértékű névfelidéző szókapcsolatokat tartalmazza (*a fekete kontinens*: Afrika, *a haza bölcse*: Deák Ferenc, *a hírhős város*: Kecskemét).

Külön kell szólni a *Magyar szólástár* anyagáról. Ez az anyag rendkívül széles körű és sokrétű. Vannak benne régies, ma már ritkábban használt fordulatok is, de a mai beszélt nyelvre jellemző anyag aránya ezekhez képest jóval nagyobb. A több mint 12 000 szólás, helyzetmondát, közmondás 60 százalékát követi valamilyen minősítés; legtöbbször a *bizalmas* stílusréteg fordul elő, ugyanilyen a gyakorisága a *választékos* és a *szleng* rétegnek együtt, s a három a minősítéseknek kb. egy harmadát teszi ki. A többi minősítés: *gúnyos*, *népies*, *pejoratív*, *régies*, *ritka*, *szépiítő*, *tréfás*, *vulgáris* – igen árnyalt tehát a skála. A szerkesztők – valamennyien a frazeológia, illetve a lexikográfia jeles művelői: Balázs Géza, Balogh Péter, Hessky Regina és Kiss Gábor – mindenre tekintettel voltak. Ez a könyv mind szerkezetének, mind gazdag és árnyalt anyagának köszönhetően méltán számíthat nagy népszerűsége.

Pálfy Miklós

Farkas Katalin és Kelemen János

Nyelvfilozófia

Budapest: Áron Kiadó, 2002. 251 p.

A jelen kötet a nyelvfilozófia néhány központi problémáját tárgyalja szisztematikusan módon. A könyv forgatása közben mindjárt feltűnik, hogy a nyelvfilozófia mibenléte és története teljesen hiányzik belőle. Ennek magyarázata az, hogy a mostani kötet Kelemen János *A nyelvfilozófia története Platóntól Humboldtig* című, ugyancsak az Áron Kiadónál megjelent könyvének folytatása. A két kötet együtt egy teljes nyelvfilozófiai kurzus anyagát tartalmazza. Ahogy az előszóban is olvashatjuk, a szerzők a könyvet tankönyvnek szánták: bevezetésnek a nyelv-

filozófia tanulmányozásához. Szemük előtt elsősorban a filozófia szaknyelv- vagy tudományfilozófiai kurzusainak, illetve a nyelvészet alapozó tárgyainak hallgatósága lebegett. Haszonnal forgathatja azonban minden bölcsészhallgató, sőt rajtuk kívül is mindenki, aki tanulmányai során beleütközik a nyelv filozófiai problémáiba. Ezt annál is inkább meg lehet tenni, mivel a két kötet nemcsak együtt, hanem külön-külön is használnal forgatható.

A nyelvfilozófiáról szóló fejtegetések tehát in medias res kezdődnek, azonban az előbb említett okok miatt nem foglalkoznak például a nyelvfilozófiának a többi nyelvészeti és filozófiai diszciplínához, így a szemiotikához vagy a hermeneutikához fűződő viszonyának meghatározásával, ahogyan nem térnek ki a szerzők az egyes kérdések filozófiatörténeti összefüggéseire sem.

Mi szerepel tehát a kötetben?

Az öt fejezet közül az első a nyelv elemi modelljeivel foglalkozik. Az a vita, hogy a nyelvnek a gondolkodásban vagy a kommunikációban játszott szerepét kell-e alapvetőnek tekinteni, nem pusztán arra vonatkozik, hogy melyik a nyelv elsődleges funkciója. A vita a körül is forog, hogy egyáltalán *funkcióból* kell-e kiindulnunk. A nyelv természetére vonatkozó általános magyarázó stratégiák nagymértékben meghatározzák a szemantikai problémák megoldásának fő irányait. A könyv azt sugallja, hogy a jelentésemleletek („formális szemantikák”, „strukturális szemantikák”, „használatelmélet”, „beszédaktus-elmélet” stb.) közötti különbségek nem olyan drámaiak, a különböző igények kielégítésére alkalmasak és nem egyszer kiegészítik egymást. Érdemes elolvasni az „innátizmusról” (vagyis a velünk születő nyelvi képességről) szóló részt az első fejezet végén, ahogy a második fejezet is, mely a jelentéssel foglalkozik.

Ezt a részt azzal a kérdéssel indítják, hogy egy szó jelentését lehetséges-e referenciájával azonosítani. Válaszuk egyértelműen nemleges, ugyanakkor megjegyzik, hogy a referencia a nyelv fontos funkciói közé tartozik.

Az ezt követő fejezetben néhány ezzel kapcsolatos filozófiai problémát vesznek figyelembe.

A referencia a nyelvfilozófia egyik legfontosabb kérdése: a nyelv és a világ kapcsolatával foglalkozik. A kérdés: Hogyan vonatkoznak szavaink a világ dolgaira? A nyelv referáló funkciójának egy fajtája a vizsgálat tárgya: azok az esetek, amelyekben egyes, egyedi dolgokról beszélünk. Például fontos követelményekkel jár, hogy a nyelvnek a gondolatok kifejezésében és a tények leírásában vagy pedig a kommunikációban játszott szerepét hangsúlyozzuk-e inkább. Részben ezzel függ össze, hogy a formális szemantikát vagy a jelentés meghatározásában a mondat struktúrájának vagy a megnyilatkozás kontextusának tulajdoníthatunk-e nagyobb szerepet.

Ugyancsak választás elé állíthat minket az a tény, hogy a nyelv leíró, reprezentatív funkcióját előtérbe állító „deskriptivista” hagyománynak van egy olyan alternatívája is, melynek a nyelvhasználat *cselekvés*-jellegét hangsúlyozza, és a beszédaktusok tanulmányozását tartja alapvetőnek. Ez utóbbi a problémák egy olyan csoportjára irányítja a figyelmünket, melyek nehezen helyezhetők el a nyelv vizsgálatának hagyományos, formális keretei között. A problémáknak ez a csoportja jórészt *pragmatikai* természetű. Ezekből olvashatunk a könyv negyedik részében.

Míg a referencia-fejezet azt a kérdést vizsgálta, hogy bizonyos típusú nyelvi kifejezések hogyan vonatkozhatnak a világ dolgaira, addig az utolsó, ötödik fejezet a nyelv és a gondolkodás, illetve a nyelv és a világ közötti viszony általános filozófiai problémáit tárja elénk – méghozzá ennek a problémának a XX. században sok vitát kiváltó fejleményét veszik szemügyre.

A könyv végén szereplő bibliográfia kifejezetten azokat a munkákat tartalmazza, melyekre az egyes kérdések tárgyalásakor explicit módon hivatkoznak. A lábjegyzetek, a fejezetek tagoltsága, a leírásokat kiegészítő példák, ábrák, képletek, valamint a név- és

tárgymutató a filozófiai problémák könnyebb és gyorsabb megértését segítik elő.

A nyelvfilozófia a XX. században vált önálló diszciplínává, és jó néhány filozófus vallotta azt a tételt, hogy valamennyi filozófiai kérdés végső soron a nyelvvel kapcsolatos kérdésre vezethető vissza. A lelkesedés mostanra kissé alábbhagyott, és kevesen akadnak, akik ezzel a tétellel egyetértenek. A nyelvvel kapcsolatos filozófiai kérdések vizsgálata azonban a tradíció szerves részévé vált, és a filozófia más területeit is alapvetően befolyásolta. Ebben a könyvben számos példát találhatunk erre. A metafizikában a szükségszerűség, az azonosság vagy a „nemlétezők” problémája; az ismeretelméletben az a priori megismerés kérdése; vagy éppen az elme természetével kapcsolatos filozófiai kérdések tanulmányozásához egyaránt jó kiindulópontot nyújtanak a nyelvfilozófiai vizsgálódások.

Molnár Mária

Albert Sándor

Fordítás és filozófia

A fordításelméletek

tudományelméleti problémái &

Filozófiai szövegek fordítási kérdései

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2003.

156 p.

A könyv szerzője, Albert Sándor a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Francia Nyelvi és Irodalmi Tanszékének oktatója, évtizedek óta maga is gyakorló fordító. Könyvének megírására az a hiányérzet indította, amit a fordítás különféle aspektusaival foglalkozó csaknem könyvtárnyi méretű (elsősorban külföldi) szakirodalom tanulmányozása ébresztett benne: úgy véli, hogy míg a fordításról szóló beszéd (traduktológia) évről-évre gazdagodik, addig az az alap, amelyre ennek az elméleti diszkurzusnak támaszkodnia kellene jóval kevésbé kidolgozott, s igen kevés a fordítás tudományelméleti, tudományfilozófiai kérdéseit elem-

ző mű. Könyvével éppen ennek a hiánynak az enyhítéséhez, a fordításelméletnek nevezett diszciplína tudományelméleti alapjainak lerakásához kívánt hozzájárulni oly módon, hogy közben azt is szemléltesse, miként érdemes szerinte a fordításról gondolkodni, beszélni, filozofálni.

A kötet két nagyobb egységre tagolódik. A terjedelmét tekintve hosszabb, tizenegy fejezetből álló, elméleti-módszertani alapvetésnek szánt első részben a fordítástudomány általános tudományelméleti problémáit járja körül a szerző, míg a hat fejezetet magában foglaló második részben – az előzőekben tárgyaltak mintegy gyakorlati illusztrációjaként – egy bizonyos szövegtípus, az úgynevezett filozófiai diszkurzus által felvetett speciális problémákat mutatja be és elemzi. Minden fejezet élén mottó gyanánt egy-egy zen-idézet áll, amely találóan összefoglalja, kiemeli a tárgyalt kérdés lényegét, nemegyszer paradoxonját.

Albert Sándor (a továbbiakban A. S.) elsőként a fordításdefiníciókkal foglalkozik. A szakirodalom tanulmányozása során hamar szembetűnik, hogy a fordításnak nem létezik egyetlen, általánosan elfogadott definíciója, ami már önmagában is az elméleti hiány jelének tekinthető. Ugyanakkor a számos meghatározás, jöllehet „felszíni szerkezetében” (szóhasználat, megfogalmazás) különbözik egymástól, lényegét tekintve tulajdonképpen ugyanazt mondja. Többnyire közös bennük a normatív árnyalat is: nem annyira azt írják le, mi a fordítás, mint inkább előírják, milyen legyen. (A. S. szerint egyébként nem is célszerű definícióból kiindulni egy jelenség vizsgálata során, ugyanis a megismerni kívánt tárgyat – éppen azért mert még nem ismerjük – eleve lehetetlen pontosan meghatározni.)

A szerző ezután az általa vizsgált diszciplína elnevezésének kérdését tekinti át. A fordítási tevékenységre irányuló kutatások összefoglaló jelölésére Magyarországon ma elsősorban a német *Übersetzungswissenschaft* tükörszavaként létrehozott „fordítás-tudomány” terminus a leginkább elterjedt,

amelyet A. S. a maga részéről csak alkalmassabb megfelelő hiányában tart elfogadhatónak, azzal a megszorítással, hogy a szóösszetétel „tudomány” utótagja semmiképpen sem mai jelentésében értendő. Ő sokkal inkább a *fordításelmélet*, illetve a francia minta nyomán használt *traduktológia* szavakat részesíti előnyben; ez utóbbi szemléletesen érzékelteti, hogy a fordítástudomány tulajdonképpen a fordításról való gondolkodás, elmélkedés, beszéd.

A következő fejezetben azt vizsgálja, milyen is ez a fordításról való beszéd, diszkurzus. Mivel a fordítás összes kérdését alapvetően filozófiai kérdésnek tekinti, A. S. szerint a rá vonatkozó beszéd is kizárólag teoretikus jellegű, egészen pontosan filozófiai diszkurzus lehet. Hangsúlyozza ugyanakkor, hogy filozófián ebben az esetben nem valamiféle konkrét tant, hanem filozofálást, teorizálást kell értenünk, csakis így kerülhető el a veszély, hogy a fordításra vonatkozó állítások dogmatikussá merevedjenek. A fordítás elmélete ebben a felfogásban tehát egyfajta *praxeológia*, azaz filozofálás, elmélkedés a fordítási *gyakorlat* által felvetett kérdéseken. A szerző fontosnak tartja megkülönböztetni a fordítási probléma és fordítási kérdés terminusokat. Míg a fordítási problémákat szerinte nemegyszer az elméletírók állítják elő mesterségesen egy deduktív folyamat végtermékeként, addig a fordítási kérdéseket maga a forrásnyelvi szöveg veti fel, és a fordító dolga pontosan az, hogy valamiféle válasszal szolgáljon ezekre a kérdésekre. Minden egyes „megoldás” (még az is, ha a fordító fordíthatatlanul hagy valamit) egyfajta válasznak tekinthető. A kérdések és válaszok együtteséből egy implicit fordításelmélet bontakozik ki, az elmélyült elemzés pedig úgynevezett fordítási *teorémák* megfogalmazását teszi lehetővé, amelyek messze meghaladják az elemzett konkrét példákat. A. S. azt vallja, hogy a fordításra vonatkozó mindenfajta elméleti tevékenységnek a gyakorlatból kell kiindulnia és arra kell irányulnia. Csakis így érhető el, hogy az elmélet ne szakadjon el a gyakorlattól, s a for-

dítók a válasz reményében fordulhassanak kérdéseikkel az elmélethez. Hogy mindez lehetséges, ennek bebizonyítását tekinti a könyv egyik legfontosabb feladatának.

A könyv első szerkezeti egységének leg-hosszabb fejezetét a fordítástudomány leg-ősibb, legtöbbet vitatott problémájának, nevezetesen a fordíthatóság/fordíthatatlanság kérdésének szenteli a szerző. A „fordíthatatlanság” kategóriáját néhány kérdés, illetve az ezekre adott válaszok segítségével próbálja megvilágítani. Nevezetesen: A fordíthatatlanság a nyelv [*langue*] vagy a szöveg [*discours*] specifikuma-e? Miből erednek a fordíthatatlan elemek? Ezeket a fordíthatatlan elemeket vajon mégis le lehet-e valamilyen módon fordítani, illetve a fordíthatatlanságukból eredő veszteséget lehet-e valamiképpen kompenzálni? Az első kérdésre adott választ tömören úgy összegezzük, hogy nem a nyelvek, hanem a szövegek fordíthatók egymásra, s ekképpen mindenfajta fordítási tevékenységnek előfeltétele a nyelv szövegcsítése és valamilyen diszkurzív értelem létrehozása. Ha egy nyelvi egység szöveg, akkor valamilyen mértékben (több-kevesebb veszteséggel) mindig fordítható. A veszteséget ugyanakkor úgy kell felfogni, mint minden fordítási művet inherens és elkerülhetetlen velejáróját. Albert számos példával illusztrálva bemutatja a fordíthatatlanság különféle típusait, s azt, hogy a fordítók az egyes esetekben milyen megoldáshoz folyamodtak. (Talán nem túlzás kijelentenünk, hogy a gyakorló fordítók szempontjából ez a könyv legtanulságosabb fejezete.)

A következőkben a szerző a módszer kérdését boncolgatja. Véleménye szerint a modern traduktológia által alkalmazandó helyes módszer az úgynevezett abdukció. Ez azt jelenti, hogy az eredményből kiindulva, abból visszakövetkeztetve megpróbálunk megfogalmazni egy szabályt, majd ezt a szabályt alkalmazzuk a konkrét esetekre, s ha újabb esetek felbukkanásával a szabály érvényét veszti, akkor az új eredmények alapján még tovább pontosítjuk, módosítjuk. A szabály ebben az esetben tehát nem merev, norma-

tív dogma, hanem az eredmények függvényében állandóan változó, mind teljesebbé, árnyaltabbá váló szabályszerűség.

A fordításról való gondolkodás egyik leg többet elemzett és vitatott fogalma az ekvivalencia. A „hagyományos” fordítástudomány nemegyszer igen bonyolult terminológiával írta le, osztályozta és definiálta az ekvivalencia különböző fő- és altípusait. A. S. véleménye szerint – a fogalmi-terminológiai zűrzavaron túl – e meghatározások alapvető hibája, hogy nem lehet belőlük megállapítani, vajon az ekvivalenciát egy *feltételezett viszony*nak tekintik-e a forrásnyelvi és célnyelvi szöveg között, avagy *létező viszony*nak két nem azonos nyelvű szöveg között, amely viszony ezt a két szöveget egymás fordításává teszi. Ő a fordító szempontjából hasznosabbnak tartja a *funkcionalitás* fogalmának bevezetését: ha nem a nyelv, hanem a funkció felől próbálnának meg egyenértékűséget létrehozni a fordítók, azaz ha azt néznék, milyen funkciót tölt be a szóban forgó nyelvi elem a szöveg szervezésében, akkor ez minden bizonnyal sokat javítana a fordítások minőségén.

A könyv első részének utolsó fejezetében a szerző a fordító fejébe próbál bepillantani, arra keresve a választ, vajon mi megy végbe benne azon tevékenység folyamán, melynek eredményeképpen a forrásnyelvi szöveg célnyelvi szöveggé alakul át. A. S. természetesen tisztában van azzal, s ezt nyomatékosan hangsúlyozza is, hogy ebben a kérdésben gyakran csupán feltevésekre támaszkodhatunk, amelyek teljes mértékben soha sem igazolhatók. Az elemzés kedvéért a fordítási tevékenységet két szakaszra bontja: az elsőben a fordító megérti és interpretálja a forrásnyelvi szöveget, a másodikban ezt a megértett-interpretált tartalmat a célnyelv nyelvi eszközeivel újraszervezi. A megértést nagymértékben befolyásolják a fordító nyelven kívüli ismeretei és tapasztalatai: ezek függvényében alakul át a nyelvi jelentés diszkurzív értelemmé. A fordító megértő-értelmező tevékenysége döntő kihatással van az egész fordítási aktusra: ha ugyanis félreérti

vagy nem teljesen érti a szövegben foglaltakat, ha figyelmen kívül hagy fontos szignifikáns elemeket, akkor fordítása lehet bár szép a célnyelven, mindazonáltal nem azt az üzenetet közvetíti az olvasó felé, amit a forrásnyelvi szöveg a maga befogadójának. (A. S. itt részletesebben foglalkozik az ún. *contresens* [„ellentétes vagy nem teljesen pontos értelem”] esetével: számos példán keresztül végez oknyomozó kutatást annak kimutatására, miért kerül(het) ez az üzenet-hamisító-torzító elem a célnyelvi szövegbe.) Ebben a fejezetben tér ki arra a kérdésre is, hogy a különböző fordítók által ugyanazon forrásnyelvi szövegből készült célnyelvi szövegek miért nem lesznek soha sem teljesen egyformák, sem teljesen különbözőek. Megállapítja, hogy e jelenséget *kompetencia-szintű* (a nyelvben inherens módon meglévő, objektíve adott) és *performancia-szintű* (az egyénhez, a fordítóhoz kötődő, szubjektív, specifikus) tényezők együttes hatása eredményezi. Ezzel kapcsolatosan jut el ahhoz a felismeréshez, hogy a szinonímia-poliszémia jelensége nem csupán a nyelv, hanem a diszkurzus dimenziójában is létezik: a fordítói gyakorlat szemléletesen igazolja, hogy olyan nyelvi elemek is szinoním viszonyba kerülhetnek egymással, amelyek a nyelv, a *langue* szintjén nem azok. Ennek a jelenségnek a kutatását a modern diszkurzuselmélet egyik fontos feladatának látja a szerző.

A könyv második része, mint említettük, a filozófiai diszkurzus vizsgálatával foglalkozik. E diszkurzustípus fordítási problémáinak elemzése során A. S. számos olyan aspektust érint, amely nem csupán a filozófiai, hanem más, így irodalmi szövegek esetében is releváns. Ilyen például az a kérdés, hogy a forrásnyelvi szöveg szintaktikai meg szerkesztése szignifikáns jegynek tekinthető-e, avagy változtatható, sőt a nyelv függvényében egyenesen változtatandó összetevő? A szerző ebben e kérdésben azokkal van egy véleményen, akik a szöveg szakaszolását, belső logikai-szintaktikai tagolódását a szöveg meghatározó jegyének, a stílus inherens részének tartják, amelyet a fordítónak a cél-

nyelvi szöveg újraserkesztése során a legmesszebbmenőkig figyelembe kell vennie. Arra a gyakorta előforduló jelenségre is rámutat, hogy a fordítók az adott szöveg, illetve szerző szignifikáns jegyének tekintenek olyan nyelvi jelenségeket, amelyek valójában a nyelv (a kód) sajátosságai. (Ugyanakkor elismeri, hogy ez nem mindig dönthető el egyértelműen.) A legfontosabb, hogy a fordítónak – kimondva vagy kimondatlanul – rendelkeznie kell egyfajta fordítási koncepcióval, stratégiával, amelyet azután következetesen végigvisz munkája során.

Albert Sándor a filozófiai diszkurzus fordítási problémáit egyetlen szerző egyetlen művének tükrében tartotta célszerűnek érzékelteni. Választása azért esett Martin Heidegger *Lét és idő* című munkájára, mivel azt a *fordíthatatlanság archetípusaként* szokás emlegetni. Ennek ellenére – vagy éppen ezért – a műnek számos fordítása létezik különböző nyelveken. A *Lét és idő* fordításai kapcsán A. S. két egymással összefüggő kérdéskört kísérel meg elemezni: 1) Milyen stratégiával közelítik meg az egyes fordítók a filozófiai diszkurzust, milyen megfontolások vezetik őket a heideggeri filozófiát meghatározó szakkifejezések célnyelvi ekvivalenseinek kiválasztása (megteremtése) során? 2) Milyen kompenzációs módszerekkel élnek a fordítók annak érdekében, hogy elhárítsák a forrásnyelv és a célnyelv szerkezeti, morfológiai különbségeiből adódó nyelvi akadályokat? A szerző hangsúlyozza, hogy nem állt szándékában a különböző fordítói megoldások kritikai értékelése, célja elsősorban az volt, hogy a kérdéses módszerrel megpróbálja feltárni azokat a megfontolásokat, elemző és értelmező műveleteket, amelyek nyomán a fordító eljuthatott az általa legjobbnak vélt megoldáshoz. A rendkívül érdekes és tartalmas elemzés során, amelyhez öt nyelv (magyar, francia, angol, olasz, spanyol) nyolc különböző fordításából merít példákat, olyan izgalmas kérdések is terítkekre kerülnek, mint pl.: Mentésítik-e a fordítások az olvasót az eredeti mű elolvasása alól, elszakítható-e Heidegger filozófi-

ája a német nyelvtől? Van-e joga a fordítónak a „heideggeresítést” a teljes érthetetlen-ségig elvinni? Stb.

Albert Sándor munkája, amely a Tinta Könyvkiadó Fordítástudományi Könyvtár címet viselő új sorozatának első köteteként látott napvilágot, mindenképpen hiánypótló mű a magyar tudományos irodalomban, hiszen kifejezetten a fordítás tudományelméleti kérdéseinek szentelt könyv magyar nyelven mindezidáig nem létezett. Élvezetes stílusával, a problémákat szemléletesen megvilágító remek példáival méltán tarthat számot mindazok érdeklődésére, akik bármely szempontból kapcsolatban állnak a fordítási tevékenységgel, legyenek azok akár gyakorló fordítók, akár nyelvtanárok vagy alkalmazott nyelvészek. A könyv végén található gazdag irodalomjegyzék hasznos segítséget nyújthat a további tájékozódáshoz, kutatáshoz is.

Burján Monika

Csernusné Ortutay Katalin
Langue et pouvoir en France
 Veszprém: Veszprémi Egyetemi
 Kiadó, 2002. 125 p.

A könyv szerzője a Veszprémi Egyetem Tanárképző Kara Francia Nyelv- és Irodalom tanszékének tanára, több nyelvpolitikával és nyelvi jogokkal foglalkozó mű szerzője. Francia nyelven írt, Franciaország nyelvpolitikájáról, a kisebbségi nyelvek helyzetéről szóló munkája pécsi doktori disszertációjának átdolgozott változata.

A franciául nem, vagy keveset tudó érdeklődő már a könyv kézbevételekor is fogalmat alkothat a könyv témájáról, nyelvről, kiadójáról, hiszen erre vonatkozólag egyértelmű utalásokat találhatunk a könyv borítóján. A szerző az olvasás kezdetétől fogva irányítja az érdeklődő figyelmét: a sokszínű tékép segítségével könnyen megtudhatjuk, hol él az a népcsoport, amelyiknek a nyelvről a könyv első fejezetében ír.

A könyv hátsó borítója szintén figyelemfelkeltő jellegű, itt olvashatjuk a könyv magyar nyelvű összefoglalóját. A szerző utal a nyelvpolitika és a nyelvi jogok alkalmazott nyelvészetben belüli helyzetére, és konkrét választ kaphatunk arra a kérdésre is, mi vállalkozásának célja. Művét nemcsak a francia szakos bölcsészhallgatóknak, hanem minden franciául tudó és a probléma iránt érdeklődő történész, szociológus és jogász számára ajánlja. Mindez a könyv témájának több tudományágat érintő, komplex voltára utal.

Mit tartalmaz ez a könyv? A mű elején található igen részletes, jól áttekinthető tartalomjegyzékből sok minden kiderül: A könyvben az előszót és a bevezetést 8 fejezet követi. A fejezetek és alpontok címeit olvasva az alábbiakról kaphatunk képet: a szerző többféle nemzet-, nyelv- és nyelvjárás-definíciót kíván megismertetni az olvasóval. Megtudhatjuk, mely nyelveket tekintenek napjaink Franciaországában regionális nyelveknek, illetve nyelvjárásoknak. Képet kaphatunk arról is, milyen hosszú periódust kíván áttekinteni a szerző nyelvpolitikai szempontból (XVI. századtól napjainkig). A könyvet a hagyományos szerkesztési módoknak megfelelően konklúzió zárja, amiben a szerző összefoglalja a könyv főbb megállapításait. – A tartalomjegyzék sugallja, hogy precízen összeállított, áttekinthetően tagolt, logikus szerkesztésű könyvvel van dolgunk; az eligazodást a különféle nyomdatechnikai eljárások segítik. (Talán egy név- és tárgymutató még nagyobb segítséget nyújtana, de ez pótolható.)

A szerző aprólékos, részletekre is kiterjedő munkáját mutatják a fejezetek élén található, a fejezet mottóját adó idézetek, melyek olvasásakor önkéntelenül felmerül az igényes olvasóban a kérdés, ki lehet az, akitől az idézet származik. A szerző mintha sejtene az olvasó gondolatmenetét: a fejezetek szövegébe ágyazza az imént feltett kérdésre a választ.

Az 1. fejezetben a szerző a francia és német nemzetfelfogást állítja szembe egymás-

sal, vagyis a nemzetállam és a kultúrnemzet fogalmát. Megadja a nyelv, dialektus és tájszólás definícióit is. A regionális nyelvek (baszk, breton, katalán, délfancia) és dialektusok (elzászi, Mosel-melléki, korzikai, flamand), valamint a DOM-TOM vidékeken (vagyis Franciaországnak tengerentúli tartományokban és területein) beszélt nyelvek helyzetéről a következő fejezetben olvashatunk.

A nyelvpolitika részletes, a francia történelem nagy eseményeihez kapcsolódó bemutatására a 3. fejezettől kezdődően kerül sor. Itt a király egyeduralkodó és nyelvi törekvéseiről, valamint az 1539 augusztusában I. Ferenc által hozott villers-cotterets-i rendeletről olvashatunk, amelynek értelmében kötelezővé válik a francia nyelv használata a közigazgatásban és az igazságszolgáltatásban (a latin helyett).

A 4. fejezet az 1789-es francia forradalom után következő időszak nyelvpolitikájával foglalkozik 1806-ig, a napóleoni intézkedésekig. Megtudhatjuk, hogyan rendelkezett a nyelvhasználatról az Emberi és Polgári Jogok Nyilatkozata, és milyen változásokat idézett elő I. Napóleon hatalomra kerülése. (A dolog érdekessége abban rejlik, hogy a konzuli tisztséget betöltő, majd magát császárrá koronázó Napóleon anyanyelve a korzikai volt!)

Az 5. fejezet a XIX. századi Franciaország nyelvpolitikáját mutatja be. A korabeli általános iskolák működéséről és az ott folyó nyelvi oktatásról; de Gaulle tábornok nagybátyjának, Charles de Gaulle-nak a regionális nyelvek oktatásával kapcsolatos törekvéseiről, valamint Jules Ferry kultuszminiszter intézkedéseiről olvashatunk.

A 6. fejezetben az 1951-ben hozott Deixonne-törvény passzusait ismerteti a szerző, majd Haby oktatási miniszter intézkedéseiről olvashatunk. Ortutay beszámol Henri Giordan a regionális nyelvekről és kultúráról írott 1982-es jelentéséről, amely igen érdekes megállapítást tartalmaz Franciaország e nyelvekkel szembeni magatartásáról. A fejezet további részében az 1981-től 1984-ig oktatási miniszterként működő Alain Savary

munkásságáról szerezhetünk információt. Jelentősége, hogy hatására a nemzetiségi nyelveket oktató iskolák állami támogatásban részesültek.

A 90-es évek francia nyelvpolitikájával a 7. fejezet foglalkozik. A szerző főként a Regionális és Kisebbségi nyelvek Európai Chartája előkészítésének körülményeiről, az időközben bekövetkezett franciaországi változásokról ír, majd a Charta ratifikációjával kapcsolatos érveket és ellenérveket mutatja be. Az utolsó fejezetben a könyv írója a mű főbb megállapításait összefoglalja.

A könyv végén gazdag magyar, francia és német nyelvű bibliográfiát találhatunk. A szerző közli számos – a témához kapcsolódó információkat tartalmazó – internetes honlap címét is, hogy többféle módon segítse az érdeklődőket a téma mélyebb megismerésében. A függelékben a mű találó lezárásaként a francia részről a köztársasági elnök, a miniszterelnök és a külügyminiszter által aláírt, Regionális és Kisebbségi nyelvek Európai Chartája részletét közli a szerző. (A dolog érdekessége még, hogy ezt a Chartát Budapesten írták alá 1999-ben.)

A mű átfogó jellegű, sok számszerű adatot tartalmazó, gondolatébresztő könyv. Ajánlom mindazoknak, akik pontos képet szeretnének kapni Franciaország történelméről, népeinek életéről, kultúrájáról és nyelvéről.

Szabolcsi Zsuzsa

Minya Károly

Mai magyar nyelvújítás

Szókészletünk módosulása a neologizmusok tükrében a rendszerváltástól az ezredfordulóig

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2003.
128 p.

Vannak időszakok, amikor a nyelvújulás felgyorsul, intenzívebbé válik; a magyar nyelv vonatkozásában valószínűleg ilyen korszaknak tekinthető a rendszerváltástól napjainkig

tartó időszak. A kötet a maga egészében fontos forrásmunka a 90-es évek szókincsbeli változásainak leírásában, hiszen több mint 3000 szót értékel az újabb szókészleti fejlemények kapcsán. Adattára a lexikográfiai munkálatokat, a szótárak frissítését segítheti, az ismertetett lexikai és morfológiai jelenségek pedig a mai magyar nyelv leírásához és tanításához szolgáltatnak szempontokat. Ilyen értelemben igen hasznos segédkönyv az újabb nyelvi jelenségek tanulmányozásához.

Az I. fejezetben a szerző a szókészlet változásának elméletéről értekezik; hangsúlyozza, hogy a történelmi változások és a nyelvtörténeti korszakhatárok gyakran egybeesnek. Megjegyzem, hogy a rendszerváltás és a társadalomszerkezeti átalakulások mellett a tudományos és technikai fejlődés is jelentős mértékben hat a szókincsre, ennek a fejlődési üteme pedig nem mindig igazodik egyértelműen a történelmi korszakhatárokhoz. Gondoljunk csak arra, hogy a 70-es, 80-as években milyen nagymértékben gyarapodott a tudományok szókincse, mennyi új terminus került át a nemzetközi szakirodalomból a magyarba.

A szerző értelmezésében a szókincs változását nemcsak a teljesen új nyelvi elemek idézhetik elő, hanem azok a lexikai egységek is, amelyek korábban egy szűkebb nyelvváltozatban voltak használatosak, vagy már elavultak, és újra közismertté válnak, aminek eredményeként az alapszókincsbe kerülnek, „mindenki által használttá” válnak (p. 8). Ez igen termékeny szempont nemcsak a neologizmusok, hanem általában a szókincsbeli mozgások tanulmányozásához. Kérdés azonban, hogy tudjuk-e biztosan, milyen új elemek kerültek az alapszókincsünkbe, és melyek azok, amelyek továbbra is inkább egy szűkebb szaknyelvi változatba tartoznak, még akkor is, ha időnként a köznyelvben is felbukkannak. Ennek mélyebb megismeréséhez a különböző nyelvváltozatokon alapuló szógyakorisági vizsgálatokra lenne szükség, valamint szocio- és pszicholingvisztikai felmérésekre. – Ebben a feje-

zetben kerül sor a *nyelvújítás* és *nyelvújulás*, illetve *nyelvtervezés*, *státustervezés*, *korpusztervezés* műszavainak meghatározására. A *nyelvújítás* a szerző értelmezésében tudatos, szándékos beavatkozásra vonatkozik, a *nyelvújulás* pedig nem tudatos, spontán jelenségre. Mivel a nyelv életében mind a tudatos újítás, mind a spontán nyelvi változás jelen van, szükséges lenne e két jelenségnek egymáshoz való viszonyát végiggondolni. Egyrészt látjuk, hogy a nyelvhasználat olyan fura tünemény, amely alkalmazkodik is, meg nem is a nyelv művelők elvárásaihoz, másrészt nyilvánvaló, hogy szükség van nyelvi tervezésre. (A szociolingvisztikai megalapozottságú nyelvi tervezés abban különbözik a nyelv műveléstől, hogy nem spontán megfigyeléseken alapszik, hanem a beszélőközösség nyelvhasználati sajátosságainak, igényeinek feltérképezése után dolgozza ki a cselekvés módjait.) Tudjuk azonban, hogy a nyelvi beavatkozás nem mindig jár sikerrel, az új nyelvi elemek esetében például a közízlés hatalma az, ami eldönti, hogy egy új szó vagy szó szerkezet elterjed vagy nem, de ugyanakkor azt sem lehet tagadni, hogy befolyásolni lehet a nyelvhasználatot. Így részigazságot abszolutizálunk, ha azt hisszük, hogy a nyelvhasználat teljes mértékben hozzágazítható valamilyen nyelvi eszményhez, de akkor is eltávolodunk a valóságtól, ha tagadjuk a nyelvi viselkedés befolyásolhatóságát. Mielőtt bármire megpróbálnánk rávenni a beszélőket, azt kellene tudni, érteni, hogy *milyen mértékben* érvényesül(het) a tudatos nyelvújítás és a nyelvújulás.

A neologizmusok problémája a könyv egyik központi kérdése. A szerző, miután ismerteti a neologizmusok hagyományos felosztását, megkísérli ezeknek újabb rendszerezését keletkezésük célja és módja szerint. Az első szempont szerint a neologizmusok lehetnek szükségszerűek és stilisztikaiak, a második szerint pedig szóösszetétellel, szóképzéssel, elvonással, szóvegyüléssel, mozaikszó alkotással, rövidüléssel, jelentésbővüléssel, közvetlen idegenszó-átvétellel létrejött neologizmusokat különböztet meg. A

stilisztikai neologizmusokat a szerző egyszerű előfordulású, „hapax” elemekként értelmezi. Ezek az egyéni nyelvhasználatból származó, a nyelvi kreativitással összefüggő, első látásra szokatlan szójátékok leginkább a szépirodalom és a sajtó nyelvében fordulnak elő, de a reklámok nyelvében, a szlengben és a diáknyelvben is fellelhetők. Ez a jelenség jól szemlélteti azt is, hogy a neologizmusok keletkezése összefügg a beszélőknek azzal az igényével, hogy amit mondanak, kifejező, találó és tömör legyen. Stílus- és expresszivitási értékük azonban az idegen szavaknak is van. Ismert jelenség, hogy bizonyos szópárok esetében értékjelentésbeli megoszlás jöhet létre az idegennek és a magyarosabbnak érzett alak között olyan módon, hogy az idegen szó jelentése némileg pejoratívvá válik (pl. *família* – *család*, *náció* – *nemzet*). Ebből az is látszik, hogy az idegen szó és az ezzel denotatív jelentés szempontjából egyenértékű, magyarosabbnak érzett szó nem teljesen azonos egymással a jelentés más összetevői és a pragmatikai érték tekintetében. Ha pedig ez így van, akkor nincs értelme megrögzötten tiltakozni az olyan idegen szavak használata ellen, amelyeknek a denotatív jelentés szempontjából esetleg van elterjedtebb, megszokottabb ekvivalense, mert nem feledkezhetünk meg arról, hogy a denotatív jelentés csak az egyik összetevője a szó jelentésszerkezetének. Ebből kiindulva alaposabban végig kellene gondolnunk, hogy mi az – ha van ilyen –, ami a fölösleges vagy szükségtelen neologizmusok kategóriájába tartozik. A szerző ugyan kifejezett módon nem különböztet meg fölösleges neologizmusok, csupán szükségszerűt és stilisztikaiak, de későbbi észrevételei arról árulkodnak, hogy ilyeneket elismer az idegen szó vonatkozásában: „A szükségtelen idegen szavakat leggyakrabban előkeletkezésből, szakmai fitogtatásból, divatból, Nyugat-imádatból és sznobizmusból alkalmazzák” (p. 30).

Jogosan tehetné fel valaki a kérdést: miért félünk az idegen szavaktól? A legtöbben nyelvünk tisztaságát féltik tőlük. Jó lenne

tudni, mit jelent a nyelv tisztasága. A korábban meghonosodott idegen eredetű szavak tiszták, és az újabbak nem? Éppen a szókinsz története mutatja, hogy a magyar nyelv vagy bármely más nyelv tisztaságáról beszélni abszurd dolog. A nyelv tisztaságát nem lehet megőrizni, mert az nem létezik, csak eszményeinkben. Egyébként, ha a nyelvünkben vannak fölösleges elemek, azok maguktól ki fognak hullni, mert a beszélők nem fogják használni őket, ha valóban nincsen szükségük rájuk. Nem kell tartani attól, hogy napjainkban a köznyelvben is sok idegen szóval találkozunk, hiszen tudjuk, vannak olyan korok, amikor a nyelvhasználatban elszaporodnak az idegen elemek anélkül, hogy veszélyeztetnék az átvevő nyelvet, hiszen az átvételek közül nem mindegyik honosodik meg, és ha némelyek meghonosodnak is, ez a folyamat nem feltétlenül olyan módon történik, hogy az új nyelvi elem kizár adott nyelvváltozathoz egy már létező, vele ekvivalens jelet. Ismerjük a szinonimák jelentés-differenciálódásának törvényszerűségeit, és tudjuk, hogy az átvételek közül csak azok az elemek honosodnak meg, amelyek a nyelvi közlés szempontjából funkcionálisak.

A nyelvi kommunikáció tényezőire van tekintettel a szerző, és kellő rugalmasságról tesz bizonyosságot, amikor azt hangsúlyozza, hogy a szükséges és szükségtelen idegen-szó-használat kérdését csak a hallgatóságtól és a situációtól függően lehet és kell értelmezni. Szerinte a nagy nyilvánosság előtt a jobb megértés érdekében lehetőleg kerülni kellene az idegen szavakat, még akkor is, ha a rokon jelentésű magyar nyelvi elem jelentéstartalma nem fedi teljes mértékben az idegen szóét (p. 30). Félő, hogy a nagyközönség előtt ilyen módon nyilatkozó szakember nem pontosan azt fogja mondani, amire gondol, ami szintén félreértésekhez vezet, nem is beszélve arról, hogy nem minden idegen eredetű szakszónak van magyar nyelvi megfelelője. Az idegenszó-használat és a magyarítás kérdéséről értekezve a szerző a továbbiakban mintha elveszítené azt a helyes nézőpontot, amely a közlés szituációjától teszi

függővé az idegen szó megítélését, és a szaknyelvek kapcsán is ugyanazt a mércét alkalmazza, mint a tömegeket érintő nyilvános beszéd esetében: az idegen elemeket fölöslegesnek tekinti, és ezek minél nagyobb mértékű magyarítását tartja szükségesnek. Több más törekvés mellett idézi Molnos Angéla „nyelvviszaujíró” szándékát, aki a pszichológia szaknyelvét úgy akarja magyarítani, hogy minden idegen eredetű terminust magyarral akar helyettesíteni, és ezt a szándékot a szerző ragyogónak tartja (p. 31). Mi lenne, ha a magyar nyelvészeti szaknyelvet is egy jóakaró a nyelvi tisztaság nevében megszeretné reformálni, és a szakszövegekben a *fonémát* minden esetben *hangra* a *lexémát* pedig *szóra* cserélné?

Az idegen szavak magyarítása – még a lehető legnagyobb nyilvánosságnak szánt megnyilatkozás esetében is – csak *bizonyos mértékben* lehetséges. Azért hangsúlyozom a lehetőség korlátozott voltát, hogy ne tűzzünk magunk elé olyan célt – valamennyi idegen szó magyarítását –, amely eleve kudarcra van ítélve. Egyébként a XX. századi magyarítási törekvések a dicséretes eredmények mellett az ilyen irányú törekvések korlátait is jelzik.

Az idegen szavak nyelvbomboló hatása olyan erőteljes mítosz, amely még az ilyen nyelvészeti szakmunkákba is beszivárog: „...a szaktudományi fordítások is rontják a nyelvünket, ha tele vannak idegen szavakkal” (p. 31). Gondoljunk csak arra, hogy több mint ezer éve folyamatosan rontják a nyelvünket az idegen szavak, mégis magyarnak érezzük, sőt tisztának, hiszen ezért tiltakozunk az újabb idegen szavak ellen, amelyek természetük tekintetében nem különböznek azoktól az átvételektől, amelyek – jöllehet alkalmazkodtak a nyelv rendszeréhez – valamikor éppen olyan idegen szavak voltak, mint az újabb keletűek.

Az idegen szavak használatának megítése mindenképpen nagyobb árnyaltságot igényel. A nyelvi közlés szituációja mellett tekintettel kell lennünk arra is, hogy milyen nyelvváltozattal van dolgunk. Így például a

Magyarországgal szomszédos országokban beszélt magyar nyelvi változatokban gyakran találkozunk olyan idegen elemekkel, amelyek az adott ország államnyelvéből származnak. Ilyenek többek között a közigazgatási fogalmakat megnevező kölcsönszavak. Az adott országban kisebbségben élő beszélők nem a többség iránti imádatból vagy sznobizmusból használják ezeket, hanem mert szokászatukból szinte teljes egészében hiányzik a közigazgatási szókincsréteg, mivel a hivatalos ügyek intézése rendszerint az állam hivatalos nyelvén zajlik. Az ő esetükben nincs választási lehetőség, mivel legtöbbször az adott fogalomnak csak az idegen szóval kifejezett nevét ismerik.

A könyv III. fejezete a kilencvenes évek jellemző idegen szavait mutatja be. A könyvnek ez az adatokban bővelkedő fejezete igen jól hasznosítható az újabb magyar nyelvi szótárak adatgyűjtési munkálataiban is. Az újabb keletű szavak, szóösszetételek, képzett szavak és új jelentések öt csoportba sorolódhatnak be: 1. közgazdaság és kereskedelem; 2. politika és társadalom; 3. üzlet- és vállalkozásnevek; 4. technika, kultúra, sport, egészség, étkezés, szórakozás; 5. számítástechnika, informatika. Az adatok között találunk azonban olyanokat is, amelyek nemcsak a kilencvenes években jelentkeztek a magyar nyelvhasználatban, hanem már korábban számon tartották őket. A 3. és a 4. csoportot közelebbről megvizsgálva idézek néhány olyan példát, amelyeknek jelentése megegyezik a könyvben leírtakkal, tehát nem a 90-es években keletkezett új jelentésekről van szó. Bakos Ferenc *Idegen szavak és kifejezések szótárának* 1989-es kiadásában már szerepelnek például a következő szavak a megadott jelentésben: *supermarket* 'ABC-áruház', *store* 'bolt, üzlet', *szolárium* 'ibolyántúli sugarakkal működő fényfürdő', *design* 'ipari formatervezés, tárgyalakítás', *drog* 'kábitószer', *gofri* 'amerikai palacsinta', *karitás* 'jótekonyság, emberszeretet', *masszázs* 'masszírozás', *relaxáció* 'ernyedés, lazulás', *szafari* 'kirándulás Afrikába az állatok megtekintésére', *tonik* 'kesernyész ízü

üdítő', *videó* 'képmagnó', *walkman* 'sétálómagnó'. Az adatokból látszik, hogy nyelvújulás és nyelvújítás a 80-as években is zajlott, még ha esetleg kisebb intenzitással is. Ugyanakkor jogosnak mondható az ilyen jellegű idegen szavaknak a felvétele az adattárba, hiszen nagy részük mégiscsak a 90-es években vált közismertté a megnevezett termékek vagy szolgáltatások elterjedésével.

A könyvben külön fejezet tárgyalja a szóalkotással keletkezett neologizmusokat. Ezek a nyelv belső szóteremtő eljárásának ismert eszközeivel: összetétellel, képzéssel és elvonással jönnek létre. Bár a könyv nem jelzi az idegen szóval és a szóalkotással létrejött neologizmusok közötti arányt, a példák mennyiségi viszonya azt mutatja, hogy az utóbbi sokkal nagyobb mértékben érvényesült. Ha ez így van, és belső szóalkotással több szó keletkezik, mint más nyelvből való kölcsönzéssel, akkor még eggyel kevesebb okunk van a neologizmusok miatt féltetni nyelvünket. Különösen, ha figyelembe vesszük, hogy nyelvünkben más szókinszbővülési módok is vannak, olyanok, amelyekről az V. fejezetben olvashatunk: jelentésbővülés, jelentésmódosulás, elavult szavak felélevenítése.

A jelentésmódosulással keletkezett új szavak ismertetése az egyes nyelvi adatokra irányul, és nemigen olvashatunk arról, milyen jelentésmódosulási tendenciák érvényesülnek napjaink jelentésváltozásában, és melyek a legjellemzőbbek: a metaforikus-e (mint például az *alagút* 'kilátástalan helyzet' esetében), a metonimikus (*kerekasztal* 'egyeztető tárgyalás'), a jelentéstágulás (működik) vagy jelentésszűkülés (*araszol* 'egy jármű, lassan, meg-megállásra kényszerülve halad'), esetleg más jelentésváltozási tendenciák. A jelentésváltozások fajtáinak összehasonlító vizsgálata mellett további lehetőség az egyes csoportok mélyebb elemzése, az egyes jelentésváltozási csoportok közötti alcsoportok felismerése, leírása.

Az összegezésben a szerző jelzi a további kutatások lehetséges irányait, és többek között utal arra, hogy a kutatást ki kellene

terjeszteni a határon túli magyar nyelvvaltozatokra is. Ilyen jellegű kutatások nemrég el is kezdődtek például Erdélyben és Szlovákiában, és ezekhez a vizsgálatokhoz is kiváló összehasonlítási alapot teremt a könyvben bemutatott korpusz.

További kutatások mindenképpen szükségesek. Megjegyzéseim csak ezekhez kívántak szempontokat fölvetni, és semmivel sem kívánják a könyv hasznosságát kisebbiteni. Hiszen annak értékét az fogja leginkább bizonyítani, ha a feldolgozott adatok mennyiségének köszönhetően nélkülözhetetlen forrásmunkává válik a nyelvészek, a nyelv-tanárok és egyetemi hallgatók számára.

Benő Attila

Barńczerski Janusz

Podstawy polsko-węgierskiej fonetyki i fonologii kontrastywnej

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2001.
108 p.

A lengyel–magyar kontrasztív fonetika és fonológia alapjai című, lengyel nyelven megjelent egyetemi tankönyv szerzője, Barńczerski Janusz professzor, az ELTE Lengyel Tanszékének vezetője hiánypótló nyelvészeti munkát készített, amely egyben a *Studia Philologica in Hungaria* kiadványsorozat első kötete (sorozatszerkesztő: Barńczerski Janusz).

A tankönyv, amely két, tipológiailag különböző nyelv hang- és fonémaállományát, illetve -rendszerét mutatja be és írja le az összevetésükből nyert eredményeket, tíz fejezetből áll (az utolsó az irodalomjegyzék). Az I. fejezet (*Uwagi wstępne* [Bevezetés], pp. 7–34) röviden meghatározza a fonetika tárgyát, ismerteti a hangképző szervek felépítését és szerepét, a fonetikus írást. Foglalkozik a nyelv funkciójával, majd artikulációs fonetikai kritériumok alapján osztályozza a beszédhangokat. Kitér a szó- és mondat-

hangsúlyra, az időtartamra és a hangkapcsolatokra.

A bevezető alapismeretek után következik a lengyel magánhangzórendszer bemutatása – II. *Polski system samogłoskowy* (Wokaliczny) pp. 35–42 –, ebben előbb a hangállományt, majd a fonémákat ismerhetjük meg. A szerző ezután nyelvi példákon illusztrálja a lengyel magánhangzó fonémák és beszédhangok előfordulását a különböző fonetikai pozíciókban (szó eleji, szó belseji és szóvégi helyzet), és röviden bemutatja a kételemű magánhangzó-fonémák kapcsolódási lehetőségeit is. Itt az olvasó megismerkedhet a lengyel és a magyar nyelvészeknek a témára vonatkozó különböző nézeteivel is. A III. fejezet (*Węgierski system wokaliczny*, pp. 43–49 – ez előzőhöz hasonló felépítésben tárgyalja a magyar magánhangzókat. Miután megismertük a két nyelv magánhangzó-rendszerét, a szerző összegzi az összehasonlításukból kapott eredményeket, különbségeket és hasonlóságokat (IV. *Porównanie systemu wokalicznego języka polskiego i węgierskiego*, pp. 50–53). Megtudhatjuk egyebek mellett azt, hogy a lengyel nyelv kevésbé vokalikus, mint a magyar, azaz a magánhangzók előfordulása gyakoribb anyanyelvünkben. Ez abból is következik, hogy a lengyelben nincs meg a rövid-hosszú oppozíció, tehát hosszú magánhangzó fonémák, illetve beszédhangok nem fordulnak elő.

A következő fejezetekben a szerző a két nyelv mássalhangzórendszerét ismerteti, illetve hasonlítja össze, a fentiekhez hasonló módon (V. *Polski system konsonantyczny*, pp. 54–71; VI. *Węgierski system konsonantyczny*, pp. 72–83; VII. *Porównanie systemu konsonantycznego języka polskiego i węgierskiego*, pp. 84–90). A fonémaállomány összevetéséből egyebek mellett kiderül az is, hogy a magyar nyelvben 61,5%-ban a lengyelben pedig csupán 48%-ban mutatható ki egymáshoz viszonyított azonosság, illetve hasonlóság. A VIII. fejezet (*Reprezentacja fonemów konsonantycznych języka polskiego i węgierskiego w płaszczyźnie kodu pisanego*, pp.

91–100) azt mutatja be, hogy a mássalhangzó fonémákat milyen grafémákkal (betűkkel) jelöli a két nyelv helyesírása. A szerző táblázatban példákkal (szavakban) mutatja be a betű, allofón (beszédhang) és a fonéma jelölését, előfordulását.

A kötet. IX fejezete (*Sylabiczne struktury linearne w języku polskim i węgierskim*, pp. 101–104) a két nyelv szótagstruktúráját, típusait hasonlítja össze. Megállapítja, hogy a lengyelben hét olyan szerkezet van, amely a magyarban nem fordul elő (pl. CVCCC, CCCCC, CCCCVC, p. 103).

Bañcerowski Janusz, aki több évtizedes oktatói és kutatói tapasztalatokkal rendelkező szakember, didaktikai szempontokat is figyelembe véve, logikusan felépített tankönyvben foglalta össze a vizsgálatai során kapott eredményeket. Az összehasonlító módszer mellett matematikai eljárásokat is alkalmazva állapította meg a következtetéseket. A kötet elolvasása után – mint általában mindig – néhány észrevétel fogalmazódik meg a befogadóban. Úgy tűnik, a szerző azt feltételezte, hogy az olvasó nem rendelkezik fonetikai ismeretekkel, és ezért szerepelnek azok a bevezetésben. Ezek az alapismeretek azonban csak az artikulációs fonetikára vonatkoznak, az akusztikai fonetikába nem vezet be. A fonetika tárgyának meghatározása is pontosításra szorul, hiszen az nem csupán a hangrendszerrel foglalkozik, hanem a hangtesttel, azaz a beszéddel, annak szegmentális és szupraszegmentális elemeivel, eszközeivel éppúgy, mint azok funkcionális értékrendjével. (Kár, hogy az alapismeretekről szóló fejezetben az olvasó nem kap rendszerezett funkcionális fonetikai, azaz fonológiai alapismereteket.)

A betű, hang, fonéma megfeleltetése szakművben, tankönyvben nem szerencsés (vö. pl. pp. 93–100). Az írás és a beszéd a nyelv két különböző rendszere, illetve realizációja, tehát jelkészletük is eltérő.

A szerző nem tesz különbséget a fonéma alapváltozata és az allofónja (variánsa) között, így a fonémák mindenütt allofonként szerepelnek: pl. a lengyel *albo* szóban

ugyanis az [a] hang az /a/ fonéma alapváltozata és nem allofónja, az *anty*k szóban viszont az [ã] az /a/ fonéma allofónja (40. lap).

A 97. lapon a táblázatban a lengyel *komfort* és *tramwaj* szavakban zöngétlen, illetve zöngés bilabiális centrális spiráns [ɸ], [β] szerepel a /f/ és a /v/ allofonjaként a labiodentális [M] okkluzíva helyett. A 100. lapon a magyar *Mária* szóban a köznyelvben nem fordul elő sem /j/ fonéma, sem pedig [j] allofon.

Az irodalomjegyzék több helyen pontatlan és hiányos, ezért félrevezető. Például folyóiratokban, kiadványsorozatokban stb. megjelent tanulmányok lapszám nélkül szerepelnek, így a tapasztalatlan olvasó önálló kötetnek vélheti. Előfordulnak hibásan feltüntetett címek is.

Az említett apró kritikai észrevételek ellenére Bañcerowski Janusz egyetemi tankönyve hasznos segédanyag a lengyel és a magyar nyelvet tanulmányozók számára.

Földi Éva

Jankovics Mária

Betűszók és szóösszevonások szótára

[Русско-венгерский и венгро-русский словарь аббревиатур и сложносокращённых словны]

Szombathely: Berzsenyi Dániel Főiskola, 2003., 87 p.

Természetes emberi törekvésünk, hogy drága időnkkel takarékoskodva kommunikációnkból gyomláljuk, egyszerűsítsük a fölöslegesen ismétlődő hosszú elemeket. Ha egy szósorozat, állandósult szóösszetétel gyakran előfordul, rövidesen kitalálunk helyette valami gyorsabban leírhatót, kimondhatót. Ilyen egyszerű a rövidítések „természetrája”.

Az orosz nyelv is bővelkedik abbreviatúrákban. Különösen gazdag a sokelemű kifejezések kezdő szótagjainak összevonásában.

Míg betűszavakat támpontok, szöveggörnyezet vagy egyéb kiegészítő információ nélkül elég reménytelen megfejteni, addig a mozaik- vagy panelszavak némi leleménnyel segítség nélkül is feloldhatók. A magyar beszélő, olvasó, nyelvtanuló számára ezért is kiemelten érdekesek az orosz szótagösszevonások. Persze nálunk is vannak ilyenek: pl. a csak beszélt nyelvben használt *pedfő* (pedagógiai főiskola); Kellér Dezső tréfásnak indult de megkomolyodott leleménye, a *maszek* (magán szektor); vagy a már köznév is átalakult *közért* (Községi Élelmiszerkereskedelmi Rt.). Ha már itt tartunk, talán nem mindenki tudja, hogy a közért egyfajta moszkvai analógiája a *Москопнуцёмопе* névre hallgatott. Tréfás kedvű moszkvai magyar egyetemisták pedig már azt is szét-darabolták és visszaferdítették, ami soha sem volt rövidítés: így lett a Kórház térből (*Госпитальная площадь*) 'Állami Közétkeztetők tere'...

A könyv tagolása egyszerű, világos: orosz és magyar nyelvű bevezetés után 49 lapon orosz–magyar, 26 lapon magyar–orosz rövidítés szótárt találunk, ezt egy rövid forrásjegyzék követi. Szótári oldalanként átlag 25 tétel van, így a 49+26 lapon kb. 1900 rövidítés szerepel.

A szerző szándéka az volt, hogy tükrözze az utóbbi évek jelentős társadalmi, politikai és gazdasági fordulatainak hatására bekövetkezett változásokat az orosz és a magyar nyelvben. Ez sikerült is neki. Aki még – az adott téma szempontjából stílszerűen kifejezve – az „СССР и БНР” (SZU és MNK, tehát Szovjetunió és Magyar Népköztársaság) időkben szívta magába az orosz tudást, vagy ma is csak az akkor kiadott könyvekből tanul, bizony kapkodhatja a fejét az utolsó 10–15 év új nyelvi közegében.

A bevezetőben az áll, hogy elsősorban a közigazgatás, a gazdaság, a kereskedelem és az informatika területéről származó rövidítéseket foglalja magába a könyv. Se szeri, se száma a kormányzati hivatalok, főhatóságok, minisztériumok rövidítéseinek, de szinte minden fontos nemzetközi szervezet is

megtalálható, legyen valamilyen alap, bizottság, társulás, unió, világtanács. Hosszan sorakoznak a *ЮН...*, tehát a United Nations... kaptafa szerint az ENSZ szakosított szervezetei, illetve a különféle sportági szövetségek a *ФИ...*, avagy Fédération Internationale... mintára. Tömegével szerepelnek a különféle fuvarlevelek, vámtarifák, szállítmányozási, fizetési egyezmények, listák, feltetelek – általában 2–3 betűs – varázsszavai. Ugyanakkor az előszóban foglaltak ellenére informatikai rövidítések alig vannak. Egy gyors átfésülés után ezeket leltem fel: *CD, DOS, PC, RAM, ROM*. Ami akkor is kevés lenne, ha esetleg ugyanennyin átsiklottam volna.

Előfordulnak a könyvben apró pontatlan-ságok, de csak az tudja, milyen nehéz hibátlan könyvet készíteni, aki már próbálta. Különösen így van a szótár műfajban. Néhány példa: a *newton* mint az erő mértékegysége csak rövidítésben nagy kezdőbetűs, kiírva kicsi; a NASA feloldásakor az *Aeronautics* szóból kimaradt az aláhúzott betű; a *SEATO* magyarázata félbeszakadt stb. Formai kritikai elemként lehet még említeni a nem következetes zárójelhasználatot is; nehéz kibogozni, melyikük a nyitó és záró elem. Ki kellett volna kapcsolni a szövegszerkesztő automatikus javítási opcióját is, mert pl. a vasúti fuvarozás *CIM*-jéből így *CÍM* lett, vagy a *HIV*-ből *HÍV* vírus. A *vó-cser*-t magyar szöveggörnyezetben ma még inkább *vaucher*nek írnám.

Hogy dicsérjek is: az *УПЗ = угроза радиоактивно заражения* magyarul *sugárveszély*-ként jelenik meg magyarul, nagyon helyesen elkerülve a szó szerinti fordításból eredő hibás sugárfertőzés kifejezést. Nukleáris ügyeknél maradva: az *ОЯТ = отработавшее ядерное топливо* igényesebb feloldása hozzáértők szerint az *atomhulladék* helyett *kiégett nukleáris* üzemanyag.

Az utolsó lapon 18 forrást sorol fel a szerző, melyből merített könyve összeállításakor. Gazdag ez a lista, nem kis munka a listaelemeket már összeszedni, kézbe venni sem, hát még előbányászni belőlük a szük-

séges információt. Természetesen a többség magyar és orosz nyelvű. Van köztük egy-nyelvű rövidítés szótár, informatikai folyóirat melléklete, több sajtónyelvi feldolgozás, néhány újabb kiadású kétnyelvű szótár, üzleti nyelvi kalauz, közgazdasági szakszótár, három moszkvai újság és folyóirat (*Московские новости, Независимая газета, Огонёк*), két legfrissebb bővítésű orosz értelmező szótár, valamint egy informatikai gyakorlókönyv. Angol nyelvű tételként csak egy etimológiai szótár szerepel a bibliográfiában (*The Concise Oxford Dictionary of English Etymology*).

Nagyon hiányolom a források közül az orosz és magyar nyelvű Internetet. Egy gyors Yandex keresést követően 614 találatot kaptam a *список сокращений* (rövidítés-lista) keresőszavakra. Csak az első tíz témakört sorolom – pravoszláv kalendárium, orosz egészségügyi nyelv a kirgizeknél, kozmikus távérzékelés, anyakönyv- és családfakutatás, hajókra irányítható szárnyas rakéták, környezeti hatásvizsgálatok, mikrobiológia és gyógyszerstan, héber-orosz betűszavak, szál-optikai mérőeszközök, neurológia – azért, hogy érzékeltessem, milyen bő lelőhelye a világháló is az orosz rövidítések magyarázatának. Magyar vonatkozásban talán csak annyit, hogy amikor ezt a recenziót írom, a *www.rovidites.hu* lap 20 témakörben már 12 843 rövidítést tartalmaz, és ráadásul napról napra bővül... Ez is azt mutatja, hogy nagyon közel a váltás, előbb-utóbb mindenkinek ki kell törni a klasszikus papír alapú adatgyűjtés világából, ha nem akar lemaradni.

Természetesen az ismertetett mű nagy érték, akárhogy is készült. Különösen kétnyelvűsége figyelemre méltó. Jankovics Mária új könyvének még akkor is helye van a könyvtárak, dolgozó- és tanulószobák polcain, ha ugyanitt már jó ideje csendesen cipipelnek a modemek, villognak a képernyők, peregnek a billentyűk, kattannak az egerek, és a keresők ontják a találatokat.

Cserhátiné Ács Adrienne

Jerry G. Gebhard és Robert Oprandy
Language Teaching Awareness
A Guide to Exploring Beliefs and Practices
 Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 237 p.

Jerry G. Gebhard, az Indiana University professzora, és Robert Oprandy, a Monterey Institute of International Studies professzora, könyvét elsősorban azok vegyék kezükbe, akik hajlandók úgy fogadni a könyv gondolatait, hogy közben félreteszik, amit a nyelvtanításról tudnak, és ahogyan eddig tanítottak. S véleményt a könyvről és a szerzők nyelvtanítási megközelítéséről is csak azután alkossanak, miután „érintetlen” tudattal átolvasták, alaposan végiggondolták, és talán ki is próbálták a szerzők által javasolt módszereket, ahogyan tettem én is. Adjanak tehát időt és lehetőséget a könyvben javasolt megközelítésnek, s nem fognak csalódni.

Mostanában nem tanárképzésről, hanem „tanárfejlesztésről” beszélünk, írja szerkesztői előszavában Jack C. Richards, a nyelvtanítás-módszertani sorozat szerkesztője. A tanárfejlesztés olyan folyamat, amely során a tanárjelölt az elméleti és gyakorlati tudnivalók és nyelvtanári készségek elsajátításával párhuzamosan, állandóan elemzi vagyis „feltárja” saját tanítási óráit.

A „feltáró megközelítés” hívei jelen könyv szerzői is, akik szerint a nyelvtanítási gyakorlat tudatosításával és a tanítás mélyebb feltárásával értjük meg valójában a tanítási és tanulási folyamatot, s ez adja az alapot a jó tanári döntéshez.

A könyv három fő részből áll: 1. rész. Bevezetés: feltáró megközelítés a tanításban (1–2. fejezet), 2. rész. Hogyan tárjuk fel tanításunkat? (3–7. fejezet), 3. rész. Példák a tanári feltárásról (8–11. fejezet). Amint az egyes részek címeiből is kiténik, az első rész a bővebb elméleti összefoglaló, a másodikban a feltáró módszerek bemutatása után gyakorlati megvalósításukról olvashatunk

példákat, míg az utolsó rész konkrét „feltárásokat” ismertet.

Az 1. fejezetben a szerzők megfogalmazzák a feltáró megközelítés kilenc alapelvét: 1. Vállaljunk felelősséget saját tanításunkért! 2. Vonjunk be másokat a feltárásba! 3. Legyünk leíróak és ne előíróak! 4. Ne mondjunk ítéletet! 5. Figyeljünk a szavainkra: legyünk egyértelműek! 6. Kövessük a tudatosságig vezető „feltáró” utakat! 7. Adjuk magunkat a tanításban! 8. Koncentráljunk a „feltáró” folyamatra! 9. Gondolkodjunk a kezdők fejével! A 2. fejezet rátér a feltáró folyamatok rövid bemutatására, melyek a következők: 1. óralátogatás, önmegfigyelés; 2. akciókutatás; 3. intraperszonális vagy dialogikus naplóírás; 4. óramegbeszélés; 5. személyes tapasztalatok feltárása. A 3. fejezettel kezdődik a módszerek gyakorlati bemutatása, s először az önmegfigyelésről és az óralátogatásról olvashatunk. Mindkét esetben adatokat gyűjtünk, majd elemezzük és értelmezzük azokat. Az adatgyűjtés lehet részleges vagy folyamatos, történhet ellenőrzőlistával, kvantitatív vizsgálattal, jegyzeteléssel vagy magnófelvétellel. A leíráshoz használhatunk kódokat, például Fanslaw (1987) FOCUS kódrendszerét. Az értelmezési és kiértékelési szakaszokban adataink alapján mindig konkrét kérdésekre keressük a választ.

A 4. fejezet az akciókutatásról szól, melynek ciklikusan ismétlődő lépései a következők: 1. problémafelvetés; 2. célmeghatározás; 3. akciótervezés; 4. terv szerinti akció-kivitelezés; 5. akció-megfigyelés; 6. akció-elemzés (a ciklus bezárult); 7. következő cél meghatározása, 8. beszámoló.

Az 5. fejezetben a szerzők a naplóírást mutatják be, és természetesen a mindnyájunkban megfogalmazódott kérdéssel kezdik: Mi a tanítási napló? A tanítási naplóban egyes szám első személyben számolunk be tanítási tapasztalatunkról. A tanítási naplónak két fajtája van: az intraperszonális vagy személyes és a dialogikus napló. Az intraperszonális vagy személyes napló esetében mi magunk vagyunk az író és az olvasó. Egy-

fajta introspekcióról van szó, amikor nem kell figyelniünk a stílusra, a szöveg szerkezetére, a nyelvtanra stb. A dialogikus naplóírásnál úgy tudatosul bennünk saját tanításunk, hogy közben másokkal kommunikálunk, majd mások visszajelzései alapján megállapításokat teszünk saját tanításunkról. Megalapozott döntéseket saját tanításunkról mindkét napló esetében csak úgy hozhatunk, ha naplónkat többször és rendszeresen átolvassuk. A tanítási naplóban írhatunk sikerinkről, felfedezéseinkről, kritizálhatunk, kétkedhetünk, kifejezhetjük frusztrációnkat, és kérdéseket vehetünk fel. Szembenézhetünk a tanítás érzelmi oldalával is, leírhatjuk, hogy mi bosszant, mit rontottunk el. A naplóban készíthetünk óratervet és kielemezhetjük óráinkat, együttműködhetünk projektekben kollégáinkkal vagy vezetőtanárunkkal.

A 6. fejezet azt ismerteti, hogyan végezhetünk feltárást vezetőtanárral folytatott kollegiális és kooperatív óramegbeszélés során. Elemzi a tanár és a tanárjelölt viselkedését (1. passzív beszélgetőtárs; 2. együttműködő beszélgetőtárs; 3. ellenséges beszélgetőtárs), majd tanácsot ad a tanárjelölteknek, hogyan vegyenek felelősségteljesen részt a vezetőtanárral folytatott óramegbeszéléseken. Ezután a szerző bemutatja a „feltáró” óramegbeszélést összehasonlítva a hagyományos óramegbeszéléssel.

A 7. fejezet a tanításhoz fűződő személyes viszonyunk kialakításának szükségességét hangsúlyozza. A tanításnál nemcsak tanári tapasztalatunk fontos, hanem az is, hogy mint emberek kik vagyunk, s életünk része-e a tanítás. Talán a legfontosabb, hogy mindig magunkat adjuk.

A harmadik részben több esettanulmányt olvashatunk a feltárás sikeres alkalmazásáról (8. fejezet, 9. fejezet és a 10. fejezet). Végül, a 11. fejezetben Jerry Gebhard arról ír, hogyan segítette őt a jóga a tanításban: a jogatanulásnál szerzett tapasztalatai többek között ráébresztették arra, hogy tanári és tanulói énünket össze kell kapcsolnunk, másfajta tudatossággal, ítélkezés nélkül, a tanuló szemszögéből is szemléljük a tanítást.

Összefoglalva, a könyv újfajta megközelítést hoz az idegen nyelv oktatásában és forrásként felhasználható a feltáró módszer gyakorlati bevezetésénél.

Veresné Valentinyi Klára

A. Jászó Anna és Bódi Zoltán (szerk.)

Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény

Budapest: Tinta könyvkiadó, 2002.
310 p.

A kötet a „Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához” sorozat köteteként jelent meg. Elsődleges célja a hiánypótlás – miként arra az előszóban utalnak is a szerkesztők –, minthogy szociolingvisztika tudományágának viszonylagos újdonsága miatt ma még nehézkes a kutatók, tanárok számára a szakirodalomhoz való hozzáférés. A könyv első sorban tanárok számára készült, és emiatt a legfontosabb elméleti cikkekén kívül olyan szociolingvisztikai felméréseket is tartalmaz, amely elősegíti, hogy a tanárok pontos képet kapjanak tanulóik nyelvérzékéről és normatudatáról.

A kötet hét fő egységre tagolódik, követve a szociolingvisztika tantárgy főbb kutatási területeit, kiegészülve egy rövid fejezettel, amely a hazai szociolingvisztika kezdeteiről szól. Az első fejezet a szociolingvisztika fogalmát, tárgyát, témáit és vizsgálati módszereit mutatja be. A fejezet Willaim Labov cikkével indít, amely a társadalmi folyamatok tükröződését jellemzi a nyelvi szerkezetekben. A fejezet többi szerzője – örömdetes módon – a legújabb magyar kutatások eredményeiről számol be. Kontra Miklós budapesti élőnyelvi kutatásairól ír. Kiss Jenő azt elemzi, hogy mi a nyelvtanilag helyes és helytelen fogalma általános iskolások nyelvhelyességi tudatában, Felde Györgyi pedig egy a nyelvérzék és normatudat összefüggéseire irányuló kutatás eredményeit ismerteti.

A második nagy fejezet a nyelv és kultúra összefüggéseit tárgyalja. A nemzetközi szakirodalom képviselőjeként Edward Sapir „Nyelv és környezet” című cikke jelenik meg, rajta kívül A. Jászó Anna ír a szemantikai relativizmusról, Lőrinczi Réka pedig a rokonsági nevekről.

A társadalmi és nyelvi változások összefüggéseiről szóló harmadik fejezetben csak magyar szerzők cikkeit olvashatjuk. Grétsy László ír a szaknyelvek és csoportnyelvek jelentőségéről. Szűts László a fiatalok nyelvről, Kis Tamás a magyar katonai szlengről, Benkő Loránd végül a nyelvhasználatbeli sznobságról.

A negyedik fejezet a kétnyelvűség, kettős nyelvűség és a diglosszia fő kérdéseit tárgyalja. A nemzetközi szakirodalom két neves képviselője Charles A. Ferguson és Juliet Langman is helyet kap a fejezetben. Előbbi a diglossziáról ír, utóbbi a kétnyelvűség kutatásának modern irányzatairól. A magyar kutatók közül Susan Gal a nyelvcsere folyamatát elemzi. Kiss Jenő a kétnyelvűség, kettősnyelvűség és diglosszia különbségeit mutatja be. Lanstyák István a magyar–magyar diglosszia kérdéseiről ír. Péntek János pedig az anyanyelv ökológiájáról Erdélyben.

A következő fejezet a nyelvi hátrányos helyzet különböző aspektusait mutatja be. A jelenség első nagytekinetélyű kutatója – Basil Bernstein – elméletét olvashatjuk először a nyelvi szocializáció és oktathatóság kapcsolatáról. Őt követi Bíró Zoltán, aki városi és falusi iskolások fogalmazásait hasonlítja össze a nyelvi kód kidolgozottsága szempontjából. Péntek János „A magyar nyelvi különfejlődés a Kárpát-medencében” című írása a magyar nyelv négy különböző helyzetét: a tömbmagyarságot, a nyelvi szigetet, a szórványhelyzetet és az emigráns magyar nyelvet hasonlítja össze. Borbáth Erzsébet a moldvai csángó gyermekek székelgyűlési iskoláztatási tapasztalatairól ír. Kiss Jenő az anyanyelvoktatást vizsgálja különböző nyelvjárási háttérű iskolákban. Réger Zita a cigány gyermeknyelvi korpusz elemzéséhez nyújt számos új szempontot.

A hatodik fő fejezet a nyelvpolitika legújabb kutatási szempontjait mutatja be. Glatz Ferenc a magyar nyelv modernizálására irányuló kísérletének tíz alaptézisét írja le, Pusztai Ferenc „Magyarul és magyarul” című cikkében a magyar nyelv más nyelvekhez való viszonyát vizsgálja. Grétsy László a nemzetközpontú nyelvművelésről ír. Péntek János „Nem őrizni: használni kell a nyelvet!” című cikkében a magyar nyelv változásainak lehetséges perspektíváit mutatja be, Csernicskó István pedig a kisebbségi anyanyelvi oktatáshoz való jogot vizsgálja a nemzetközi és az ukrainai kisebbségvédelmi dokumentumokban. Végül a „Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát” olvashatjuk.

Az utolsó, kiegészítő fejezet a hazai szociolingvisztika kezdeteiről szól, benne Grétsy László „A szociolingvisztika mint tudomány és tantárgy” című értekezését olvashatjuk.

A kötet – a teljesség igénye nélkül – a szociolingvisztika tudományágának legfontosabb nemzetközi és magyar szakirodalmába nyújt betekintést. Öröndetes, hogy a kötetben túlsúlyban vannak a magyar és a legújabb kutatások eredményeit bemutató cikkek. A könyv egyaránt használható tankönyvként, de gyakorló tanárok számos praktikus és újkeletű kutatási szempontot is találhatnak benne.

Kovács Tímea

Oxford University Press

0194315851 Oxford Advanced Learners' Dictionary + Genie CD-ROMm • 6890 Ft

Librotrade Kft

Ádász Edina – Bajczy Tünde – Kerekes Zsolt:

9639328715 Nagy nyelvvizsgakönyv – angol alapfok • 2499 Ft

9639328723 Nagy nyelvvizsgakönyv – angol középfok • 3199 Ft
hangkazetta mindkét szinthez , egy-egy darabos • 874 Ft

KFG Kiadó

9632109252 Test Cracker – Gyakorló tesztek az angol középfokú írásbeli nyelvvizsgára! • 950 Ft

British Council – Teleki László Alapítvány

9638638834 Alderson-Cseresznyés: Into Europe-Prepare for Modern English Exams-Reading and Use • 2912 Ft

Hueber Verlag

3190017352 Hueber Wörterbuch.DAF (Grund- und Mittelstufe) • 3400 Ft

Ponte Alapítvány – Librotrade Kft.

9632109430 Situazioni (A és B) • 1568 Ft

Grimm Könyvkiadó

9639087645 Fábián – Danilo: Olasz – magyar kifejezések és szólások szótára • 2800 Ft

SZOFTVER-KRITIKA

RANGE

A RANGE nevű szoftver és a hozzá kapcsolódó szólisták megalkotói Paul Nation és Averil Coxhead, az újzéland-i Victoria University of Wellington nyelvészeti és alkalmazott nyelvészeti iskolájának professzorai. A program szabadon letölthető a szerző, Paul Nation honlapjáról (<http://www.vuw.ac.nz/lals/>) és szabadon alkalmazható a szerzők előzetes engedélye nélkül, de kereskedelmi forgalomba nem hozható. A részletes használati utasítással és hibaelhárítási útmutatóval ellátott szoftver írott angol nyelvű szövegek szókincsének összehasonlító vizsgálatára alkalmas. A program futtatásához Windows alapú PC és Word szükséges.

Felhasználása igen sokrétű lehet a korpusz alapú szókincs vizsgálatok terén. A szerzők ajánlása szerint kutatók és gyakorló nyelv-tanárok egyaránt eredményesen alkalmazhatják a programot egyidejűleg több különböző szöveg szókincsének vizsgálatára, az adott szövegek szókészletének ábécérendben vagy gyakorisági sorrendben történő kilistázására, egyedi és közös szókészletének feltérképezésére, beépített szógyakorisági listákkal való összevetésére. Segítségével többek között meghatározható, mekkora szókincsre van szüksége egy nyelvtanulónak egy adott szöveg megértéséhez, melyek azok a szavak a szövegben, amelyek a nyelvtanuló számára nagy valószínűséggel ismeretlenek lesznek, milyen mértékben készíti fel az adott szöveg a nyelvtanulót az autentikus szövegek (könyvek, folyóiratok) szókincsére. Megtudható, hogy egy adott szókincsű nyelvtanuló számára milyen arányban lesznek ismert és ismeretlen szavak egy szövegben, vagy hogy az elkészített nyelvi teszt, illetve az olvasásra kijelölt szöveg szókincse valóban megfelel-e a nyelvtanulók nyelvi szintjének.

A nyelvtanár a RANGE segítségével könnyen elemezheti diákjainak írását is szókincs szempontjából. A program képes meg-

határozni, mennyire választékosan fogalmaz írásában a nyelvtanuló, vagyis milyen arányban használ az angol nyelvben igen gyakran előforduló szavakat, illetve az adott szerzőre jellemző, egyedi kifejezéseket. A gyakran előforduló szavak meghatározását három korpuszalapú, beépített alap-szólista segítségével végzi a program és minden olyan szót egyedinek tekint, melyek nem találhatók meg e három listában. Nem csupán egyenként vizsgálhatók azonban a szövegek, hanem egymással összehasonlítva is, így kiderül, melyek a legválasztékosabb, legegységibb, legnagyobb szókészlettel rendelkező írások.

A RANGE képes 32 különböző szöveg szókészletének egyidejű összevetésére, és több igen nagy méretű, egyenként akár egymillió szavas szöveget is fel tud dolgozni. A szövegben minden egyes szónak megadhatja az eloszlását (hány szövegben bukkan fel az adott szó), a gyakoriságát (összesen hány-szor fordul elő az adott szó az összes szövegben), a szócsalád gyakoriságát (összesen hány-szor fordul elő az adott szó és szócsaládjának tagjai az összes szövegben), típus / token arányt, valamint mindazon szövegek gyakorisági mutatóit, melyekben az adott szó fellelhető.

Három beépített szólista áll a felhasználó rendelkezésére. Az első (BASEWRD1.DAT) az angol nyelvben leggyakoribb 1000 szót tartalmazza, a második listát (BASEWRD2.DAT) a második 1000 leggyakoribb angol szó alkotja, a harmadik pedig (BASEWRD3.DAT) olyan szavakból áll, melyek nem tartoznak ugyan a leggyakoribb kétezer szó közé, ám gyakran felbukkannak középfelső és egyetemi tankönyvek, olvasmányok szövegében a legkülönbözőbb tárgyakban. A listák forrása az első kétezer szó esetében a General Service List of English Words (Michael West, 1953, Longman, London), illetve a Coxhead által összeállított Academic Word List (1998, 2000).

Nem szükséges azonban ezt a három szó-

listát venni alapul. A felhasználó elkészítheti saját szólistáját is, és ehhez hasonlíthatja az általa kiválasztott szövegek szóképletét, például ha arra kíváncsi, két szöveg szókin-cse mennyire fedí egymást. Ez esetben az egyik szöveget alapszólistává (Basewrd1.dat) kell alakítani a szócsaládok megjelölésével (az alapszó alá TAB-bal beljebb kezdve az azonos szócsaládba tartozókat), és a program ehhez fogja viszonyítani a beadott másik vizsgálandó szöveg vagy szövegek szókin-csét.

A program Windows alapú PC-kre készült. Futtatásához a következőkre van szükség:

1. a *Range.exe* program,
 2. a három alap-szólista (BASEWRD1.DAT, BASEWRD2.DAT, BASEWRD3.DAT),
 3. a vizsgálandó szöveg fájlok (.txt kiterjesztéssel) ASCII (DOS) formátumban.
- A könyvtárban tehát a következőket kell látnunk a program megnyitásakor:
- range.exe (a program)
 - basewrd1.dat (az alap-szólisták)
 - basewrd2.dat
 - basewrd3.dat
 - indo1.txt (a feldolgozandó szövegfájlok)
 - indo2.txt
 - indo3.txt
 - indo4.txt
 - indo5.txt
 - indo6.txt

Hat minta-szövegfájlt is tartalmaz a program (indo1–6), ezeken begyakorolhatjuk a vizsgálat lépéseit. Először másoljuk be az elemezni kívánt szövegfájlt abba a könyvtárba, amelyben a range.exe program található (a mintaszövegek vizsgálatához ez a lépés nem szükséges, hiszen már eleve abban a könyvtárban található). Ez az első számú

hibaforrás, mert ha másik könyvtárba kerül a szöveg, a program nem találja. Továbbá igen fontos, hogy szövegfájl (.txt) legyen, különben a program nem fut, és az *ERROR line too long* felirat jelenik meg a képernyőn. A vizsgálat megkezdése előtt előfordulhat tehát, hogy a fájl kiterjesztését előbb .txt-re kell változtatni.

Ezután kétszer kattintsunk a Range ikonra a Windows intézőben. Nyissuk meg a Fájl menüt a Range-ben és válasszuk az Open-t. Kattintással válasszuk ki a vizsgálni kívánt fájlokat, ehhez ebben a könyvtárban kell lenniük. Ha nem találjuk őket, a fájl típus megjelölését állítsuk Text files vagy All files-ra. A következő lépés ismét a File menüben a mentés (Save) kiválasztása. Meg kell adnunk előre a programnak, hogy az eredményt pontosan hova mentse el. Ehhez be kell gépeelnünk egy tetszőleges eredmény fájlnevet és meg kell adnunk a mentés helyét. Ez lehet a harmadik hibaforrás, eredményfájl nélkül a program nem fut és az *ERROR Save file not set, cannot run* felirat jelenik meg a képernyőn. A program felajánl egy eredményfájl nevet és helyet, ezt elfogadhatjuk vagy tetszőlegesen meg is változtathatjuk.

Végül kattintsunk a Range ablakban, a fájllista alján található Process Files (feldolgozás) gombra. Ezt követően az eredményt Wordben, az általunk megadott helyen és fájlban találjuk meg. A szoftverhez mellékelt minta elemzés és részletes hibaelhárítási útmutató jelentősen megkönnyíti a program egyébként nem túl bonyolult használatának elsajátítását. Minden gyakorló nyelvtenár számára jó szívvel ajánlom ezt a praktikus és kreatívan kiaknázható eszközt.

Lehmann Magdolna

HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK

KONGRESSZUSI NAPTAR

December 3–7.

Nemzetközi fordítási konferencia

Színhely: Athén, Görögország

Téma: Választás és különbség

Felvilágosítás: Maria Sidiropoulou, Faculty of English Studies, School of Philosophy, The University of Athens, Panepistimioupoli, Zografou, GR 157 84.

E-mail: msidirop@cc.uoa.gr

Web: <http://www.cc.uoa.gr/english/C&D/C&D1.htm>

December 11–12.

4. Fordítási, tolmácsolási és terminológiai szimpózium

Színhely: Havanna, Kuba

Felvilágosítás:

Web: http://www.idict.cu/traduc_evento/index.htm

December 11–14.

A Görög Alkalmazott Nyelvészeti Egyesület 13. konferenciája

Színhely: Thessaloniki, Görögország

Téma: Új irányok az alkalmazott nyelvészetben

Felvilágosítás: Greek Applied Linguistic Association, School of English, Aristotle University, P. O. Box 58, 541 24 Thessaloniki, Görögország

Tel.: 30 2310 997405, 997 456; fax: 30 2310 997432

E-mail: gala-auth@enl.auth.gr

Web: <http://enl.auth.gr/gala>

2004

Február 14–15.

Nyelvi tervezés és nyelvi közvetítés a nemzetközi főiskolai évfolyamokon

Színhely: Hamburg, Németország

Felvilágosítás: Markus Motz,

E-mail: markus.motz@uni-hamburg.de

Tel.: 49/40/42838 5903, fax: 42838 5391

Web: <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/fb07/SLFaktuelles.htm>

Február 19–20.

Az Olasz Alkalmazott Nyelvészeti Egyesület 4. kongresszusa

Színhely: Modena, Olaszország

Felvilágosítás: Elena Favilla,

E-mail: elena.favilla@iol.it

Március 10–12.

Az arab TESOL (Teachers of English for Speakers of Other Languages) éves konferenciája

Színhely: Dubai, Egyesült Arab

Emirátusok

Felvilágosítás:

Web: <http://www.tesolarabia.org/>

Március 11–13.

Fordításelméleti és -módszertani konferencia

Színhely: Saarbrücken, Németország

Felvilágosítás: Heidrun Gerzymisch-Arbogast, Universität des Saarlandes (FR 4.6)

D-66041 Saarbrücken, Pf. 15 11 50

Tel.: 00 49 - 6 81/3 02 - 42 48;

fax: 00 49 - 6 81/3 02 - 63 07

E-Mail: info@euroconferences.info

Web: <http://www.euroconferences.info/saarbruecken.htm>

Március 11–14.

Nemzetközi fonetikai workshop

Színhely: Budapest, Magyarország

Felvilágosítás: E-mail:

menyhart@nytud.hu?subject=kempelen2004

Tel.: 321-4830/172 m.; fax: 321 9297

Web: <http://www.nytud.hu/kempelen2004.htm>

Március 17–20.

5. Konferencia az új technológiák alkalmazásáról az idegennyelv-tanításban

Színhely: Compiègne, Franciaország
Felvilágosítás: Web: <http://www.utc.fr/~untele/>

Március 19–20.

A „Fórum a kétnyelvűségért” Alapítvány projektumot záró kollokviuma

Színhely: Biel/Bienne, Svájc
Téma: Kétnyelvű városok
Felvilágosítás:
 Web: http://www.unine.ch/linguistique/Bilbiennel/pagebilbiennelactuel_all.html

Április 1–3.

1. Nemzetközi szimpózium a kétnyelvűségről és a két nyelvű oktatásról Latin-Amerikában

Színhely: Buenos Aires, Argentina
Felvilágosítás:
 Web: http://www.essarp.org.ar/bilinglatam_ing.html

Március 30–április 4.

A SIETAR (Society for Intercultural Education, Training and Research) éves kongresszusa

Színhely: Berlin, Németország
Felvilágosítás:
 Web: <http://www.sietar-europa.org/>

Április 5–7.

XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus

Színhely: Nyíregyháza
Téma: Nyelvek és nyelvvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban
Felvilágosítás: Tóth Ernőné, kongresszusi titkár, Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza, Sóstói u. 31/B
 E-mail: kodmon@nyf.hu
 Telefon: 06(42)599-400/2023

Április 13–17.

Az IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language) 38. konferenciája

Színhely: Liverpool, Nagy-Britannia
Felvilágosítás:
 Web: <http://www.iatefl.org/>

Április 16–18.

7. konferencia a másodiknyelv-elsajátítás generatív megközelítéseiről

Színhely: Bloomington, Indiana, USA
Felvilágosítás: GASLA 7 – 2004, Department of French & Italian, 1020 East Kirkwood Avenue, 642 Ballantine Hall, Bloomington, IN 47401
 Tel.: (812) 855-2221; fax: (812) 855-8877
 E-mail: gasla7@indiana.edu
 Web: <http://www.indiana.edu/~gasla7/GASLA7>

Április 24–25.

Nemzetközi konferencia az angoloktatásról és tudásszint-mérésről

Színhely: Chiaya, Taiwan
Felvilágosítás:
 Web: <http://www.ccunix.ccu.edu.tw/~flcccul/>

Május 10–12.

6. Nemzetközi fordítási konferencia

Színhely: Barcelona, Spanyolország
Felvilágosítás: Departament de Traducció i d'Interpretació Universitat Autònoma de Barcelona
 E-mail: cg.traduccio2004@uab.es
 Web: <http://www.fti.uab.es/congres2004>

**A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének
elnöksége és választmánya, valamint a Nyíregyházi Főiskola rektora**

2004. április 5. és 7. között
a Nyíregyházi Főiskolán megrendezi a

***XIV. MAGYAR ALKALMAZOTT
NYELVÉSZETI KONGRESSZUST,***
amelynek fő témája

Nyelvek és nyelvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban

Szekciók

1. Regionális nyelvek, közvetítő nyelvek
2. Nyelvpolitika
3. Pszicholingvisztika
4. Szociolingvisztika
5. Fordítástudomány
6. Kontrasztív nyelvészet
7. Lexikológia és lexikográfia
8. Az anyanyelv és az idegen nyelv oktatása
9. Az idegen nyelv elsajátításának mérése és értékelése
10. A magyar mint idegen nyelv határon innen, határon túl
11. Interkulturális kommunikáció
12. Szaknyelvi kommunikáció

Felvilágosítás: Tóth Ernőné, kongresszusi titkár
Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza, Sóstói u. 31/B
E-mail: kodmon@nyf.hu
Telefon: 06(42)599-400/2023

Jelentkezési határidő (és egyben az előadások – max. 7000 karakteres összefüggő szöveggént megfogalmazott – tartalmi kivonatának megküldési határideje): **2003. november 30.**

Részvételi díj: MANYE tagoknak 10 500 Ft, nem tagoknak 14 000 Ft

Befizetési határidő: **2004. február 15.**

A MANYE HÍREI

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének Alapszabálya az egyesülési jogról szóló 1989. évi II. tv., valamint annak módosításai és a közhasznú szervezetekről szóló 1997. évi CLIV. tv. alapján került megfogalmazásra, az egyesület közhasznú szervezetté alakítása során. Az áprilisi közgyűlés Győrben határozatot hozott a MANYE közhasznú szervezetté való átalakításáról és elfogadta az Alapszabály ehhez szükséges módosításait.

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének célja elősegíteni és támogatni az alkalmazott nyelvészet minden ágának művelését, oktatását és kutatását, főként a nyelvoktatását – beleértve a magyarnak anyanyelvként és idegen nyelvként való oktatását.

Az Egyesület céljai megvalósítása érdekében kapcsolatokat épít ki és ápol nemzetközi és magyarországi szervezetekkel. A 2003. évben az Egyesület folytatja a 2002-ban megkezdett tevékenységét a kor követelményeinek megfelelő, újfajta szolgáltatások, szervezeti, irányítási és gazdálkodási módszerek bevezetésére.

A 2003-ra tervezett, részben már megvalósult szakmai programok nagy nyilvánosság számára biztosítanak tájékoztatói lehetőséget, nemcsak a programokon történő személyes részvételen keresztül, de elektronikus formában küldött tájékoztatók, valamint a honlapon történő elérhetőségük következtében. A 2003-ra tervezett jelentősebb szakmai rendezvényekről az egyesület hírleveléből és a honlapjáról rendszeresen tájékozódhatnak a tagok és az érdeklődők.

A tagság adatbázisának kiépítése folya-

matos. Az elektronikus levelezőrendszer kiépítése megtörtént, a MANYE hírleveleit és az egyesületi híreket körlevelekben juttatjuk el a tagsághoz. A MANYE honlapja folyamatosan épül, a rajta elhelyezett információk a tagságon kívül mások számára is elérhetők.

A Modern Nyelvoktatás

A *Modern Nyelvoktatás* című folyóiratot 2003. évtől az egyesület minden tagja megkapja. Ez azért lényeges, mert az egyesület célkitűzéseivel összhangban jelentős szakmai információs szolgáltatást jelent a tagok számára. A *Modern Nyelvoktatás* a nyelvek használatával, a nyelvoktatással és nyelvtanulással kapcsolatos kutatásokról, oktatásról, képzésről és továbbképzésről is jelentet meg tanulmányokat. Az egyesületi folyóirat az egyesületi hírek révén tájékoztatja a nyelvészeket és nyelvoktatókat a magyarországi alkalmazott nyelvészet, nyelvoktatás és a nyelvoktatók érdekeiről és érdekvédelméről. Tudatosítani kívánja az anyanyelv és használata, valamint az idegen nyelvek tanulásának és ismeretének fontosságát. Nyilvánosságra kívánja hozni és terjeszteni a nyelvek tanulásával és tanításával kapcsolatos információkat, dokumentumokat és szakmai közleményeket.

A MANYE minden tagja kézhez kapja a Modern Nyelvoktatás számainak 1–1 példányát, vagyis az *éves tagsági díj* (amelynek összegét a MANYE választmánya a 2003. szeptember 13-i ülésén az alapszabály értelmében a 2004-re 3000 Ft-ban határozta meg) egyben magában foglalja a folyóirat 1 éves előfizetési díját is.

Elnök: Szépe György Titkárság: PTE BTK
7624 Pécs, Ifjúság u. 6. Tel.: (72) 503-600/4335
E-mail: nagyagi@btk.pte.hu Honlap: http://
www.manye.pte.hu



Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete

Ezt a **nyilatkozatot**, és a befizetést igazoló **bizonylat másolatát** (postai csekk vagy banki igazolás) kérjük, legkésőbb 2004. február 15.-ig küldje vissza az alábbi címre: MANYE Titkárság, Nagy Ágnes, PTE Nyelvtudományi Tanszék, 7624 Pécs, Ifjúság u. 6.

BELÉPÉSI NYILATKOZAT és A tagság megújítása 2004-re
a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületébe (MANYE)

Ezúton kérem felvételemet, illetve tagságom megújítását a 2004-es évre a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületébe (MANYE), s egyben kötelezem magam a tagdíj befizetésére. (A MANYE tagság egyúttal a FIPLV – Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes – tagságát is jelenti)

Tagdíj egy évre: Egyéni: ☐ 3000 Ft.

A tagdíjat kérjük a következő – a MANYE kezelésében levő – bankszámlaszámra utalni legkésőbb 2004. február 15-ig. A közlemény rovatban kérjük, ne felejtse el feltüntetni a következőket: „*név, 2004. évi tagdíj*”.

Bankszámlaszám:
ERSTE BANK HUNGARY RT.
11654005 – 04640300 – 54000006

Név:*		
Végzettség (diploma):		
Beosztás:		
Születési hely, idő:		
Munkahely megnevezése:		
Értesítési cím:*		
Telefon:	Fax:	E-mail:**
MANYE-tagságának kezdete:		
Szakmai érdeklődési köre:		
Egyéb információ:		
Aláírás:*		

Köszönettel vennénk, ha adója 1%-át a MANYE részére ajánlaná fel – felajánlásán kérjük, az alábbi adatokat tüntesse fel:

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületébe (MANYE)

Adószám: 18927254-1-19

* Kötelezően kitöltendő rovatok.

** Kérjük, csak akkor írja be az e-mail címét, ha rendszeresen használja, és szeretne információkat kapni rajta.

LEVELEZÉSI ROVAT

Tisztelt Olvasóink!

A *Modern Nyelvoktatás* olvasótábora öröndetes módon megnövekedett a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének ama határozata következtében, hogy valamennyi MANYE-tag kapja kézhez folyóiratunkat. Az év elején ezért levélben megke-restük minden olyan előfizetőnket, aki a MANYE tagja is egyben, és megkérdeztük, hogy a MANYE döntése után is igény tart-e előfizetésére, azaz hogy kívánja-e két példányban megkapni a lapot. Ezzel sikerült kivédeni az átfedéseket.

A 2004-es évre természetesen azoknak az előfizetőinknek is szeretnénk kedvezményes előfizetési lehetőséget biztosítani, **akik nem tagjai a MANYE-nek** (és nem kapják meg a lapot az egyesületi tagdíj befizetése után automatikusan). Nekik szól az alábbi megrende-lőlap.

Az előfizetési díj a 2004-ben megjelenő 4 számra **2800 Ft**, ezt tudjuk csökkenteni **2300 Ft-ra** azok számára, akik megrendelésüket **2004. január 31-ig visszaküldik**.

A feldolgozás megkönnyítése érdekében kérjük, hogy a visszaküldött, kitöltött megren-delőhöz a befizetést igazoló csekszelvény másolatát mellékelni szíveskedjenek.

Megrendelőlap

☐ példányban megrendelem a *Modern Nyelvoktatás* című alkalmazott nyelvészeti folyóirat 2004-ben megjelenő négy számát

2004. január 31-ig történő befizetése esetén évi **2300 Ft-os**, kedvezményes áron

2004. január 31. után történő befizetés esetén évi **2800 Ft-os**, teljes áron.

A megrendelőhöz csatolom az előfizetési díj befizetésének igazolásául a mellé-kelt készpénzáttutalási megbízás feladóvevényének másolatát.

Név:

Pontos cím:

A megrendelés kelte:

Az előfizetési díjról számlát kérek

☐

.....
A megrendelő (cégszerű) aláírása

A IX. évfolyam 4. számának szerzői

BALÁZS GÉZA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest és
Berzsenyi Dániel Főiskola, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szombathely
BENŐ ATTILA, Bolyai-Babes Egyetem, Magyar Nyelv és Kultúra Tanszéke, Kolozsvár
BURJÁN MONIKA, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, Francia Nyelv és
Irodalom Tanszék
COLEMAN, JAMES A., Open University, Milton Keynes, Nagy-Britannia
CS. JÓNÁS ERZSÉBET, Nyíregyházi Főiskola, Tanárképző Kar, Orosz Nyelvi és Irodalmi Tanszék
CSERHÁTINÉ ÁCS ADRIENNE, Ady Endre Szakközépiskola, Szekszárd
CSIZÉR KATA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest
FÖLDI ÉVA, Zsigmond király Főiskola, Budapest
GÖNCZ HAJNALKA, Széchenyi István Egyetem, Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék, Győr
KOMJÁTHY BÉLANÉ, Budapesti Műszaki Főiskola, Keleti Károly Gazdasági Főiskolai Kar, 2. Nyelvi Intézet,
Budapest
KOVÁCS TIMEA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola
LÁZÁR A. PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Nyelvészeti Tanszék, Budapest
LEHMANN MAGDOLNA, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest
MEZEI LÁSZLÓ, Kodolányi János Főiskola, Idegen Nyelvi Lektorátus, Székesfehérvár
MEZEINÉ GAÁL ZITA, Kodolányi János Főiskola, Idegen Nyelvi Lektorátus, Székesfehérvár
MOLNÁR MÁRIA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola
PÁLFY MIKLÓS, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Francia tanszék
RÉDER ANNA, Pécsi Tudományegyetem, Német Nyelvészeti Tanszék
SZABOLCSI ZSUZSANNA, Eötvös József Gyakorló Iskola, Nyíregyháza
VERESNÉ VALENTINYI KLÁRA, Széchenyi István Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Gödöllő,

Megérkezett az új Deutschmobil!

A közkedvelt általános iskolai német tankönyv külsőleg is, belsőleg is megújult.

mo **D**ern
m **E**gfelel a korosztály igényeinek
teljesen megúj **U**lt
já **T**ékos
kiemelt ké **S**zségfejlesztés
több szókin **C**sfejlesztés
tanulási tec **H**nikák és stratégiák bevezetése
bővebb országis **M**eret
f **O**netika
könnyede **B**b nyelvtan
ny **I**tottabb feladatok
önálló tanu **L**ásra nevelés

Bevezető kedvezményeink:

Ingyenes tankönyvbemutatók országszerte, amelyeken minden résztvevő ajándékkönyvet kap.

Próbapéldány azoknak a tanároknak, akik nem kérnek bemutatót 1430 Ft helyett 860 Ft-os engedményes áron.

Információ és bejelentkezés:

klett@klett.hu vagy (1) 486-1771-es telefonon.

A könyveket egyéb kiadványainkkal együtt megtekintheti, és kedvezményesen megvásárolhatja bemutatótermünkben:

Klett Kiadó 1088 Budapest, Szentkirályi u. 8.



Bart István és Klaudy Kinga, a több kiadást megért *Angol fordítóiskola* szerzőpárosa új könyvükben, az *EU fordítóiskolában* az európai uniós szövegek fordításába vezetik be az olvasót. A könyv tíz hiteles európai uniós szöveg (rendelet, beszéd, hivatalos levél, jegyzőkönyv-tervezet, közlemény, feljegyzés, szerződés, határozat, állásfoglalás, CV-úrlap) fordítói szempontú elemzése révén mutatja be és egyben oktatja is az Európai Unió intézményeinek jellegzetes nyelvhasználatát. A könyvet haszonnal forgathatják hivatásos és alkalmi fordítók, nyelvtanárok és nyelvtanulók, valamint mindazok a magyar állampolgárok, akik Magyarország EU-csatlakozásával kapcsolatban napi munkájuk során európai uniós szövegekkel dolgoznak.

220 oldal, 1900 Ft

Megvásárolható a nagyobb könyvesboltokban, valamint a

Corvina Könyvklubban,
amelynek új címe: Budapest VII., Rákóczi út 27/b.; telefon: 338 2739,

ahol a Corvina Könyvkiadó teljes könyvválasztékán kívül a *Modern Nyelvoktatás* egyes számai is kaphatók.