

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A tartalomból:

- ❖ A szövegalkotási kompetencia értékelése ❖
- ❖ A produktív írásfeladatok jelentősége a szaknyelvi vizsgára való felkészítésben ❖
- ❖ Angolul tanulóink szótárválasztási szokásairól ❖
- ❖ A szefárd zsidók története és nyelve ❖
- ❖ Integrált nyelvi-kulturális kérdések egy Viszockij-vers fordításai kapcsán ❖
- ❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



X. évfolyam 4. szám

2004. december

Modern

Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének lapja

Főszerkesztő: Szépe György

TARTALOM

- Tamássyné Biró Magda: A szövegalkotási kompetencia értékelése...3*
Dévény Ágnes, Jármay Erzsébet, Tóth Éva: A produktív írásfeladatok jelentősége a szaknyelvi vizsgára való felkészítésben ...16
Szöllősy Éva: Angolul tanulóink szótárválasztási szokásairól...28
Czöndör Klára: A szefárd zsidók története és nyelve...47
Cs. Jónás Erzsébet: Integrált nyelvi-kulturális kérdések egy Viszockij-vers fordításai kapcsán...60

KÖNYVSZEMLE...72
HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK...92

X. évfolyam 4. szám

2004. december

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Angol Tanszék

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

HIDASAI 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 Szegedi Tudományegyetem

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 és Zsigmond Király Főiskola, Budapest

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

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: corvinad@axelero.hu ♦ Levélcím: H-1364 Budapest,
Pf. 108 ♦ Szerkesztőségi órák: kedd 10–12 óráig ♦ Tördelés: Fodor Bt. ♦ Nyomás és kötés: Könyvpont
Nyomda, Budapest ♦ Az egyes számok megrendelhetők vagy megvásárolhatók a kiadónál ♦ ISSN
1219–638 X

A szövegalkotási kompetencia értékelése

1. Problémák

Elavult és korszerűtlen dolog-e ma a nyelvrán leveleket és hasonló írásbeliket íratni? A kérdés természetesen költői, hiszen az íráskészséget, az idegennyelv-tudás alapvető készségeinek egyikét ily módon lehet fejleszteni. Mégis kétségtelen, hogy a fent nevezett feladatok íratását jelenleg az időszertűtlenség aurája lengi körül. A szövegnyelvészetnek köszönhetően az utóbbi 20 évben olyan sokat tudunk meg a szövegek természetéről, hogy ez az ismeretanyag a tanulói produkciók megszabását és feldolgozását sem hagyhatja érintetlenül. Ezek az ismeretek ma még alig jelennek meg a hagyományosan alkalmazott eljárásokban, és ez hiányérzetet, a megszokott utak iránti bizalmatlanságot kelt a tanároknál. Az egyik ilyen bizonytalansági pont az értékelés. E sorok szerzője itt most közre bocsát egy az eddigieknél részletesebb és korszerűbb értékelési szempontrendszert, akár mint továbbgondolásra szánt javaslatot. Ehhez azonban előbb még tisztázni kell néhány alapvető – a fentiek okán – bizonytalanná vált pontot az önálló szövegproduktióval kapcsolatban:

a) Beszélhetünk-e egyáltalán szövegről a tanulói írás-produktiók esetében? Jelen dolgozat keretében a középfokú nyelvtudással rendelkező tanulóknál kívánunk összpontosítani.

b) Hogyan mérjük a szövegproduktiót úgy, hogy a hangsúly a szövegalkotási kompetenciára essék, és az intelligencia, a háttértudás és a fantázia ne legyen a fókuszban?

c) Melyik szövegfajtát részesítsük előnyben a középszintű nyelvtudás szintjén és annak mérésére?

d) Miért nem elégítik ki az írásbelik javítóit a meglévő értékelési szempont-együttesek?

Az első két kérdésre egyértelmű válasz adható:

ad a) az íráskészség kialakításának célja, hogy a tanuló meg tudja oldani írásbeli kommunikációs szükségleteit. ¹ Ettől a ponttól kezdve a kérdés úgy konkretizálódik, hogy melyik szinten milyen jellegű szöveget kell tudnia írni. Azt azonban le kell szögeznünk, hogy csak olyan produkciót várhatunk el tőle, ami addig megszerzett középfokú grammatikai, pragmatikai, szociolingvisztikai ismereteinek birtokában, azok önálló és (optimális esetben) kreatív alkalmazásával létrehozható.

ad b) Hogy ne a fent nevezett, minden emberi teljesítményben jelen lévő adottságok váljanak a mérés meghatározó tényezőjévé, az oktatás és a vizsgák gyakorlatában már egy ideje irányítást alkalmaznak, és ez a módszer bevált. A megfogalmazandó tartalmat feladatszabásban körvonalazzák. Így a fantázia nem szárnyal teljesen szabadon, az önálló gondolatiságot keretek közé szorítjuk, viszont az egyes teljesítmények

összehasonlíthatóak. Döntő pont itt az irányítás mértéke. A gyakorlatban bevált a „közepes erősségű” irányítás, amikor adott szituációban négy-öt vázlatpontot kell saját személyünkre szabva és a megfelelő beszédszándék(ok)at megvalósítva egy 17–20 soros írásban megfogalmazni és beépülő részletekkel kiegészíteni. A 6. részben láthatunk erre példákat. A tapasztalat szerint a szövegalkotónak még így is elegendő szabadsága van arra, hogy az adott helyzetet saját személyére alkalmazva, azt ízlése szerint részletekkel és kommentárokkal kiegészítse, a történethelyzet szereplőit és helyszíneit leírja és azokkal kapcsolatban állást foglaljon, véleményt kérjen, vagyis egy lényegében önálló produkciót hozzon létre. A 6. részben azt is megoldásokkal szemléltetjük, hogy ilyen módon a megoldások összemérhetőek.

A második két kérdés hosszas kifejtést igényelne. Annyit azonban gondolatmenetünk folytatása érdekében itt is meg kell mondanunk:

ad c) Milyen szövegfajta alkalmas középfokon? A tanítási gyakorlatban régen leginkább favorizált fogalmazás hátránya, hogy nem kommunikatív szövegfajta. Életünkben nem sok alkalommal leszünk abban a helyzetben, hogy fogalmazást kell írunk. Hosszas mérlegelések és viták során az ITK-ban egy e kérdéssel foglalkozó munkacsoport úgy foglalt állást (hasonlóan más vizsgaközpontok munkacsoportjaihoz), hogy a valódi kommunikatív szövegfajták közül a magánlevél és az olvasói levél valósítható meg jól ezen a szinten. Levelezik még egyáltalán a mai ember, különösen a fiatalok? – vetik fel szkeptikus kollégáink. A válasz: feltétlenül. A fiatalok igenis írnak leveleket, ám azok elektronikusan készülnek és továbbítódnak. A hálón a levelezés legkülönbözőbb fajtáival találkozhatunk, a pályázathoz csatolt bemutatkozó levéltől a rövid baráti üzenetig. A baráti levél az a műfaj (nem a chatelésre gondolunk), ami megvalósítja az idegen nyelvet tanuló kapcsolatépítését, kapcsolatápolását anyanyelveikkel. A levél mint szövegfajta azért is alkalmas ezen a szinten, mert meghatározott szerkezeti és formai jegyekkel rendelkezik, amelyek megkönnyítik a mérést.

ad d) Az írásbeli dolgozatok értékelésében hagyományosan három szempont érvényesül: tartalom, szókinccs / kifejezőkészség és nyelvhelyesség. A tanulói produkcióknak ebből a három irányból való megközelítése továbbra is feltétlenül indokolt. Ami homályos marad itt, az az irányítás követésének és a levél formai, felépítési elvárásainak számon kérése. És ha azt mondjuk, hogy ezeket a szempontokat is figyelembe vesszük, akkor az a kérdés: hol? A tartalomban? Mindez akkor hogyan hozható össze a gondolati tartalommal, magának az írás minőségének az értékelésével?

A Goethe Intézet Zertifikat Deutsch, valamint Mittelstufe vizsgái² a következőképpen oldják meg ezt a dilemmát: három kritérium szerint értékelnek: *I)* az irányítási pontok követése; *II)* a kommunikatív érték; *III)* a nyelvhelyesség. Ezekre egyenlőképpen 5–5 pontot adnak (amelyeket azután bizonyítványpontokká alakítanak). A kommunikatív érték címszó alatt *1)* az irányítási pontok megfelelő elrendezését; *2)* a mondatok/közlési egységek megfelelő összekötését; *3)* a tartalomnak és a címzettnek megfelelő kifejezőmódot és *4)* a címzett-kapcsolatot (mint dátum, megszólítás, üdvözlő- és búcsúformula) értékelik. Mint látjuk, itt már érvényesülnek szövegnyelvészeti szempontok, és az említett alapvető dilemma megoldódott. Úgy gondoljuk azonban, hogy ebben az értékelésben a szöveg minőségét döntően meghatározó további tényezők nem jutnak megfelelően szerephez, és nem is válnak explicitté. A mi javaslatunk ezeket is igyekszik figyelembe venni.

A 2005-ben bevezetendő érettségi projekt kidolgozói a következőképpen kísérel-

nek meg egyensúlyt teremteni az iménti releváns szempontok között:³ Négyeszer öt, azaz húsz pontot osztanak ki öt szempont szerint, amelyek közül kettő kisebb súllyal szerepel: *a*) tartalom (5 pont); *b*) formai jegyek és hangnem (2 pont); *c*) szövegalkotás (3 pont); *d*) szókinccs, kifejezésmód (5 pont) és *e*) nyelvtan, helyesírás (5 pont). Tartalom címen az irányítási szempontok követését és a kommunikációs cél megvalósítását, formai jegyek és hangnem címszó alatt a levél formai jellemzőit és a levélíró – címzett viszonyának megfelelő hangnemet, szövegalkotás címszó alatt pedig lényegében a kohéziót és (valamennyire) a koherenciát értékelik. Ez a szempont-együttes sok tekintetben kiküszöböli a hagyományos eljárások hiányosságait és figyelembe veszi a szövegnyelvészet fontos felismeréseit. Ugyanakkor kifogásolható, hogy az irányítási szempontok megvalósításának mértékét, ami egy meglehetősen mechanikus, kipipálásos eljárás, együtt kell értékelni a kommunikációs cél megvalósításával. Utóbbi ugyanis, mint a szövegalkotási kompetencia egyik összetevője, inkább a szövegalkotáshoz kapcsolódik, amely ebben az együttesben már eleve igen kis súllyal szerepel. Hogy a szövegfajta és a vele szoros interakcióban lévő további összetevők a szövegalkotásban több figyelmet és nagyobb súlyt érdemelnek, arról a 2. és a 3. részben szeretnénk meggyőzni az olvasót.

2. Szövegorientált kritériumok a szövegprodukciónban

A szöveg lényegét de Beaugrande és Dressler munkája, „A szövegszerűség 7 kritériuma” fogalmazza meg meghatározó módon, ezért értékelési szempontokat tartalmazó javaslatunkban ebből indultunk ki. Ha a vizsgázó levelet, üdvözlő lapot ír, akkor ő is szöveget alkot, és „műve” nem lehet független a szövegszerűség e hét releváns jellemzőjétől. Beaugrande és Dressler 7 kritériuma a következő: kohézió, koherencia, hírérték, elfogadhatóság, szándékolttság, helyzetszerűség és intertextualitás.

Nézzük meg a következőkben, mit is értenek a nevezett szerzők ezeken a tulajdonságokon pontosan. A szövegalkotás e jellemzőit úgy kívánjuk e helyen vizsgálni, hogy közben nem tévesztjük szem elől a középfokú nyelvtudású egyének, elsősorban fiatalok baráti leveleinek műfaját. Egyszerűbben szólva: figyelmünket rögtön arra összpontosítjuk, milyen módon vannak jelen a szöveg fenti jellemzői a tanulói dolgozatokban, miképpen kell azokban érvényesülniük, és hogyan támaszkodhat rájuk az értékelő a teljesítmények mérésénél.

Az 1. kritérium, a *kohézió* a nyelvi szerkezetek egyes elemeinek egymáshoz való kapcsolódását jelenti a felszínen. Ez tehát a szövegszövődésnek a nyelvtani viszonylatokban, egyeztetésekben, utalásokban, egymásra vonatkoztatásokban való megjelenése. Ezek az elemek morfológiai, szintaktikai és szemantikai természetűek. Legjobban ott tudjuk értékelni őket, ahol a nyelvhelyességet értékeljük (vagyis azzal összevonva, az alatt a cím alatt valójában mindig értékelésre kerülnek).

A 2. kritérium, a *koherencia* a szöveg elemeinek tartalmi összefüggéseire vonatkozik. A szöveg fogalmakból és kapcsolatokból szövődik, úgy épül, hogy ezeket rendeljük egymáshoz, és az így előálló közléseket egymásra vonatkoztatjuk. Ezekben a viszonylatokban leírhatók és számon kérhetők a valóság olyan összefüggései, mint:

- okság: a vizsgázói produkcióban is megjelenik, meg kell jelennie, hogyan teremti meg egy esemény vagy szituáció egy másik esemény vagy szituáció számára a feltételeket, vagyis idézi azt elő, vagy hogy valamely emberi cselekedet értelmes reakció egy megelőző eseményre vagy helyzetre;

- lehetőségessé tétel: annak a megjelenítése, hogy valamely szituáció szükséges, de nem elégséges feltétele egy másik bekövetkezésének;
- cél, terv bemutatása, elhatárolása a megtörtént dolgoktól és jövőbeliségük, elvártságuk világos megjelenítése;
- a dolgok elrendezése az időben;
- kognitív folyamatok megindulásának biztosítása: világos alapok teremtése inferenciára, kapcsolatok létesítésére attribútumok és dolgok, személyek között;
- a szövegtudás és a világról meglévő tudás megfelelő interakciója az írásban.

Ha ezeket a szempontokat tudatosan figyeljük és elvárjuk, pontosabban fogjuk tudni értékelni a „tartalmat”, mint eddig. (A 6/A pontban bemutatunk példákat e kritérium szerinti értékelésre.)

De ez magában még nem fedi le azt, amit egy írásmű „tartalmán” általában értünk és ösztönösen értékelünk.

A 3. kritérium, az *informativitás*, a *hírérték* további lényeges, szorosan az eddigiekhez kapcsolódó összetevő. Ez is arra vonatkozik, ahogyan az információkat elrendezzük, egymáshoz fűzzük, de más nézetből. Hadd járjunk itt is de Beaugrande és Dressler nyomában, amennyiben a szövegnek ezt a fontos jellemzőjét a Bell Telefonszolgálat felhívásával világítjuk meg. Ők az ismert példa szerint ezt az üzenetet intézték ügyfeleikhez: „Rufen Sie uns an, bevor Sie graben. Später kommen Sie vielleicht nicht mehr dazu.” „Hívjon fel minket, mielőtt elkezd ásni. Később esetleg ez már nem fog sikerülni.”. Hányféleképpen meg lehetett volna explicitebben fogalmazni, hogy az ügyfél egyeztetés nélkül ne ásson a kertjében, mert elvághatja a vezetékét, sőt esetleg áramütést kaphat! Így a leghatékonyabb az információ, mert a címzett maga jön rá az üzenet lényeges mozzanataira. Ugyanakkor az „ásás” emlegetésével, valamint a felelőtlen ásás esetleges következményeire való utalással megteremtettük az alapot a jó tanács kikövetkeztetésére. Ezzel eltaláltuk a várt/nem várt, ismert/nem ismert szövegelemek legjobb arányát. Látható: a recipiens számára is hagyni kell következtetési lehetőséget. Nem igazán effektív a szöveg, ha mindent a szájába rágunk. Ugyanakkor a feldolgozást túlságosan megnehezíteni sem szabad. (Középfokú dolgozatokra inkább a túlmagyarázás, minden mozzanat explicit kifejtése, vagy a teljesen váratlan, a leírtakból egyáltalán nem adódó következtetések megjelenítése a jellemző.)

Az információk ügyes, érdekes adagolásában, elrendezésében rejlik az írás művésze. Nézzük meg, hogyan érhető ez tetten tanulói dolgozatokban (6/A pont)!

Az első három kritériumot szokás szövegek központúként jellemezni, míg a következő négyet befogadó-központúként lehet leírni: utóbbiakban a szöveg alkotója a recipiensre, a címzetre figyel, az ő szempontjai lebegnek a szeme előtt.

3. Címzett-orientált kritériumok a szövegprodukciónban

A 4. kritérium a *szándékolttság*, *intenció*. Ez a szöveg alkotójának azt a beállítottságát jelenti, hogy azért hozza létre a szöveget, azért teszi azt kohézívra és koherenssé, hogy egy kitűzött tervét, valamely célját megvalósítsa. Itt érvényesül tehát a pragmatikai kompetencia. A vizsgadolgozat esetében azt vizsgáljuk, megvalósította-e a vizsgázó a feladatszabást, azaz kifejtette-e a megkívánt üzenetet. Itt kérjük számon, arról szól-e az írás, amiről megszabtuk, beleveszi-e valamennyi irányítási pontot, megvalósulnak-e a megadott beszédszándékok. Összefoglalva: betölti-e a szöveg azt a funkciót, amelyre az eredeti szándék értelmében íródott, azaz – feladatról lévén szó – íródnia kellett.

Hogy ez miért befogadó-centrikus? Szándékát, tervét a szövegalkotó nyilvánvalóan valamiképp a címzettre is vonatkoztatja. Erről a *miképp*ről szól bővebben az 5., 6. és a 7. kritérium.

Az 5. az *elfogadhatóság*, az *akceptábilítás* kritériuma: A szöveg alkotója figyelembe veszi a címzett, a befogadó beállítottságát, tapasztalatait és adottságait. Igyekszik gondoskodni tervének kivitelezhetőségéről, ezért igyekszik megnyerni az ő együttműködését a szöveg feldolgozásához. Levél esetén gazdag eszköztár kínálkozik erre: érdekeltté lehet tenni a címzettet a feldolgozásban azzal, hogy utalunk az őt is érintő előzményekre, a történet várható folytatására, emlékezetébe idézzük a kapcsolat kellemes mozzanatait és ezzel pozitív érzelmeket is ébresztünk. Fontos törekvés, hogy a szövegíró igyekszik a levelet jól olvashatóvá, azaz érdekessé, fordulatossá tenni, ezért expresszív kifejezéseket iktat be, kérdéseket vet fel, érzelmileg is aláfesti közléseit. Úgy törekszik a befogadót minél érdekelttebbé tenni tervében, hogy a kettőjük közötti kapcsolatot is minél elevebbnek és értékebbnek tünteti föl.

A hatodik a *helyzetszerűség*, a *situativitás* kritériuma. De Beaugrande és Dressler itt annak a helyzetnek a döntő voltát hangsúlyozzák, amelyben a szöveg megjelenik. Ők ezt a következő példán demonstrálják:

Az utcán egy táblán megpillantjuk a következő három szót az alábbi módon elrendezve:

LASSAN
JÁTSZÓ GYEREKEK

Ezt a feliratot ebben a helyzetben senki sem értelmezi úgy, hogy lomhán játszó gyerekek. Egy gyermekpszichológiai tankönyvben viszont mindenki így értené, és senki sem venné arra vonatkozó felhívásnak, hogy lassan hajtson. A szituáció döntő módon befolyásolja a szöveg értelmezését, de a jellegét is: az utcán sokkal hatásosabb egy ilyen rövid felszólítás, mint egy hosszabb magyarázat, a lassú hajtás fontosságának bővebb indoklása lenne. A szövegeknél érvényesül az ökonomizmus: a minimális változat gyakran megfelelőbb.

Hogyan érvényesül a helyzetszerűség a levélben? A körülmények meghatározásában, ábrázolásában: a levélírónak a feladatszabásban megadott helyzetet magára és a címzettre kell „passzítania”, hihetővé, jó esetben életszerűvé kell tennie, s e helyzetnek megfelelően kell megtöltenie részletekkel.

A hetedik kritérium az *intertextualitás*. Ez azokra a tényezőkre vonatkozik, amelyeket a szöveg megalkotásakor más hasonló szövegeket ismerve figyelembe veszünk. Szöveget, így levelet is tipikus minták szerint és bizonyos jellemzők figyelembevételével írunk. Szövegek típusai, szövegfajták alakultak ki, és ezeket a tanulói produkcióban sem hagyhatjuk figyelmen kívül. Hagyományos levél esetén ez természetes, de valójában az interneten elküldött rövidebb vagy hosszabb üzenetekben is érvényesülnie kell a levél mint szövegfajta alábbi, alapvető jellemzőinek:

A címzettel először valamilyen módon kapcsolatba lépünk. Mindenekelőtt valamilyen, akár nagyon közvetlen módon, de megszólítjuk, majd valamilyen hozzáfordással, amiből többnyire nem hiányzik egy utalás valamilyen előzményre, felvesszük vele a kapcsolatot. Egyúttal érdeklődését is igyekszünk felkelteni mondandónk iránt. Majd ennek kifejtése következik. Ez különböző terjedelmű és egyéni felépítésű lehet. Ennek lezárultával egyidejűleg valamilyen módon jelezni szoktuk, hogy ennyit akartunk ezúttal közölni, nem többet, és a levél itt most mindjárt befejeződik. Rövid búcsúüd-

vözlet után nem szokott hiányozni a levélíró azonosítása érdekében az aláírás valamilyen formája.

A „valamilyen” névmás gyakori használata a fenti bekezdésben erőteljesen hangsúlyozza itt a határozatlanságot: a változtathatóság szabadságát. Ezzel a formai jellemzők realizálódásának sokféleségére kívántunk utalni, és arra is, hogy a világhálón forgalomba kerülő üzenetek minden fajtája, a legközvetlenebb hangvételi üzenet is többnyire felmutatja a levélnek ezeket a jellemzőit. A tanulói/vizsgázói dolgozatokban igazán nem a legközvetlenebb hangvétel megütését várjuk el; a megadott irányítás sem sugallja ezt. Mégis gyakran találkozunk a könnyed hangütéssel együtt járó, nem írott nyelvi, esetleg diáknyelvi fordulatokkal, amelyeket a baráti levél még megenged, ám a vizsgadolgozatban, ha az baráti levél is, az értékelőnek néha nem könnyű eldöntenie, sérült-e a regiszter-használat. A szociolingvisztikai kompetenciát a javasolt értékelési szempontsor a kifejezőképességgel együtt értékeli.

Vessünk most egy pillantást a teljes szempontrendszerre, és nézzük meg, hogyan működik egy ennyi szempontból kialakított együttes a gyakorlatban.

4. Súlyozás

Az eddigiekben vázoltuk, milyen szempontokat ajánlatos figyelembe vennünk a szövegalkotási kompetencia értékelésénél. De hát hogyan működjön egy hét szempontú értékelés a gyakorlatban, amikor ezeken a pontokon túl még a kifejezőképességnek és a nyelvhelyességnek is – súlyának megfelelően – szerepelnie kell? (Amennyiben összevonva, egy rendszeren belül kívánunk értékelni.) Milyen legyen az egyes kritériumok súlya egymáshoz viszonyítva?

Az értékelés két fontos elve ütközik ebben az esetben egymással: az egyik oldalról az, hogy egyszerre csak egy kritérium szerint értékeljünk. A több szempont érvényesítése egy adott pontszám odaítélése esetén zavaró és pontatlansághoz vezet. Ha ezt az elvet érvényesítjük, hét (plusz legalább kettő : kifejezés és nyelvhelyesség), azaz kilenc szempont szerint értékelünk. És itt ütközünk a másik alapelvvel: nem célszerű nagyon sok szempontot érvényesíteni. Mert ha minden szempontot (nem a nem eléggé nivelláló hármaskálán, hanem pl.) öt ponttal értékelünk, igen magas összpontszámot kapunk. És ha még egyes releváns szempontoknak, pl. a koherenciának, nyelvhelyességnek stb. nagyobb súlyt akarunk adni (mondjuk dupla pontszámot), igen bonyolult rendszert kapunk. Ilyen magas pontszám nyerspontnak alkalmas, amit utólag kell dolgozatpontra átszámítani. Ez lenne a szempontrendszer érvényesítésének egyik módja.

Véleményünk szerint a hét kritériumnak a tanulói produkcióban nem egyenlő súllyal kell szerepelnie: más relevanciával jelenik meg a kohézió, a koherencia és a hírérték, mint pl. a helyzetszerűség. A súlyozás nem megfelelő nivellálása és a bonyolult számtani mód miatt mi nem fent körvonalazott utat választottuk.

Javaulatunkban nagyobb fontosságot tulajdonítottunk a második, a szempontok számát lehetőség szerint alacsonyan tartó alapelvnek és egy négy- vagy öt szempontra szorító rendszert javasoltunk. Ebben két (vagy három) egységnyi pontot osztunk ki a fenti hét kritérium alapján, és egy-egy egység jut a kifejezőképességre és a nyelvhelyességre. Ötpontos skála alkalmazása esetén a maximális pontszám húsz (vagy huszonöt) pont, de ez a súlyozás természetesen más pontszámokkal is elképzelhető.

Az első szempont jobb híján *tartalom* nevet kaphat: a koherenciát és a hírértéket vizsgáljuk, értékeljük itt. E kettő vizsgálata, mint az a fenti elemzésből és a példából

is kitűnik, erősen összekapcsolódik. Mintegy alapszabályként a következő kérdéscsoportban tömöríthetjük azt, amit itt értékelünk: Mennyire logikusan kapcsolódnak egymáshoz a szöveg egyes elemei? Kialakul-e egy világos, jól követhető gondolatfűzér? Mennyire hatékonyan/érdekesen sikerült elrendezni, adagolni az információkat?

Az a négy kritérium, amit a szerzők is címzett-orientáltak neveztek, a szövegfajttával igen erős interakcióban valósul meg. Így a második szempontba ezt a négy kritériumot, az elfogadhatóságot, a helyzetszerűséget, az intertextualitást és a szándékolt-ságot tömörítettük. E négy szempont erősen meghatározza a levelet mint szövegfajttát, sajátos jellemzőket ír elő neki, ezért együttes számonkérésüket így fogalmaztuk meg: megfelelés a szövegfajtnak. Az összefogó értékelést megkönnyítheti a következő alapszabály jellegű kérdéscsoport: Megvalósul-e ebben az esetben a levél mint szövegfajta? (Megjelenik-e a kapcsolat a levélíró és a címzett között [a levél előzményei, folytatása], mennyire tudja ezt a levélíró kihasználni céljai elérésére?) Megfelel-e ennek a hangnem, a felvázolt helyzet, a formai jellemzők? Olvastatja-e magát az írás? Megvalósítja-e a levél végső soron a feladatszabást?

De tulajdoníthatunk az irányítás követésének, a kommunikációs cél elérésének nagyobb jelentőséget is. Ebben az esetben a fent említett negyedik kritériumot, a szándékolt-ságot, intenciót kivesszük onnan, és külön szempontként értékeljük (mint azt a Goethe vizsga és az érettségi projektum is teszi). Ebben az esetben öt egységből áll rendszerünk.

A következő szempontban a kifejezőkészséget értékeljük. Eredetileg a szókincset, az idiomatikusság fokát, magasabb szinten a nyelvi változatot vizsgáltuk itt, és a szociolingvisztikai kompetenciát a 2. ponthoz soroltuk, mint a levél hangnemeként a szövegfajttához tartozót. A gyakorlat azonban azt mutatta, hogy fontos szociolingvisztikai tényezők, mint az adekvát stílus és regiszterek, a társadalmi kapcsolatoknak megfelelő konvenciók és udvariassági formák használata, mivel bizonyos kifejezésekben realizálódnak, jobban kapcsolódnak a kifejezőkészséghez mint a szövegfajttához. Ezért ezeket a tényezőket most ebben a pontban, a kifejezőkészséggel együtt értékeljük.

Végül a negyedik szempont a kohézió és a nyelvi korrektség. Az elején megállapítottuk, hogy a kohézió a felszíni szerkezetekben valósul meg; ilyen értelemben a kettő elválaszthatatlan egymástól, az együttes értékelés egyenesen célszerű.

5. A javasolt értékelési rendszer és további lehetőségek

Tekintsük át e bevezetés után a javasolt értékelés rendszerszerű összefoglalását. E helyen az öt egységből álló változatot mutatjuk be.

ÉRTÉKELÉSI SZEMPONTOK

1. Tartalom (koherencia, információelrendezés)

Koherencia

- A mondandó világos, érthető megfogalmazása, követhető gondolatmenet, átmenetek az altémák között;
- az összefüggések felismerhetősége. Oksági viszonyok (indoklás, következmény, cél), feltételek, megengedő viszony korrekt megjelenítése. Részletek, szövegegész és háttértudásunk viszonya világos;
- az időbeliség világos és egyértelmű.

Információelrendezés (hírérték)

- az információk olyan elrendezése, amely jól támogatja a mondandót. Várt/nem várt, ismert/ nem ismert elemek megfelelő váltakozása. A befogadótól elvárt következtetési igények nem veszélyeztetik az olvashatóságot, ugyanakkor a szöveg nem „szájbarágós”;
- az irányítási szempontok részletekkel való kiegészítése, nem várható elemek beépítése a szöveg érdekesebbé tétele, színesítése érdekében

2. Megfelelés a szövegfajtának (elfogadhatóság, helyzetszerűség)

Szövegfajta-adekvátság levél esetén:

- *elfogadhatóság*: „a címzett felé fordulás”, figyelmének, érdeklődésének ébrentartása (kérdések, expresszív kifejezések beiktatása);
- megfelelő hangnem (közvetlen, familiáris vagy távolságtartó);
- *helyzetszerűség*: az irányítási szempontok „személyre igazítása” (a levélíróra és a címzettre), a részletek ennek megfelelő bemutatása;
- *intertextualitás*: utalások (a szöveg előzményeire, esetleges következményeire, a kapcsolat várható folytatására);
- odaillo megszólítás, dátum, kapcsolatbalépés (bevezetés), búcsúvétel, aláírás.

3. Intenció (pragmatikai kompetencia)

- *intenció, szándékoltás*: a célszöveg betölti a feladatszabásban megadott funkciót;
- a megkívánt beszédszándékok megvalósulnak.

4. Kifejezőkészség és szociolingvisztikai normák

1) Szókincs:

- a tartalmat optimálisan kifejező lexémák megtalálása;
- kollokációk, vonzatok;
- a (szintnek megfelelő) idiomatikusság;
- nyelvi sztereotípiák helyes használata.

2) Szociolingvisztikai normák:

- adekvát stílus és regiszterek használata;
- a társadalmi kapcsolatoknak megfelelő konvenciók és igényelt udvariassági formák használata;
- kulturális utalások és interkulturális kapcsolatok.

5. Nyelvhelyesség

1) Kohézió

- a szövegszerűség biztosítása megfelelő morfológiai (és egyéb) elemekkel (rekurrencia, pro-formák használata, deixis, névelőhasználat, ellipsis stb.);

2) A nyelvhelyesség további követelményei, pl.

- a mondanivalót jól kifejező struktúrák választása;
- a tartalmi összefüggéseknek leginkább megfelelő kötőszavak és mondatszerkezetek megválasztása és alkalmazása;
- a mondaton belül a közlési értéknek megfelelő sorrend biztosítása (téma-réma tagolás, szórend).

Egy szempontrendszer magában még kevés; az értékeléshez az egyes pontszámokhoz tartozó teljesítmények leírására is szükség van. Esetünkben ezek is elkészültek, és kipróbálásuk különböző nyelvekből folyamatban van.

Maga a szempontsor alapfokra és felsőfokra is adaptálható; ezekhez a változatokhoz más értékelési skálák tartoznak.

Viszonylag kevés eltérést mutatna ez a vizsgálat az olvasói levél esetében: elsősorban a formai jellemzők és az elfogadhatóság tipikus eszközei lennének mások. Ott valószínűleg a felépítéssel kapcsolatban is le kellene szögeznünk bizonyos elvárásokat. Érdeemes lenne megvizsgálni a hét kritérium érvényesülésének jellemzőit az esszé mint szövegfajta esetében is; erre felső fokon feltétlenül szükség lenne. A magánlevél ezen a szinten nem igazán alkalmas a nyelvtudás mérésére.

6. Melléklet. A kritériumok alkalmazás a gyakorlatban: példák

A) 1. szempont: KOHERENCIA, HÍRÉRTÉK

Az alábbiakban közölt példák magyar mint idegen nyelv vizsgán megírt dolgozatokból valók.)

(Jelölések: **Zavarja a koherenciát**; a mondat példa a **jó az információ-kezelésre Színes, expresszív kifejezés/eredeti megfogalmazás**)

Feladatszabás:

Előző levelében barátja arról panaszkodott, hogy áthelyezték: alig rendezkedett még be X országban, cége ottani kirendeltsége megszűnik, és neki új, ismeretlen helyen, Y országban kell a céget képviselnie. Igyekezzen megnyugtatni őt, amennyiben

- tüntesse fel kedvező színben a változás, változtatás lehetőségét;
- meséljen hasonló tapasztalatairól, amikor nem szívesen indult külföldi munkahelyére;
- de később megváltoztatta véleményét;
- említsen meg Y országgal kapcsolatos pozitív információkat;
- biztosítsa barátját, hogy hamarosan meglátogatja őt.

1. Jani megoldása:

Kedves Peti!

Látom, hogy nem nagyon örülsz az áthelyezésednek. Szerintem nem lesz semmi gond. Mindketten tudjuk, hogy **kitűnően diplomáztál**. Sőt még a nyelvüket is tudod, ami nagyon jó. Ezért is küldtek oda. Ne félj, hisz tudod, hogy tavaly én is egy **ilyen helyen voltam**. Semmit, senkit nem ismertem, sőt még a nyelvüket sem tudtam. Még szerencse, hogy tudok angolul. **Végre már** jól belejöttem. **Szereztem és megismertem** — csomó jó barátot, no meg még a csajok. Hát azok voltak a legjobbak. Ahova Te mész, onnan is **jó hírek** vannak ?? Meglátod, nem is fogsz akarni eljönni onnan. A céget így is, úgy is tudod képviselni, azzal nem lesz gondod. Megismerkedsz új emberekkel, megismered az új országot, jó csajokat látsz. Szóval, szerintem a paradicsomba kerültél. ?? Egyáltalán nem lesz problémád, ne félj semmitől. Tényleg, majdnem elfelejtettem. **(??) (ja és a lényegét...)** Egy hónap múlva nekem is van egy üzleti utam. És ami a legjobb: **nálad** lesz a **megbeszélés**. Úgy, hogy találkozunk. Január 29-én megyek. Felkereslek, találkozunk, bemegyünk egy bárba, iszogatunk, beszélgetünk, és egy nagyot bulizunk.

Üdvözlettel barátod Jani

2. **Dániel** megoldása:

Kedves Peti,

először is ne haragudj, hogy ilyen későn írok vissza neked, de tudod, a munka, feleség, gyerekek elveszik minden időmet. Még levegőt venni sincs sokszor időm. Az előző leveledben olvastam, hogy elfordult tőled Fortuna, és megint áthelyeztek. De rossz lehet neked, Los Angelesben kell majd dolgoznod! Bárcsak engem is így büntetne az Isten! De azért gondold át újra az egészset, mielőtt nemet mondasz. Nézd a jó oldalát. Tengerpart, új barátok, barát-nők, és legalább az új szókincsedet is gyarapíthatod. Ja, legközelebb ne írd azt nekem, hogy a változás csak rossz lehet! Nézd az én példámat. Két évvel ezelőtt, amikor az új munkahelyemen még meg sem tanultam az új kollégáim nevét, a főnökség új helyre helyezett. Hogy szidtam akkor őt! Szerintem egész nap csuklott. (És) Lásd, az új munkahelyemen megismertem álmaim hercegnőjét, akit rá fél évre feleségül vettem, és most közösen neveljük az egy-éves kislányunkat. Ennél jobb dolog nem történhetett volna velem.

Tudod mit? Tényleg ne fogadd el azt az állást. Nehogy Te is elveszítsd a szabadságodat, mint én és semmi időm ne legyen. – Csak viccelek, nehogy komolyan vedd! Ha még ez sem elég ahhoz, hogy vidáman költözz oda, néhány jellemző tulajdonság az „Angyalok városáról”: Tenger, szép lányok, állandó napsütés, és persze a legfontosabb: reggeltől estig hullám-lovaglás!Ja és ráadásul mi oda megyünk nyaralni idén, és akkor bulizunk naphosszakat, mint a régi szép időkben, O. K.?

Üdvözlettel barátod Dániel

Elemzés: A **KOHERENCIA** Jani dolgozatában:

... kitűnően diplomáztál: ezért nem lesz semmi gond? Ennek a körülménynek kevés köze van a fennálló problémához: ide igazi indoklás kívánkozna.

... küldtek oda – mivel a feladatszabásból úgy tűnik ki, hogy címzettet ugyan áthelyezték, de még az odautazás előtt van (a kirendeltség megszűnik.), itt világosabb lenne, jobban szolgálná az időbeli elrendezést a küldenek.

ilyen helyen voltam... helyzetben helyett. Ettől a kapcsolódás nem érthető.

semmit, senkit ... megismertem és szereztem ... különböző okból, de mindkét esetben zavaró ez a sorrend; fordítva lenne jó.

Végre már ... Rosszul választott, itt zavaró módosítószó; akár egy időhatározószó használata is megoldja a zökkenőt: pl. Azóta végre már ...

... onnan is jó hírek jönnek.(?) Meglátod nem is fogsz akarni eljönni onnan ... A két gondolat között hiányzik egy hír, azaz egy érv: így a második nem megfelelően kapcsolódik az elsőhöz.

... a paradicsomba kerültél ... Ez a megállapítás sincs megalapozva: az előző mondatban állítottak minden más országban is fennállnak.

Tényleg, majdnem elfelejtettem. Egy hónap múlva ... Nem sikeres itt ez az átvezetés. Ilymódon egy olyan információt kapcsolhatunk, ami szorosan kapcsolódik az előtte álló szöveghez. Ez itt nem áll fenn. Itt ilyesmi válna be: Ja és hadd térjek a lényegre: ...

... nálad lesz a megbeszélés ... Egészen meghökkentő hatású a téves helymeghatározás és fogalomhasználat. Nyilvánvalóan: abban a városban lesz a konzultációnk / tárgyalásom.

Összefoglaló értékelés: Ebben a szövegben a koherencia többször erősen sérül, annyira, hogy a gondolatmenet nem válik világossá. A mondanivaló egyes mozzanatairól értesülést szerzünk ugyan, de a lényeges pontokon hiányzó információk miatt ezek a „levegőben maradnak”, nem tudnak meggyőző esszévé kerekedni.

A HÍRÉRTÉK ÉS KOHERENCIA értékelése Dániel dolgozatában:

Az ilyen megfogalmazások: ... még levegőt venni *sincs időm* ahelyett, hogy *semmi időm sincs*, vagy hogy az új munkahelyemen még meg sem tanultam a kollégáim nevét, ahelyett, hogy *épp csak megérkeztem az új munkahelyemre*, vagy mint elfordult tőled Fortuna nagyon jó információkezelést mutat. Egyik esetben fokozásról, máskor szokatlan, de találó körülírásról, harmadszor kulturális utalásról van szó. De Dánielnek további eszközei is vannak a hírérték fokozására: nem egyszerűen azt írja, hogy ... *téged valójában egy nagyon jó városba helyeztek*, ... hanem a fordítottját, s ez így sokkal hatásosabb: *De rossz lehet neked, Los Angelesben kell majd dolgoznod ... Bárcsak engem is így büntetne az Isten ...* Vagyis csavar egyet a dolgon: nemlegesen és saját személyét is belevonva közli az információt. Később még egyszer alkalmazza ezt, ahol arról ír, hogy Peti inkább vigyázzon a szabadságára. Ő igazán felsorakoztat indokokat, anélkül, hogy túlmagyarázná érveit: ...*Tengerpart, új barátok ...* De akit ez még nem győzött meg, annak előhozakodik álmai hercegnőjével, sőt egyéves kisgyermekével is.

Összefoglaló értékelés: Nemcsak azért hatásos ez a fogalmazás, mert koherens (minden alá van támasztva, a gondolatok logikusan következnek egymásból), hanem azért is, mert kíválóan kezeli az információk hírértékét. Ez szinte exponenciálisan növeli a szöveg hatását. A magas szintű informativitás ugyanis felkelti az érdeklődést, és azzal, hogy folytonos értelmezésekre, a gondolatok befejezésére, következtetésekre, párhuzamok feloldására készíti a befogadót, az önálló felismerés örömeivel motiválja is.

B) 2. szempont: ELFOGADHATÓSÁG, HELYZETSZERŰSÉG, INTERTEXTUALITÁS

(Az alábbi szövegek német vizsgán születtek; németből kellett fordítanom őket.)⁴

Feladatszabás:

Németországi barátjától a levelén kívül legutóbb egy régi fényképet is kapott, melyen az illető kisgyermekként látható. Írjon választ a következő tartalommal:

- a) köszönje meg levelét és – esetleg némi kommentár kíséretében – a mulatságos fényképet;*
- b) utaljon arra, hogy cserébe ön is küld magáról egy „ősrégi” fotót, majd idézze fel, milyen emlékei fűződnek ehhez a képhez;*
- c) írja le, szeret-e régi fényképeket nézegetni;*
- d) írjon néhány sort gyermekkoráról: akár általánosságban arról, hogy boldog volt-e mint kisgyerek, akár néhány konkrét körülményről (pl. hogy hol laktak, járt-e óvodába, mivel szeretett játszani, ki volt a legjobb barátja;*
- e) kérje a címzettet, hogy ha van kedve, következő levelében ő is meséljen Önnek gyerekkoráról, a régi időkről.*

Niki megoldása:

Kedves Anna,

nagyon szépen köszönöm a levelet és a vidám képet. Nagyon örültem neki. Nekem is van ilyen képem, amit el **szereznék** küldeni Neked. **Ez** a kép nagyon régi. Csak öt éves voltam rajta és akkor tanultam biciklizni. Nagyon nehéz volt, néha clestem, de megtanultam biciklizni. (*Miért ezt a képet?*) Nagyon szeretem a fényképeket nézni. Nagyon boldog gyerekkorom volt. Gyerekkoromban szüleimmal egy kis faluban laktunk. Az óvoda a közelben volt. Az óvodában sok barátom volt. Sokat játszottunk egymással. A legjobb barátnőmet Évának hívták. A házunk mellett lakott. Mindig együtt mentünk óvodába.

Így, ennyi lenne mára. Most be kell fejeznem. Még egyszer nagyon köszönöm a leveledet. Ha van kedved, mesél(*het*)nél a következő leveledben a Te gyermekkorodról.

Ne váráss soká a válaszra!

Szeretettel üdvözöl Niki

Dieter megoldása:

Kedves Thomas,

nagyon köszönöm a leveledet és a fényképet, nagyon örültem neki. Jó volt téged mint gyereket viszontlátni: meglevenedett a gyerekkorunk. Haragszol még a macskákra? Jól emlékszem arra az esetre, amikor ezt a fekete macskát igencsak megkergettük.

Legközelebb én egy másik képet fogok küldeni Neked a gyerekkorunkból. Emlékszel arra, amikor egész délután a kutyánkkal játszottunk és utána a kutyaházban aludtunk? Anyám másnap reggel talált meg minket ott.

Mostanában sok időm van és szívesen nézegetem a régi fotókat. (*Ilyenkor*) Sokat nevetünk a feleségemmel, és csodálkozunk, hogy miket csináltunk.

A gyerekkorom nagyon szép volt. Édesanyám nagyon sokat foglalkozott velünk. Rengeteget játszottunk a kertben, és a sok háziállat körülöttünk szintén vidám dolog volt.

Ha legközelebb írsz, írhatnál arról, hogy Te mire emlékszel a gyerekkorunkból.

Szia! Dieter

Elemzés a 2. SZEMPONT szerint:

Most abból a szempontból vizsgáljuk a két gondolatfüzért, hogy mennyire bilincselheti le vele a levélíró a címzett érdeklődését, mennyire sikerül jelenlévővé tenni kapcsolatukat, aktivizálni a befogadó szimpátiáját és ezzel figyelmét. Ebben ezúttal komoly segítséget nyújt a téma és az irányítás: a gyermekkor felidézése, a régi fényképek nézegetése általában pozitív érzelmeket ébreszt.

Az első irányítási szempont még azzal is segít, hogy „némi kommentárt” kér. Niki nem fűz megjegyzést a fotóhoz, bár megköszöni a „vidám képet”, és megjegyzi, hogy nagyon örült neki. Mennyivel előbb, hatásosabb volna ez a rövid elintézés, ha hozzáfűzné, hogy miért tetszik neki a kép, miért okoz örömet. Dieter azonnal személyesebben, egyedibben valósítja meg ezt: „Jó volt téged mint gyereket viszontlátni: meglevenedett a gyerekkorunk.” Nagy ötlet, ami az egész feladat megoldását kedvező pályára viszi, hogy közös gyerekkort „létesít” a levélíró és a címzett között: ez a körülmény már magában is sok érzelmet hordoz, de további apró utalásokra is lehetőséget ad. És Dieter ki is aknázza a lehetőséget, amit a közös gyerekkor ténye teremt: kérdés alakjában indítja a képhez fűzött kommentárját, egyúttal egy régi emléket is felidéz: „Haragszol még a macskákra? Jól emlékszem arra az esetre, ...” Ugyanígy, egy vidám régi emlék rövid, egymondatos felidézésével teszi színessé a b) pont megvalósítását. A kutyaházban töltött éjszakára való utalással fogalmazza meg ezt az információt. Így nemcsak a hírérték magas, de a kapcsolat, az élmény melege is érzékelhető (a kérdő forma expresszivitása még alátámasztja ezt), ami növeli az elfogadhatóságot, pontosítja a helyzetszerűséget.

Niki a küldendő fényképpel kapcsolatban a biciklizni tanulására utal, nem tűnik ki, miért: esetleg egy aranyos sírdogáló elesett gyereket ábrázol-e. Így homályban marad, miért választotta ezt a képet, és a címzett sem tudhatja, mit kezdjen vele. Újabb kiaknázatlan lehetőség az elfogadhatóság fokozására.

Gyermekkora szépséges voltáról (d) pont) Niki nem tud meggyőzni minket, nincs erre esz-köztára: rövid, színtelen mondatai, amelyekkel szigorúan követi az irányítási pont sugallatait, röviden és szárazon kopognak egymás után, s az olvasóban, így a címzettben is üresség marad

csak, és a megválaszolatlan kérdés: miért is volt érdemes felsorolni ezeket a körülményeket? Miért is volt olyan boldog ez a gyerekkor? Attól, hogy közel volt az óvoda és a barátját Évának hívták? Most nem a felsorolt körülmények közötti koherenciát firtatjuk (lehetne), hanem azokat a pozitív érzelmeket hiányoljuk, amelyeket a levél mint szövegfajta – ha előbb nem, ezen a ponton legkésőbb – igényelt volna, s amelyek felkeltését az irányítás szinte tálcán kínálja.

Egészen más helyzetből indul neki Dieter a d) pontnak. Nála az a) és a b) pont megfogalmazásánál már úgy feltöltődött a kapcsolat élményszerűséggel, melegséggel, hogy nála megalapozott a gyerekkor szépségére tett rövid utalás. Szerencsés az is, hogy más körülményt említ ennek alátámasztására, mint amit az irányítás javasol: a gyerekek és a háziállatok együttes nevelkedése a legtöbb befogadóban pozitív érzelmeket kelt.

JEGYZETEK

¹ A Közös Európai Referenciakeret így fogalmaz az írásbeli interakcióról a B2 szinten: „Írásban hatékonyan fejt ki híreket és nézeteket, illetve reagál másokéra.” „Leveleiben ki tudja fejezni a különböző érzelmi fokozatokat, kiemeli az események és élmények személyes jelentőségét, és megjegyzéseket tesz a levelezőpartner híreivel és nézeteivel kapcsolatban.” (99)

² Bewertung, Gewichtung, Benotung. Die europäischen Sprachzertifikate. Zertifikat Deutsch. Beiheft 9 – 16.

³ Értékelés. Érettségi projekt német nyelvből. www.om.hu

⁴ A feladatszabás Sz. Egerszegi Erzsébet munkája, akinek a közléshez való hozzájárulásáért ezúton is köszönetet mondunk.

IRODALOM

- Beaugrande, de R. A. és Dressler, W. U. (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen.
- Bewertung, Gewichtung und Benotung (1998). In: *Die Europäischen Sprachzertifikate. Zertifikat Deutsch*. Beiheft, pp. 9–6.
- Einhorn Ágnes: Nyelvtudás és vizsga. *Educatio*, 1999/33, pp. 543–556.
- Érettségi projekt német nyelvből. *Az írásbeli értéklése*. www.om.hu
- Ermert, K. (1989): *Briefsorten. Untersuchungen zu Theorie und Empirie der Textklassifikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Heinemann, Wolfgang, Viehweger, Dieter (1991): *Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer
- Károly Krisztina, Arány Anett, Edwards Melinda, Fekete Hajnal, Kolláth Katalin, Tankó Gyula (2000): A szövegkohézió mérése a vizsgafordítások értékelésében. *Fordítástudomány*, 2/2, pp. 36–62.
- Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Kulturális Együttműködési Tanács, Strasbourg, 2000.
- Linke, Angelika / Nussbaumer, Markus / Portmann, Paul R. (1991): *Studienbuch Linguistik*. Niemeyer: Tübingen.
- Perlmann-Balme, Michaela (1996): Die Revision der zentralen Mittelstufenprüfung. Prinzipien der Prüfungsentwicklung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Intercultural Studies*. 22. köt., München: Iudicium, pp. 311–334.
- Szikszainé Nagy I. (1999): *Leíró magyar szövegtan*. Budapest: Osiris.

A produktív írásfeladatok jelentősége a szaknyelvi vizsgára való felkészítésben

Bevezetés

Az idegen nyelvi órák számának csökkenése, az új tanulási formák (például: távoktatás, e-learning, project munka, idegen nyelvi portfolió) megjelenése és a nyelvvizsgákra való felkészülés miatt a felsőoktatásban egyre jelentősebbé válnak a tanórán kívül (otthon) önállóan elvégezhető írásbeli feladatok. A nyelvtanulásra fordított időkeretnek csak egy része a nyelvórai oktatás. A felsőoktatás egyre inkább a tanulói autonómiára épít. „Az autonóm tanuló képes saját nyelvtanulását irányítani, mert képes önmagáért, a saját döntéseiért felelősséget vállalni. A tanulói autonómia egyrészt a személyiségformálás eredménye, másrészt az élethosszig tartó tanulás záloga. Az intézményesített köz-, felső- és felnőttoktatás keretében szükséges kialakítani az önálló tanulásra képes ember azon tulajdonságait, amelyek később az önképzés metodikai feltételei lesznek” (Poór, 2001: 99). Meggyőződésünk, hogy ebben a fejlesztési folyamatban komoly szerepet tölthet be a házi feladat, ezen belül is a produktív írásfeladat.

A házi feladat azon oktatási módszerek közé tartozik, amely a tanulók/hallgatók önálló tevékenységével jön létre, ezért mint módszernek a felhasználása egyenértékű lehet bármely egyéb módszerrel és szép eredmények érhetők el vele, ha az adott pedagógiai, didaktikai céloknak alárendelve, a célhoz illeszkedő funkció figyelembevételével, megfelelően előkészítve, a korosztályi sajátosságok szellemében alkalmazzuk. „A házi feladatok jellegét, mennyiségét és minőségét a tananyag, a tanuló életkora és a tantárgy jellege egyaránt meghatározza.” Ebből következően a házi feladat „lehetővé teszi a tanórán megértett ismeretanyag át-, illetve újragondolását, egyéni tempóban való bevésését, rögzítését, kiegészítését, gazdagítását, jártassággá, készséggé alakítását, gyakorlati alkalmazását. Szolgálja, szolgálhatja a folyamatos ismétlést, a már tanult, elsajátított ismeretek felelevenítését, felszínén tartását, aktivizálását, új ismeretek megértésének előkészítését, azok motiválását, ismert és ismeretlen kapcsolatának megteremtését, a kreatív, alkotó gondolkodásra késztetést, a felelősségtudat kialakítását, kialakulását, önállóságra, önellenőrzésre, igényességre szoktatást” (Balkovitzné, 2002). Természetesen a fent leírtak más-más hangsúlyt kapnak az alap- a közép- és a felsőoktatásban, tehát a házi feladat más-más funkciót tölt be. „Az általános és a középiskolai nyelvoktatásban a házi feladat alapvető funkciója a két, egymást követő óra összekötése, összekapcsolása. Maga a tanóra szinte minden mozzanatával előkészíti az órát követő házi feladatot. A felsőoktatásban fokozatosan megszűnik a házi feladat tanórát kiegészítő jellege és a hallgató önállóan végzett feladatai azonos tartalmi értékű munkaként állnak a nyelvi óra mellett” (Kovács Ilma, 1991: 59). Ilyen módon a tanítási/tanulási folyamatnak lényeges részét kellene, hogy képezze a produktív írás-

feladat az előzőekben ismertetett tényezők – de főképpen az önállóság kialakítása, a személyiség fejlesztése és a nyelvvizsgán betöltött fontos szerepe – miatt. „Postlethwaite és Wiley 23 országban vizsgálta a házi feladat mennyisége és a teljesítmény közötti összefüggést. A jól teljesítő országok tanulói általában több házi feladatot végeztek” (Falus, 1998: 312). Egy másik kutatás szerint „a házi feladatot nem készítő 50%-os teljesítményt nyújtó tanuló eredménye, ha házi feladatot is készít, 65%-osra nő” (Walberg–Paschal, 1995: 268–270). Fenti szerzők egy újabb empirikus kutatása szerint „a leggyengébb teljesítményt a házi feladat nélküli csoport nyújtotta, a nem értékelt, visszacsatolás nélküli házi feladatoknak kicsi a hatása, míg az osztályozott, értékelt, kommentált házi feladat jelentős hatást gyakorol” (Walberg–Paschal, 1995: 269). A házi feladatok nem önmagukban általában, hanem szigorú szabályok betartásával emelik a tanulás hatékonyságát (Falus, 1998: 312). „A házi feladat hatékonysága a tanulásra fordított idő és a teljesítmény közötti pozitív korrelációval magyarázható. Aki a tanórán kívül feladatokat végez, általában jobb eredményt ér el (egy bizonyos határon belül), mint aki ezt nem teszi” (Báthory, 2000: 203).

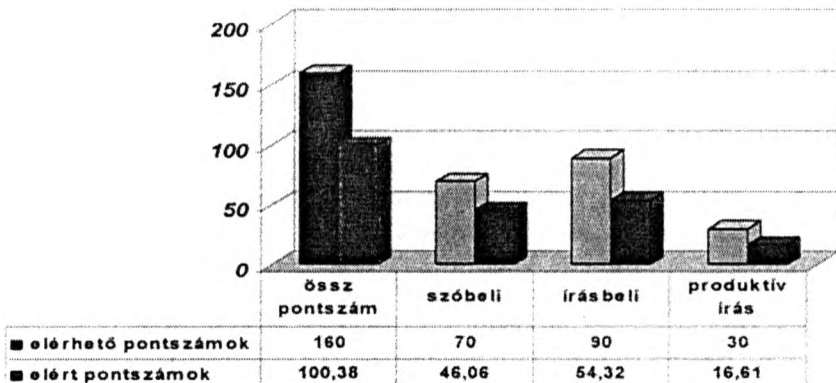
A kutatás célja

Jelen tanulmányunkban annak a kutatásnak az eredményéről számolunk be, amelyben választ kerestünk arra, hogy a diákok miért teljesítenek viszonylag gyengén a gazdasági nyelvvizsgán a produktív írásfeladatokban, és hogy van-e összefüggés e teljesítmény, és a házi feladat adási, illetve készítési szokások között.

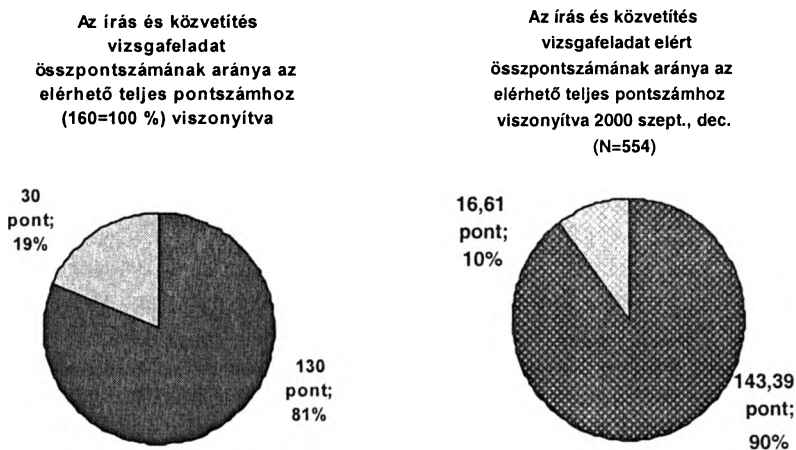
Vizsgálatunkban a Budapesti Gazdasági Főiskola (BGF) Nyelvvizsga és Továbbképző Központ középfokú gazdasági nyelvvizsgáját vizsgáltuk. A középfokú vizsga feladatai a következők: *szóbeli feladatok*: szakmai jellegű szabad beszélgetés, írott szakmai szöveg ismertetése magyar nyelven, irányított beszélgetés szakmai témáról, szituációs társalgás szemléltető anyag (reália) segítségével, *írásbeli feladatok*: beszédértés, írott szöveg értése, nyelvismereti teszt, írott szöveg közvetítése célnyelvre, szakmai szöveg írása. A BGF Nyelvvizsga és Továbbképző Központ középfokú gazdasági nyelvvizsgáján a szóbelire 70, az írásbeli feladatokra összesen 90 pontot kaphatnak a

Elérhető és elért pontszámok átlaga (középfok)

2000 szeptember és december (N=654)



1. ábra



2. ábra

vizsgálók, ezen belül a produktív írásfeladatokra összesen 30 pont jár (írott szöveg közvetítése célnyelvre 10 pont, szakmai szöveg írása 20 pont), amiből mindössze 16,6 pontot értek el a vizsgázók egy 554 fős mintán korábban végzett számítás szerint (lásd 1–2. ábra).

A feltáró munka az önálló otthoni írásbeli feladatok jelenlegi gyakorlatára fókuszál. Igyekeztünk megtudni, hogy a tanárok milyen szerepet szánnak a házi feladatoknak, ezen belül is a produktív írásbeli feladatoknak. Arra is szerettünk volna választ kapni, hogy mennyire uralja az oktatási folyamatot a vizsgára való koncentrálás állandó készenléti állapota, és mindezeknek a tényezőknek milyen hatása van a személyiségfejlesztésre, illetve felmerül-e ez célként a nyelvtanítás jelen keretei között.

A vizsgálat eredménye reményeink szerint feltár olyan lehetőségeket, amelyek tudatos alkalmazásával javulhat a felkészítés hatékonysága és ezzel együtt a diákok vizsgán nyújtott teljesítménye.

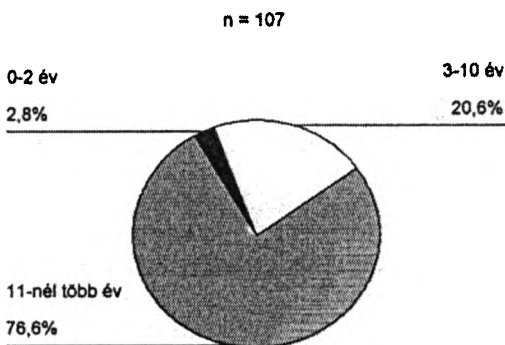
Minta, vizsgálati módszerek

Vizsgálatunk a gazdasági szakmai nyelvvizsgán előforduló produktív írásfeladatokra történő felkészítésre helyezi a hangsúlyt, ezért a kérdőívet olyan felsőoktatási és középfokú intézményekbe küldtük el, ahol tanítanak gazdasági szakmai nyelvet, és ahol a gazdasági nyelvvizsga a diploma, illetve a szakképesítéshez előírt követelmény a hallgatók számára.

A vizsgálat elvégzéséhez a kérdőíves módszert alkalmaztuk, és véletlenszerűen választottuk ki a megkérdezett tanárokat. A vizsgaközpontnak 13 akkreditált vizsgahelye van, és a megkérdezettek 8 vizsgahelyet képviselnek, illetve van három egyéb intézmény is, ahol gazdasági szakmai nyelvet tanítanak. A véletlenszerű kiválasztás során mintegy 180 darab kérdőívet küldtünk el tanár kollégáinknak, amiből 107 kérdőívet kaptunk vissza. A vizsgálatban az alábbi intézmények vettek részt: Budapesti Gazdasági Főiskola két kara, a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar (KVIFK) és a Külkereskedelmi Főiskolai Kar (KKFK), Eszterházy Károly Főiskola, Szolnoki Főiskola, ÁFEOSZ [Általános Fogyasztási Szövetkezetek Országos Szövet-

OKTATÁSI GYAKORLAT ÉVEKBEN

3. ábra



sége] Szakközépiskola, Eötvös József Alapítványi Szakközépiskola, Andrassy György Szakközépiskola, Debreceni Egyetem, Szent István Egyetem.

A válaszoló kollégák (107 fő) döntő többsége 82 fő (76,6%) jelentős nyelvoktatási tapasztalattal rendelkezik, több mint 11 éve tanít (lásd 3. ábra).

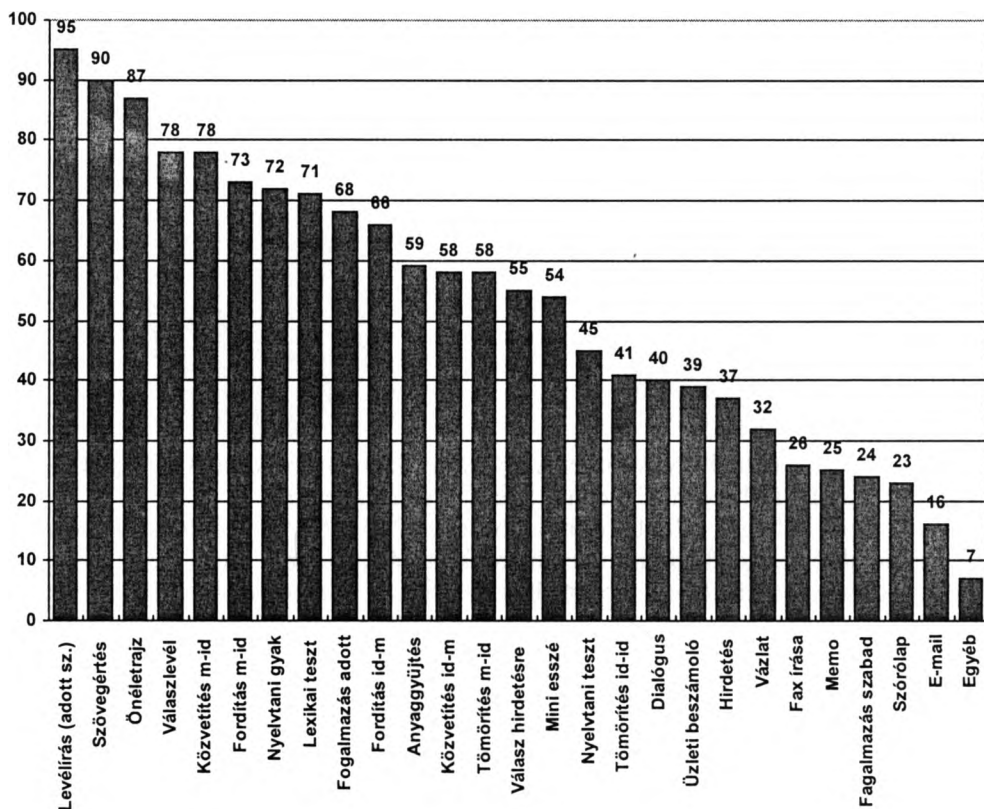
A *szaknyelv oktatásában* is tapasztaltak: 29 fő 6–10 éve, 35 fő 10–20 éve, 8 fő több mint 20 éve tanít szaknyelvet, ez a megkérdezett 107 fő közül 72 fő (67%).

A tanárok *heti szaknyelvi óraszám*a 11–15 óra között van 50 főnél, 35-en pedig heti 15–25 órában tanítják a szaknyelvet. A válaszadók 90%-a akkreditált vizsgáztató is egyben. Ez azért is figyelemre méltó, hiszen az új nyelvvizsgáztatói rendszer 2000. január 1-jétől van érvényben, s ennek értelmében csak akkreditált vizsgáztató vizsgáztathat.

A *tanítás nyelvét* tekintve az angol (42 fő), a német (37 fő) a legjelentősebb közel azonos létszámmal, majd a francia következik (12 fő), de még jelen van az olasz (6 fő), a spanyol (6 fő) és az orosz nyelv is (4 fő). A *szakágazatokat* figyelembe véve domináns az üzleti (73 fő), ennek kb. a fele az idegenforgalmi (32 fő), s elenyésző a pénzügyi szakágazat.

A vizsgálati eredmények bemutatása

Kérdőívünkben 20 pontban csoportosítottuk az otthoni írásbeli feladatok témaköréhez kapcsolódó kutatási célként megjelenő kérdéseket. A kérdések elsősorban a házi feladatok típusait térképezik fel, rákérdeznek arra, hogy a szaknyelvet tanító tanárok mennyire eltérően ítélik meg az egyes típusok fontosságát, és ebből már lehet arra következtetni, hogy a különböző készségfejlesztést reprezentáló feladattípusok milyen arányban fordulnak elő a tanárok gyakorlatában. Azt is megvizsgáltuk, hogy az otthonra feladott írásbelik kiválasztásánál milyen célokat helyeznek előtérbe. Kérdések irányultak továbbá az írásbelik érzelmi vetületére, azaz, hogy mit kedvel jobban a tanár, és mit a diák, valamint a feladatok motivációs szerepére. Arra is rákérdeztünk, hogy a házi feladatokon belül mekkora hányadot képviselnek a szóbeli házi feladatok az írásbelik mellett, és hogy az otthoni feladatokat tudatosan betervezik-e előre a tanár kollégák. Külön kérdésként szerepel még a feladatokhoz nyújtott tanári segítség, a javítási módszerek és az értékelés. Végezetül a tanárok tanítási, szakmai gondjaik felől érdeklődtünk, és lehetőséget adtunk véleményük, észrevételeik szabadon történő kifejtésére.



5. ábra. Az otthoni írásbeli feladatok típusai

A fenti kérdésekből a jelen tanulmányunkban csak néhányat mutatunk be, mivel a kérdőív teljes feldolgozása még folyamatban van.

Az otthoni írásbeli feladatok típusai

A feladattípusoknál 26 különböző lehetőséget adtunk meg, valamint az „egyéb” kategóriát is beiktattuk. Ezzel a lehetőséggel a kollégák csupán egy-két esetben éltek (5. ábra).

Igyekeztünk a lehetőségek tárházát kimeríteni függetlenül attól, hogy egyszerű gyakorló feladatról, nyelvvizsgafeladatról vagy a majdani munkavállalásnál hasznosuló feladatról van-e szó. Válaszoló kollégáink így nagyobb felsorolásból választhatták ki, hogy mely feladattípusok fontosak számukra a házi feladatok esetén. 95 fő a 107-ből a *levélrászt megadott szempontok alapján* (lásd 5. ábra 1. szempont) jelölte meg, de alig marad el a *válaszlevél* (lásd 5. ábra 3. szempont) írása, 78 fővel. Az eredmény azt bizonyítja, hogy a tanárok egyrészt alkalmazkodnak a vizsgakövetelményekhez a felkészítésben, másrészt a sokféle levéltípus módot ad a változatos tanításra és a gyakoroltatásra, nem utolsósorban fontosnak ítélik a leendő munkahely elvárását is, miszerint egy jól képzett gazdasági szakembernek jól kell tudnia üzleti levelet írni.

Sokan jelölték fontosnak az *önéletrajz* (lásd 5. ábra 2. szempont) írását. Ez a fel-

adattípus nem elsősorban az írásbeli vizsgafeladatoknál jelentkeznek, hanem sokkal inkább az elhelyezkedésnél, a munkavállaláskor játszik kiemelt fontosságú szerepet. Az élményben szerepel még a *közvetítés* és *fordítás magyarról idegen nyelvre* (lásd 5. ábra 4.–5. szempont). Ezek a feladatok az elsajátított nyelvi tudás mérésére igen jól szolgálnak. A *nyelvtani gyakorlás* és *lexikai teszt* továbbra is fontos eszköz, 72 és 71 fővel a 7. és 6. helyen állnak a 26-ból (lásd 5. ábra).

A mini esszé (lásd 5. ábra 14. szempont) már csak 54 fő alkalmazza, a szabadabb tartalmú, nagyobb önállóságot igénylő feladatokat (lásd 5. ábra – tömörítés [16.] dialógus [17.], vázlat [20.]) kevesebb, mint 50 fő jelöli meg. A *fogalmazás szabadon választott témáról* feladattípus a 23. helyre került 24 fővel. Az alacsony óraszámok, a nyelvtanárok egzisztenciális leterheltsége, a tesztelés elterjedése, a javítási munka időigényessége közül bármi számításba jöhet mint ok, hogy miért vált kerülendővé ez a fajta produktív írásfeladat, amely a diák részéről is több időt követel, de a fantáziát is megmozgatja és egyszerre több nyelvi kompetencia fejlesztésének az eszköze.

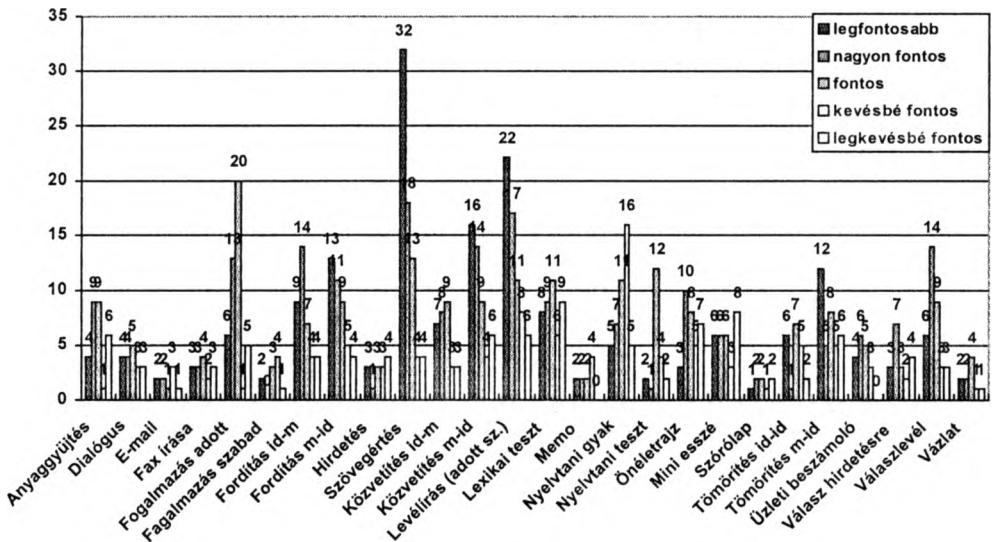
Az otthoni írásbeli házi feladatok fontossága

A fontossági rangsorban első helyen szerepel a *szövegértés*, majd a *levélírás*, és ezt követi a *közvetítés*, illetve a *fordítás*. A *válaszlevél*, valamint az *önéletrajz* zárja a sort (6. ábra).

A fontosságot és a gyakoriságot összevetve kitűnik a szövegértés prioritása, a levélírás, a közvetítés, a fordítás mindkét rangsorban viszonylag azonos helyen szerepel.

Szólni kell azonban az önéletrajzzal kapcsolatos ellentmondásokról. A feladattípusoknál a második helyen szerepel, a fontosságnál alig 20-an jelölték, ugyanakkor szinte minden kolléga tanítja az önéletrajzot. Ennek a feladattípusnak viszonylag kevés a variációs lehetősége, bár a vizsgafeladatok között is szerepelhet az önéletrajz.

Összegezve elmondható, hogy elsősorban a vizsga feladattípusait veszik figyelembe a tanár kollégák, és ezek tanítását tekintik fontosnak.



6. ábra. Otthoni írásbeli feladatok fontossága

Az otthoni írásbeli feladatok fontossága az elérhető cél szempontjából

A kérdőív 4. pontjában különböző célokat sorakoztattunk fel, és arra kérdeztünk rá, hogy a tanárok melyik célt mennyire tartják fontosnak az otthoni írásbeli feladatok alkalmazásakor. Három nagyobb területet ölelnek fel a célok: nyelvi ismeretek bővítése, munkáltatói igények kielégítése és személyiségfejlesztés.

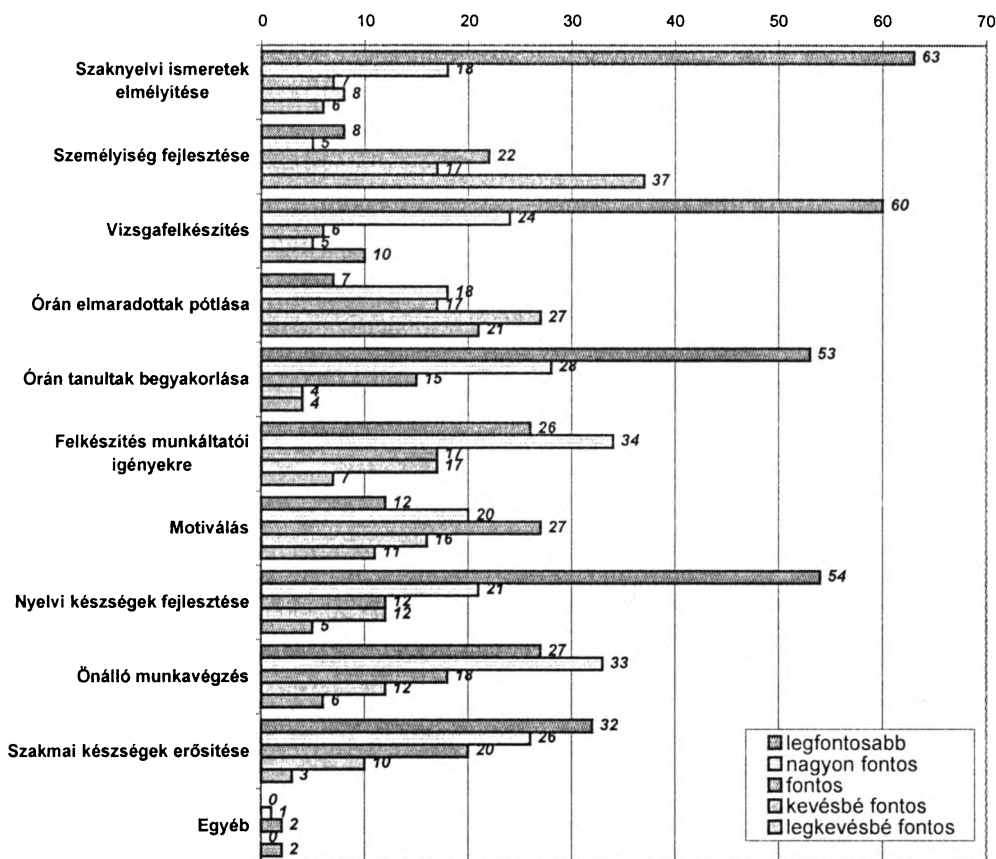
Az *ellenőrzést, mérést, értékelést*, valamint *visszajelzést* szándékosan nem szerepeltettük a célok felsorolásában, mert egyrészt kérdőívünk tartalmaz erre vonatkozó külön kérdéscsoportot, másrészt a tanárok vizsgaorientált beállítottságának amúgy is célként való inherens megnyilvánulása a *mérés, értékelés*.

A válaszolók alátámasztották feltevéseinket: 80–80 fő a *szaknyelvi ismeretek elmélyítését* és a *vizsgafelkészítést* tartja a legfontosabbnak, illetve nagyon fontosnak. A feladattípusok kiválasztásában is látható volt, hogy a tanárok a vizsgacélokat részesítik előnyben. Jól nyomon követhetők a régi beidegződések, a korábbi vizsgaelvárások hatása (fordítások előfordulásában), és szinte alig jelennek meg az információs technológia kínálta formák (e-mail, fax), holott a munkavállalásnál ezek ismerete elengedhetetlen. Ezzel összhangban van az az eredmény, hogy a célok között a *felkészítés a munkáltatói igényekre* 26 főnél szerepel (lásd 7. ábra a 24. lapon) mint legfontosabb és 34 főnél mint nagyon fontos kategória, és e kettő összesen csak felét teszi ki a válaszadóknak. A tanárok nagyon látványosan 37 fővel nyilatkoztak elutasítóan – a többi cél esetében ilyen magas elutasító válasz nem fordult elő – a *személyiségfejlesztést* illetően (lásd 7. ábra), mindössze 8 fő jelölte legfontosabb, 5 fő nagyon fontos célként. Ellentmondásos igyekezet a pedagógiai gyakorlatban a kommunikatív kompetencia vagy a speciális (szakmai) kompetenciák fejlesztése a személyiség elhanyagolása mellett. Szintén alacsony arányban szerepel a *szakmai készségek erősítése* és ennek a kategóriának a variánsa, a *felkészítés munkáltatói igényekre*. Mindkettő a speciális kompetenciát erősíti, amely a személyiség összetevőinek egyike. Az *önálló munkavégzés* szintén alacsony hányada igazolja a felsőoktatás törekvésével ellentétes tendenciát, hogy nehezen válnak meg a tanárok irányító szerepüktől, és nem preferálják a partneri vagy kooperatív együttműködést. A tanárok közel fele a legfontosabb és nagyon fontos jelzővel illette az *önálló munkavégzést*, de az eredmény még sincs összhangban a személyiség fejlesztése célkitűzéssel, holott az önállóság fejlesztése is a személyiséget alkotó komponens. A tanárok vagy nincsenek ennek tudatában, vagy míg általában a személyiségfejlesztést elhanyagolhatóan tartják, ebből kiemelik az önállóságot, mint külön fejlesztést igénylő elemet.

A *motiválás* megítélése a közepesen fontos kategóriába került, pedig a kompetenciák valamennyi fajtájára ható mozgatóerő, amely az egész tanulási folyamathoz nélkülözhetetlen.

Az otthoni írásbeli feladatok céljainak fontossága a tanárok vizsgáztatói és szaknyelvtanítási gyakorlatának függvényében

A 7. ábra három elemét (a vizsgafelkészítés, a személyiségfejlesztés és az önálló munkavégzés) külön megvizsgáltuk a kérdőív két változója, a tanárok vizsgáztatói és szaknyelv oktatási gyakorlata szempontjából is. Mindkét változó esetében szinte ugyanolyan eredményt kaptunk a vizsgafelkészítés és személyiségfejlesztés céljának fontos-

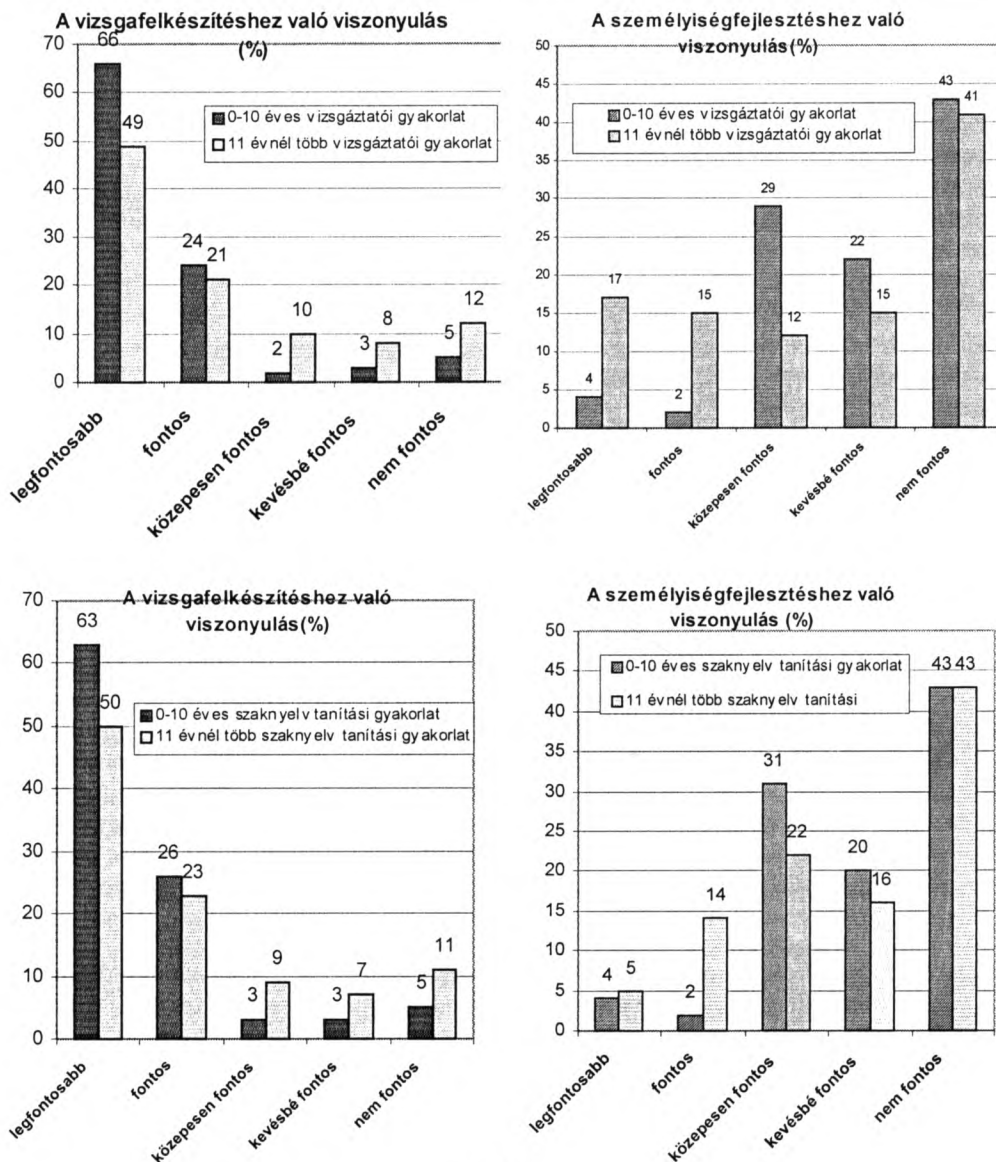


7. ábra. Az otthoni írásbeli feladatok fontossága az elérendő út szempontjából

ságát illetően. (8. ábra) Jól látható a két ellentétes megítélés az évek számától függően. A vizsgafelkészítés felé jobban orientálódnak a pályájuk első szakaszában lévők, és a pályán eltöltött idő növekedésével ez a szemlélet kissé változik; szintén fordított arányban ítélik meg a régebben tanítók és vizsgáztatók a személyiségfejlesztés fontosságát, jobban elfogadják, mint a fiatalabbak, bár a „nem fontos” kategóriánál szinte egyformán 40% körüli arányban elutasítják. Mégis, az évek számának emelkedésével a vizsgázóban már nemcsak a nyelvtanulót, hanem az embert is látják.

Ugyanígy e két változó függvényében megnéztük az *önálló munkavégzés* fontosságát is (lásd 9. ábra a 26. lapon).

A vizsgáztatói gyakorlat és a szaknyelv tanítási gyakorlat éveinek viszonylatában is hasonló az *önálló munkavégzés* megítélése – egyértelműen többen tartják fontosnak, mint nem, szemben a személyiségfejlesztés fontosságával.

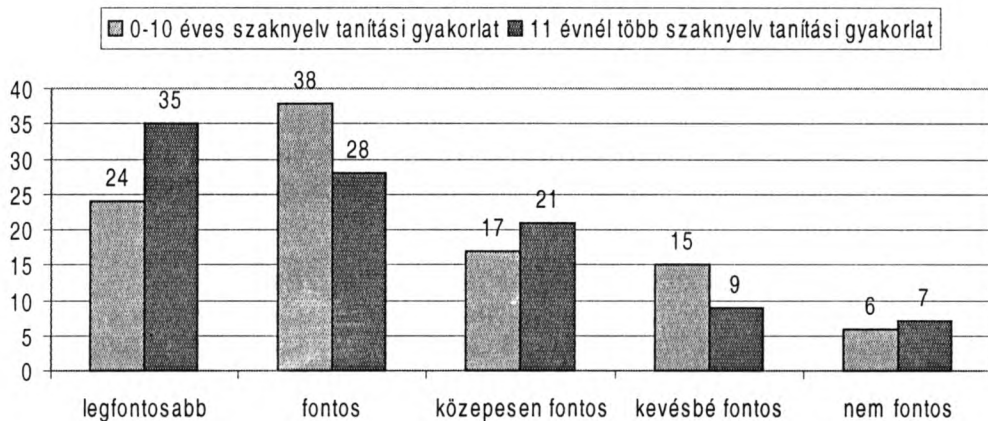


8. ábra

Az írásbeli feladatok funkciója a tanórához való kapcsolódás szempontjából

Végül rákérdeztünk a tanároknál, hogy hogyan látják az otthoni munka szerepét a tanórához való kapcsolódás szempontjából, és azt a meglepő eredményt kaptuk (lásd 10. ábra a 26. lapon), hogy a többség nem tartja a tanórával azonos értékűnek, csupán azt kiegészítőnek. A 107-ből mindössze 8 fő szerint funkcionál az otthoni írásbeli feladat több tanóra összekapcsolásaként, 79 fő tulajdonít neki tanórát kiegészítő funkciót, és

Az önálló munkavégzéshez való viszonyulás (%)



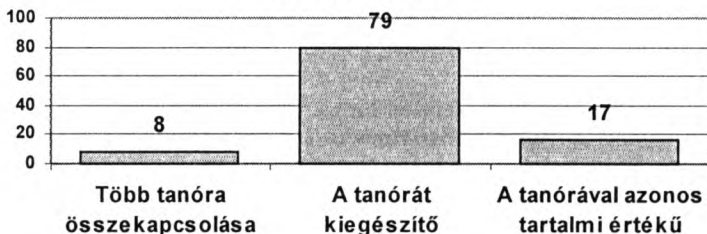
9. ábra

csak 17-en gondolják úgy, hogy a tanórával azonos tartalmi értékű szerepe van, 3 fő nem válaszolt. Ez a tábla tehát ellentmondásban van a tanároknak az önállóság fontosságáról alkotott véleményével, mert ezt a személyiség-komponenst leginkább az individuális tanulás erősítésével lehetne fejleszteni.

A közoktatásban, az otthoni írásbeli feladatok lényegi funkcióját a tanórákhoz való kapcsolódás szempontjából vizsgálva, az valóban két egymást követő óra összekapcsolása, maga a tanóra (vagy kontakt óra) szinte minden mozzanatával előkészíti az órát követő önálló munkát. A felsőoktatásban azonban, a hallgatók bekerülésétől kezdve fokozatosan csökkenteni kellene az otthoni feladatok tanórát kiegészítő jellegét, és a hallgató önállóan végzett feladatainak a nyelvi órával azonos tartalmi értékűvé kellene válnia.

Ugyanez az eredmény látható az oktatási és vizsgáztatói gyakorlat éveinek relációjában. Ha összevetjük a feladatok típusairól és a fontosságáról kapott eredményt a tanórához való kapcsolódásukkal, a következő összefüggést lehet felfedezni: az *adott szempontok alapján írott levél*, amely már produktív feladat, jóval megelőzi az *önálló-*

Hogyan itéli meg az otthoni írásbeli feladatok funkcióját a tanórákhoz való kapcsolódás szempontjából?



10. ábra

an elkészítendő levél kategóriát, a többi még fontosnak tartott feladat: *közvetítés, fordítás és tömörítés magyarról idegen nyelvre*. Fentiekből úgy tűnik, hogy mindkét korosztály helytelenül ítéli meg a házi feladatok szerepét, és a tanárok kerülnek a hallgatók igazán önálló megnyilvánulásait és azt, hogy kiengedjék őket közvetlen irányításuk alól. Ez kiderült a feladattípusok megválasztásánál is (5. ábra), mert láthattuk, hogy kevésbé fordulnak elő azok a feladatok, amelyekkel fontos gondolkodási műveletek végezhetőek, a kreativitást fejlesztik és a ténylegesen önálló felkészülést tennék lehetővé egy a tanóránál még értékeesebb tanulási folyamattal, amelynek hatása a többi vizsgafeladat eredményeinél is érezhető lenne.

A vizsgálat eddigi eredményeinek összegzése

A vizsgált kérdések elemzése alapján az alábbi megállapításokra jutottunk:

- A gazdasági szakmai nyelvet oktató tanárok jelentős tanítási és vizsgáztatási tapasztalattal rendelkeznek.
- A tanárok a tanórán túlzottan a gazdasági nyelvvizsgára való felkészítésre koncentrálnak.
- A nagyobb tanítási tapasztalattal rendelkező tanároknál jobban megjelenik a személyiségfejlesztés fontossága, azaz úgy látszik, hogy a vizsgázóban nemcsak a nyelvet tudót, hanem az embert is meglátják. Fejlettebb személyiség jobban tud vizsgázni, teljesíteni.
- Az önálló munkavégzést fontosnak tartják, de a vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy nem tekintik a személyiségfejlesztés részének.
- A házi feladatot nem tartják a tanórai produkcióval azonos értékűnek, hanem a tanórát kiegészítő tevékenységnek tartják.

IRODALOM

- Balkovitzné Cynolter Magda (2002): A házi feladatok didaktikai problémái. *Iskolakultúra*, 2002. 6–7 sz.
- Banó István és Kosaras István (1972): *Az orosz nyelv oktatásának metodikája*. Tankönyvkiadó: Budapest.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák különbségek*. OKKER Oktatási Kiadó: Budapest.
- Harmer, J. (2001): *The Practice of English Language Teaching*. 3. kiadás, Longman: London.
- Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Timbal – Duclaux, L. (1989): *L'expression écrite, écrire pour communiquer*. Éditions E S F-Entreprise Moderne d'Édition et Librairies techniques, 4. kiadás, Paris.
- Kovács Ilma (1991): *Katedrán innen, katedrán túl*. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem: Budapest.
- Falus Iván (szerk.) (1998): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Közös Európai Keretrendszer. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002): Európa Tanács Közoktatási Bizottsága, Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg., az Oktatási Minisztérium megbízásából: PMIK Kht.
- Poór Zoltán (2001): *Nyelvpedagógiai Technológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.

- Walberg, H. J. és Paschal, R. A. (1994): Homework. In: Husen, T. és Postlethwaite, T. N. (szerk.). *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon: Oxford.
- Wallinger, L. M. (2000): The role of homework in foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 33, pp. 483–496.
- Ziegler, S. (1992): Homework. In: Alkin, M.C. (szerk.). *Encyclopedia of Educational Research*. Macmillan: London.



AKADÉMIAI KIADÓ

AKADÉMIAI KIADÓ
Vevőszolgálat
1519 Budapest, Pf. 245
Tel.: 464-8200
Fax: 464-8201
E-mail:
custservice@akkrt.hu

www.akkrt.hu

Konrád Miklós

MAGYAR-FRANCIA KISSZÓTÁR

A teljesen új szótár 25 000 címszót tartalmaz. Szóállománya és példaanyaga a mindennapi életben használatos köz- és szaknyelvi szavak és kifejezések széles tárából kerültek ki, beleértve a nyelvhasználatba nemrégiben átkerült szavakat is. A szótárt nemcsak kezdő, hanem középfeladói szintű nyelvtanulóknak is ajánljuk.

Ára: 2500 Ft



Barta Éva

ARE YOU LISTENING?

A jelen kötetben bemutatott feladatlapok beszédértés vizsgához nyújtanak fejlesztési és gyakorlási lehetőséget. A könyv tagolása az új angol nyelvi érettségéhez igazodik (középszint és emelt szint), de változatos feladatai alkalmasak a hagyományos középfokú vizsgákra való felkészüléshez is. A kazetta autentikus szövegeit a könyv gyakorlatai dolgozzák fel. Megoldókulcs és szöveggönyv is található a kötetben.

Ára: 2470 Ft



www.akkrt.hu

SZÖLLŐSY ÉVA

Angolul tanulóink szótárválasztási szokásairól

Bevezető

A téma iránt Sue Atkins és Krista Varantola 1998-as tanulmánya keltette fel az érdeklődésemet.¹ Ebben egy EURALEX/AILA szótárhasználati kutatásról számolnak be, amelyet több mint ezer angolul tanuló nyugat-európai (francia, német, olasz és spanyol anyanyelvű) diák bevonásával végeztek. Az eredmények ismertetése mellett közzéteszik kérdéseiket és vizsgálati módszereiket is, deklarálta azzal a céllal, hogy mintát adjanak hasonló vállalkozásokhoz. Az itt ismertetett felmérés Atkins és Varantola ajánlásaira támaszkodott, de sokkal szerényebb célt tűzött ki, mint az ő vizsgálatuk hazai megisméltése lett volna: a szótárhasználaton belül csak a szótárválasztásra összpontosított.

A következőkre voltam kíváncsi: Milyen szótárakat használnak a tanulók, és miket tartanak a szótáraik előnyeinek és hátrányainak? Milyen indíttatásból választják a szótáraikat? Mennyire támaszkodnak tanáraik ajánlásaira, és mennyire bizonyulnak hasznosnak a tanári ajánlások? Milyen feladathoz milyen szótárt (kétnyelvűt vagy egynyelvűt) választanak? Mennyire használnak egynyelvű szótárakat? Hogyan vannak ellátva saját szótárakkal és mennyire élnek a könyvtárakban elérhető lehetőségekkel? Mennyi oktatást kapnak a szótárak használatához? Ahol van összehasonlítási alap, mennyire egyeznek az eredmények a nyugat-európai adatokkal?

2–4. osztályos (10–12. évfolyamos) középiskolásokat, középfokú nyelvvizsgára készülő budapesti és vidéki egyetemistákat és főiskolásokat, közép- és felsőfokú nyelvvizsgára készülő budapesti nyelviskolásokat, angol szakos budapesti egyetemistákat, köztük tanárjelölteket, valamint főiskolás budapesti és vidéki angoltanár-jelölteket kérdeztem meg szótárválasztási szokásaikról. A középiskolások között voltak már nyelvvizsgát tett tanulók, kétnyelvű, 6 órás és hagyományos képzésben részesülők, gimnazisták és szakközépiskolások, zömmel budapestiek, de egy vidéki gimnázium is képviselte magát.²

A kérdőíveket otthon kellett kitölteni, hogy a minden szervezeti háttérrel nélküli vizsgálat az oktatást semmiképpen ne zavarja. Ezt azért is előnyösnek gondoltam, mert így a tanulók megnézheték (volna...) a szótáraik adatait, és a válaszok tanári besegítés nélkül születhettek meg. A megkérdezettek semmi nem kötelezte a közreműködésre, így a kiadott kérdőíveknek a kisebbik fele, 175 darab érkezett vissza. (Közülük 5 egy kísérleti, első változatból való, ezért az alábbiakban a megkérdezettek száma egyes kérdéseknél 170, másoknál 175.)

Túlsúlyban vannak a középiskolás válaszok, mert az ő körükben a tanárunk által kiadott feladatnak mégiscsak volt valami kötelező íze. A 94 középiskolás válaszoló megoszlása: 16 sikeres nyelvvizsgát tett gimnazista, illetve kéttannyelvű szakközépis-

kolába járó 12. évfolyamos tanuló, 18 tanuló vesz részt 6 órás képzésben, 38 részesül hagyományos gimnáziumi oktatásban, 22 szakközépiskolás. A nyelvviskolások száma 14, az egyetemistáké és főiskolásoké 36, az angol szakosoké 26. A minta nem reprezentatív, de remélem, hogy elégséges az érdeklődés felkeltéséhez.

1. Milyen szótárakat használnak a tanulók?

A vizsgálat tanulsága, hogy a tanulók nincsenek tisztában a szótárakat, illetve általában a könyveket azonosító adatok mibenlétével. Bár a használt saját szótárakra vonatkozó kérdés felsorolta a kért adatokat, alig néhány pontos válasz érkezett, legkevésbé rossz, de nem dicséretes a helyzet az angol szakos egyetemistáknál. Akadt, aki „*Halász–Ország féle 2 kötetes középszótár*”-at használ, és még hárman Halász Előd nevével azonosították a szótárukat 7, 8, illetve 12 évi angoltanulás után, egyiküknek ráadásul ez a leghasznosabb szótára, egy angol szakos egyetemista pedig „*Ország–Magyarics nagyszótár*”-at nevezett meg! Ezekhez az esetekhez képest csupán gyermetegségnek tekinthetők „*az iskola könyvtárának szótára*”, „*közepes szürke, fehér szótárak, már régebbiek*”, „*egynyelvű szótár*” típusú meghatározások. A CD-k és az internetes szótárak azonosítása még a nyomtatott szótárakénál is gyatrábban sikerült. Célszerűbb lett volna, ha a kérdőív egy táblázatban felsorolja a nagy valószínűséggel várható szótárak adatait és a használt szótárak kipipálását kéri. Ebben az esetben a látott minta alapján a további szótárakról is jobb eséllyel várhattam volna a szükséges információk megadását. – A szótárhasználatot összefoglaló adatokat az 1. tábla tartalmazza.

A felmérésben a rendszeresen használt saját és nem saját szótárakra kérdeztem rá. Az 1. tábla fejléce mutatja, hogy ezen a két kategórián belül a kétnyelvű és az egynyelvű szótárakat soroltam külön oszlopokba. A tábla adatkockáiban az „ny” rövidítés nyomtatott szótárt jelent. A CD-alapú és az internetes szótárak, sőt a szótárgépek sokszor, ha nem is mindig egy-egy nyomtatott szótár megfelelői korszerű hordozón, a kérdőív is ilyen szellemben kérdezett rájuk, de a válaszok alapján annyira önálló életet élő szótáraknak tűntek, hogy végül is külön tárgyalom őket. Nincs feltüntetve a táblában az a néhány szótár, amelyről még az sem derült ki, hogy kétnyelvű vagy egynyelvű-e, és nem szerepelnek a Halász Előd nevével fémjelzett szótárak. A „páros” kétnyelvű

1. tábla

A szótárhasználat összefoglalása	Rendszeresen használt saját szótárak száma		Rendszeresen használt nem saját szótárak száma	
	kétny.	egyny.	kétny.	egyny.
Középiskolások 94 válaszadó	126 ny, 9 CD, 1 szótárgép	17 ny	6 ny, 2 CD, 16 internetes	1 ny
Felsőfokú int. hallgatói 36 válaszadó	52 ny, 8 CD	4 ny	5 ny, 6 internetes	3 ny
Nyelvviskolások 19 válaszadó	34 ny, 4 CD	10 ny	1 ny, 7 internetes	2 ny
Angol szakosok 26 válaszadó	36 ny, 4 CD, 3 szótárgép	31 ny	1 ny, 1 CD, 6 internetes	13 ny
Összesen 175 válaszadó	248 ny, 25 CD, 4 szótárgép	62 ny	13 ny, 3 CD, 35 internetes	19 ny, 2 internetes

szótárak esetében a tanulók sokszor nem mondták meg, hogy angol–magyar vagy magyar–angol szótáruk van, vagy megvan mindkettő. Mivel több esetben tapasztalható volt, hogy a párokat egy szótárként kezelik, külön közlés híján úgy tekintettem, hogy a tanulónak megvan a pár mindkét tagja. Az angol–magyar/magyar–angol párokat egy szótárnak számítottam.

Az alábbiakban először a nyomtatott szótárakról, majd az internetes szótárakról, azután igen röviden a CD szótárakról és végül a szótárgépekről lesz szó.

1.1. Nyomtatott szótárak

A 175 tanuló 261 kétnyelvű és 81 egynyelvű nyomtatott szótár használatát jelentette. A legalább valamennyire azonosítható kétnyelvűeket a szótár terjedelme és a szerzők személye alapján 21 kategóriába sikerült sorolni. Az adathiányok kivédésében nagy segítséget nyújtott a Magyar Nemzeti Bibliográfia. A több mint 40 különböző vagy legalábbis különbözőnek tűnő egynyelvű szótár azonosítására és kategorizálására nem vállalkoztam.

1.1.1. Kétnyelvű szótárak

A 261 nyomtatott kétnyelvű szótárból valamilyen szinten azonosítható volt 236 szótár. Nem volt elég az azonosításhoz például a „*külker szótár*” megjelölés, és az Országos Széchényi Könyvtárban sem sikerült rátalálni bizonyos *Závodszy* angol–magyar/magyar–angol szótárára.

A válaszok feldolgozásakor igyekeztem kikövetkeztetni a megoldást, például amikor a szótár azonosítása „*Akadémiai Kiadó, kisszótár*”, a választás oka pedig „*ajánlották az Akadémiai Kiadó szótárait, ez volt a legolcsóbb*” volt, jó lelkiismerettel besoroltam a szótárat Magay–Kiss 1995-ös kisszótáraihoz. Hiába feltételezhető viszont, hogy a csupán Ország László nevével fémjelzett, évmegjelölés nélküli szótárak közül néhány valójában társszerkesztős szótár, ilyenkor kénytelen voltam ragaszkodni az egyszerű „Ország–szótár” kategóriához. Bizonytalan például, hogy az „*Ország, Magay*” azonosítás az 1981-es kéziszótárat vagy az 1998-as angol–magyar nagyszótárat fedi, ha nem volt semmi fogódzó, akkor ezeket a szótárakat azonosíthatatlan kétnyelvűeknek kellett tekintenem. Több esetben tapasztaltam, hogy a kéziszótárat nagyszótárnak nevezik.

A többé-kevésbé azonosított szótárak használatára vonatkozó főbb számadatokat a 2. tábla tartalmazza. A tábla 21 sora egy-egy szótárról, illetve szótárcsoportról közöl három adatot. Az első oszlop a szótár(csoport)ot azonosítja. Sajnos nem sikerült önállóan számolni az 1990-es és 2000-es Magay–Ország magyar–angol kéziszótárak és a 2000-es és 2001-es Lázár–Varga szótárak használatát. A szegényes azonosítási lehetőségek miatt szükség volt egy-egy pusztán „kisszótár”, „kéziszótár” és „nagyszótár” kategóriára, valamint a már említett egyszerű „Ország–szótár” sorra is. Egy kategórián (kis-, kézi-, nagy- és útszótárak) belül a szótárak első megjelenésük időrendjében követik egymást, bár az újabb és újabb kiadások miatt az időrend információs értéke viszonylagos. A második oszlop mondja meg, hogy az adott szótár(ak) használatát hányan jelentették, ha angol–magyar/magyar–angol párról van szó, akkor a / jel előtt az angol–magyar szótárak száma, utána a magyar–angol szótárak száma szerepel. A harmadik oszlopban található, hogy hány esetben ajánlotta tanár a szótárat, az utolsó oszlop pedig azt mutatja, hány esetben találják a tanulók az adott szótárat

2. tábla

Nyomtatott kétnyelvű szótárak	sz.száma	tan.ajánl.	leghaszn.
kisszótárak			
Ország a–m/m–a kisszótár (cop. 1966)	27/26	1	1
Magay–Kiss a–m/m–a kisszótár (1995)	13/12	–	4
Kis- v. zsebszótár a–m/m–a (egyéb adat nélkül)	6/6	–	–
kéziszótárak			
Ország a–m/m–a kéziszótár (cop. 1971)	47/45	9	12
Ország–Magay a–m kéziszótár (1981)	37	11	9
Magyar Chambers (1992)	1	–	–
Bíró–Willer a–m/m–a kéziszótár (1996)	5/3	–	–
Borók–Fashola a–m/m–a kéziszótár (1998/2000)	2/1	–	–
Ország–Magay–Futász–Kövecses a–m kéziszótár (1999)	3	2	1
Magay–Ország m–a kéziszótárak (1990 és 2000)	20	1	7
Takács a–m/m–a kéziszótár (2000)	1/–	–	–
Lázár–Varga a–m/m–a kéziszótárak (2000 és 2001)	12/11	4	–
Oxford a–m szótár nyelvtanulóknak (2002)	1	–	1
Kéziszótár a–m/m–a (egyéb adat nélkül)	6/6	–	–
nagyshótárak			
Ország a–m/m–a nagyshótár (cop. 1976/1963)	29/25	5	5
Ország–Magay a–m nagyshótár (1998)	7	4	4
Ország–Futász–Kövecses m–a nagyshótár (1998)	4	3	2
Nagyshótár a–m/m–a (egyéb adat nélkül)	1/1	–	–
útszótárak			
Magay et al. a–m, m–a útszótár (1972)	1	–	–
Szilfai angol úti kisokos (cop. 1994)	1	–	–
Egyéb			
Ország a–m/m–a szótár (egyéb adat nélkül)	12/12	1	–

a leghasznosabbnak. Egy szótár csak akkor lehet a „leghasznosabb”, ha a tanulónak legalább két szótára van.

A szótárak előnyeire és hátrányaira vonatkozó kérdéssel nem kívántam a tanulókkal értékelteni a szótárakat, csupán a – jobb szó híján – szótár-tudatosságukra voltam kíváncsi. A következőkben az egyes előnyök/hátrányok után zárójelben az említések száma szerepel.

Az öt leggyakrabban említett pozitívum közül háromnak az értékéből levon valamennyit, hogy a kérdőíven példaként szerepeltek: szinte mindig megtalálom benne, amit keresek (55), hasznosak a példák (31), könnyű eligazodni egy szó több jelentése között (23). Értékesebbek az önálló megfogalmazások: könnyű benne keresni, egyszerűen lehet benne megtalálni a szavakat, átlátható a szerkezete (29), egyszerűen használható, könnyen kezelhető (17), részletes, nagyon sok szó van benne, rengeteg témakörből találok benne szavakat (10), sok különböző jelentés benne van (7), sok segítséget adnak a nyelvtani kódok (ez a kérdőíven példaként is szerepelt) (7). Érdekes lenne tudni, mire gondolt a következő megjegyzés szerzője: „nem csak egy, hanem a többi jelentését is leírják [sic!], mert találkoztam már az ellenkezőjével is”, és megmosolyogató, hogy egy szótár dicséretként fogalmazódott meg a rácsodálkozás az angol nyelvre:

„rengeteg szó van benne, amelyeknek sok jelentésük van.” További előnyök: hasznosak a kifejezések (6), segíti a nyelvtanulást (6), az amerikai és a brit megfelelőt is megadja (3), igen alapos (2), tradicionális (2), érdekes (2), kiemeli a rendhagyó igéket (2), az igék után használt prepozíciókat is megadja a jelentéssel együtt, a vonzatok is fel vannak tüntetve (2), általánosan elterjedt, mindenhol elérhető (2), gyors a használata az egynyelvű szótárakhoz képest (2). Egyetlen válaszadó említette pozitívként a mértékegységeket tartalmazó és hasonló egyéb függelékeket. „*Nem mindig van kéznél számítógép*” – írja a nyomtatott szótára javára egy általában CD-szótárt használó tanuló.

Viszonylag sok dicséret érte a kisszótárakat: elférnek mindenhol, könnyen hordozhatók, angol könyv olvasásakor kényelmesebb a használatuk (10). Az Országgh-féle kisszótár pozitívuma, hogy „*nem terjedős, az alapvető dolgokra szorítkozik*” (1), mások ugyancsak pozitívként azt írják róla, hogy részletes, sok szó benne van, kb. minden megvan benne, ami a középfokú szinten szükséges, az angoltanulás kezdetén nincs szükség nagyobb szókincsű szótárra (4). A kézis�ótárak esetében is pozitívként említik a nem túl nagy méretet (4).

Mivel a fenti erények nem igazán szótár-specifikusak, sőt javarészt minden jobb szótártól elvárható tulajdonságok, érdemes idézni a néhány egyedi megjegyzést. Országgh–Magay 1981-es angol–magyar kézis�ótárát dicséri: „*felhívja a figyelmet a külföldiek jellemző hibáira*”, „*a szavak jelentését a gyakorlatban használt sorrendben adja meg*”. Szilfai 1994-es angol úti kisokosának előnye: „*nagyon hasznos párbeszéddek vannak benne*”. Magay–Kiss 1995-ös kisszótáráról kiemelik: „*levél és életrajzi példák vannak benne*”, „*mai napig is még könyvfordításhoz is rengeteg dolgot megtalállok benne, amit máshol nem*” (az utóbbi egy angol szakos egyetemista megjegyzése). Országgh–Magay–Futász–Kövecses 1999-es angol–magyar kézis�ótáráról írják: „*tartalmaz szólásokat, közmondásokat, tartalmazza a modern élet szavait, pl. gazd. élet, parlamentáris dem., távközlés stb. szavai*”, „*könnyebbé tette a felkészülést a középfokú nyelvvizsgára, és ott is könnyen lehetett használni*”. Több egyedi pozitív megjegyzést kapott Lázár–Varga 2000 és/vagy 2001-es szótára: „*autentikus*”, „*felhasználóbarát*”, „*minden lap alján van gyakorlati segítség*”, „*az összetéveszhető szópárokat kiemeli*”, „*segít az angol kifejezéseket megtalálni*”, „*a lapok szélén meg van jelölve a szavak kezdőbetűje*”, „*könnyű, mert olyan szerkezetű lapra van nyomtatva*”.

Akadtt, aki a bizony már elavult 1971-es Országgh-féle kézis�ótár javára könyvelte el a megszokást: „*megszoktam a sulis éveim alatt*” – jegyezte meg egy nyelviskolás. Egy középiskolás írta ugyanerről a szótárról: „*Nincs túl sok előnye, de mivel ez van, ezt kell használni. Tudom, hogy van korszerűbb szótár is, ami pontosabb, bővebb, de nem fogom megvenni. Arra, amire én használom, ez is megfelel.*”

A hátrányos tulajdonságokra nem adott példát a kérdőív, ezeket önállóan fogalmazták meg a tanulók, valószínűleg ennek is betudható, hogy a pozitívumoknál jóval kevesebb negatívumot említettek: nincs meg minden szó, nem találok meg mindent (12), nem mindig lehet kiigazodni a sok jelentés között (4), nem elég áttekinthető (2), néha félrevezet, nem pontosan adja meg a jelentést (2), hiányzik a lapszéli ábécé a gyors szótározáshoz (2). A tanulóknak nem közömbös a szótár fizikai megjelenése: nagy méretű, ezért nehezen hordozható, nagyon nehéz (ez összhangban van a kisszótárak dicséretével) (8), ragasztott, könnyen rongálódik, igénytelen külső (4).

Néhány egyedi negatívum is érdemes az idézésre. Bizonyították, hogy a tanuló nem

tudja, mi mindenre lenne jó a szótára bevezetőjc: „*néha beleraknak ilyen furcsa jeleket, pl. ?*”. Talányos kifogás: „*a szótár ragozott alakokat és szó szerkezeteket nem igazán tartalmaz*”. A még mindig széles körben használt és jónak tartott 1971-es Ország-szótárral szemben egyedi fenntartások: „*nem ír le minden jelentést*”, „*nem alapos*” – ezek a kifogások valószínűleg az eltelt bő harminc év számlájára is írhatók, emellett egy tanuló szerint a szótár „*magyartalan kifejezéseket tartalmaz*”. Ország–Magay 1981-es angol–magyar kéziszótáráról írják: „*esetenként csak idegen szavak szótárával/értelmező kéziszótárral együtt alkalmazható*”, „*kissé nehéz megtalálni a 'sub-entry'-ok alatt felsorolt kontextusokat*”. Egy válaszadó szerint Ország–Magay 1998-as angol–magyar nagyszótárának „*szóhasználatára néha régies*”. A válaszokban egyetlen sommásan negatív vélemény található, Bíró–Willer szótáráról írja egy sikeres nyelvvizsgát tett gimnazista, sajnos indoklás nélkül: „*nem vagyok megelégedve vele.*”

1.1.2. Egynyelvű szótárak

Az 1. tábla 81 nyomtatott egynyelvű szótár használatát mutatja, közülük valamilyen szinten azonosítható volt 42 szótár. 19 szótár esetében a főbb számadatokat a 3. tábla tartalmazza, szerkezete azonos az 1. tábláéval. A tábla végén felsorolom azt a 23 szótárt, amelyekre csak egyetlen bejelentés érkezett és nem minősültek leghasznosabb szótárnak, valamint tanári ajánlás sem támogatta őket.

Mivel ezeknek a szótáraknak a bibliográfiai azonosítására nem vállalkoztam, a tanulók által közölt adatokat adom meg. Nagy valószínűséggel állítható, hogy a szótárak száma pontos könyvészeti számbavétel után sem lenne lényegesen kisebb. A kép nagyon tarka, ezen belül számarányukat tekintve vezetnek az Oxford szótárak, második helyen állnak a Longman szótárjai.

Az egynyelvű szótárak erényeinek felsorolásakor a tanulók kevésbé támaszkodtak a kérdőíven található példákra, mint a kétnyelvűek esetén, a pozitívumok köre változatosabb. Ez nyilván annak tulajdonítható, hogy az egynyelvű szótárakat főleg az angol szakos hallgatók használják, több egynyelvű szótárt használnak, mint a másik három kategóriába tartozó válaszadók együttvéve (44 bejelentés 37-tel szemben), tőlük pedig el is várható a tudatosabb véleményformálás. Ennek ellenére a megjegyzések nagy többsége az egynyelvű szótárak esetében sem szótár-specifikus, hanem illik általában minden egynyelvű szótárra. A pozitívumok között első helyen áll a példák dicsérete (14). Jó néhányan értékelik, ha a szótáruk áttekinthető, könnyű benne megtalálni a szavakat (12). Előnynek minősítik a tanulók, ha a definíciók érthetőek, rövidek, de alaposak (9), és ha általában minden keresett szó megtalálható (9). Viszonylag sokan jelzik az ábrák hasznosságát (8). További dicsérő megjegyzések: az egynyelvű szótár hasznos a szó használatának megértéséhez, a pontos használathoz nyújt segítséget (7), egy szó magyarázatából is sokat lehet tanulni, más szavakat is meg lehet ismerni belőle (4), jó, hogy benne vannak a vonzatok, a prepozíciós kifejezések (3), kifejezéseket is tartalmaz (2), a kiejtés is megtalálható benne (2), átláthatók az egy-egy címszóhoz tartozó információk (2), hasznosak a szinonimák (2), autentikus, anyanyelvűek készítettek (2), egyértelműbb a szavak értelmezése, mint a kétnyelvű szótárak esetén (2), „*néhány szó jelentését könnyebb a definíciói alapján saját kútfőből megtalálni*” (1). 1–1 alkalommal szerepeltek még a következők: „*tanáraink szerint az egynyelvű szótár elősegíti az illető nyelven történő gondolkodást*”, elmagyarázza a szó jelentését, leírja a főbb jelentéseket, modern, olyan szó is megtalálható benne, ami a kétnyelvűben nem,

3. tábla

Nyomatott egynyelvű szótárak	sz.száma	tan.ajánl.	leghaszn.
The American Heritage Dictionary 3 rd ed. (1994)	1	1	1
Basic English	1	1	–
Collins for Advanced Learners	1	–	1
Collins Cobuild New Student's Dictionary	1	–	1
Longman (egyéb adat nélkül)	3	2	1
Longman Dictionary of English Language and Culture	3	1	1
Longman Dictionary of Contemporary English	4	2	4
Longman Idioms Dictionary (1998)	1	–	1
Longman Language Activator (1993)	2	–	1
MacMillan English Dictionary (2002)	1	1	1
Oxford (egyéb adat nélkül)	17	6	10
Oxford Advanced Learner's Dictionary	9	1	7
Oxford Advanced Dictionary	2	–	1
Oxford Advanced Encyclopedic Dictionary (1994)	1	–	1
Oxford Dictionary of Current English ed. by R.E. Allen (1987)	1	–	1
The Little Oxford Dictionary (1994)	1	–	1
Oxford Wordpower Dictionary	2	1	2
Penguin Dictionary of English Synonyms and Antonyms	1	–	1
Webster (egyéb adat nélkül)	2	–	1

Cambridge (egyéb adat nélkül), Cambridge International Dictionary of English (1995), Chambers Paperback Dictionary Thesaurus (1999), Collins Cobuild Learner's Dictionary (1996), Dictionary of British History, etimológiai szótár (egyéb adat nélkül), Longman etimológiai szótár, Oxford Compact English Dictionary by Catherine Soanes, 2nd ed., Concise Oxford Thesaurus (2002), Oxford Dictionary & Thesaurus (2000), Oxford Elementary Learner's Dictionary, The Oxford English Dictionary ed. Simpson-Weiner, 2nd ed. (1989), Oxford English Dictionary (több mint 20 kötetes), Oxford English – English Monolingual Dictionary (for Advanced Learners of English), Oxford English Idioms, Oxford English Minidictionary compiled by Joyce M. Hawkins, revised 3rd ed. (1994), Oxford Learner's Dictionary of Current English, Oxford Mini Thesaurus, The New Shorter Oxford English Dictionary ed. Lesley Brown, 3rd ed. (1993), Oxford Student Dictionary, Penguin Business English Dictionary, Penguin Dictionary of Phrasal Verbs, The Random House Basic Dictionary of Synonyms and Antonyms ed. Lawrence Urdang (1960, Ballantine Books).

érdekes, felhasználóbarát, rendkívül alapos, ki vannak emelve a fontos dolgok, tartalmaz nyelvtani útmutatót, tartalmaz rövidítéseket, hasznos a nyelvvizsgán. Akárcsak a kétnyelvű szótáraknál, az egynyelvűeknél is szempont a méret, előnyös, ha a szótár kis méretű, könnyen hordozható (4), és negatívum, ha túl nagy (2).

Egy-egy tanuló a Collins Cobuild Learner's Dictionary (1996) és a Longman Dictionary of Contemporary English javára írja, hogy van bennük szógyakoriség-mutató, ezzel összhangban valaki az OALD hiányosságának minősíti a gyakoriségmutató hiányát. A Longman Dictionary of Contemporary English és az OALD pozitívumaként említi egy-egy válaszdó a tematikus oldalakat, illetve a témakörök szerinti csoportosításokat. Figyelemre méltó, hogy a Longman Dictionary of Contemporary English-t mind a négy bejelentője a leghasznosabb szótárának minősíti, egyikük ráadásul tudatos szótárválasztó: „összehasonlítottam a beszerezhető többivel, és ez nyerte el legjobban a tetszésemet.” Egyedi dicséreteket kapott a Longman Language Activator (1993) is: „rengeteg beszélt nyelvi fordulat”, „az aktív nyelvhasználatban (de sokszor még az

angolról magyarra való fordításkor is az árnyalatok megértésében is) rendkívül nagy segítséget nyújt”. A Longman Idioms Dictionary „nemcsak hasznos, de rendkívül szórakoztató is”. Az OALD-ről írják: „hasznosnak és érdekesnek találom a mellékleteket is”, „rettenetesen sokat lehet belőle tanulni”.

Akadnak, akik hátránynak minősítik az egynyelvű szótárak természetes velejáróját, miszerint a definíciókban előfordulhatnak ismeretlen szavak (5), egy válaszadó viszont megjegyzi: „aki nem érti az idegen nyelvű magyarázatot, ne használja.” Meghökentő, hogy egy tanuló negatívumnak tartja a Longman Dictionary of Contemporary English „viszonylag limitált szókincs”-ét (Longman Defining Vocabulary), amely a kb. 2000 leggyakoribb angol szóból áll – nem zárható ki, hogy egyszerűen rossz helyre írta a választ, hiszen ez a limitált szókincs sokkal inkább pozitívuma a szótárnak. Mindössze ketten írják a szótárukról, hogy ráférne egy kis frissítés, hiányoznak az „aktuális” szavak, bár ez bizonyosan több szótárra érvényes. Egy válaszadó hiányolja a szótárából a szinonimák és antonimák kiemelését, egy nehezményezi, hogy sok szólást nem talál meg. Egy tanuló a Collins Cobuild New Student’s Dictionary szemére veti, hogy „a végében a 100 oldal nyelvtani összefoglaló nehéz”. A szótárak fizikai jegyei közül elítélően jegyzi meg a gyenge papírminőséget (2) és a túlságosan kicsi betűméretet (1).^{3,4}

Atkins és Varantola vizsgálati alanyai több mint 80 különböző egy- és kétnyelvű nyomtatott szótárt (és csak nyomtatott szótárakat) használtak, a kutatási jelentés az egynyelvűek közül csak a két leggyakoribbat említi meg, első helyen az Oxford Advanced Learner’s Dictionary (1974), második helyen a Longman Dictionary of Contemporary English (1978) szerepel.⁵ Ezzel összhangban van a magyarok szótárválasztási preferenciája, de úgy érzem, hogy a tanulóink által használt egynyelvűek szórása túlságosan nagy.

1.2. Internetes szótárak

Az internetes szótárak használatának adatait a 4. tábla foglalja össze, szerkezete azonos a 2. és 3. tábláéval.

A 175 megkérdezett közül összesen 28 (16%) jelentette internetes szótárak használatát. A 37 bejelentés 4 kétnyelvű szótár, 2 egynyelvű szótár és 9 azonosítatlan szótár között oszlik meg, az azonosítatlan szótárak nagy valószínűséggel a 4 kétnyelvű szótár valamelyikéhez tartoznak.

4. tábla

Internetes szótárak	sz.száma	tan.ajánl.	leghaszn.
kétnyelvűek			
Az MTA SZTAKI szótára	17	–	2
A Morphologic szótára (MoBiDic)	4	–	–
A Szegedi Tudományegyetem szótára	3	–	–
A Lezlisoft szótára	2	–	–
egynyelvűek			
Merriam–Webster Online	1	–	–
Oxford Advanced Learner’s Dictionary	1	–	–
Egyéb			
Azonosítatlan szótárak	9	–	1

A 37 bejelentésből 12 esetben a tanulók a szótárat az elérics módjának, a megfelelő web-lapnak a megadásával azonosították, 1 tanuló akadt, aki megadta a szótár nevét is és a web-lapot is. Feltételeztem, hogy a több szótárat is felajánló web-lapokról a tanulók mindegyik ténylegesen elérhető szótárat használják legalább bizonyos mértékben, így került regisztrálásra a Lezlisoft szótára, az egyetlen, amelyet önállóan senki nem jelentett. A listavezetőt, a SZTAKI-szótárat 14 esetben egyértelműen jelentették, mindössze 3 esetben szerepelt többszótáras web-lapon. A 9 azonosítatlan szótár esetében 3 tanuló jelezte, hogy nem tudja megmondani, milyen szótárat használ, 6 mintha nem is lett volna tudatában, hogy több lehetséges internetes szótár közül kellene az általa használtat azonosítania.

Az internetes szótárakat 20 esetben otthonról és csupán 6 esetben iskolából/könyvtárból használják. 1 nyelviskolás a munkahelyéről is szótároz a hálón. 2 tanuló két helyről is használja a netes szótárakat, 3 tanuló nem válaszolt erre a kérdésre.

Az internetes szótárak használatát egyszer sem bátorította tanári ajánlás. Nem egyértelmű, hogy ezt minek kell tulajdonítani: a tanárok nem ismerik az internetes szótárakat, vagy ellenkezőleg, jól ismerik a negatívumaikat. A SZTAKI-szótár népszerűsége arra enged következtetni, hogy inkább az első verzió az igaz, mert a tanárok nyilvánvalóan nem hívták fel a figyelmet ennek a szótárnak a veszélyeire. A 175 megkérdezett közül 3 tartja valamelyik internetes szótárat a leghasznosabb szótárának.

A kérdőívek az internetes szótárak következő erényeit sorolják fel: gyorsabb begépelni a keresett szót, mint kikeresni egy könyvből, és a keresés is gyors (a gyorsaság a számítógép használatából magától értetődően következik, de ez van a legnagyobb hatással a tanulókra: a 28 válaszadó közül 19 külön megemlíti), a szótárak egyszerűek és könnyen átláthatók, mindig elérhetőek, ha amúgy is gépnél dolgozunk, nem foglalnak helyet az asztalon, a neten lévő angol szövegek olvasását jelentősen megkönnyítik, akinek állandó internet-kapcsolata van, annak külön pénzbe nem kerülnek. Nem internet-specifikus előnyök, de a tanulók pozitívként megemlítik, hogy a szótárak sok szinonimát, kifejezést és szóösszetételt is tartalmaznak, jelölik a kiejtést. Egy válaszadó akkor használja az internetes szótárt, ha egyébként is a gépen dolgozik, tehát például olvasáskor soha. Egy válaszadó akadt, aki egyértelműen előnyben részesíti a nyomtatott szótárat, mert az mindig kéznél van, a számítógépet viszont hosszadalmas bekapcsolni, és nem szereti a képernyő vibrálását.

A messze legnépszerűbb SZTAKI-szótár előnyei még: több kifejezés található benne, mint a kézisztárban, *„tapasztalataim szerint a legfelhasználóbarátabb program”*, állandóan bővül, a szavakat nem kell teljes egészében tudni, hogy megtaláljuk a helyes megfelelőt (ami igaz, de megjegyzendő, hogy ezt a szegedi egyetlen szótára is tudja). A SZTAKI-szótár a másik nyelvi megfelelőket ömlesztve közli, ezt a komoly hátrányt egyetlen nyelviskolai tanuló jegyzi meg: *„nem mindig jövök rá, hogy egy szónak melyik az odailő megfelelője, és ezen csak egy tanár vagy egy nagyon jó angolos tud segíteni.”* A Merriam–Webster felhasználójának megállapítása: *„könnyen kereshető, a teljes szótár használható, etimológia is.”* Más szótár-specifikus megjegyzést a kérdőívek nem tartalmaznak.

1.3. CD szótárak

28 tanuló (16%) jelentette CD alapú szótár használatát, ugyanannyi, mint internetes szótárakét. Az adatokat az 5. tábla foglalja össze, szerkezete azonos a 2–4. táblákéval.

5. tábla

CD szótárak	sz.száma	tan.ajánl.	leghaszn.
kétnyelvűek			
Ország nagyszótár	8	–	3
GIB 3.0	6	–	3
MoBiDic, MobyMouse	2	–	–
Magay–Kiss	1	–	–
ET-AUDIOCOM beszélő szótár/talking dictionary	1	–	–
Egyéb			
Azonosítatlan szótárak	10	–	2

A CD szótárakat nem tudtam azonosítani, a tábla kizárólag a tanulók közlésein alapul. Mint az 1. tábla mutatta, minden tanulócsoporthoz voltak bejelentők, nagy részük kiemeli a szótárhasználat egyszerűségét és gyorsaságát, néhányan a hordozhatóságot, akadnak viszont, akik negatívként értékelik, hogy nincs mindenhol számítógép. Az *Ország nagyszótárt* gyűjtőnévként szerepeltetem, egyetlen esetben egyértelmű, hogy Ország–Magay angol–magyar nagyszótáráról van szó, és van, aki egyszerűen csak „*Nagyszótár*”-t jelölt meg. Pozitívumok: a legtöbb keresett szó benne van, megadja mind a brit, mind az amerikai kiejtést. Negatívumok: nem minden keresett szó található meg, maga a program is tartalmaz hibákat, egy tanuló pedig kifogásolja, hogy „*egy keresett szóra nagyon sok szinonimát ad meg, még azt is, aminek 10. jelentése a keresett szó*”. A *GIB 3.0* hátránya, hogy „*másképp jelöli a kiejtést, mint a nyomtatott szótárak*”, és „*lehetne kicsivel részletesebb, bővebb*”. Az ET-AUDIOCOM-ról megjegyzik, hogy van benne szövegfordító funkció is. A teljességgel azonosíthatatlan szótárak használói közül egy tanuló pozitívként kiemeli, hogy „*van külön kifejezésre keresés*”.

1.4. Szótárgépek

A kitöltött kérdőíveken összesen három szótárgép szerepel, ezekkel kapcsolatban szintén csak a bejelentők közléseire támaszkodom. A *Worldlink electronic translator*-t egy gimnazista jelenti, a *Quicktionary*-t két angol szakos egyetemista, a *tti electronic translator/communicator*-t szintén egy angol szakos egyetemista. Mind a négyen kiemelik a kellemesen kis méretet és a keresés gyorsaságát. A *Worldlink*-ről nem közöl részleteket a tanuló. A *Quicktionary* rendkívül nagy adatbázissal dolgozik, körülbelül 500 ezer, illetve a másik bejelentő szerint 400 ezer szócikket tartalmaz, az angol szavakat szkenneli, magyar > angol irányban nem szkennel, de enélkül is lehet keresni, és bár vannak hibák benne, az egyik hallgató a leghasznosabb szótárának minősíti. A *tti* 4 nyelvű zsebfordító nyelvenként 4000 szavas adatbázissal, tulajdonosa különösen utazáskor látja jó hasznát.

2. Milyen indíttatásból választják a tanulók a szótáraikat?

A 6. tábla önmagáért beszél. Az angol–magyar/magyar–angol párok egy szótárnak számítanak. Egy szótárnak több indoka is lehet, egyes esetekben pedig a válaszadók nem indokoltak. A kategóriák nem különülnek el élesen egymástól, a második és harmadik helyen álló „családi örökség” és „a szüleimtől kaptam” indoklások akár össze is vonhatók, ebben az esetben ez az indoklás kerülne az első helyre, az összes saját szótár 38%-a a családból származik, ezen belül a kétnyelvű szótárak 46%-a, az egynyelvűeknek azonban csak alig 5%-a. Öröndetes a tanári ajánlások előkelő helyezése, az összes szótár csaknem 21%-át tanári indíttatásra szerezték be, ezen belül a kétnyelvű szótárak 18%-át és az egynyelvűek 32%-át. Az arányok jelzik a tanári felelősséget a szótárak ajánlása terén, erre a 3. pontban még visszatérek.

6. tábla

A szótárválasztás indoka	kétnyelvű	egynyelvű	összesen
tanár ajánlotta/ajándékozta/jutalomkönyv	44 ny	20 ny	64 ny
ez volt otthon, családi örökség, szülő, idősebb testvér használta	59 ny	2 ny	61 ny
a szüleimtől kaptam	55 ny, 2 CD	1 ny	56 ny, 2 CD
ajándékba kaptam	14 ny, 6 CD	6 ny	20 ny, 6 CD
egyszerűnek tűnt a használata	13 ny, 2 CD	–	13 ny, 2 CD
árban megfelelő volt	13 ny	2 ny	15 ny
„mert ez a legjobb” / bízom a névben	8 ny	4 ny	12 ny
ajánlották	7 ny	4 ny	11 ny
könyvesbolt ajánlotta	7 ny	–	7 ny
nyelvvizsgálóhoz kaptam/szereztem be	1 ny	3 ny	4 ny
ez volt a könyvesboltban	3 ny	–	3 ny
az általános iskolában ezt kellett használni	2 ny	–	2 ny
ezt láttam meg először a könyvesboltban	1 ny	–	1 ny
ezt találtam	1 ny	–	1 ny
ezt kaptam külföldről, külföldi ismerős ajánlotta	–	1 ny	1 ny
anyanyelvű ajánlotta a bolt választékából	–	1 ny	1 ny

Érdeemes néhány szót ejteni a névbe vetett bizalomról. Ez a szempont hol a beszerzés indokaként, hol a szótár érényeként merült fel, az adatokat ebben a táblában össze-sítem. A 8 kétnyelvű szótár közül 7 az Ország-héfé kéziszótár általában év nélkül, de az egyik 1973-as kiadás, egy másik pedig 1986/87-es – ekkor már létezett Ország-héMagay angol–magyar kéziszótára, és a hiányos adatközlések miatt valószínű, hogy több esetben is társszerzős szótárról van szó, amelyek azonban „Ország-héshótár” néven maradtak a köztudatban: „ezt mondják a legjobb kétnyelvű shótárnak”, „ez a shótár talán a legelterjedtebb Magyarországon”, „ez ‘a’ kétnyelvű shótár”. 1 válaszadó említi kifejezetten Magay–Ország 1990-es shótárát: „ez volt a legelterjedtebb és a legelfogadottabb”. Mind a 4 egynyelvű shótár Oxford-shótár, 2 nincs közelebből azonosítva, 2 egyértelműen az OALD: „bízom az Oxford névben”, „ez ‘az’ egynyelvű shótár középfoktól felfelé, it’s a must”.

3. Mennyire bizonyulnak hasznosnak a tanári ajánlások?

7. tábla

Tanár által ajánlott (saját) szótárak	Kétnyelvű			egynyelvű		
	összesen	ebből		összesen	ebből	
		leghasznosabb	egyetlen		leghasznosabb	egyetlen
középiskolások	23	3	8	7	6	–
felsőfokú int. hallgatói	13	7	4	2	1	–
nyelviskolások	4	2	–	5	3	–
angol szakosok	4	2	–	6	5	–
Összesen	44	14	12	20	15	–

A kétnyelvű szótárak esetén a tanár által beszerezni ajánlott szótáraknak bő negyede a tanuló egyetlen szótára. Ezek a tanulók a középiskolások és a középfokú nyelvvizsgára készülõ egyetemisták-fõiskolások közül kerülnek ki, körükben tehát nagy a tanár felelõssége. 32 esetben a tanulónak több (legalább két) szótára van, ezek közül 14 esetben, az esetek 44%-ában a tanár által ajánlott szótár a leghasznosabbnak bizonyult. Az egynyelvű szótárak közül a tanár által ajánlott szótár az esetek 75%-ában a tanuló leghasznosabb szótára lett. Az adatok fényében a középiskolások kétnyelvű szótárai terén nagyobb tanári segítségnyújtásra lenne szükség.

4. Milyen gyakran használnak a tanulók egynyelvű szótárakat?

8. tábla

Egynyelvű szótárak használata	soha	ritkán	rendszeresen (minden héten)	állandóan (szinte naponta)	nem válaszolt
középiskolások 94 kérdõív	34 36%	43 46%	15 16%	–	2 2%
felsőfokú int. hallgatói 36 kérdõív	12 33%	19 53%	4 11%	–	1 3%
nyelviskolások 14 kérdõív	–	7 50%	5 36%	2 14%	–
angol szakosok 26 kérdõív	–	4 15%	13 50%	9 35%	–
Összesen 170 kérdõív	46 27%	73 43%	37 22%	11 6%	3 2%

A 8. tábla adatai szerint egynyelvű szótárt a középiskolások több mint harmada soha nem használ, és majdnem a fele is csak ritkán vesz kézbe. A könyvtárhasználat szorgalmazásával ezen az arányon javítani lehetne a szülõk pénztárcájának megterhelése nélkül, bár így is jobbak vagyunk Nyugat-Európánál: Atkins és Varantola adataiból kiszámíthatóan az õ vizsgálati alanyaiknak ugyancsak 27%-a soha nem használ egynyelvű szótárt, de míg a magyarok 28%-a gyakran használ egynyelvűt, a nyugat-európaiaknak csak 22%-a (anélkül, hogy az egynyelvű szótár használatát önmagában ab-

szolút értéknek tekintenénk). A várakozásnak megfelelően az angol szakosok használják a legnagyobb arányban az egynyelvű szótárakat, de az ő körükben is akad 15%, akik csak ritkán nyúlnak utánuk, ez pedig szomorú adat.

Ezeket az adatokat érdemes azzal együtt vizsgálni, hogy milyen feladathoz milyen szótárt választanak a tanulók. Ennek összefoglalását a 9. tábla tartalmazza, a százalékokat kerekítve adom meg, ezért az összegük nem feltétlenül 100%. Zárójelben Atkins és Varantola százalékadatait közlöm.

9. tábla

Szótárválasztás feladattípusonként kérdőívek száma: 170	egynyelvűt	kétnyelvűt	is-is	nem válaszolt
(i) ismeretlen angol szó megértéséhez pl. olvasás közben	47 28(34)%	115 68(61)%	6 4(5)%	2 1%
(ii) magyar szó angol megfelelőjének kikereséséhez	11 6(10)%	152 89(87)%	6 4(3)%	1 1%
(iii) ismert angol szó helyes használatának ellenőrzéséhez fordítás vagy fogalmazás közben	89 52(54)%	72 42(43)%	5 3(3)%	4 2%
(iv) egyéb feladathoz	21 12%	56 33%	9 5%	84 49%

Az egynyelvű szótárak választásának gyakoriságára és a feladattípus szerinti szótár-választásra vonatkozó válaszok csaknem 20 esetben ellentmondtak egymásnak.⁶ Az anomáliák általában arra engedtek következtetni, hogy az „egynyelvűt” és „kétnyelvűt” oszlopot többen felcserélték. A feltehető tévedések helyenként közömbösítik egymást, de összességében az egynyelvű szótárt használók aránya valószínűleg kicsit alacsonyabb, mint az a tényleges válaszokat tükröző táblák számaiból látszik. Az eredmények hasonlítanak a nyugat-európaiakhoz, ismeretlen szó kikereséséhez mindkét irányban a kétnyelvű szótárak használata dominál, a többé-kevésbé ismert angol szavak használatának pontosításához többen nyúlnak egynyelvű szótár után. Angol szöveg megértéséhez a nyugat-európai tanulók 6–7 százalékkal nagyobb arányban használnak egynyelvű szótárt, ebben előttünk járnak. Számomra meglepetés volt, hogy magyar szó angol megfelelőjét a tanulók 6%-a egynyelvű szótárban keresi, hajlottam arra, hogy ebben a kérdőív téves kitöltése is szerepet játszik, a nyugat-európai 10% azonban hitelesíti a hazai eredményt. Az anyanyelvi szavak angol megfelelőjét a kétnyelvű szótárban való keresés után viszonylag ritkán ellenőrzik a tanulók egynyelvű szótárban, az összesen 6 említés mind az angol szakos hallgatókat dicséri (13. tábla). Mivel a magyar kérdőív nem kínálta fel ezt a válaszlehetőséget, az „is-is” megjegyzések a tanulók saját kezdeményezéséből születtek, így teljesen megbízhatóak.

4.1. Középisikolások szótárválasztása feladattípusonként

10. tábla

Szótárválasztás feladattípusonként, középisikolások kérdőívek száma: 94	egy nyelvűt	két-nyelvűt	is-is	nem válaszolt
(i) ismeretlen angol szó megértéséhez pl. olvasás közben	17 18%	75 80%	–	2 2%
(ii) magyar szó angol megfelelőjének kikereséséhez	5 5%	88 94%	–	1 1%
(iii) ismert angol szó helyes használatának ellenőrzéséhez fordítás vagy fogalmazás közben	51 54%	38 40%	2 2%	3 3%
(iv) egyéb feladathoz	8 8%	33 35%	3 3%	50 53%

Ismertetlen szó kikereséséhez a középisikolások az átlagnál nagyobb arányban kétnyelvű szótárt használnak, ami megfelel a várakozásnak. Ismert angol szó használatának ellenőrzéséhez gyakorlatilag az átlagnak megfelelően használnak egy- és kétnyelvű szótárt. Egyéb megemlített feladatok, amelyekhez egynyelvű szótárt választanak: mondatírás egy szóval, szinonimák keresése, kifejezések keresése, prepozíciós alakok kikeresése, angol szó magyarázata angolul. Megemlítik még, hogy dolgozatíráshoz kétnyelvű szótárt választanak, és egy tanuló jelzi a számítógépes angol oktató játékokban lévő szótár használatát.

4.2. Egyetemisták és főiskolások szótárválasztása feladattípusonként

11. tábla

Szótárválasztás feladattípusonként, felsőfokú int. hallgatói kérdőívek száma: 36	egynyelvűt	kétnyelvűt	is-is	nem válaszolt
(i) ismeretlen angol szó megértéséhez pl. olvasás közben	8 22%	26 72%	2 6%	–
(ii) magyar szó angol megfelelőjének kikereséséhez	3 8%	33 92%	–	–
(iii) ismert angol szó helyes használatának ellenőrzéséhez fordítás vagy fogalmazás közben	10 28%	25 69%	1 3%	–
(iv) egyéb feladathoz	2 6%	17 47%	–	17 47%

Ismertetlen szó kikereséséhez a hallgatók az átlagnál kisebb, de a középisikolásoknál valamivel nagyobb arányban használnak egynyelvű szótárt, ismert angol szó használatának ellenőrzéséhez azonban az átlagos 52%-kal szemben csak 28%-uk fordul az egynyelvűekhez, és különféle egyéb feladatokhoz is szignifikánsan előnyben részesítik a kétnyelvű szótárakat, 47%-ban jelöltek meg kétnyelvűt az átlagos 33%-kal szemben. Az egyéb feladatok között ketten megemlítik a szinonimák közüli választást, amihez egynyelvű szótárt használnak, levélíráshoz és angol nyelvű nyelvtankönyv szavainak kikereséséhez kétnyelvűt választanak.

4.3. Nyelviskolások szótárválasztása feladattípusonként

12. tábla

Szótárválasztás feladattípusonként, nyelviskolások kérdőívek száma: 14	egynyelvűt	kétnyelvűt	is-is	nem válaszolt
(i) ismeretlen angol szó megértéséhez pl. olvasás közben	9 64%	4 29%	1 7%	–
(ii) magyar szó angol megfelelőjének kikereséséhez	–	14 100%	–	–
(iii) ismert angol szó helyes használatának ellenőrzéséhez fordítás vagy fogalmazás közben	10 71%	4 29%	–	–
(iv) egyéb feladathoz	3 21%	5 36%	–	6 43%

A nyelviskolások az átlagnál jóval nagyobb mértékben használják az egynyelvű szótárakat, ami összhangban van azzal, hogy nyilván komolyabban veszik a nyelvtanulást, mint azok, akik – legalábbis nagy átlagban tekintve – csak kötelező penzumot tudnak le. Annak ellenére előnyben részesítik az egynyelvűeket, hogy átlagosan csak 5 éve tanulják a nyelvet az előző két tanulói csoport 8–8 évével szemben. Az egyéb feladatok között itt is a szinonimák közötti választást említi meg egy tanuló, amihez egynyelvű szótárt használ, egy másik pedig az angol nyelven történő fogalmazáshoz kétnyelvű szótárt választ.

4.4. Angol szakosok szótárválasztása feladattípusonként

13. tábla

Szótárválasztás feladattípusonként, angol szakosok kérdőívek száma: 26	egynyelvűt	kétnyelvűt	is-is	nem válaszolt
(i) ismeretlen angol szó megértéséhez pl. olvasás közben	13 50%	10 38%	3 12%	–
(ii) magyar szó angol megfelelőjének kikereséséhez	3 12%	17 65%	6 23%	–
(iii) ismert angol szó helyes használatának ellenőrzéséhez fordítás vagy fogalmazás közben	18 69%	5 19%	2 8%	1 4%
(iv) egyéb feladathoz	8 31%	1 4%	6 23%	11 42%

Az angol szakos hallgatóknál természetes az egynyelvű szótárak dominanciája. Az egynyelvűt igénylő egyéb feladatok között szerepel szinonimakeresés, kiejtés ellenőrzése, példamondatok keresése, fogalmak angol nyelvű magyarázata, állat-, növény- és ruhanévek magyarról angolra fordítása. Egy hallgató szakszöveg olvasásához mindkét szótártípust használja.

5. Hogyan vannak ellátva a tanulók saját szótárakkal, és mennyire használnak más szótárakat?

5.1. Hány saját szótára van a tanulóknak?

14. tábla

Saját szótárak száma	0	1	2	3	4	5	6	7	szótárak száma átlagosan
középiskolások 94 kérdőív	2	48	28	15	–	1	–	–	1,6
felsőfokú int. hallgatói 36 kérdőív	–	12	20	3	1	–	–	–	1,8
nyelviskolások 19 kérdőív	–	2	8	8	–	–	1	–	2,5
angol szakosok 26 kérdőív	–	1	9	12	3	–	–	1	2,7
Összesen 175 válaszadó	2	63	65	38	4	1	1	1	2

A 14. tábla oszlopai a 0, 1, 2, 3 stb. számú szótárral rendelkező tanulók számát mutatják. Az angol–magyar/magyar–angol párok ebben a táblában is egy szótárnak számítanak. A saját szótárt nem jelentő két középiskolás közül az egyik internetes szótárt használ, a másik 12 éve tanul angolul, magántanárhoz is járt, valószínűleg van szótára, csak nem tartotta fontosnak kitölteni az adatokat. Az 5 különböző saját szótárral rendelkező középiskolás már sikeres nyelvvizsgát tett, egyik egynyelvű szótárát versenyeredményéért kapta, és egyike azon keveseknek, akik pontosan megadták a kért adatokat. A várakozásnak megfelelően az angol szakos hallgatóknak és a már önálló kerelessel rendelkező nyelvviskolásoknak van a legtöbb szótáruk, az angol szakosok nemcsak tanuláshoz, hanem munkához is használják a szótárakat. Úgy gondolom, hogy a saját szótárral való ellátottság jónak mondható.

5.2. Milyen gyakran használnak a tanulók nem saját szótárakat?

15. tábla

Nem saját szótárak használatának gyakorisága kérdőívek száma: 170	soha	ritkán	gyakran	állandóan	nem válaszolt
(i) nyomtatott szótárát					
amit az órán a tanár kioszt	59 35%	79 46%	19 11%	3 2%	10 6%
önálló tanuláshoz könyvtárban	81 48%	58 34%	18 11%	4 2%	9 5%
(ii) CD-alapú szótárát					
tanórán	145 85%	6 4%	2 1%	–	17 10%
könyvtárban	134 79%	17 10%	4 2%	–	15 9%

6 válaszadó volt, akik gyakran használnak nem saját szótárat, de a válaszuk értékét elbizonytalanítja, hogy nem adták meg egyetlen ilyen szótár adatait sem. A 15. tábla számai azt mutatják, hogy a tanulók az órákon nem ismerkednek eleget a különböző vagy legalább a legjobb, legkorszerűbb szótárakkal, és az iskolai vagy egyéb könyvtárakban elérhető lehetőségek kihasználására nem éri őket elég készítés.

6. Mennyi oktatást kaptak a tanulók a szótárak használatához?

Ez a kérdés szigorúan véve nem tartozik a szótárválasztás témaköréhez, de ki akartam használni a felmérés adta lehetőséget a megválaszolására. Az ideális az lenne, ha a tanulók rendszeresen és konkrét feladatok megoldásához kapcsolódóan foglalkoznának a szótárak használatával. A kérdés megfogalmazása nem volt szerencsés, mert többféle igenlő választ is lehetett adni, így az arányok csak hozzávetőlegesen állapíthatók meg. Az eredményeket a 16. tábla tartalmazza.

16. tábla

Tanítottak-e a szótárak használatára?	kérdőívek száma: 170 összes igen: 82 (48%) összes nem: 81 (47%) nem válaszolt vagy értékelhetetlen: 7 (4%)		
Igen válaszok	futólag	szisztematikusan	
		Feladatmegoldás részeként	önálló témaként
középiskolában	41	13	3
főisk./egyetemen	7	1	1
nyelviskolában	4	2	1
magántanárnál	7	5	4
általános iskolában	7	–	–
Összesen	66 39%	21 12%	9 5%

Az összes megkérdezettnek csak körülbelül a fele kapott valamiféle képzést a szótárak használatát illetően, és 39% is csak futólag közölt ismeretekre emlékszik (mivel ők kaphattak szisztematikus oktatást is, a tényleges arány valamivel jobb lehet), 17% számol be rendszerezett oktatásról. Az eredmény nem ad okot az elégedettségre, bár jobb a nyugat-európainál, Atkins és Varantola adatai szerint a megkérdezettek 60%-a semmilyen oktatást nem kapott a szótárhasználat terén, valamennyi nem-szisztematikus oktatásra 25% és rendszerezett oktatásra is csak 14% mondott igent.⁷ Válaszóink körében a nyelvtanulással töltött időnek nincs szerepe, az igennel és nemmel válaszolók átlagosan egyformán 8–8 éve tanulták a nyelvet, ezen belül a középiskolások 8–8 éve, a nyelvviskolások 5–5 éve, az angol szakosok 11–11 éve. Egyedül az egyetemisták és főiskolások körében mutatkozott hajszalnyi különbség, az igennel válaszolók nem egészen 9 éve, a nemmel válaszolók átlagosan 8 éve tanultak angolul. Egyetlen angol szakos hallgató állította, hogy minden lehetséges helyen feladatmegoldások részeként is és önálló témaként is tanították a szótárhasználatra. Egy szintén angol

szakos megkérdezett válasza 18 évnyi tanulás után: „*Nem emlékszem. Lehet, hogy volt valami itt-ott. Inkább azok a 'képek' ugranak be, amikor én tanítom ezt a saját diákjaimnak.*”

7. Összefoglalás

Ha a jelen dolgozat eredményeként néhány osztályban az angolórákon a tanulók jobban megismerkednek a hozzáférhető és a tudásszintjüknek megfelelő szótárakkal, ha megtanulják, hogyan használják őket célratörően, és ha ösztönzést kapnak a könyvtárak nyújtotta lehetőségek gyakoribb kihasználására, akkor a vizsgálatba fektetett munka nem volt hiábavaló. Megnyugtatónak érzem, hogy a rendelkezésre álló adatok alapján nem vagyunk alábbvalóak Nyugat-Európánál. Örömmel fogadnám, ha a közölt szám adatok alapján egy-egy témában mélyebbre ható elemzések születnének.⁸

JEGYZETEK

¹ Atkins, B. T. S. és Varantola, K.: Language Learners Using Dictionaries: The Final Report on the EURALEX/AILA Research Project on Dictionary Use. in: Sue Atkins, B. T. (szerk.) *Lexicographica Series Maior 88. Using Dictionaries. Studies of Dictionary Use by Language Learners and Translators*. Max Niemeyer Verlag: Tübingen 1998 pp. 21–81.

² Köszönet illeti a vizsgálatban részt vevő intézmények érintett tanárait és tanulóit: II. Rákóczi Ferenc gyakorló közgazdasági szakközépiskola, Bláthy Ottó Titusz műszaki szakközépiskola és gimnázium, Deák téri evangélikus gimnázium, Kölcsey Ferenc gimnázium, Pesti Barnabás élelmiszeripari szakközépiskola, szakmunkásképző és gimnázium, Táncsics Mihály gimnázium Budapest, Horváth Mihály gimnázium Szentes, BMGE, ELTE BTK, ELTE TÓFK, Szent István Egyetem Budapest, Kodolányi János Főiskola Székesfehérvár, a Berlitz, Euroteam és International House nyelvviskolák, valamint a British Council Budapest.

³ Felsőfokú vizsgára készülő nyelvviskolás elvárásai általában (nem konkrét szótárhoz kötötten): 1. a szótárban legyen benne a keresett szó, kifejezés; 2. legyen benne a kiejtés; 3. legyenek példamondatok. Negatívumnak tartja, ha 1. ritkább értelemben használt jelentés kerül előre; 2. a szótár nem felel meg a három felsorolt elvárás valamelyikének; 3. ha ronda a borító. Másik felsőfokra készülő nyelvviskolás elvárásai (szintén nem konkrét szótárhoz kötötten): 1. gyorsan megtaláljam benne a keresett szót (ne legyen túl nagy); 2. tartalmazza a modern szókincset; 3. a lapok tetején szerepeljen az oldalon előforduló első/utolsó szó; 4. példamondatok, kifejezések legyenek. Negatívum, ha 1. elavult szavak szerepelnek; 2. nehéz benne keresni; 3. nincsenek példamondatok; 4. a szavak eltérő jelentései nincsenek kiemelve.

⁴ Egy angol szakos egyetemista jelezte, hogy nem tud „leghasznosabb” szótárat választani: „*Magay–Kiss angol–magyar és magyar–angol zsebszótár, Oxford Advanced Encyclopedic Dictionary, Longman Language Activator és Penguin Dictionary of English Synonyms and Antonyms – a 4 szótár együtt alapkészlet a munkához (nyelvtanítás és fordítás), ha bármelyik hiányzik, bajban vagyok, ez a készlet együtt szinte bármilyen felmerülő kérdésre választ ad.*”

⁵ Atkins és Varantola 1987-ben végezték a felmérést.

⁶ Például a középiskolások közül (10. tábla) 2 tanuló soha nem, illetve ritkán használ egy nyelvet, de minden feladattípusra azt választja, 1 tanuló rendszeresen használ egy nyelvet, de mindenütt a két nyelvet választja, a (ii)-re egy nyelvet választó 5 tanuló közül csak 1 használ rendszeresen egy nyelvet szótárat. 6 válaszadó (iii)-ra az egy nyelvet szótárt jelöli meg annak ellenére,

hogy a gyakoriságra vonatkozó válasza szerint soha nem használ egynyelvű szótárt, ők feltehetően valóban nem használnak egynyelvűt, de érezték vagy tudták, hogy a (iii) feladathoz az egynyelvű szótár az „illendő” választás.

⁷ A szótárhasználatról semmi oktatást nem kapott, valamennyi képzést kapott és szisztematikus képzésben részesült a franciák esetében 80, 14 és fél, illetve 5%, a németek esetében 50, 32, 18%, az olaszok közül 44, 29, 26%, a spanyolok közül 68, 24 és 7%. A magyarok 47, 39 és 17%-a a németek eredményeihez áll a legközelebb.

⁸ Az érdeklődők számára a tanulócsoportonként részletezett adatokat is és a kérdőívet is készséggel rendelkezésre bocsátom.

A Librotrade Kft ajánlja

9638659114	Dóczi-Prievara: The Finals - nyelvkönyv az emelt szintű angol érettségéhez	3190 Ft
9638659106	Fekete-Kalló-Király-Szabadkai-Szili: Angol érettségi tesztfeladatok (+2 db CD) (KFG Kiadó)	2800 Ft
9632108027	Maklári Tamás: Lazán németül I. (Stadium Bt)	2590 Ft

A könyvek megvásárolhatók ill. megrendelhetők:

Librotrade Kft 1173 Budapest Pesti út 237.

Telefon: 254-0-254 Fax:257-7 472

E-mail:books@librotrade.hu

Melódia Könyvesbolt 1053 Budapest Semmelweis u.1-3.

Telefon/Fax:318-83-33

CZÖNDÖR KLÁRA

A szefárd zsidók története és nyelve

1. Bevezetés

Az Ibériai-félszigetről származó szefárd zsidók nyelvének történelmi alakulását és mai helyzetét bemutató írásunk előtt szükségesnek tartjuk egy sokrétű fogalomnak, a *sefarad* szó jelentésének a tisztázását. Az Ibériai-félszigetről kiűzött zsidók *sefardies*nek vagy *sefarditas*nak (magyarul *szefárdok*) nevezték magukat, vagyis *Sefarad*ból valónak, a félsziget héber neve után.

Egyes magyarázatok szerint ez a név Izrael földjére utal, mások a Kis-Ázsiában fekvő Sárdis-szal vagy a görögországi Spártával azonosítják. Maga a földrajzi név a Bibliában is szerepel, egyszer fordul elő Abdiás próféta könyvében. Legtöbbször úgy vélik, hogy ez az utalás az Ibériai-félsziget héber nevére, *Sefarad*ra vonatkozik (Kashani 1992: 35), minthogy meghódításában Sárdisból jövő népcsoportok is részt vettek (Neiman 1963: 128-132).

Bár máig eldöntetlen kérdésről van szó, a zsidó hagyomány – különösen a VIII. századtól kezdve – a *Sefarad* földrajzi nevet az akkor ismert világ legnagyobb részével, vagyis az Ibériai-félszigettel azonosította. Ezért az egész középkorban – és különösen a hispán-héber kultúra virágkorában – a spanyol zsidók a fentiekben említett névvel illették magukat, mely népvét később, kiűzetésük után is büszkén viseltek.

A *szefárd* szóval kapcsolatban megjegyzendő, hogy ma már sokkal tágabb értelemben használják, minden arab és keleti zsidó közösség elnevezésére, és általában olyan zsidókra is, aki nem tartoznak az askenázok körébe. A zsidó-spanyol irodalommal és nyelvészettel foglalkozó szakemberek ezt az elnevezést gyakran magára a nyelvre vonatkoztatva is alkalmazzák.

2. Történelmi előzmények

2. 1. Első zsidó közösségek az Ibériai-félszigeten

A hagyományok szerint zsidók régi időktől fogva éltek az Ibériai-félszigeten. Egyes legendák szerint az első letelepedésekre már Nabukodonozor, Babilon király uralkodása idején (Kr. e. 605–562) sor került, még merészebb legendák szerint az első zsidók megjelenése Salamon király uralkodásának idejére tehető (Kr. e. X. században). Megbízható adatok ezekre az időszakokra vonatkozóan nem állnak rendelkezésre, de minden bizonnyal már korán megjelenhettek zsidók a Földközi-tenger ibériai kikötővárosaiban.

2. 2. Zsidók helyzete a Római Birodalom és a Nyugati gót királyság idején

Nagyobb számban a második Templom rómaiak által történt lerombolását követően (Kr. u. 70-ben) érkezhettek a félszigetre a római légiókkal együtt. Később, a hanyatló Római Birodalom hispániai tartományaiban a viszonylag türelmes és engedékeny légkör Kr. u. 409-től, a vizigótok betörésével fokozatosan megszűnt. Elnyomó uralmuk azonban nem tarthatott sokáig, 711-ben a dél felől jövő arab hódítók megjelenésével ugyanis véget ért.

2. 3. Az Al-Andalus korszak a hispániai zsidók életében

Muzulmánok és zsidók *Al-Andalusban*¹ a Córdoba Kalifátussal mint székhellyel, Nyugat-Európa egyik legvirágzóbb királyságában toleráns és többkultúrájú közegben élhettek egymás mellett. A VIII. és XI. század közé eső időszak az aranykort jelentette számukra. Bár közösségeik nem rendelkeztek teljes autonómiával, vallásukat szabadon gyakorolhatták, szellemi életük fénykorát élte. A *Reconquista*² első időszakában a spanyol társadalom a műszaki és tudományos ismeretek területén jelentős mértékben támaszkodott a zsidókra, az uralkodók ugyanis korán felismerték a három vallás tudósainak együttműködésében rejlő fejlődési lehetőségeket.

2. 4. Zsidóság a keresztény királyságokban – a kiűzetés

A XIII. századtól fogva a Hispániában élő zsidók helyzete kezdett rosszra fordulni. Olyan erős volt a keresztény hitre való áttérésüket szorgalmazó egyházi nyomás, hogy 1232-ben, Aragóniában felállították az *Inkvizíciós törvényszéket*³. A XIV. században egész Európát sújtó gazdasági nehézségek: a szárazság okozta rossz terméshozamok, az éhínség, a drágaság, az ismétlődő pestisjárványok mind csak növelték az általános elégedetlenséget. Ennek kárvallottjai azok a zsidók lettek, akik kiemelkedő helyet foglaltak el a gazdasági életben, vagy mint adószedők, vagy mint pénzkölcsönzők. A kialakult helyzet még jobban kiélezte a szegények és gazdagok, az urak és alattvalók közti társadalmi különbségeket, ami először az 1391-ben bekövetkező véres eseményekhez, majd 1492-ben a zsidók kiűzéséhez vezetett.

A Hispánia területén élő zsidók kiűzéséről szóló királyi rendelet sorsdöntő pillanatban született meg, két világfelfogás közti átmenet idején. A szilárd, szigorú törvények uralta középkori gondolkodást a reneszánsz eszméje váltotta fel, melyben jelentős szerepet kapott az erős és centralizált államhatalom; s melyet ebben a történelmi időszakban a központosított monarchia jelképezett, az Ibériai-félsziget esetében pedig a katolikus királyok, *kasztíliai Izabella* (1451-1504) és *aragóniai Ferdinánd* (1452-1516) központosított hatalma szimbolizált.

Mindkét uralkodó arra törekedett, hogy megszilárdítsa helyzetét az egész félszigeten. A hosszú évszázadok óta tartó iszlám uralom elleni harc és merész külpolitikájuk eszköz volt arra, hogy egyesítsék alattvalóikat a közös cél, az egységes Hispánia létrehozása érdekében. Ennek részeként került sor, a vallási egység megteremtését szem előtt tartva, arra a lépésre, hogy elrendeljék a zsidók kiűzését, vagy a keresztény hitre való áttérésüket.

2. 5. A szefárd zsidók története a kiűzetést követően

A spanyolországi zsidók közül mintegy 150–200 ezren, elsősorban Kasztília és Aragónia területéről, a kivándorlás mellett döntöttek. Az ezt követő időszakot, egészen a XVII. század közepéig, a letelepedésre alkalmas hely megtalálása jelentette az elsődleges diaszpóra⁴ számára. A kiűzött zsidók, majd a félszigetről később elmenekülő áttértek különböző keresztény (katolikus és protestáns) országokban, mint például Portugáliában és Hollandiában, valamint muzulmán országokban (a török birodalom és Észak-Afrika területén) leltek hazára.

A Kelet felé vándorlók többsége végül az oszmán birodalmat választotta lakóhelyül, tekintettel arra, hogy ez volt az egyetlen olyan nagyhatalom, amely tárt karokkal fogadta őket. A Fényes Porta uralma alatt nagyon sokféle etnikumú, kultúrájú, nyelvű és vallású nép élt. A birodalom sajátos, toleráns politikai és adminisztratív berendezkedése lehetővé tette, hogy az egyes népek megtarthassák sajátosságaikat. Ilyen körülmények között a szefárdok jelentős befolyásra tettek szert a politikai, gazdasági és kulturális életben. Nevükhöz fűződik a könyvnyomtatás bevezetése a birodalom területén, ez megérkezésükig ismeretlen volt a világnak ezen a táján.

A XVIII. század álmessianisztikus mozgalmának, majd a XIX. században a nyugati eszmeáramlatoknak, az ezeket közvetítő francia *Alliance Israélite Universelle*⁵ iskolák megnyitásának és a Balkánon élő nemzetek nacionalista törekvéseinek nyomán mélyreható változások következtek be. Az 1912-ben kirobbanó háborús események következtében az új balkáni nemzetek létrejötte, a belső inganyag politikával és a gazdasági válsággal párosulva, az I. világháború kitörésének előestéjén sok szefárdot emigrációba kényszerített; és ezzel megindította az ún. másodlagos diaszpóra kialakulásának folyamatát, s ez a folyamat egészen a XX. század második feléig tartott. A leggyakrabban választott úti cél Amerika volt, annak is elsősorban az északi része, bár sokan döntöttek Dél-Amerika és Európa (Párizs, London, Hollandia és Spanyolország) mellett.

A Törökországban maradó szefárdoknak ugyanakkor eleget kellett tenniük a Kemal Atatürk által bevezetett reformintézkedéseknek. Ezek egyrészt az ország életének nyugati mintára való átalakítását célozták, másrészt pedig a különböző nemzeti kisebbségek sajátosságainak a megszűnését is.

Ebben a helyzetben a II. világháború tragikus eseményi kegyelemdöfést jelentettek a keleti szefárdok számára. Vagy megsemmisítették őket, vagy pedig emigrációba kényszerültek. Gyakorlatilag ekkor tűntek el Görögország, Jugoszlávia, valamint Itália, Franciaország és Hollandia jelentős szefárd közösségei. Az életben maradtak pedig azokba az európai országokba menekültek, ahol nem kellett üldöztetéstől tartaniuk, így Franciaországba, Angliába s magába Spanyolországba is. A háborús évek után azonban nem sokáig maradtak ezeken a helyeken, a többség inkább Amerikába és Izraelbe költözött (Pérez 1993).

2. 6. Szefárd közösségek a II. világháború után

A II. világháborútól napjainkig terjedő időszakra a megbízható és legújabb adatok hiánya a jellemző, tekintettel arra, hogy az érintett országok többségében a nemzeti kisebbségekre vonatkozóan rendszeres statisztikai felméréseket nem végeztek. Ugyanakkor a bevándorlókat tömegesen befogadó országoknak, így például az Amerikai Egyesült Államoknak és Izraelnek az volt a célja, hogy az újonnan érkezettek miha-

marabb integrálódjanak az ország életébe, ezért nem állt érdekükben vallásukra, nemzetiségükre vonatkozóan adatokat gyűjteni.

Ezekből a tényekből következően a világon ma szétszórtan élő szefárdok népesség-számára vonatkozóan csupán becslült, egymásnak legtöbbször ellentmondó adatok állnak rendelkezésre, rendszeresen összegyűjtött, pontos kimutatások nem. Becslések szerint jelenleg kb. 300 000 és 1 500 000 közé tehető a számuk.

Napjainkban a szefárdok többsége a másodlagos diaszpóra országaiban, így elsősorban az előzőekben említett két országban, kisebb számban pedig Spanyol-Amerikában él. Az elsődleges diaszpórák közül Törökországot, pontosabban az isztambuli közösséget kell kiemelniük, itt becslések szerint mintegy húszezer élnek, körülbelül ezren Szalonikiben és pár százan Szarajevóban.

Az előzőekben említett országokon kívül a XX. század üldöztetései és népvándorlásainak következtében a Föld legtávolabbi sarkába is kerültek kisebb-nagyobb spanyol-zsidó csoportok, így például Kínába és Indiába is, hogy csak néhány helyet említsünk. Sokan telepedtek le Dél-Afrikában és Ausztráliában is. Az itteni, kis létszámú, elszigetelten élő közösségekről nagyon keveset tudunk, feltételezhetően hagyományos kultúrájukból és nyelvükből nagyon keveset őriztek meg (Díaz-Mas 1997).

3. A zsidó-spanyol nyelv

3. 1. A zsidó nyelvekről általában

A zsidók történelmük során, bárhová vetődtek is a világon, régi időktől fogva külön városnegyedekben, a másvallásúaktól elkülönülve éltek a hagyományos zsidó társadalom viszonylagos zárkózottságából következően (Weinreich 1975: 209–252). Ez a helyzet nemcsak fizikai, hanem társadalmi, kulturális és nyelvi elszigeteltséget is jelentett számukra. Mivel nyelvük, a héber, a XIX. század végéig alapvetően irodalmi nyelvként, írásban élt, a hétköznapi érintkezésben, a környezetükben élők nyelvét vették át, illetve idővel kialakították annak jellegzetes zsidó változatát, egyrészt sajátos kulturális környezetük hatására, másrészt pedig a nem zsidókkal szembeni védekezés megnyilvánulásaként, önvédelemből. Ugyanis ezt a nyelvet használva a nem zsidók nem érthették meg őket. Így született meg a modern filológusok alkotta „zsidó nyelvek” elnevezés (Díaz-Mas 1997: 97).

Ezek nem zsidó alapnyelvei elsősorban a perzsa, szláv, arab, görög, latin nyelvek voltak, melyek számos héber és arámi elemet szívtak magukba. Ezeknek a szavaknak a többsége a beszélt nyelvben a liturgiára és vallásos tárgyakra utalt, vagy a mindennapi élettel, a fontos életeseményekkel, úgy is mint születés, házasságkötés stb. állt kapcsolatban. A legfontosabb ilyen nyelvek: a judeo-arab, a judeo-perzsa, a ladino (a spanyolból) és a jiddis (a németből).

Ezek a nyelvek a domináns, környezeti kultúra nyelvének különféle változatai, amelyeket a zsidónegyedekben használtak a mindennapi társadalmi érintkezés során és a családon belül is. Tulajdonképpen a külvilágtól a vallás által elkülönült társadalom nyelvi eszközöként jöttek létre, olyan időszakban, amikor a vallás döntő fontossággal bírt, és azokon a helyeken, ahol jelentősebb diaszpóra élt.

A környező népek nyelvei a zsidóság egyes csoportjainak héber kiejtésére is rányomták bélyegüket: eltűntek, módosultak azok a fonémák, amelyeknek nem volt megfelelőjük az adott nyelvben. Valószínűleg hasonló okokkal magyarázható a Franciaország keleti, Németország nyugati területein a XIII. és XV. század között kialakuló (később

kelet felé terjedő) sajátos ejtés, ami askenázi héberként vált ismertté (A világ nyelvei 1999: 506).

A mintegy huszonzét zsidó nyelvváltozat többsége már kihalt, vagy közel áll ehhez az állapothoz, vagy a *komolyan veszélyeztetett* nyelvek csoportjába tartozik, mint például a zsidó-spanyol nyelv is az *Ethnologue*⁶ besorolása szerint. Ennek megfelelően a szefárd nyelv a spanyol nyelv zsidó változatának tekinthető, vagyis „zsidó ibéromán” nyelvnek.

3. 2. A zsidó-spanyol nyelv besorolásának kérdése

A zsidó interlingvisztika szempontjából a szefárd nyelv a zsidó nyelvek egyike, míg hispán szemszögből nézve dialektussal állunk szemben, jobban mondva egy dialektus-csoporttal, a szóban forgó nyelv számos földrajzi változatára való tekintettel. A zsidó-spanyol nyelv mibenlétének kérdése körül folyó vita nem új keletű, a témát a XIX. század nyolcvanas éveiben szefárd értelmiségi körben is tárgyalták, tisztázandó a nyelv dialektus, zsargon, független nyelv, a spanyol nyelv rontott változata kategóriába való sorolását (Bunis 1991: 226–239).

A *dialektus* vagy *zsidó nyelv* kérdése tekintetében a spanyolországi filológusok a szefárd nyelvet a *hispán dialektusok* egyikének, spanyol nyelvváltozatnak tekintik, s mint ilyet tanulmányozzák. A kasztíliai nyelvhez való tartozása valóban kézenfekvő, hiszen grammatikai normája a spanyol nyelvéhez hasonló, szókincsének nagyobb része a hispán szókészletből származik annak ellenére, hogy az idők folyamán más nyelvekből átvett kifejezésekkel is gazdagodott.

3. 3. A nyelv nevei

A zsidó-spanyol nyelvnek számos elnevezése ismeretes. Ezek egy része önelnevezés eredményeként abból a névből származik, amelyen a beszélők magukat hívták, és amellyel ibériai illetve spanyol eredetükre utaltak (Bunis 1981). Ezt jelzik a következő alakok: *espanyol*, *(e)spanyolit*, *espaniolit*, *muestro (e)spanyol*, *ladino*, *romance*, *franco espanyol*, *lingua franca*, illetve a Spanyolország héber nevére, *Sefaradra* vonatkozó szinonimák, mint *sefardí* vagy *sefardí*. Az olyan nevek mint: *judesmo*, vagy egyszerűen *judyofjido*, *djyido*, *judezmo*, *zargon* pedig a nyelvet beszélők zsidó voltát emelik ki (Díaz-Mas 1997: 23).

A középkortól napjainkig ezek a nevek gyakran változtak. A mai köznyelvben a *ladino* elnevezés a legelterjedtebb (Bunis 1992). Az izraeli szakemberek is ezt a szak kifejezést részesítik előnyben, azt a célt szolgálva, hogy egységesített fogalomrendszert hozzanak létre ezen a máig tisztázatlan területen.

A nyelvszakos hallgatók és filológusok körében, valamint az újlatin nyelvtudományban, elsősorban Spanyolországban, a leggyakrabban használt szakszó a *judeo-español* vagy *judeoespañol*, míg a *judezmo* kifejezés a más nyelvű környezetben történő azonosítást szolgálja (Harris 1982: 5). A még ma is sokféle elnevezés közül az előzőekben említett első két alakot tekinthetjük a legáltaláltozottnak, hiszen egyszerre utalnak a nyelv hispán és zsidó eredetére.

Az *español sefardí* vagy *sefardí* nevek ugyancsak népszerűek az irodalmárok és nyelvészek között, abból a megfontolásból kiindulva, hogy a szefárdok nyelve csak a *szefárd* lehet (Riano 1993: 83–105).

A judeo-spanyol nyelv elnevezésének sajátos változatával találkozhatunk a marokói szefárdok körében, mint: *haketía*, *haketya*, *hakitia* stb.

3. 4. A spanyolországi zsidók nyelve a kiűzetés előtt

A zsidó-spanyollal foglalkozó nyelvészek körében kezdettől fogva vitás kérdésként merült fel annak eldöntése, hogy a kiűzetést megelőző időkben a zsidók és keresztények ugyanazt a nyelvet beszélték-e. Valószínűnek az a felfogás látszik, miszerint a szefárdok nyelve csak a kiűzetést követően kezdte meg független és egyedülálló fejlődését. Nehezen tagadható azonban, hogy 1492 előtt ne lett volna, ha csekély mértékben is, valamilyen fokú eltérés a zsidók és keresztények nyelve között. Ez a különbség lényegében lexikai volt, a zsidók ugyanis gyakran használtak egyedi, elsősorban vallásukhoz kapcsolódó szavakat, elszigetelt életvitelük miatt régies, archaikus kifejezéseket. Életvitelükből és gondolkodásmódjukból következően gyakran héber szavakkal fejezték ki magukat etikai-vallási témákban, ami a rabbinikus írásokban még elterjedtebb gyakorlat volt. A mohamedán kultúrával fenntartott sajátos kapcsolatuk révén erős arab hatás is érződött nyelvükön. Ezek a különbségek összességében véve mindazonáltal elenyészőek voltak, néhányuk azonban túlélte az időt és a mai zsidó-spanyol nyelvben is fellelhető (Révah 1979–1984: 63–82).

A fennmaradt írásos emlékek mindenesetre egyértelműen bizonyítják, hogy a spanyolországi zsidók kiűzésükkor már romanizáltak voltak, a spanyol nyelvet használták mind a keresztényekkel, mind az egymással folytatott társalgásuk során. Ez a nyelv az Ibériai-félszigeten, az Al-Andalusban a hispán-arab volt, majd a különböző katolikus királyságokban más-más ibér-román nyelv.

3. 5. Írásmódok

Mint más zsidó nyelvek esetében (vagy más nyelvek zsidó változatainál), az ibér-román nyelvet is *aljamiált*⁷ formában, azaz a héber ábécé (héberül *alef-bet*) betűivel írták. Ez a szokás természetes volt számukra; a hagyományos zsidó oktatás nélkülözhetetlen része volt ugyanis az írott nyelv, így a spanyolországi zsidók számára a héber betűk ismerete magától értetődött (Hassán 1995: 117–140).

Nyomtatásban ennek két változata volt, a középkori kurzív írásra emlékeztető, kecskédet betűtípusú ún. *rási*-féle és a szögletes betűalakokat használó *merubá*- vagy *kvadrát*írás, valamint a kézirásos *solitreo* vagy *soletreo*.

3. 6. A keleti zsidó-spanyol nyelv

Az oszmán birodalom területén honos nyelvváltozattal kapcsolatban az a közhelyszerű nézet terjedt el, hogy a szóban forgó nyelv a XV. századi kasztíliai nyelv „megkövesedett” formája, a mai spanyol nyelv „archaikus” változata (Bunis 1992). Ezzel a nyelvvel összehasonlítva, az anyaországtól való több évszázados elszigeteltségéből adódóan, a judeo-spanyol nyelvben valóban találunk archaikus elemeket, de mellettük jelentős újdonságokat is. Ezeknek egy része magának a nyelvnek a belső fejlődésével jött létre, másik része pedig a vele kapcsolatba kerülő kontaktusnyelvek hatására. A szefárd nyelvi rendszer történelmi fejlődése során mindig élő volt, állandóan változott, új elemekkel gazdagodott, míg másokat, a beszélők szükségleteihez és a külső körülményekhez igazodva elhagyott (Mantcheva 2000: 417–435).

3. 6. 1. Archaikus elemek

Az archaikus nyelvi jelenségek tekintetében a középkori fonetikai rendszer egyes elemeinek megőrzését, valamint a morfoszintaxis területén tapasztalható óspanyol formációkat tekinthetjük a zsidó-spanyol nyelv egyik legsajátosabb vonásának. Az előbbi elsősorban annak tulajdonítható, hogy a modern spanyol nyelvben a XVI–XVII. században bekövetkező hangváltozások a XV. század végén kiűzött szefárd zsidók nyelvét nem érintette; az utóbbi pedig annak, hogy hosszú évszázadokon keresztül semmiféle kapcsolat nem volt az anyaország és a diaszpórában élő szefárd közösségek nyelve között, így ez idő alatt a két nyelv egymástól függetlenül változott és fejlődött (Riano: 1993).

A nyelv szókincsében is megőrzött archaikus, a középkori spanyol nyelvben alkalmazott szavakat és kifejezéseket, melyeknek egy részét a modern spanyol nyelv már nem használja. Ez a jelenség szintén az elszigeteltségből, de feltételezhetően vallási okokból is adódik.

3. 6. 2. Nyelvi újítások – külső hatások

A más irányú, belső fejlődésből adódó újítások során a zsidó-spanyol nyelv fonológiai és nyelvtani rendszere, valamint szóképlete egyaránt megváltozott, amihez a több irányból jövő külső nyelvi hatások is jelentős mértékben hozzájárultak. Ne feledjük, hogy a kiűzöttek között különböző ibér-román dialektust beszélők is voltak, hogy Itália az oszmán birodalom felé igyekvők számára közbülső állomást jelentett, így az olasz nyelvi hatás is számottevő volt, vagy hogy a francia milyen mértékben befolyásolta sorsának alakulását.

Ez utóbbi hatás már a XVI. században elkezdődött, amikor a franciák megszerezték a török partokon való kereskedelem kizárólagos jogát, döntő erejű befolyása azonban a XIX. század közepétől vált igazán érzékelhetővé, amikor a korábban már említett francia nyelvű iskolákat az egész birodalom területén megnyitották.

Az arab és héber elemeknek a zsidó-spanyol nyelvben való jelenléte ugyancsak a jellegzetességek között tartandó számon. Az előbbieket vagy az arab hódítást követően kerültek a nyelvbe, vagy pedig későbbi korokban, a török nyelv közvetítésével. A héber elsősorban a lexika területén hatott, ezen belül is a vallásos étellel közvetett vagy közvetlen kapcsolatban álló szavak átvételével, de társadalmi, morális, erkölcsi, valamint a mindennapi élet nem valláshoz kötődő fogalmainak elnevezésekor is.

A zsidó-spanyol nyelv történelmi fejlődése során az oszmán birodalom területén élő népek nyelveivel is szoros kapcsolatba került, elsősorban a török és görög nyelvekkel, de más balkáni elemek is hatottak rá, különösen a XIX. században megalakuló, új balkáni államok létrejöttével (Hassán 1967: 171–185).

4. A nyelv fennmaradását elősegítő tényezők

A zsidó-spanyol nyelv több mint ötszáz éves fennmaradása egyedülálló jelenségnek tekinthető, ezért azokat a társadalmi és nyelvi tényezőket szeretnénk a következőkben számba venni, amelyek hozzájárultak ahhoz, hogy a diaszpórában élő szefárd közösségek nyelve beszélőinek kisebbségi helyzete és az őket körülvevő társadalmak nyelvi asszimilációs hatásának ellenére megmaradt.

Ezek közül első helyen az oszmán birodalomnak az előzőekben már jelzett, a területén élő kisebbségekkel szemben tanúsított, asszimilációs törekvésektől mentes poli-

likája említendő. Az élet minden területére kiterjedő, nagyfokú tolerancia számottevően hozzájárult ahhoz, hogy a szefárdok nagy szabadságban éljenek, évszázadokon keresztül megőrizték itt nyelvüket (Harris 1994: 122–131).

Másik nyelvmegtartó tényező, hogy a zsidók hagyományosan külön városrészekben, ún. zsidónegyedekben tömörültek. Így nemcsak fizikailag, de társadalmi és kulturális szempontból is elkülönültek a többségtől; ez az elkülönültség pedig nem csupán a nyelv megtartásához biztosította az ideális hátteret, hanem szokásaik, hagyományaik megőrzéséhez is (Benardete 1982: 8).

A zsidó vallás közösségmegtartó ereje ugyancsak fontos volt a nyelv szempontjából. Egyfajta életmódot, életszemléletet jelentett, ebben pedig a nyelvnek különleges szerep jutott. Az írott vallásos szövegek jelentős része az elsődleges diaszpórában héber és ladino nyelven íródott, és ezeken a nyelveken került felolvasásra is. Miután sok szefárd, közülük is elsősorban a nők, nem tudtak héber nyelven sem írni, sem olvasni, a ladino nyelvnek a liturgiában betöltött szerepe nagymértékben megnőtt (Crews 1979: 3–20).

A XVIII. század irodalmának kiemelkedő alkotása, a *Me'am Lo'ez*, a Biblia rabbinikus kommentárja, széles tömegek nyelvére volt jótékony hatással, mert egyszerű, visszafogott stílusa, hétköznapi, familiáris nyelvezete mindenki számára elérhető volt. Más, világi műfajok népszerűsége, köztük a korábban szájhagyomány útján átörökölt, a XVIII. században nyomtatott formában megjelent románcok, a szefárd kultúra szerves részét képező szólások, közmondások, találós kérdések, népmesék, a népköltészet mind a zsidó-spanyol nyelv átörökítését hivatottak szolgálni (Toledano 1990).

A XIX. században virágzó újságírás ugyancsak támogatólag hatott a nyelvmegtartásra. Elsősorban a század első felében volt igen nagy a jelentősége, amikor a birodalomban élő szefárdok többsége még nem tudott egyik helyi nyelven sem. A szefárd kézben lévő könyvnyomtatás szerepe sem elhanyagolható a nyelv fennmaradása szempontjából.

Az oszmán birodalom területén a szefárdok domináns kulturális és társadalmi csoportot alkottak, kiváló képességeikből, munkaszeretetükből, morális alapokon nyugvó magatartásukból következően a keleti társadalomban kivívott elismertségük egyedülálló volt. Egy sokkal magasabb kultúrájú környezetből érkeztek, és ezt a presztízhelyzetüket az új hazában is meg tudták őrizni. Mivel gazdasági szempontból is sokkal fejlettebbek voltak a birodalom más népeinél, nyelvük hamarosan felváltotta a görög és az olasz nyelvet a kereskedelem nyelveként. A szefárdok minden téren tapasztalható presztízsének volt köszönhető nyelvük birodalmon belüli elfogadottsága, több évszázados fennmaradása (Harris 1993: 18).

A nyelv megőrzése szempontjából a beszélők koncentrálttsága sem elhanyagolható körülmény. Annak ellenére, hogy számos közösséget hoztak létre a birodalom viszonylag ritkán lakott területein és a nagyvárosok elkülönülő negyedeiben, etnikailag homogén tömböt alkottak, szoros kapcsolatot tartva fenn egymással. Nyelvük töltötte be az egyesítő erő szerepét, segítette a közös kultúrájú közösségek egységben tartását. Ez a kohéziós erő ad magyarázatot a nyelvhez való ragaszkodásukra is.

A szefárdok és a környezetükben élők közti aktív kétnyelvűség kialakulásának hiánya ugyancsak a nyelv megőrzését segítette elő. A nyelvcsereinek ez a feltétele, vagyis a felcserélő kétnyelvűségi állapot a birodalom kontakthelyzetben lévő beszélői között soha nem jött létre, mivel sohasem egy nyelvvel, hanem nyelvek egész sorával

kerültek kapcsolatba: a törökkel, göröggel, szerb-horvással, bolgárral, románnal, később pedig a franciával és az olasz nyelvvel. Ezekben a kontaktus helyzetekben a különböző nyelvek kölcsönösen gyengítették egymást, így egyik nyelv sem volt elég erős ahhoz, hogy kiszorítsa a ladinót (Sala 1970: 9–45).

A Balkánon élő zsidók Ibériai-félsziget iránti hűsége, spanyol eredetük, valamint őseik nyelve iránt érzett büszkeségük ugyancsak hozzájárultak nemcsak nyelvi hagyományaik megtartásához, hanem szokásaik, népdalaik, népköltészetük megőrzéséhez is.

5. A szefárd zsidók nyelvének jelenlegi helyzete

5. 1. A nyelvközösség nagysága

A zsidó-spanyol nyelvet beszélők számára vonatkozó adatok jóval kisebb szóródást mutatnak, mint a szefárdok népességszámára utaló, az előzőekben közölt értékek. A *világ nyelvei* 1999-ben megjelent kötete szerint „a ladino ajkúak (két- vagy háromnyelvűek) száma 200 ezer körül lehet” (1999: 811). Az *Ethnologue* jelentésében kb. 100 000 Izraelben élő beszélőről tesz említést, míg a *Zsidó Világkongresszus* 200 000-ról. Az *European Bureau of Lesser Used Languages* nevű szervezet szerint 350 000-re tehető számuk az egész világon. Ezekből az adatokból kitűnik, hogy megbízható statisztikai adatok nem állnak rendelkezésre; amiben azonban biztosak lehetünk az az, hogy ma már nagyon kevesen beszélik a nyelvet azok miatt a történelmi, társadalmi és nyelvi okok miatt, amelyekkel a történelemről szóló részben már foglalkoztunk, illetve amelyeket a továbbiakban fogunk elemezni.

5. 2. A nyelv visszaszorulását előidéző okok

A spanyol zsidók nyelvének jelenlegi helyzetét létrehozó tényezők a nyelven kívüli és ahhoz szorosan kapcsolódó, belső, nyelvi okokkal egyaránt összefüggésbe hozhatóak. A szefárd nyelv és kultúra hanyatlásában elsősorban a külső, gazdasági, társadalmi és kulturális okokkal összefüggő presztízsvesztés játszott meghatározó szerepet. A belső, nyelvi folyamatok csak ennek következményeképpen, később jelentkeztek, de a nyelv hanyatlása szempontjából döntő fontosságúak voltak.

Az oszmán birodalom felbomlását követően létrejött nemzetállamok nyelvpolitikája, az oktatás nyelvének megváltoztatásával, vagyis a különböző helyi nyelvek elsajátításának kötelezővé tételével, fokozatosan háttérbe szorította a kisebbségek nyelvhasználatát. Ezeknek a változásoknak nyomán a szefárd kultúrának és életvitelnek azok a jellegzetes kötelékei kezdtek meglazulni, amelyek eddig a nyelv megtartását erősítették. A gazdaságban betöltött szerepük háttérbe szorulásával, kulturális színvonaluk hanyatlásával, a közösségek tekintélye egyre jobban csökkent. Ebben a helyzetben vagy elhagyták ezt a régiót, ahogy arra az előzőekben utaltunk, vagy a teljes asszimiláció mellett döntöttek.

A nemzeti iskolák létrehozása, a nyugati civilizációval fenntartott egyre szorosabb kapcsolat, a különböző kultúrák egymáshoz való közeledése a hagyományos zsidó gondolkodás, életvitel és kultúra megváltozásához, a nyugati minták követéséhez és természetszerűleg a zsidó-spanyol nyelv mellőzéséhez vezetett (Harris 1994: 197–199).

Az Egyesült Államokba és Izraelbe települő szefárd közösségek számára az új életformához való alkalmazkodás, az angol, illetve a héber nyelv gyors elsajátítása nélkülözhetetlen volt, mivel az eltérő etnikumú csoportok között mindkét nyelv a *lingua franca*⁸ szerepét töltötte be. A környezet domináns nyelvének ismerete ugyanakkor az

előrejutást, az életben való boldogulást jelentette az új körülmények között (Bumaschny 1968: 31–34).

A XIX. század második felében, a nyugati gondolkodás Keleten való térhódításának részeként, a francia nyelv presztízsének növekedésével a szefárd zsidók nyelve egyre jelentéktelenebb szerepet töltött be a mindennapi érintkezésben. Az *Alliance*-iskolákban végzett újságírók franciás nyelvhasználata és helyesírása nyomán kezdték a zsidó-spanyol nyelvet degenerálni, rontott jelzőkkel illetni, és a szefárd elit számára hamarosan a francia lett az érvényesülés eszköze (Besso 1970: 249–261).

A másodlagos diaszpórában élő szefárd zsidók szétszórtsága, az anyaországgal való kapcsolat több évszázados hiánya, valamint a vegyes házasságok növekvő száma szintén a nyelv hanyatlását erősítette.

Korábbi presztízsének elvesztésével társadalmi használatának a színterei is visszaszorultak, a kommunikáció eszközeként is sokat veszített jelentőségéből. Ezekhez a külső tényezőkhöz olyan belső, nyelvi folyamatok is hozzájárultak, amelyek együttesen a nyelv további sorsának alakulását tették kérdésessé. Ezek között említendő a balkáni nyelvekből, elsősorban a törökből származó kölcsönszavak számának emelkedése, ami által az írott és beszélt szefárd nyelv egyre távolabb került egymástól.

A már említett latin ábécé kötelező használatának elrendelése szintén a nyelv romlását hozta magával. Az új írásrendszer ugyanis a különböző diaszpórában élők környezeti nyelvének függvényében eltérő formát öltött: francia, olasz, török, román és spanyol, vagyis latin betűs ortográfia alapján jött létre; azzal a tényezővel párosulva, hogy az egyes helyesírások fonológiai alapja is eltérő volt; standardizálás hiányában ez pedig a *polimorfizmus* terjedéséhez vezetett (Gold 1987: 123–131).

A mai szefárd nyelv egyik legnagyobb problémája az olyan nyelvi intézmény, testület hiánya, amelynek feladata a különböző zsidó-spanyol nyelvváltozatok egységesítése tétele, közös nyelvi normák felállításának lenne a nyelv szegmentálódásának elkerülése, szókincsének egységesítése céljából. A zsidó-spanyol nyelv esetében ezeknek a feltevételeknek a megléte létfontosságú, mivel magának a nyelvnek a jövője is bizonytalan.

5. 3. A megmaradás esélyei

A zsidó-spanyol nyelv esetében a jelenlegi beszélőközösség nagysága, mint a nyelv fennmaradásában elsődleges szerepet játszó tényező, kritikusnak mondható, mivel a nyelvet egyre kevesebben és elsősorban a közösség töredékét alkotó idősebb generáció beszéli, a fiatalok nyelvismerete pedig elhanyagolható. A nyelv használata elsősorban a családon belüli, az idősebb korosztállyal való kommunikációra szorult vissza, társadalmi funkciójának csaknem teljes elvesztésével (Kloss 1966: 206–252).

A szefárd zsidók szórványhelyzete ugyancsak gátja a különböző közösségek közti kommunikáció fenntartásának, következésképpen a nyelv megőrzésének. Ebből a szempontból Izraelben van a legtöbb esély a nyelv fennmaradására. A világ legnagyobb, becslések szerint mintegy 100–200 ezerre tehető szefárd beszélőközössége területi koncentráltóságával, háttérintézményeivel, az oktatásban, a kultúra terjesztésében betöltött aktív szerepével jó eséllyel törekszik a nyelv megőrzésére.

Az anyaországgal való kapcsolattartás általában fontos tényező a nyelv megtartásában, a judeo-spanyol nyelv esetében azonban e tekintetben ellentmondásos helyzet alakult ki. Az Ibériai-félszigettől való több évszázados elszigeteltsége nem annyira a nyelv megtartására, mint inkább magának a nyelv szerkezeti egységének a fenntartá-

sára, a kölcsönszavak elterjedésével pedig a szókincs alakulására volt negatív hatással. A modern spanyol nyelv dialektusaként azonban, a két nyelv nagyfokú hasonlósága következtében, az anyaországgal való kapcsolatok megindulásával, szorosabbá válásával, annak nyelvének elsajátításával, a zsidó-spanyol nyelv fennmaradásának esélyei jelentős mértékben csökkentek a *rehispanizáció*⁹ folyamat következtében. Ennek nem elsősorban az Ibériai-félsziget viszonylatában van jelentősége, hanem Latin-Amerikában. Itt, a nagyságára nézve jelentős, másodlagos diaszpórában gyakorlatilag már alig beszélnek a zsidó-spanyol nyelvet (Hernández González 2001: 281–332).

Ami magának a nyelvnek a státusát illeti, a domináns nyelvhez viszonyított helyzetét mint kisebbségi nyelvét a teljes visszaszorítottság jellemzi. Ez ma már nem annyira a környezet nyelvének, elsősorban az angol és héber nyelvnek a presztízshelyzetével, mint inkább a zsidó-spanyol nyelv presztízsvesztésével áll összefüggésben.

A nyelvmegtartó tényezők között a háttérintézmények szerepe ugyancsak nagy jelentőségű. Ebben a tekintetben, különösen az utóbbi évtizedekben, a tömegkommunikáció, az oktatás, a szefárd nyelvű könyvkiadás; a különböző nemzeti és nemzetközi szefárd szervezetek alapítása; az izraeli és spanyolországi kormányintézkedések területén figyelhető meg reménykeltő változás. Az ehhez kapcsolódó munkálatok mind részét képezik azoknak az erőfeszítéseknek, amelyekkel ma a szefárd zsidók aktív része közösségük nyelvének megmentésére törekszik (Shaul 1996: 75–77). Ezek a lépések sokirányú tevékenységet jelentenek, különféleképpen segítik a nyelv megtartását, és mindenképpen optimizmusra adnak okot.

JEGYZETEK

¹ A muzulmán Spanyolország arab elnevezése.

² Az arabok által elfoglalt Pireneusi-félsziget visszahódítása a VIII. századtól kezdve.

³ Az eretnekek után nyomozó és azokat büntető egyházi és világi törvényszék. Bár sokan az Inkvizíciót Spanyolországgal és Portugáliával hozzák összefüggésbe, valójában egy római katolikus bíróság volt, melyet az eretnekség leleplezése és büntetése céljából hozott létre III. Ince pápa Rómában, 1198-ban. Kezdetben csak keresztény eretnekekkel foglalkozott, zsidókkal kapcsolatos ügyekbe csak később avatkozott. Aragóniában és Katalóniában 1237-ben került sor a felállítására, Kasztíliában azonban sokkal később, 1401-ben. A törvényszék egészen a XVIII. századig fennmaradt. Tevékenysége nemcsak Európára terjedt ki, hanem a spanyol és portugál gyarmatokra, az Újvilágra és Ázsiára is.

⁴ Szétszórás (görög szó) – Így nevezi a zsidó történelem a zsidóságnak a különböző országokba történő szétszórását, illetve az ott élő zsidóságot.

⁵ 1860-ban, Párizsban alapított francia-zsidó intézmény, melynek célja a zsidó kulturális és vallásos értékek átörökítésének megvalósítása, ami a judeo-spanyol nyelvű, hagyományos oktatási rendszer megszüntetését, valamint a nyelv presztízisének az elvesztését hozta magával.

⁶ A világ nyelveinek adatbázisa.

⁷ Az arab *agamîya* szóból származik, jelentése *idegen nyelv*, ezzel a szóval illeték a muzulmánok a keresztények nyelvét.

⁸ Közvetítő nyelv.

⁹ Spanyol nyelvhez való közelítés.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Benardete, M. 1982. *Hispanic culture and character of the Sephardic Jews*. Nueva York: Sepher Hermon Press.
- Besso, V. 1970. Decadencia del judeo-español. Perspectivas para el futuro. In: Hassán, I. (szerk.) *Actas del primer simposio de estudios sefardíes 1964*. Madrid: Instituto Arias Montano.
- Bumaschny, P. H. 1968. El ladino en nuestros días y su porvenir. In: *La historia del ladino*. Buenos Aires: Ejecutivo Sudamericano del CONGRESO JUDÍO MUNDIAL. pp. 31–34.
- Bunis, D. 1981. A Comparative Linguistic Analysis of Judezmo and Yiddish. *International Journal of the Sociology of Language*. 30. The Hague, Paris, New York: Mouton Publishers.
- Bunis, D. 1991. Modernization and the Language Question among Judezmo-Speaking Sephardim of the Ottoman Empire. *Sephardi and Middle Eastern Jewries, History and Culture in the Modern Era*. Bloomington: Indiana University Press. pp. 226–239.
- Bunis, D. 1992. The Language of the Sephardim: A Historical Overview. In: Beinart, H. (szerk.) *Moreshet Sepharad: the Sephardic Legacy*. Vol. 2. Jerusalén: The Magness Press.
- Crews, C. 1979. Some Linguistic Comments on Oriental and Moroccan Judeo-Spanish. *Estudios Sefardíes* 2. Anejo de Sefarad. Madrid: Revista del Instituto 'Arias Montano'. pp. 3–20.
- Díaz-Mas, P. 1997. *Los sefardíes: Historia, lengua y cultura*. Barcelona: Riopiedras.
- Gold, D. 1987. Some suggestions for Transcribing Judezmo in Roman Letters. *Jewish Language Review*. 7.a. Haifa: Association for the Study of Jewish Languages. pp. 123–131.
- Harris, T. 1982. Editor's note: the name of the language of the Eastern Sephardim. *International Journal of the Sociology of Language*. 37. Amsterdam, Berlin, New York: Mouton Publishers. 5.
- Harris, T. 1993. Judeo-Spanish in the Ottoman Empire. *Jewish Folklore and Ethnology Review*. Vol. 15. No 2. (Sarajevo, Yugoslavia, 1990) Collection of Isaac Jack Lévy. 18.
- Harris, T. 1994. *Death of a Language – The History of Judeo-Spanish*. Newark, London, Toronto: University of Delaware Press.
- Hassán, I. 1967. Estructura del léxico sefardí. In: *Problema y principios del estructuralismo lingüístico*. Madrid: CSIC. pp. 171–185.
- Hassán, I. 1995. El español sefardí (judeoespañol, ladino). In: *La lengua española, hoy*. Madrid: Fundación Juan March. pp. 117–140.
- Hernández González, C. 2001. Un viaje por Sefarad: la fortuna del judeoespañol. *Anuario del Instituto Cervantes 2001–El español en el Mundo*. Alcalá de Henares. Instituto Cervantes. 281–332.
- Kashani, R. 1992. Tudelai Benjámin utazásai. *Múlt és jövő – Zsidó kulturális folyóirat*, Budapest: Múlt és Jövő Lap- és Könyvkiadó, 1992/3. 35.
- Kloss, H. 1966. German-American language maintenance efforts. *Language Loyalty in the United States*. The Hague: Mouton.
- Mantcheva, D. 2000. La muerte de una lengua 'de mala muerte'. *SEFARAD*. Madrid: CSIC. Año 60. pp. 417–435.
- Neiman, D. 1963. Sefarad: the Name of Spain. *Journal of Near Eastern Studies*, The University of Chicago, Vol. XXII, No 2. pp. 128–132.
- Pérez, J. 1993. *Historia de una tragedia: La expulsión de los judíos de España*. Barcelona: Crítica/ Historia Medieval.
- Révah, I. 1979–1984. Formation et evolution des parles judéo-espagnols del Balkans. *Hispania Judaica III*. Barcelona: Pulvill Libros.S.A. pp. 63–82.
- Riaño, A. 1993. La lengua sefardí y su evolución. In: *Actes del Simposi Internacional sobre Cultura Sefardita*. Barcelona: PPU. pp. 83–105.
- Shaul, M. 1996. El djudeo-espányol: pasado, presente i perspektivas para su futuro. *Donaire*. No 6. Londres: Embajada de España. pp. 75–77.
- Toledano, S. 1990. Destierro y añoranza. *ABC*, 3 de junio, Madrid.

- A világ nyelvei.* 1999. Főszerkesztő: Fodor István. Budapest: Akadémiai kiadó.
- Weinreich, M. 1975. A jiddish kialakulása és változásai az askenázi zsidóság körében. In: Pap, M. & Szépe, Gy. (szerk.) *Társadalom és nyelv – Szociolingvisztikai írások.* Budapest: Gondolat. 209–252.

AJÁNLOTT IRODALOM

- Bartha, Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bel Bravo, M. 1997. *Sefarad, los judíos de España.* Madrid: Silex.
- Besso, V. 1981. Los sefardíes: españoles sin patria y su lengua. *Nueva Revista de Filología Hispánica.* No 30.
- Besso, V. 1983-84. Los sefardíes y sus lengua. *Aki Yerushalayim.* Revista Kulturala Djudeo-Espanyola. Yerushalayim: SEFARAD. No 19-20.
- Bunis, D. 1975. *A Guide to Reading and Writing Judezmo.* New York: Adelantre!(The Judezmo Society).
- Busse, W. 2001. Sistemas de eskritura del ladino i normalizacion de su ortografia. *Aki Yerushalayim.* Anyo 22. No 67. Revista Kulturala Djudeo-Espanyola, Yerushalayim: SEFARAD.
- Crystal, D. 2001. *La muerte de las lenguas.* Cambridge: Cambridge University Press.
- García de Diego, V. 1978. *Manual de Dialectología Española.* Madrid: Centro Iberoamericano de Cooperación.
- Hassán, I. 1987. Los sefardíes: concepto y esbozo histórico. *Los sefardíes: cultura y literatura.* (szerk. Díaz-Mas, P.) San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Hernández González, C. 2000. Notas de historia de la lengua sefardí. Madrid: *Ínsula.* No 647.
- Johnson, P. 2001. *A zsidók története.* Budapest: Európa.
- Lleal, C. 1992. *El judezmo: El dialecto sefardí y su historia.* Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Penny, R. 1996. Judeo-Spanish varieties before and after the expulsion. Londres: *Donaire.* No 6. Embajada de España.
- Révah, I. 1979-1984. Formation et evolution des parles judéo-espagnols des Balkans. *Hispania Judaica III.* Barcelona: Pulvill Libros. S. A.
- Sephiha, H.V. H. 1980. El ladino verdadero o judeoespañol calco, lengua litúrgica. *Actas de las jornadas de estudios sefardíes.* Cáceres.
- Shaul, M. 1979. Es ke ay menester de una nueva ortografia para el djudeo-espaniol? *Aki Yerushalayim.* No 1. Revista Kulturala Djudeo-Espanyola. Yerushalayim: SEFARAD.
- Varol, M. Ch. 2000. La lengua judeoespañola, presente y porvenir. *Ínsula.* No 647. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Wardhaugh, R. 1995. *Szociolingvisztika.* Budapest: Osiris-Századvég.

CS. JÓNÁS ERZSÉBET

Integrált nyelvi–kulturális kérdések egy Viszockij-vers fordításai kapcsán

„Vlagyimir Viszockij, a brezsnyevi korszak művész-fenegyereke 42 évet élt. Egyedi énekstílusa és nem szokványos színészi tehetsége egy tehetségtől féltő világban bontakozott ki, melyben az üldözött értelmiség mártíriumát viselte. Költészete mind tartalmi, mind formai, és nem utolsó sorban előadásmódjának stílusát tekintve iskolát teremtett, melyet azóta is utánoznak. A Haza, melyhez eltéphetetlenül kötődött, életében nem ismerte el művészetét, ugyanakkor milliók rajongtak érte, egyszerre volt tiltott magnófelvételeken terjesztett szabadsághős, valamint látványos sikerű színházi előadások és tévéfilm-sorozatok sztárja. A hatvanas-hetvenes években személye fogalommá vált nemcsak Moszkvában, hanem az egykori szocialista országok értelmiségi köreiből is. Költészete mára bevonult a klasszikusok közé, költeményeit az iskolákban Puskin és Lermontov műveivel együtt elemzik. Hazánkban is jó néhány költeménye látott napvilágot magyar fordításban, verseskötete azonban ez idáig nem jelent meg. E könyv a művész születésének hatvanötödik évfordulója alkalmából 65 művet tartalmaz orosz és magyar nyelven egyaránt.” 2003 végén e szavakkal ajánlotta a HANGA és az Új Mandátum Kiadó a magyar olvasók figyelmébe a közös kiadásukban megjelent, Magyarországon elsőként közreadott, s okos előrelátással kétnyelvű Viszockij-kötetet.

Viszockij (1938–1980) magyar nyelven korábban is megjelent már. Első publikált fordításai 1988-ból az egykori kortárs költő-műfordító, Ratkó József (1936–1989) nevéhez fűződnek. Az újabb fordításokat 2003-ban kézbe véve elgondolkodhatunk, az eltelt 25 év történései hagytak-e nyomot a szövegértelmezésen. A Viszockijnál fentebb is kiemelt, nagybetűs *Haza* fogalmát mai aktualitása okán is érdemes körbejárnunk a versértelmező nyelvet tanulókkal.

Az alábbiakban arra teszünk kísérletet, hogy szövegsemantikai oldaltól az *Elhagytam Oroszont* című vers és fordításai jelentésrétegeit felfejtsük. Ez a Viszockij-dal 1970-ben született, magyarul 1988-ban jelent meg a *Magyar Ifjúság* hetilapban Ratkó József fordításában (Ratkó 1988), majd felvették Ratkó 2000-ben megjelent életműsorozatába, a *Versék* kötetbe is (Ratkó 2000). E kiadás kibővítve három évvel később újra az olvasók kezébe kerülhetett (Ratkó 2003). Végül a vers újabb fordítását Dudás Sándortól, a fent idézett *Tilalmakat szegve* (2003) című Viszockij-kötetben olvashatjuk.

Az orosz szöveg kultúraszemantikai háttere

A hazafiságot a szocializmus idején sajátos módon értelmezte a hivatalos vélekedés. A „szocialista hazafiság” és a „proletár internacionalizmus” kettőssége az ideológiához való hűséget hangsúlyozta. Nem volt helye az igazi nemzeti identitáskeresésnek. Kül-

földre sem engedték az embereket, félve az idegen befolyástól, a beszivárgó, megrontó fogyasztói életmintától. A mégis külföldre távozás egyet jelentett a büntetendő szökéssel, a disszidálással. Ha külföldivel kötött házasságot valaki, mindent elkövettek, hogy a házaspár a Szovjetunióban maradjon.

Viszockij dala annak kapcsán született, hogy a Szovjetunióban mindenfelé azt híresztelték 1970 körül, hogy új szerelméhez, a francia színésznőhöz, Marina Vladyhoz költözött Franciaországba, elhagyta a hazáját a kényelmesebb, jobb élet kedvéért. Jóllehet, ez nem volt több ostoba pletykánál vagy nagyon is jól megtervezett lejáratásnál, mégis sokan hittek benne. Erre utal Viszockijnak a vershez fűzött személyes kommentárja. (Minden itt idézett orosz nyelvű anyagunk megtalálható a következő internet-címen: www.kulichki.ru, illetve www.kulichki.com/vv/ovys/).

Владимир Высоцкий

Нет меня, я покинул Расаю!
Мои девочки ходят в соплях.
Я теперь свои семечки сею
На чужих Елисейских полях.

Кто-то вякнул в трамвае на Пресне:
«Нет его – умотал наконец!
Вот и пусть свои чуждые песни
Пишет там про Версальский дворец!»

Слышу сзади – обмен новостями:
«Да не тот, тот уехал – спроси!»
«Ах, не тот?!» – и толкают локтями,
И сидят на коленях в такси.

Тот, с которым сидел в Магадане, –
Мой дружок по гражданской войне, –
Говорит, что пишу ему: «Ваня,
Скучно, Ваня, давай, брат, ко мне!»

Я уже попросился обратно,
Унижался, юлил, умолял...
Ерунда! Не вернусь, вероятно,
Потому что я не уезжал!

Кто поверил – тому по подарку,
 Чтоб хороший конец, как в кино, –
 Забирай Триумфальную арку!
 Налетай на заводы Рено!

Я смеюсь, умираю от смеха.
 Как поверили этому бреду?
 Не волнуйтесь – я не уехал,
 И не надейтесь – я не уеду!

(1970)

(A dalszöveg olvasható még, kissé eltérő központozással: Viszockij 2003: 138)

ПРИМЕЧАНИЕ:

...С этой песней тоже была история любопытная. Написал я ее очень давно, когда был очередной всплеск сплетен. А совсем недавно мне рассказали, что один лектор, кем-то уважаемый человек - в чинах он, - читал лекции тоже очень высокопоставленным военным людям и просто на полном серьезе рассказывал, что за меня... заплатили. И что сюда я, в общем-то, летаю играть "Гамлета" время от времени. А так, в принципе, - в общем-то уже давно - "там". На полном серьезе он это делал неоднократно. Я с ним разговаривал, - говорю: "Откуда вы это взяли?" - он говорит: "Мне сказали"... Я надеюсь, что он больше не работает. Хотя - кто его знает...

В.В.

Москва, Театр им. Евг. Вахтангова, 12.11.79 г.

MEGJEGYZÉS: ... Ehhez a dalhoz is érdekes történet kapcsolódik. A szöveget nagyon régen írtam, akkor, amikor újabb pletykahadjárat indult ellenem. Aztán nemrégiben mesélték nekem, hogy volt egy szakértő, magas rangú, nagy tiszteletben álló személy, aki szintén nagyon magasrangú katonai embereknek tartott előadást, s egyszer teljesen komoly hangon arról beszélt nekik, hogy értem... fizettek. És hogy ide én, időről időre csak hazarepülök eljátszani a Hamletet. De egyébként, elvileg – meg általában már rég – „odankint” vagyok. Teljesen komoly hangon ezt ő nem egyszer előadta. Mikor beszéltem vele, mondom neki: „Honnan vette ezt?” Mire ő: „Nekem is mondták...” Remélem, hogy azóta ez a személy már nem dolgozik. Bár, ki tudja... V. V. Moszkva, Vahtangov Színház, 1979. november 12.

Viszockij 1967-ben ismerkedett meg az V. Moszkvai Filmfesztiválon Marina Vladyval, az orosz származású, híres francia filmszillaggal. A színésznő látta Viszockij színházi alakítását, s a színészklubban első este már fellobbant a szenvedélyes nagy szerelem közöttük. Viszockij még akkor eldöntötte, hogy feleségül veszi a szőke francia szépséget. Tudták jól, hogy ez a távházasság a távolság miatt fájdalmas szenvedésekkel lesz tele. Erről Marina Vlady maga is írt a visszaemlékezéseiben a következőképpen: „Három gyerekről és anyámról kell gondoskodnom, meg egy nagy, tizenöt szobás házról, sokat kersek, és sokat dolgozom, szeretem a hivatásom, tizenöt éve csinálom, mindent egybevetve kellemes az életem. Neked van két gyereked, egy volt feleséged,

akit támogatsz, egy kilenc négyzetméteres szobád anyádnál, havonta százötven rúbelt keresel, amiből legföljebb két pár cipőt vehetsz magadnak. Dolgozol, mint egy őrült, imádod a mesterséged, nem mehetsz ki az országból. Nagyon nehéz az életed. Ami két életünk egymásra kopírozva hibridet ad, nem élhető életet.” (Vlady 1989: 22. Vö. még Viszockijról Komarov 2003, Viczai Péter 2000).

Mégis összeházasodnak 1969-ben, s ettől kezdve fölroppen a pletyka az akkori orosz hatalom kezelhetetlen fenyegetése hazaáruló meneküléséről az álmok világába, Franciaországba. Ezekre a híresztelésekre utalva, mintegy válaszul született ez a dal Azt röpi-ti világgá, hogy Viszockij nem disszidált, s nem is fog külföldre menni, nem könnyíti meg a főhatóságok dolgát ezzel a gesztussal sem. A verset először Ratkó József (1988), majd Dudás Sándor (2003) ültetett át magyarra. Az ő szövegeikkel vetjük össze az eredetit:

Vlagyimir Viszockij

ELHAGYTAM OROSHONT

Nem vagyok itt, elhagytam Oroszhont.
Leánykáim járnak taknyosan.
Dalaimat szórva én, a rosszcson, a Champs-Élysées-n mulatom magam.

Valaki a villamoson ágál:
Felszívódott, nincs már végre itt.
Írjon a versailles-i palotánál,
költse csak ott ócska dalait.

Hallom, a hátamnál összesúgnak:
„Ez nem az. Az elment. El biz a!”
„Hát nem az!” – és lökdösnek és rúgnak,
térdemre ülnek a taxiban.

*(Ratkó fordításában
ez a versszak hiányzik)*

S: kértem engedélyt a visszaútra,
alázkodva, pitizve – piha!
Zagyvaság! Hogy jöjjek vissza újra,
ha nem mentem innen sehova?!

*(Ratkó fordításában
ez a versszak hiányzik)*

Vlagyimir Viszockij

ELHAGYTAM OROSZORSZÁGOT

Eltávoztam – elhagytam Oroszhont –
Könnyeznek lánykáim utánam!
Magvaim szórom szét, vetem el most,
A Champs Elysées varázsában.

A Presznán, villamoson valaki
Makogott: „Nincs – elhordta magát!
Szóljanak csak ott hősi dalai,
Dicsérve a Versailles-palotát!”

Hallom hátulról – hírt vesznek-adnak:
„Nem az! Az elment – tudd meg, mi van!”
„Ja, ez nem az?!” – s löknek, furakodnak,
És térdemre ülnek taxiban.

Akivel sitteltem Magadanban,
Barátom, a polgárháborús,
Mondja, hogy azt írtam a napokban:
„Gyere Ványa, unalmas minden, meg bús!”

Ide vissza kértem útlevelet –
Kegyekért sűrögtem, epedtem...
Csupa ostobaság! Nem jöhetek,
Hiszen innen el sose mentem!

Ajándék jár annak, aki hitte,
Legyen jó a vég a moziban:
Zabrálhatja, lesz Diadalíve,
És a Renault gyár is arra van...

Meghalok a röhögéstől menten!
 Hogy bedőltek ennek a mesének.
 Ne izguljatok, mert el se mentem,
 s nem is fogok – ne is reméljétek.

Úgy kacagok, belehalok menten:
 Hogy hihettek ennek az agrémnek?! –
 Na, csak nyugi, innen el se mentem,
 S nem is megyek, bármit is reméltek!

1988. január

(Ratkó 2000: 345–346)

(Dudás Sándor in Viszockij 2003:139)

A Szovjetunió Kommunista Pártja Központi Bizottságához 1973. április 17-én Viszockij levelet írt, elpanaszolta, hogy hiába szeretne művészként közönségével találkozni, hivatalos engedélyt erre sehogy sem kap. A fent jelzett internet-forrás a levelet kommentárral látja el. Ennek tanúsága szerint a hetvenes években az orosz elhárítás, a KGB Viszockijt ellehetetlenítő konspirációi kimeríthetetlenek voltak. Hivatalos fellépési engedélyt többszöri kérésére sem adtak, bár az úrhajóskiképző Moszkva melletti Csilgavárostól kezdve a diákok nyári munkatáboraiig Szovjetunió-szerre hallgatták az amatőr magnófelvételekről dalait. Koncertprogramjait nem plakátolták ki, nem hirdették meg. A rétegnyelvi szókinccs miatt érdemesnek tartjuk oroszul is idézni a Viszockij-levélhez fűzött megjegyzéseket:

“Система »выкручивания рук« сработала точно. Однажды Высоцкого спросили, почему он такой грустный. Поэт ответил: »А чего особенно веселиться?!« И действительно, веселиться было не от чего: его травили, запрещали, унижали, распространяли всевозможные слухи и сплетни. КГБ в этом плане всегда преуспевал: несколько раз он был похоронен, несколько раз он »уезжал за бугор« и не возвращался, несколько раз отсидел.”

Sz Lengszótár nélkül nehéz lenne a nyelvtanulóknak ezeket a kommentáló szavakat a Viszockij-szövegekkel együtt pontosan lefordítani, ezért segítünk a magyar változattal:

„A »tekerjük ki a nyakát« rendszere pontosan működött. Egyszer megkérdezték Viszockijt, miért mindig olyan szomorú. A költő így válaszolt: »És minek kellene különösebben örülnöm?!« Valóban, nem volt mitől vidámnak lennie: üldözték, betiltották, megalázták, minden elképzelhető rémhírt és pletykát terjesztettek róla. A KGB ebben mindig nagy sikerrel járt az élen: néhányszor eltemették, néhányszor »odaát ment« és nem tért vissza, párszor börtönben ült.”

Így már jobban érthető, hogy versünkben a Ratkónál hiányzó versszakok közül az első milyen „*börtönbeli polgárháborús barátról*” szól. (A távoli Magadanról mindenki tudta, hogy ott elítéltek büntetőtáborra volt a Szovjetunióban.) – Ez is csak kitalációként terjedt, jól elindított pletykaként közszájon forgott a többi valótlansággal együtt. Az is világos, miért nem fordított le Ratkó 1988-ban minden versszakot magyarra, miért a két kimaradt strófa. Ratkó költészetét ismerve kizárható, hogy félelelmről vagy öncenzúrázásról lenne szó. Mivel a Viszockij-versek csak szamizdatok vagy magnófelvételek formájában terjedhettek akkoriban, a szövegek több változatban éltek tovább,

ahogy épp az egyik vagy másik klubban elhangzottak. Ratkóhoz nyilván egy rövidebb változat került. Az újabb fordításhoz ma már a teljes szöveg bárhol megtalálható volt. (A Viszockij-archívum egyébként a szakemberek szerint még most sem lezárt egész.)

Szövegtartalom és stílus – szemantikai feszülés és oldás a szövegkomponensek között

A dalszöveg szemantikai és stilisztikai góciát a cím meghatározó szava, az *Oroszhon* adja. Az orosz *Росея* a *Россия* (Oroszország) helyett nem elírás, hanem a latin tövű normatív országnévvel szemben az orosz fülnek népies lágyssággal hangzó, szeretetteljes, tájnyelvi névhasználat. Olyan ez, mint ahogy Ady édesanyját az északkeleti magyar nyelvjárás után „*Ides*”-nek ismerte meg a magyar olvasó, s érti, érzi benne a megihittséget, a fiú nagy-nagy odaadó szeretetet. Hasonlóan konnotálódik a hazaszeretet bensőséges melegsége az orosz ember tudatában a *Росея* (Oroszhon) hallatán. Ellentét feszül a haza cserbenhagyásának alaptalan vádja és a *Росея* szövből áradó hazaszeretet között. Ez az ellentét vonul végig a szövegben, ez adja az egész dal stilisztikai alaptónusát.

Az alávaló vádakra Viszockij, a „rosszcsont”, a rá jellemző, kihívó stílusban válaszol. A rétegnyelvi szókinccs, a nagyvárosi szleng áll szemben az egyetlen szóalak, a *Росея* implikált stílustartalmával. Feszültség süt át ezen az ellentéten, amely érzékelteti a szülőföldhöz szegénységében, megnyomorítottóságában is hűséges költő tiltakozását a kor őt elhallgattató hatalmasságaival szemben. Viszockij ugyanakkor életével igazolta, hogy senkit sem kell meggyőznie, maradása nem a politikai rendszer melletti hűségnyilatkozat, hanem a kultúráját, hazáját soha cserben nem hagyó költő lázadó üzenete. Hiszen mindenki tudta, hogy kocsmákban, titkos összejöveteleken dalaival maga volt a hatalom legnagyobb ostorozója. Nem véletlenül próbáltak lejárató pletykákkal is megszabadulni tőle, s a hazaárulással felérő külföldre távozás híresztelésével hiteltelenné tenni őt a közönsége előtt.

Az *Oroszhon* stílustartalma kimondatlanul is a hazaszeretet hirdetése. A képi világ szintjén éppen az adja a kifejezés erejét, hogy sem ennek az érzésnek a megvallását, sem a vádatkat tételesen, ahogy mi alább pontokba szedjük, nem halljuk, csak az érintkezési képzettársításon alapuló képek – egész helyett rész (*pars pro toto*) – implikálják a szemantikai tartalmakat (vö. Szabó–Szörényi 1988, Tolcsvai Nagy 1996).

A dal első öt strófájában egy-egy pletykával terjesztett állítást, a képi körülírással egyre szemléletesebbé tett negatív értékítéletét látjuk. A nemzeti és kulturális azonosság őt olyan pillére rajzolódik ki, melynek mindegyikét megingatja a szándékosan rosszindulatú pletyka.

1. A *szerelem, a párkapcsolat* az első pillér. A szovjet időkben a külföldi partner rendszeresen maga után vont a pártszervek rosszallását: Milyen szovjet ember az, aki nem szovjet állampolgárral házasodik, kérdezték. Az első versszak taknyosan síró lánykájának képe erre a méltatlan helyzetre, s a terjedő pletykára utal: Hogy lehet, hogy az orosz Viszockij (férfiassága) magvait francia földön hullatja? Ratkó ezt a testiséget idéző metaforát saját fordításában eszmeivé általánosítja, s azt az alkotás képévé tágítja, s a dalok szétszórásáról szól. Dudás megőrzi az eredeti szóképet, annak konkrét jelentését.

2. A *költészet, a hivatás* a második pillér, ahol támadás éri Viszockijt. Többször szemére vetették stílusa furcsaságait, amit maga is elismert a hivatalos kritikusok előtt. De mint vallotta, ez a nyers, kemény nyelv azokat is a költészet mellé állítja, akiket a

szépirodalom a börtönökben, kocsmákban egyébként nem tudna megszólítani. Erre a nem szokványos stílusra utal a második versszakban a „Вот и пусть свои чуждые песни / пишет там” („Írja csak ott *idegenszerű* dalait”) szövegrész. Egyik fordító sem tartotta fontosnak a szó szerinti fordításra ezt az adott helyen sokatmondó jelzőt: Ratkó az „*ócska*”, Dudás a „*hősi*” minősítést használja.

Érdeemes oroszul idézni az idevonatkozó Viszockij-levélrészletet:

“Я отдаю себе отчет, что мое творчество достаточно непривычно, но так же трезво понимаю, что могу быть полезным инструментом в пропаганде идей не только приемлемых, но и жизненно необходимых нашему обществу. Есть миллионы зрителей и слушателей, с которыми, убежден, я могу найти контакт именно в своем жанре авторской песни, которым почти не занимаются другие художники.”

3. Az *ismertség* az azonosságtudat harmadik pillére. A pletykák hatására szinte ez is elvész, ettől is megfosztják. Még azok is kételkednek a jelenlétében, akik a zsúfolt célforgalmú taxikban együtt utaznak vele, s „löknek, furakodnak térdére ülnek”. Egy ilyen, az orosz viszonyokra ma is jellemzően komplex kép azt a szemantikai jelentést fedi, hogy Viszockij a nem elitezhez tartozó, agyonhajszolt egyszerű emberek között élt, s ezért fájt, hogy a manipulációnak hitelt adva sorstársai nem hisznek a saját szemüknek sem.

4. A *barátság* a negyedik pillér, amely oldaláról szintén elindult a hitelvesztő kampány ellene. A barátság az azonosságtudat egyik támasza. Első lépésben azt terjesztették hát róla, hogy börtönviselt, sőt azt is tudni vélték, hogy Magadanban ült. Majd tovább színeze, pontos nacionáléval is szolgáltak: Ványa nevű polgárháborús rabtársától hallották, hogy régi cimboraként hívta őt Viszockij magához Párizsba, mert mégsem érzi jól magát idegen földön. Elemeiben abszolút hiteles hírnek látszó állítás volt ez is.

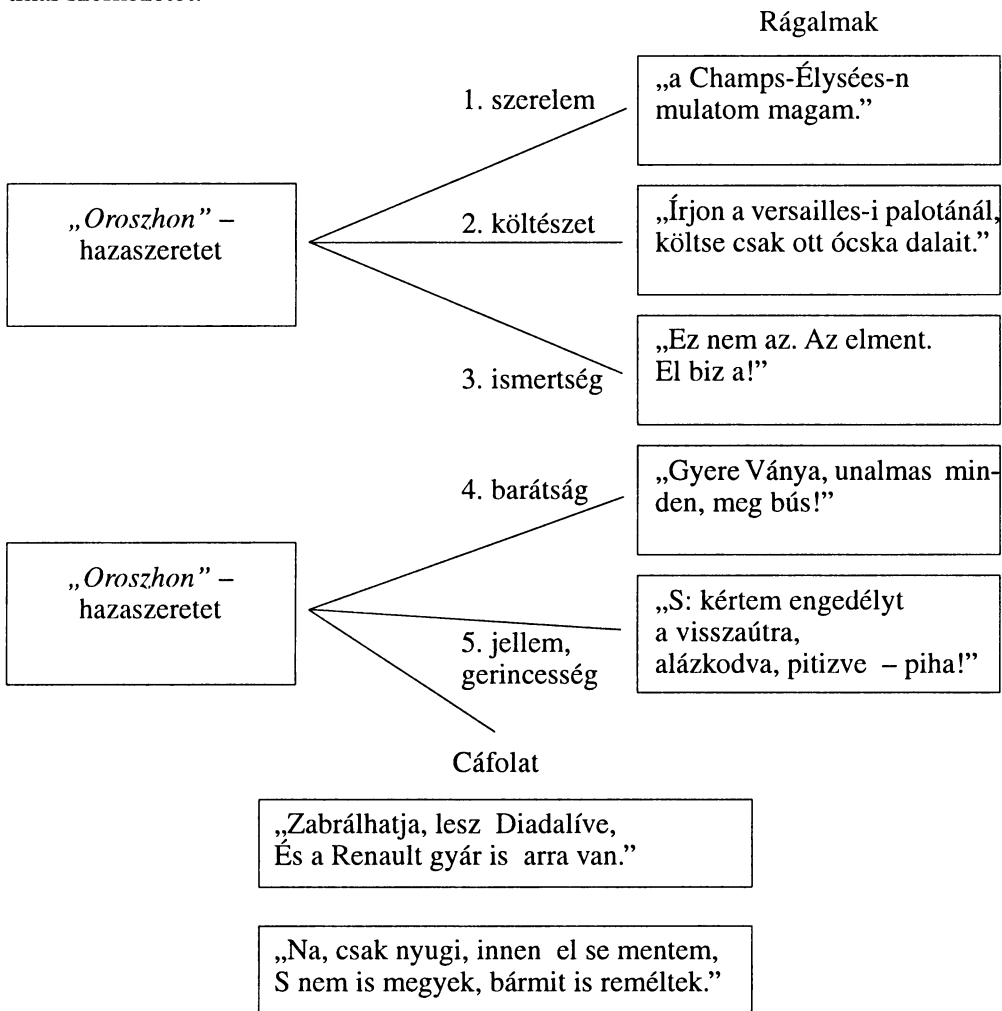
5. A *jellemesség*, a *gerincesség* az ötödik pillér. Ennek megkérdőjelezése a hitelrontás következő módja. Még önmagával sem következetes – terjesztették Viszockijról. Persze, most már könyörögné magát vissza Franciaországból, hadd élhessen megint szovjet földön. Az ötödik strófa közepén kezdődik a vádak cáfolata, amely majd a két utolsó versszak témaismélteléseivel fokozatosan erősödik a végső kinyilatkoztatásig:

*„Ne izguljatok, mert el se mentem,
s nem is fogok – ne is reméljétek.”*

A két utolsó versszak képi halmozása tiltakozás a vádak ellen, egyben felfedése a manipulációs szándéknak: „*Bárhogy akarjátok, nem szabadultok tőlem.*”

A dal retoricitását tekintve két domináns gondolati alakzat kapcsolódik egybe. Az öt hamis érvelés egymásutánja az öt első strófában retorikai szempontból halmozást eredményez. Ezek az állítások az *Oroszhon* szóból sugárzó pozitív emotív tartalom ellentétéként egyre fokozódó negatív jelentést hordoznak. Vagyis a halmozás gradációba, fokozásba megy át. A feszültség oldása, a hamis állítások cáfolata a két és fél utolsó versszak – egy strófányi lezárás e felfokozott feszültség arányában kevés is lenne – bizonyoságtétel a maradás mellett, s direkt üzenet a hatalomnak: „*Itt maradok élő tilta-*

kozásként”. (Vö. az alkazatokról Gáspári 1996, Gáspári 2001, Szabó–Szörényi 1988, a szóképekről Fónagy 1999, Tolcsvai Nagy 1996, Szathmári 2001, Kemény 2002.) Mind a hazaszeretet, a nemzeti identitás megvallása, mind az ezt cáfolni akaró hamis vádak körülírással, indirekt módon jelennek meg. Tartalmi üzenetük képekben még inkább plasztikus, több asszociációt ébresztetni képes, mintha direkt kinyilatkoztatás lenne bármelyik oldalon. A képi világ épp meghatározatlan tárgyiasságában tölti be az irodalmi szövegben azt a szerepet, hogy a befogadó horizontján megélt, s így megérthető szemantikai mezőket hozzon mozgásba. Finom, árnyalatnyi eltérésekben érezhető ez a dinamikus folyamatjelleg a két magyar fordításban is. Nézzük előbb a vers szemantikai szerkezetét:



Milyen funkciót tölt be a nyelvi forma Viszockij költészetében? Az *Elhagytam Oroszhont* olvasva hihető a kultúrakutató eszmetörténészek elmélete, hogy az ember önmaga számára mindig idegen világban él, s a nyelvi jelekkel, szimbólumokkal saját

szabad világát akarja megteremteni (vö. Török 2000, Hankiss 2002: 33–52). Viszockij ilyen idegen világnak érezte saját kora társadalmi viszonyait, de népéhez elnyomatottsága közepette is hűséges akart maradni. Sajátos nyelvi stílusával és bátran vállalt életformájával önálló, szabad világot teremtett maga körül. Ebben is hasonlított első magyar tolmácsolójához, kortársához, Ratkó Józsefhez (vö. Ratkóról: Kondor 1993, Márkus 1994, Görömbei 1996, Jánosi 1999). A rétegnyelv, a szleng nála maga volt a tiltakozás egyik fajtája a normatív, sokszor ál-patetikus orosz nyelvhasználattal képviselt hivatalos hatalommal szemben. Ezért a szövegelemzést a nyelvnek ezen a szintjén a rétegnyelvi képi jelentések felfejtésével érdemes folytatni.

A szleng mint sajátos világteremtő nyelvi forma

Vegyük sorra Viszockij dalszövegében az orosz rétegnyelvi kifejezéseket, a szlengből vett igei metaforákat, frazeologizmusokat, komplex szóképeket, s arra összpontosítsuk figyelmünket, miben jelent mást, esetleg újat ezekhez képest a két magyar szöveginterpretáció. Az értelmezéshez fontos segítséget nyújt Fenyvesi István Magyarországon megjelent orosz-magyar szlengszótára (Fenyvesi 2001). Általánosságban megállapítható, hogy a szleng a beszélt nyelv metaforikus alakzata, amelynek képi megjelenítő ereje mellett érzelmkifejező és expresszív hatása a legfőbb stílustulajdonsága. A vizuális és auditív észlelését egyszerre mozgósítja a befogadóban, s mindig a korra jellemzően valamilyen aktuális abszurditást, primitivizálást is hordoz (vö. Péter 1991, Kis 1997, Jelisztratov 1998):

„Ходят в соплях”, szó szerint „*taknyosan járnak*” körülíró metafora. Ratkó is így használja fordításában a lányok elkeseredésének kifejezésére. Dudás a szóképi lehetőség helyett a jeltartalmat közvetlenül adja vissza a „*könnyeznek*” szóval.

A „свои семечки сею” „*magvaimat vetem el*” értelmezéséről már szóltunk. Ratkó a költői hitvallásra összpontosítva értelmezi, amikor metaforának tekintve másik metaforával helyettesíti: „*dalaim szórom szét*”. Dudás itt nagyon is a testi valóságot látja a metaforában, s így is adja vissza „*magvaim szórom szét*”.

„Вякнул” (вякать/вякнуть) szubkultúrában „*beszél, dumál*”. Itt Ratkó a népnyelvi „*ágál*” szót használja. Dudás pontosan megfelelteti az eredeti stílustartalmat a magyar „*makogott*” szóval.

„Умотал” (уматывать/умотать) magyarul „*elmege, elhúz*”. Mindkét fordítás helyes stílustulajdonítású megfelelőt választott: „*felszívódott*”, illetve „*elhordta magát*”.

„Юлил” „*sűrög-forog, forgolódik, ravaszodik*”. A három orosz ige egymást erősítő halmaz „*унижался, юлил, умолял...*”, azaz „*alázkodtam, ravaszkodtam, könyörögtem*”. Egyik fordítás sem követi a szófaji halmaz stíluslehetőségét, de végül is Ratkó közelítette meg a szemantikai szintet jobban. A „*piha!*” indulatszó jöllehet ma már alig érthető, régiesen hangzik: „*alázkodva, pitizve – pih!*”. Dudás kissé patetikus felhangot visz a „*kegyekért sűrögtem, epedtem*” fordítási megoldásba. Az „*epedtem*” emotivitása más tartalmú, mint amit az eredeti szövegkontextus hordoz.

„Ерунда” „*értelmetlenség, zagyvaság, hülyeség*”. Ez már annyira köznyelvi kifejezés, hogy a szlengszótár fel se veszi, a kétnyelvű akadémiai is csak „*bizalmas*” megjegyzéssel látja el. A „*zagyvaság, ostobaság*” fordítás mindkét esetben helyes.

„Забирай” „*gyűjtsd be, vedd el*”, jelentése az orosz szlengben „*nagyon örül valaminek*”. Ratkónál ez a versszak hiányzik. Dudás „*zabrálnak*” igéje – bár hangzásá-

ban csábító a magyar megoldás – fordítási tévedés. Más jelentésű a magyarban ez a szó: „*jogtalanul elvesz, ellop*” (vö. Pusztai 2003, Kiss 1998). Itt inkább a „*habzsolhatja*” vagy az adott situációt leíró más szószerkezet, pl. „*nézheti orrvérzésig (a Diadalívet)*” vagy az „*elájulhat tőle*” felelne meg.

„Налетай” „*repülj rá*” orosz igei metafora sem szó szerint értendő. A szlengben orosz jelentése „*nyomás! mozgás!*” A magyar fordítás e helyen csak tartalmi érintkezéssel köthető az eredetihez pl. a „*ki ne hagyd*” társalgási fordulattal vagy mint Dudásnál kissé leegyszerűsítve: „*arra van*”.

„Бред” vagy „*бредятина*” annyit jelent: „*agyrem, képtelenség, badarság, kitaláció*”. Ratkó szelidítve „*mesének*” fordítja, de előtte a „*meghalok a röhögéstől*” stílustartalmával ellensúlyozza, visszahozza az orosz szlegfordulat erejét. Dudás pontosan követi a stílus megjelenését.

„Не волнуйтесь” „*ne izguljatok*”. Az oroszba semleges stílustulajdonítású szó, melyet Ratkó is így fordít. Dudás kiváló megoldás a „*nyugi*”. Jól illeszkedik az egész vers tónusához, mintegy az utolsó sorokban felerősítve azt (vö. Pusztai 2003, Kiss 1998).

A fordítások nyelvi stíluselemeit számbavéve megállapíthatjuk, hogy ha a szöveg-szemantika mélyebb rétegeit nem is ismerné a nyelvtanuló, önmagában az is motiválná az elolvasásra, ami a szokványos nyelvkönyvekkel szemben a mai fiatalok érdeklődését kiváltja: „*Jó laza szövege van ennek a Viszockijnak*”.

Fordításokban rögzült világlátások

Az kulturális és nemzeti azonosságtudat közvetett kifejezésének vizsgálatakor a Ratkó-féle címben és az első sorban ismétlődő kulcsszó, a *Расея* „*Oroszhon*” szóalak stílustartalmából indultunk ki. E szó stílustulajdonításában az orosz ember számára immánensen ott van a hazaszeretet, a hazához való hűség is. Fontossága miatt nem hallgathatjuk el, hogy Ratkó fordításában a címtől kezdődve jobban átsüt – s nem véletlenül – ez a szemantikai szövegtartalom. Ratkó ugyanis saját költői világába illesztette be ezt a fordítást is a többi általa fordított Viszockij-verssel együtt (vö. Cs. Jónás 2003, Cs. Jónás 2004). A XX. század 70-es éveiben a magyar irodalomtól, a magyar lírától a közéleti, politikai feladatvállalás, a morális elkötelezettség elválaszthatatlan volt. Ratkó ahhoz a költőcsoporthoz, a *Hetekhez* tartozott, amely bátran vállalta népi indítatását, igazságkereső küzdelmeit, akár önfeláldozó módon is a morális értékek megvallását. Az általa teremtett, szabadságéhes, fájdalmait feloldó útkereséseiben mégsem tudott az „idegen világ” ellenében megoldást találni.

Ratkó József saját nemzeti elkötelezettsége szólal meg a versei többségéhez hasonlóan ebben a Viszockij-fordításban is. Tudatosnak tekinthető ezért nála a címben és az első sorában az *Oroszhon* szó használata. A költő közéleti felelősségvállalása magyarázza a „*magvaimat vetem el*” Ratkó-féle értelemezése: „*dalaimat szórom szét*”. A „*karattyol, makog*” jelentésű orosz szót e közéletiséghez kapcsolódóan, a „*vitatkozás*”-kontextusba illően fordítja az „*ágál*”, vagyis „*kötekedik, ellentmond*” megfeleltetéssel. Mint említettük, Ratkónál egyébként is hiányoznak azok a versszakok, amelyek a közéleti megnyilatkozás témájának fejlődési ívét más irányban megzavarhatták volna (vö. Péter 1991).

Dudás Sándor (1951–) szintén költő-műfordító. Fordítása a teljes szöveg birtokában több tényismeretet közvetít az orosz valóságról, talán kevesebbet az eszmerend-

szeri mondandóból, ám ez csak az olvasásban „befejezett műalkotás” szintjén teljesítheti funkcióit. (vö. Kulcsár Szabó 2000). Talán nála lábjegyzetben szükséges lett volna egy-két segítő megjegyzés: *Presznának* Moszkva egy kerületét nevezik, *Magadan* Szibéria távol-keleti részén egy kikötőváros, ahol sok ezer orosz is raboskodott. Dúdás fordítása szövegkövető, árnyalatnyilag sem tolódik el a költői közéletiség felé, mint Ratkónál. Bátran használja a magyar szleng mai fordulatait, Viszockij stílusa és szövege szubkulturális elemeit pontosan ülteti át.

Miért fontos ez a Viszockij-vers, s miért tanulságos a magyar fordítások összevetése? Az azonosságkeresés minden korosztálynak, de napjainkban a fiataloknak különösen fontos. Viszockij 32 évesen írta ezt a dalt. Abban a sajátos helyzetben volt, hogy a tilalmak ellenére mehetett volna talán külföldre, a híres francia színésznő-feleségre való tekintettel talán nem tudták volna megakadályozni, még jól is jött volna a lejárataához odahaza, a Szovjetunióban. Mégis maradt, s így vált kora máig híres és elismert szövszólójává. A mai hasonló korúak korosztálya még épp csak a pályája elején jár aligegzisztenciával, ám külföld felé nyitott lehetőségekkel. Minthogy ezt a lépést már nem „tilalmakat szegve” lehet csak megtenni, realitásként vetődik fel sokakban, a nyelvi kötődésen túl mit hagy idehaza, ha külföln tervezzi az életét? Az azonosságtudat sarokköveit, a szerelmet, a hivatást, az ismertséget, a barátot, a hitelességet ugyanúgy megtalálja-e külföldön, s ha nem, elég-e, képletesen értve, egy-egy Champs Élysées-szel, egy Diadalívvel, egy Renault gyárral pótolni mindezt?

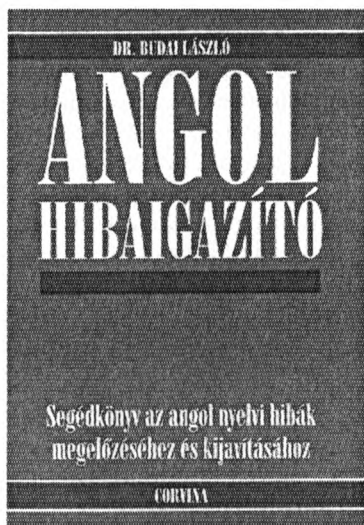
Kérdések, amelyeket Viszockij *Elhagytam Oroszhont* című verse, s magyar fordításai segítenek a nyelv képi eszközeivel megfogalmazni, s sugalmazni a válaszbeli alternatívákat életünk döntéseihez. Ez az irodalom feladta. „Kövekből, intézményekből, szimbólumokból a szabadság, a méltóság és az értelem világát fölépíteni egy olyan univerzumban, amelyben lehet, hogy nincs szabadság, nincs méltóság és nincs értelem: ez a nagy emberi kaland” – írja Hankiss Elemér (Hankiss 2002: 1). Saját belső szabad világunk megteremtésének apró részeként fontos, hogy nyelvtanulás, szövegértés gyakorlása közben az idegen nyelvi szimbólumokba zárt gondolatokra is felhívjuk a figyelmet alkalmanként – ahogy erre példát próbáltunk mutatni – az eredeti szöveg és a célnyelvi fordítások összevetésében.

IRODALOM

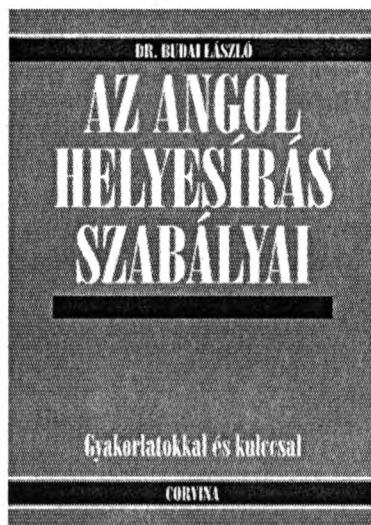
- Cs. Jónás Erzsébet (2003). A „*kutya*”-metafora Ratkó József költői világában. *Szemiotikai szöveg-tan* (Szerk. Petőfi S. János – Békési Imre – Vass László). JGYF Kiadó: Szeged, pp. 47–69.
- Cs. Jónás Erzsébet (2004). Kettős portré villanófényben: Ratkó József és Vlagyimir Viszockij. *Nyelvészet és interdiszciplinaritás I.* (Szerk. Navracsics Judit és Tóth Szergej). Generalia: Szeged – Veszprém, pp. 50–60.
- Fenyvesi István (2001). *Orosz–magyar és magyar–orosz szlengszótár.* Syca Kiadó, Budapest
- Fónagy Iván 1999. *A költői nyelvről.* Corvina: Budapest
- Gáspári László 1996. Egy új retorika- és stíluselmélet vázlata. *Hol tart ma a stilisztika?* (Szerk. Szathmári István) Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Gáspári László (2001). *A funkcionális alakzatelmélet néhány kérdése.* Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Görömbei András (1996). Görömbei András, Indulatos jegyzetek Ratkó József születésnapján. *Szalocs-szathmár-beregi Szemle*, 1996/3. pp. 386–390.

- Hankiss Elemér (2002). *Az emberi kaland*. Helikon Kiadó: Budapest
- Jánosi Zoltán (1999). A drámába nőtt idő. A népballada funkciói Ratkó József verseiben. *Szabolcs-szatmár-beregi Szemle*, 1999/4. pp. 477–490.
- Jelisztratov, Vlagyimir (1998). *Szlang és kultúra*. Kossuth Egyetemi Kiadó: Debrecen
- Kemény Gábor (2002). *Bevezetés a nyelvi kép stilsztikájába*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Kiss Gábor (főszerk.) (1998). *Magyar szókincstár*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Komarov (2003). Комаров, В. *Моя свеча поэту*. «Фирма март», Абакан.
- Kondor Jenő (1993). A félelem és a remény költészete. *Ratkó József*. Nagykálló, Városi Könyvtár.
- Kulcsár Szabó Ernő (2000). A „befezett” műalkotás – a befogadás illúziója és az olvasás retorikája között. in: Bednancs Gábor – Bengi László – Kulcsár Szabó Ernő – Szegedi-Maszák Mihály (szerk.). *Az irodalmi szöveg antropológiai horizontjai*. Osiris Kiadó: Budapest, pp. 68–75.
- Márkus Béla (1994). A múlt nem mutatóvány. *Ratkó József: Új évszak kellene*. Összegyűjtött versek. Felsőmagyarország Kiadó, Miskolc, pp.295–303.
- Péter Mihály (1991). *A nyelvi érzelmek kifejezés eszközei és módjai*. Tankönyvkiadó: Budapest
- Pusztai Ferenc (főszerk.) (2003). *Magyar értelmező kéziszótár*. 2. átdolgozott kiadás. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Ratkó József (1988). Viszockij-fordítások. *Magyar Ifjúság*, 1988. jan. 22. 4. szám, pp. 25–27
- Ratkó József (2000). *Ratkó József összes művei I.* (szerk. Babosi László). Felsőmagyarország Kiadó: Miskolc
- Ratkó József (2003). *Ratkó József Összes művei I. Versek* (szerk. Babosi László). 2., bővített kiadás. Kairosz Kiadó: Budapest
- Szabó G. Zoltán – Szörényi László (1988). *Kis magyar retorika*. Tankönyvkiadó: Budapest
- Szathmári István 2001. *A magyar irodalmi nyelv és stílus kérdései*. Kodolányi Füzetek 9. KJF: Székesfehérvár
- Tolcsvai Nagy Gábor (1996). A konnotáció kategóriája a stílusértelmezésben. In: Szathmári István (szerk.) *Hol tart ma a stilsztika?* Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Török Endre (2000). *Ki a szabad?* Kairosz Kiadó: Budapest
- Viczai Péter (2000). *Viszockij emlékkönyv* (szerk. Viczai Péter). OKSZ: Budapest-Győr

A CORVINA legújabb nyelvkönyvei



271 old., 2200 Ft



136 old., 1450 Ft

KÖNYVSZEMLE

Bañcerowski Janusz

A nyelv és nyelvi kommunikáció alapkérdései

ELTE BTK Szláv és Balti filológiai Intézet, Lengyel Filológiai Tanszék, Budapest, 2000.

Bañcerowski Janusz az ELTE Lengyel Filológiai Tanszékének tanszékvezetője, egyetemi tanára. A professzor elsősorban a nyelvi kommunikációval, szemantikával, pragmatikával és kontrasztív nyelvészettel foglalkozik. Az úgynevezett modern nyelvtudomány képviselője tehát, de írásaiból kitűnik, hogy emellett a rokon diszciplínák eredményeit is felhasználja kutatásaiban. Ezek segítségével olyan összefüggésekre világít rá, melyek csak a modern polihisztorok számára válnak láthatóvá. A hazai és nemzetközi tudományos életben kivívott tekintélyét nem csak éles visszhangot kiváltó írásainak köszönheti. Számos tudományos szervezet, intézet (ELTE BTK Professzori Tanácsa, Magyar Nyelvtudományi Társaság választmánya, Studia Slovica Academie Scientiarum Hungaricae szerkesztőbizottsága, Pro Philologia Slevica et Baltica in Hungarica kuratóriuma, Kárpát nyelvatlász nemzetközi szerkesztőbizottsága stb.) tagja, több lengyel miniszteri és tudományos kitüntetés birtokosa. Ezek mellett még számos érdemét sorolhatnánk fel (többek között kiváló magyar nyelvtudását). Tudomány iránti elkötelezettsége, munkáinak igényessége, professionalitása a nemzetközi tudományos élet legkitűnőbb kutatóinak sorába emeli. A munkáira való hazai és külföldi hivatkozások száma több mint 100, és az évek során több mint 140 publikációja jelent meg.

Jelen kötete közel 30 éves tudományos munkásságának gyűjteménye, amelyben arra keresi a választ, hogy hogyan történik az információk befogadása, tárolása, feldolgozása, továbbítása, felhasználása. Mára a szé-

les társadalmi rétegek számára is nyilvánvalóvá vált, hogy a kommunikáció az emberiség létének, haladásának feltétele. Több tudományág is foglalkozik az információ fogalmával, mondhatjuk, hogy interdiszciplináris jellegűvé vált. Számunkra a nyelvi kommunikáció információcseréje a legfontosabb, de nem nélkülözhetjük a kommunikációval foglalkozó más tudományágak eredményeit sem (pl. kibernetika, információelmélet, pszicholingvisztika, pragmatika). A kötet egyik legnagyobb erénye (s ez különösen hasznos a nyelvészeti tanulmányokat folytatókra nézve), hogy a szerző írásaiban szintetizálja az információról, kommunikációról szóló kutatások eredményeit. Nemcsak rendszerezi azokat, de kritikai észrevételeivel, kérdéseivel értékeli is az elméleteket, irányzatokat, és sok esetben új, még feltáratlan területekre hívja fel a figyelmet. Mindezt a tényszerűség követelményét szem előtt tartva, ezért gondolatmenetein nem érezhető spekuláció, elrugaskodottság (ami gyakori hibája az elméleti munkáknak).

A kötet első részét a szerző 1979-ben megjelent publikációja, „A nyelvi kommunikáció és az információ néhány kérdése” teszi ki. Ezután következnek későbbi, szintén e témához kötődő írásai. A tanulmányokat egymás után olvasva kirajzolódnak a gondolatmenet irányváltásai, az alkalmazott nyelvészethez, a gyakorlatiasabb kérdésekhez való fokozatos közeledés. Az 1979-es értekezés (mely egyébként könyvalakban is megjelent) célkitűzései közé tartozott, hogy a nyelvet mint dinamikus rendszert mutassa be. A kiemelt két szó kulcsfontosságú. Dinamikus, vagyis az emberek közötti kommunikáció termékeként megjelenő, elsősorban szövegben, az adó-vevő aktusban megvalósuló természetes nyelv. Rendszer, vagyis rendezett, hierarchikus rendszer, mely információ hordozására képes.

Talán érdemes kitérni a szerző nyelvdefiniációjára. Egy olyan rendszerről van tehát

szó, melynek minden egyes elemének saját programja van, és ezek az elemek állandó kölcsönhatásban vannak egymással. Ezért ha az egyik elem programja megváltozik, változik a többi is (kibernetikai alapállás). Ugyanezt a nyelvre lefordítva: az objektív valóság emberre való hatását két rendszer visszacsatolás segítségével történő kölcsönhatása határozza meg. Vagyis az emberi tudatban kialakul a valóság nyelvi modellje, ennek alapján próbáljuk leírni a valóságot. Ezekből az következik, hogy az emberi tudatban a valóság modelljének nyelv általi tükröződése az objektív valóságnak csak bizonyos részét képezi le. Tehát az objektív valóság leírására a nyelv nem tökéletes eszköz. Egy dinamikus struktúrájú részrendszer. Nemcsak önkényes alkotás, hanem genetikai kód függvénye is. S mivel genetikai struktúrái anyagi jellegűek, így a valóság része. Ez a nyelvdefiníció élő, változó valóságként fogja fel a nyelvet. Ebből a nézőpontból olyan nem tipikus nyelvi jelenségek is megmagyarázhatók, melyekre az ideális nyelvi képre alapozó elméletek nem tudtak/tudnak választ adni. Ebből a nézőpontból könnyebben vizsgálhatók az idiolektusok, a metaforák, a nyelvek közötti különbségek stb. S nem csenge mindez össze azzal, hogy a posztmodern költészet egyik alapproblematikája a szavak jelentésének viszonylagossága; hogy szavainkkal nem azt fejezzük ki, amit jelenteni akarunk, hogy a szavak önálló életre keltek, s a regények önmagukat írják?

Rendkívül perspektivikus gondolat a világ nyelvi képének feltérképezése (a szerző egyébként azóta már foglalkozik ezzel a kérdéssel). Gondoljuk csak végig, milyen új dimenziók nyílnának meg előttünk az anyanyelv- és idegennyelv-oktatás területén, ha sikerülne kimutatni, hogy miféle világkép rögzült az egyes nyelvekben! Az 1979-es értekezés további kikerülhetetlen kérdésekkel is foglalkozik. Többek között: hogyan rajzolható meg a nyelv információs modellje; mit jelentenek a jel, szignál, nyelvi kód, osztály fogalmak; a szemantikai információ; az információ mennyiségi és minőségi mutatói;

a nyelvi közlés információs és metainformációs struktúrája stb.

A megértést segíti, hogy a szerző az egyes témák bevezetőiben kis tudománytörténeti áttekintéseket ad, kiemeli a korábbi irányzatok, elméletek termékeny és tévútra vezető gondolatait, s így a korábbi kutatások tükrében mutatja be saját eszme-futtatásait. Színes, kreatív gondolatmeneteket követhet az olvasó.

A tanulmánykötet második részében Bańczerowski professzor szintén e tárgykörbe tartozó írásai szerepelnek kiegészülve más típusú megközelítésekkel (pragmatika, pszicholingvisztika). Fő témái a beszédmegértés, a kommunikációs kompetencia, a jelentés értelmezési módjai, a valóság nyelvi kategorizálása, a nyelvi közlés rejtett pragmatikai információi, a kommunikációs grammatika stb. Továbbra is előkerülnek a társtudományokkal való kapcsolatok, a kötetnek ez a része is komplex képet nyújt. Olyan nem tisztán nyelvészeti kérdések is előtérbe kerülnek, mint például a hallgatás, a nyelv titkai vagy a nyelvi manipuláció. Ezek az írások laikusok számára is élvezhetőek, aktualitásukat soha nem veszítik el.

A szerző szakterületéhez kapcsolódóan több írás is az idegennyelv-oktatás és a lengyel–magyar kontrasztív nyelvészet területről való. Mint tudjuk, több szótár és nyelvkönyv elkészítése fűződik nevéhez. A legfontosabb problémákra világít rá: hogyan épül fel az idegennyelv-oktatás kommunikációs modellje, melyek az oktatás legfőbb irányai, alapkérdései. Természetesen az elméleti utalások gyakorlati szempontokkal vannak kiegészítve. Az előbbi témakör szoros kapcsolatban áll a nyelvpolitikával.

A „Nyelvi kommunikációs problémák a mai világban” című rész figyelemre méltó módon összegzi korunk nyelvvél (anyanyelvvél és idegen nyelvvél) kapcsolatos problémáit. Időszerűek a felvetései: integráció és globalizáció; nyelvi diverzitás; a fordítások nehézségei; kis nyelvek sorsa; a világnyelvek oktatása; anyanyelvi és idegen nyelvi képzés; nyelvi jogok stb. A tényfeltáró

és kérdésvetető írás kijelöli az alkalmazott nyelvészeti kutatások legfontosabb, egyben legaktuálisabb és legnagyobb kihívást jelentő feladatait.

Mindezek tükrében kijelenthetjük: az elméletileg kiválóan képzett nyelvész a kommunikáció legteljesebb körű bemutatására törekedett. A részterületekre is kiterjedő, mélyreható elemzés bizonyítékul szolgál arra, hogy valóban interdiszciplináris jelenségről van szó. S bár a szerző kétség kívül a téma egyik leghozzáértőbb képviselője, egy szombathelyi doktori előadás alkalmával mégis azt állította: ha figyelembe vesszük, hogy a magyar szókincs 300 ezer tagjából mindössze néhány ezret használunk, s ehhez még hozzávesszük, hogy a terminusok száma 3 és 5 millió között van, akkor azt mondhatjuk, hogy semmit sem tudunk a nyelvről.

Kanyó Kinga

Lukács Ágnes, Király Ildikó, Racsmány Mihály és Pléh Csaba (vál., szerk.)

A téri megismerés és a nyelv

Budapest: Gondolat Kiadói Kör, 2003. 336 p.

Ha az olvasó – a magyar olvasó – érdeklődését felkeltette a könyvcím: *A téri megismerés és a nyelv*, és elkezdte olvasni ezt az ismertetőt, máris egy – europaizált – térbeli mintát követ: balról jobbra mozog a szemé, majd, a sor végére érve, egy sorral lejjebb, ismét bal oldalról halad tovább. Mindehhez persze *kézbe* kell vennie a folyóiratot, *ki* kell nyitnia, *bele* kell kukkantania a tartalomjegyzékbe, *ráböknie* az imponáló címre, majd *odalapoznia* a megfelelő oldalra stb. Automatizált tér-feldolgozó mozdulatok egymásutánosságát hajtja végre, mondhatnánk. – Ugyanakkor, ha a szükség úgy hozza – mintegy szinkron tolmácsként – képes mozdulatait kommentálni, s ez a verbalizációs képessége akkor sem hagyja el, ha a „tolmácsolás” szukcesszív jelleget ölt, azaz

a mozdulatok egymásutánosságának bemutatása nem a „sensu stricto” deiktikus téridő struktúrában történik.

Tér és nyelv problematikájának egyre precízebb megértésére törekednek a különböző megismerés-tudományok, amelyek közül – a tanulmánykötet repertoárjának megfelelően – az elméleti pszichológiát, a neuropszichológiát, a neurolingvisztikát, az agyi mechanizmusok feltérképezését lehetővé tevő idegtudományokat, valamint az említett területeket integrálni igyekvő kognitív nyelvészetet emelném ki.

A kötet voltaképpen fordítás-gyűjtemény, amelyet – a szokványos bevezető helyett – a szerzőknek „A tér a szavak világában” című, közösen szerkesztett tanulmánya vezet elő. Írásukat a téma nemzetközi viszonylatban kiemelkedő elméleti és gyakorlati kutatóinak – Alan Garnham, Simon Garrod, Gillian Ferrier, Siobhan Campbell, Barbara Landau, Ray Jackendoff, Willem J. M. Levelt, Melissa Bowerman, Jean M. Mandler, Tim Shallice, Wendy K. Wilkins és Jennie Wakefield – munkáiból összeállított válogatás (szám szerint kilenc tanulmány) követi, melyek három csoportba rendeződnek: „A téri nyelv kognitív keretei”, „A téri nyelv pszichológiája”, valamint „A téri nyelv és az idegrendszer”. Impozáns irodalomjegyzék (pp. 310–334) kínál az érdeklődő olvasónak további barangolást tér és nyelv már kialakított ösvényein, csakúgy, mint a még felfedezésre, feltérképezésre váró területein.

Az idegtudományok fejlődésének eredményeként az a kezdetben feltett kérdés, hogy „miként kódolja a nyelv a teret?” tágabb perspektívába helyeződött: mára igazolódott egy olyan agyi apparátus megléte, amely – mind a nyelvi, mind a téri reprezentációkat figyelembe véve – neuro-anatómiailag teszi lehetővé a reprezentációs képességek kialakulását, természetesen a megfelelő környezeti ösztönzés hatására, az erre érzékeny (kritikus) életkorban. Ahogy szétválasztható a „mi” (leginkább főnevek) és a „hol” (határozószók, határozóragok, prepozíciók, névutók stb.) rendszere a téri nyelvben, úgy el-

különíthető ugyanez a kettősség a téri megismerés anatómiájában. Így az is érthetőbb, hogy a forma-preferencia és részletgazdagság jellemezte „mi” rendszer miért csupaszul le tengelyekkel és kiterjedésekkel leírható vázakká abban a pillanatban, ahogy a forma helyett a lokalizáció kerül a közlendő fókuszába. Amíg a „mi az?” kérdésre melléknevekkel is megtűzdelte főnévi alaptagú választ kaphatunk, addig a „hol van?”-ra ugyanez igencsak nehézkesnek, mesterkéltnek tűnne: eltűnnek a melléknevek, megmarad a főnév mint egy kategória – semleges – prototípusa.

Nyelvészeti-lexikológiai kutatások már igazolták, hogy szinonimitás és gradáció mint a lexikon egy-egy bővítési lehetősége nincs jelen ennél a nem véletlenül zárt szóosztálynál. Holott – s ez egyben bizonyítéka annak, hogy a konkrét multimodális percepciótól teljesen független (amodális) téri, illetőleg nyelvi reprezentációval van dolgunk – lehet egy alma a vödörben úgy, hogy nincs ott rajta kívül semmi, de lehet úgy is, hogy alatta körték vannak, s lehet abban a vödörben annyi körte, hogy az alma már-már kiesik a vödörből. Látni látjuk tehát a fokozati különbségeket, de mondani nem mondjuk: a pixelek (kép-pontok) alkotta valóság – láthatóan – sem a térbeli, sem a nyelvi reprezentáció szintjén nem számít szignifikánsnak. Hogy vajon *a*) miért nincs ezekre a fokozatokra „egy az egyben” téri-nyelvi megfeleltetésünk, vagy *b*) miért nem befolyásolja a „tartály” mérete az előljáró vagy toldalék megválasztását – ezekre a kérdésekre is választ kapunk a tanulmányokban.

Hasonlóképpen tudatára ébredünk annak, hogy mi emberek építjük fel téri-nyelvi világunkat, dimenzionalitásában és orientáltságában azáltal, hogy saját testünk tengelyeit vetítjük ki rá: létrejön a *fölötte–alatta, előtte–mögötte, balra–jobbra (oldalt)*, mindez *közel és messze* perspektívájában. (Az orosz nyelv ismerői számára elgondolkodtató felvetést olvashatunk „a tengelysíkok mentén” szemben a „nem tengelysíkok mentén” leírható térviszonyok és az esetvonzatok lehetőség összefüggéséről.) De nem kevésbé

hasznos a nyelvtanár számára az *above* és *over* viszonyának tisztázása, s ugyanúgy elgondolkodhat a külföldieknek magyart tanító azon, hogyan definiálná a *be* és *bele* különbségét.

Nem kevésbé érdekes párhuzamra hívja fel figyelmünket a kötet egyik tanulmányának szerzője gyermeknyelvi kutatásainak konklúziójaként: ahogy az újszülött hangképző szervei bármely nyelv hangjainak produkálására képesek motorikusan, s csak a környezet hatására „formattáldódnak”; ugyanúgy minden újszülöttnak minden adott-sága megvan ahhoz, hogy észlelje a térbeliség fokozatait, de az anyanyelvi adaptáció ezzel kapcsolatban is bekövetkezik. Ezért kódolja másképp a teret, a térben a mozgást a koreai gyermek és az angol (csupán a szerző példáját idézve). Persze mindez messze nem jelent egyet a whorfi relativizmus szélsőséges értelmezésével, amely szerint a nyelv határozná meg a tudatot; hiszen eltérő reprezentációkról van szó csupán, vagyis nem egyező kód-rendszerekről. Nyelvi világ(ok) és fizikai világ nem volt és nem is lesz izomorf, de nem is kell annak lennie.

A tanulmányok hitelességét az adja, hogy szerzőik hipotéziseik empirikus igazolására törekednek. Módszerük: pszichológiai tesztek alkalmazása, melyeket – úgy hiszem – kíváncsiságunk velünk olvasókkal is végigcsináltat. Az eredmény? Talán egy újabb kérdés, egy újabb hipotézis, egy újabb – előremutató – gondolat. Akármelyik legyen is, mindegyik által csak gazdagodni fogunk.

A szerkesztőkön kívül köszönet illeti a fordítókat is: Bíró Gábort, Felhősi Gabriellát, Jolsvai Hajnalt, Kovács Ágnest, Ragó Anettet és Soós Sándort, hogy lehetővé tették a téri és nyelvi megismerés témájához való hozzáférést magyar nyelven.

Jakab Edit

Beszédgyógyítás

A Magyar Fonetikai, Foniátrai és Logopédiai Társaság lapja

2004. 15. évfolyam 1. szám, 124 p.

2004 júniusában, rendes évi szakmai konferenciáján vehettük kézbe a társaság folyóiratának első megújult számát. A 15 éves folyóirat mostani megújulása mind formai, mind tartalmi szempontból jelentős.

A korábbi számok szerzőgárdájának összetétele (főként logopédusok, fül-orr-gégészek, foniáterek, pszichológusok) kissé módosult, megnőtt a nyelvész szakemberek aránya. Ez új szemponttal bővíti, frissíti a korábban elsősorban gyógypedagógiai–pszichológiai–orvosi oldalról kutatott területek vizsgálatát. A közölt írások nem a korábban megszokott, tudományágak szerinti csoportosításban szerepelnek, hanem tematikus rendben. Az új rendező elv oka a szakmaközi kutatások gyarapodása, az, hogy a napjainkban folyó empirikus vizsgálatokra az egyre sokoldalúbb kérdésfeltevés a jellemző, így ezek szétválogatása mára értelmét veszítette.

A főszerkesztő Kassai Ilona beköszöntőjét követően ebben a számban nyolc, empirikus kutatási eredményeket bemutató tanulmányt olvashatunk.

Hirschberg Jenő, Bók Szilvia, Józsa Krisztián, Juhász Márta, Trenovszki Zsuzsa, Votisky Péter: „A nazometria alkalmazása a hangképzési és a beszédzavarok kórismézésében és kezelésében” (pp. 2–39). Ez a három nagy egységre osztott kutatási beszámoló egy új eszköz, a nazométer, illetve a nazometriás mérés mint eljárás Magyarországon való bevezetésének folyamatát ismerteti. A magyar adaptálási feltételek megteremtését (tesztmondatok kialakítása, nazalitási határértékek megállapítása stb.) követően kerülhetett sor a klinikai alkalmazási lehetőségek feltérképezésére (pl. a különböző eredetű orrhangzóságok differenciál-diagnosztikájának segítése, a nagyothallás, a rejtett szájpad-rendellenességek korai felismerése, a csecsemőírás rezonanciaértékeinek megha-

tározása stb.). A szerzők végül kiválasztották a nazalitás mértékének meghatározására leginkább alkalmas teszt-mondatokat: a szubjektíven észlelt és a nazométerrel mért nazalitási érték ezek estében mutatta a legmagasabb korrelációt. Ezek a mondatok alkalmasak egyrészt az új, gépi eljárással kapott eredmények realitásának megítélésére, másrészt segítik a logopédus szakembereket abban, hogy a lehető legoptimálisabb beszédanyag vizsgálata alapján állíthassák fel szubjektív diagnózisukat.

Vékássy László: „Betegségek beszédjellemezői” (pp. 2–47). A szerző néhány betegségnek (neurózis, szorongás, depresszió, hipertireosis, pszichopátia, gyomorfekély) a beszédprodukciónban való megmutatkozásával foglalkozik. Nagy számú beteg vizsgálata, illetve utóvizsgálata nyomán bizonyosságot nyert az a tény, hogy a hangerő, a beszédtempó, az artikuláció, a beszédlegzés, valamint a zöngképzés/hangszalagműködés az adott betegségekre specifikusan jellemző, a tipikustól való tendenciózus mértékű eltérést mutat. Ennek a figyelembevételé segíti az orvost, a pszichológust, illetve a logopédust a beteggel való első találkozás során egy elsődleges kép, benyomás kialakításában, majd a diagnózis felállításában.

Huszár Ágnes: „Nyelvbottlások – hibás találatok a mentális lexikonban” (pp. 48–64). Az utóbbi években a pszicholingvisztikának egyik fontos ágává vált a nyelvbottlások tanulmányozása. A nyelvbottlásokorpuszok szisztematikus vizsgálata alapján elsősorban a mentális lexikon felépítéséről, strukturáltságáról, valamint elemeinek előhívási stratégiáiról nyerhetünk információkat. A szerző az 1998 óta gyűjtött, több mint 3000 adatot tartalmazó nyelvbottlás-korpuszból vett példái segítségével állapítja meg a nyelvbottlástípusokat, illetve von le következtetéseket a beszédprodukción folyamat szakaszainak „univerzális:nyelvspecifikus”, valamint a magyar mint agglutináló nyelv sajátos működésére vonatkozóan.

Hoffmann Ildikó, Kálmán János: „Szótalálási sajátosságok a posterior, fluens afáziá-

ban és Alzheimer-kórban” (pp. 65–73). A tanulmány szerzői neurolingvisztikai szempontból, a nyelvpatológia témaköréhez kapcsolódva teszik vizsgálatuk tárgyává a mentális lexikon működését. Posterior fluens afáziás és Alzheimer-kóros, valamint egészséges idős emberek spontán beszédének megfigyelése, valamint Boston Megnevezési Teszttel és szófolyamatossági teszttel történő vizsgálata nyomán megállapítják, hogy az agy azonos területének különböző eredetű sérülése, diszfunkcionálása esetén a nyelvi teljesítmény különböző lesz: Alzheimer-kórban a posterior terület sérülése ellenére a beteg beszédtempó tekintetében anterior – nem fluens – afáziára jellemző tüneteket mutat. Érdemes tehát további szempontokat is érvényesíteni a kétféle betegség összehasonlító elemzésében.

Bóna Judit: „A hadaró beszéd sajátosságai spontán és félszponán megnyilatkozásokban” (pp. 74–82). A cikk szerzője egy hadaró személy spontán és félszponán beszédének összehasonlító elemzésével erősíti meg a szakirodalomból már jól ismert tényeket: a hadaró személy spontán beszédére jellemző gondolati rendezetlensége, nemcsak gyors, de pontatlan artikulációja, intonációs mintázatának monotóniája csökken abban az esetben, ha tudatosan figyel beszéd-magatartására.

Kas Bence: „Fonológiai rendszer a korai gyermeknyelvben” (pp. 83–105). A tanulmány egy tipikus fejlődésű kislány 1,6 és 2,0 éves korában produkált beszédének összehasonlító elemzését tartalmazza. A vizsgálat feltárja, hogy a gyermek milyen artikulációs-fonetikai-fonológiai szempontból leírható eszközöket, stratégiákat alakít ki és fejleszt a nyelvi fejlődés folyamatában kommunikációs céljainak elérése érdekében. Az eredmények alapján két irányban vonhatók le fontos következtetések. Egyrészt a protoszavak megjelenését megelőző hangkompozíciók, gagyogási sorok elemzéséből kitűnik, hogy a gyermek a szótagot mint a nyelvelsajátítás fonotaktikai szempontból meghatározó egységét alkalmazza. A szótagszerke-

zetek túlnyomó többsége már ebben az életkorban is a „szonoritási sorbarendezés” fiziológiailag meghatározott, univerzális elvének megfelelően alakul. Ezek a felismerések fontos adalékkul szolgálhatnak a szótag fogalmának meghatározásában. A következtetések másrészt a környezetnek a nyelvelsajátításban játszott szerepére vonatkoznak. A kanonikus gagyogási sorozatok nem tekinthetők egyértelműen a nyelvspecifikus környezeti minták másolt variációinak. Továbbá a protoszavakban megjelenő paradigmatis hanghelyettesítések azt mutatják, hogy a gyermek kommunikációs szándékát érvényesíti akár a nyelvi kódolás pontatlansága árán is. Ezeket a tényeket érdemes figyelembe venni a klasszikus „nativista:konstruktivista” elméletek tárgyalásában, értékelésében.

Az empirikus tanulmányi részt a köszönvények, megemlékezések, valamint az innovációk, beszámolók rovatai követik. Végül könyvek, illetve külföldi szakfolyóiratok szemléje zárja a kötetet.

A *Beszédgyógyítás* legújabb számának elolvasása után elmondhatjuk, hogy mind a külső, mind a belső változtatások a folyóirat javára szolgálnak. A szakmailag ellenőrzött tartalom jól átgondolt, szisztematikusan szerkesztett formában jelenik meg. Ezt – a beszéd „meggyógyításá”-ban is nélkülözhetetlen – következetességet híven tükrözi az új, Zoltán Gábor készítette borítóterv is.

Bertalan Regina

Kenesei István (szerk.)

A nyelv és a nyelvek

Budapest: Akadémiai Kiadó, 2004. 281. p.

Bizonyára senkinek sem kell bemutatni ezt a könyvet, hiszen az 1984-es első kiadás óta immáron az ötödik javított és bővített kiadást tarthatja kezében az olvasó, amely ezúttal az Akadémiai Kiadó gondozásában

jelent meg. Újdonság, hogy a kiadó hozzájárulásával nemcsak bolti forgalomban kapható a könyv, hanem elektronikus változata elérhető a Nyelvtudományi Intézet honlapján (www.nytud.hu), illetve az általa működtetett portálon (www.nyelviszet.hu) is.

A könyv hí maradt eredeti céljához, továbbra is a szerkesztő bevezetőjében megfogalmazott gondolat jegyében készült el az újabb kiadás, azaz „a ma nyelvtudományának fogalomrendszerét, elméleteit és eredményeit kívántuk köznapi nyelven, mindenki számára érthetően összefoglalni”. Szükségessé vált azonban az eredeti mű kiegészítése és bővítése, hiszen hasonlóan más tudományágakhoz a nyelvtudomány is folyamatosan fejlődik, újabb és újabb eredmények születnek. Ezek bemutatására vállalkoztak ismét a régi és az új szerzők.

Több kisebb változtatás és kiegészítés mellett (pl. a magyarországi cigányság által beszélt nyelvek és kétnyelvűségük bemutatása) két új alfejezettel bővült a jelenlegi kiadás. „A nyelv használója” című IV. fejezet kiegészült „A nyelv és a számítógép”, valamint „A nyelv és az agy” címet viselő alfejezetekkel. Az előbbi Prószék Gábornak, a nyelvtechnológiai szoftverek fejlesztésével foglalkozó MorphoLogic cég alapítójának és munkatársának, Kis Baláznak közös munkája, akik nem kisebb feladatot vállaltak magukra, mint hogy bemutassák a számítógépes nyelvészet (nyelvtechnológia) kérdéseit. Ez a természetes nyelvű szövegek számítógépes feldolgozásával foglalkozó interdiszciplináris tudomány, amely az informatika, a matematika és a nyelvészet elméleti és gyakorlati eredményeire épül. A szerzők két alapvető problémacsoport köré építik fel a fejezetet. Elsőként bemutatják a számítógépek nehézségeit az emberi nyelvek megtanulásában és leírják azokat a problémákat, melyekkel a számítógépes nyelvész a nyelv szerkezetének gépi ábrázolása, valamint a beszélt szöveg írott szöveggé alakítása során találkozik. Másodszor felsorolják és elemzik azokat a számítógépes nyelvi szolgáltatásokat, amelyeket már most is több millióan

használunk (szóelemző program, nyelvhelyesség-ellenőrző program, szinonimaszótár, fordítómemória) és betekintést nyújtanak a jövőbeni kutatások lehetséges irányába.

Bánréti Zoltán, a *Nyelvi struktúrák és az agy* című neurolingvisztikai tanulmánykötet szerkesztője, aki jelenleg a Nyelvtudományi Intézet egyik kísérleti központját irányítja, „A nyelv és az agy” című fejezetben összegzi az utóbbi évek során végzett és az emberi agy működésére irányuló nyelvi vizsgálatok eredményeit. A nyelvi funkció működését nemcsak az egészségügyben, a beszédfejlődés és a beszédprodukción keresztül, hanem a valamilyen okból sérült agyban is, a beszédleépülésen és a nyelv elvesztésén keresztül is lehet vizsgálni. A szerző elsősorban az utóbbi szempontot figyelembe véve számos gyakorlati esetből vett példán mutatja be a legfontosabb afázia-kutatások (Broca, Wernicke, Williams) eredményeit, és ismerteti az agy szerkezete, valamint az emberi nyelv nyelvtanának a szerkezete közötti összefüggéseket, különös hangsúlyt fektetve a két agyi féltekének a nyelvi funkciók ellátásában játszott szerepére.

Az ajánlott irodalom és forrásművek jegyzéke is bővült az egyes fejezetek kiegészítésekor felhasznált forrásokkal. A könyv így gazdagodott és kibővült kiadása bizonyára élvezetes olvasmányt fog jelenteni azok számára is, akik esetleg már olvasták a korábban megjelent kiadások egyikét. (S mint tudjuk, hogy egyes felsőoktatási intézményekben bevezető tankönyvként is hasznosítják ezt a kiváló gyűjteményt.)

Hubainé Oláh Ágnes

Bassola Péter (főszerk.)

**Német–magyar
főnévi valenciászótár**
Deutsch–ungarisches Wörter-
buch zur Substantivvalenz
Szeged: Grimm Kiadó, 2003. 192 p.

Kereken 50 évvel ezelőtt jelent meg Tesnière-nek az a műve (*Esquisse d'une syntaxe structurale*), amelyben először írt arról, hogy sok ige úgy vonz magához bizonyos kiegészítőket (*actants*), ahogyan az atommag a körülötte keringő elektronokat. Tesnière fentebb említett, majd valamivel később, 1959-ben megjelent művében (*Elements de syntaxe structurale*) megvetette a valencia-(vonzat-)elmélet alapjait. Ezt az elméletet Brinkmann és Erben a német nyelv jellemzőit figyelembe véve fejlesztette tovább (vö. Brinkmann, H.: *Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung*. Düsseldorf, 1962; Erben, J.: *Abriß der deutschen Grammatik*. Berlin, 1964). A későbbiekben mások azt is leírták, hogy nemcsak az igeik, hanem a melléknévek és a főnevek is rendelkezhetnek vonzatokkal (a főnévi vonzatok kérdéskörével kapcsolatban vö. pl. Bondzio, W.: *Abriß der semantischen Valenztheorie als Grundlage der Syntax*. Manuskriptdruck. Berlin, 1974: 31). Az elméleti munkákban lefektetett elvek alkalmazásának eredményeként az utóbbi harminc-negyven évben számos egynyelvű vonzatszótár jelent meg Európában. Magyarországon inkább kétnyelvű valenciászótárak készültek. E szótárak körében kétségkívül Ju. D. Apreszjan és Pál Erna két kötetes, összesen 1667 oldal terjedelmű, 1380 címszót tartalmazó igei vonzatszótára (*Orosz ige – magyar ige. Vonzatok és kapcsolódások* 1.–2. Budapest: Tankönyvkiadó, 1982) a leginkább teljességre törekvő mű. A magyar és német nyelvi anyagot feldolgozó vonzatszótárak között a legszélesebb körben talán László Sarolta és Szanyi Gyula könyve (*Magyar–német igei vonzatok*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1984) vált ismertté. A szerzők célja egyértelműen oktatási cél volt: köny-

nyebbé akarták tenni a leggyakrabban használatos, vonzattal vagy vonzatokkal rendelkező német igeik mikrokörnyezetének a megismerését és elsajátítását.

Lehet, hogy véletlen, lehet, hogy a szerzők is gondoltak erre, mindenképpen szerencsés egybeesés, hogy a valenciaelmélet megszületésének ötvenedik évfordulóját új vonzatszótár megjelenésével ünnepelhetjük.

A *Német–magyar főnévi valenciászótár* kiadását gondos előkészítő munka előzte meg. Bassola Péter és munkatársai (Bernáth Csilla, †László Sarolta, Tamássy Bíró Magda és Jacqueline Kubczak) több magyarországi és külföldi konferencián, számos értekezésben tájékoztatták az érdeklődő nyelvészeket a szótár elkészítésének a tervéről, a munka során felmerülő problémákról, a megoldandó elméleti és gyakorlati kérdésekről, az elért eredményekről. Örvedetes, hogy a szótár negyedik részében a szerzők összegyűjtötték a valenciáról írt dolgozataikat, megkönnyítve ezzel azoknak a dolgát, akik a szótárkészítés folyamata, illetve az elméleti kérdések iránt is érdeklődnek.

A *Német–magyar főnévi valenciászótár* első része az előzetes információkat tartalmazza. Úgy gondolom, hogy e fejezetből két mondatot az ismertetésben is szó szerint kell idézni: „A megalapozó kutatások és a gyakorlati munka meghatározó személyisége volt László Sarolta, aki a szótár megjelenését már nem érthette meg. Szótárunkat az ő emlékének szenteljük” (p. 12).

A szótár bázisnyelve egyértelműen a német nyelv. Az első fejezetben sorolják fel a szerzők azt az ötven német főnevet, amelyek az egyes szócikkek címszavai. Ezeknek a főneveknek – és persze magyar megfelelőiknek – a vonzatai találhatóak meg a szótárban. Indokoltnak tűnik, hogy itt is közöljük e főnevek teljes listáját: *Absicht, Angebot, Angst, Ansicht, Antrag, Antwort, Aufgabe, Aufmerksamkeit, Auftrag, Auskunft, Ausnahme, Bild, Bitte, Chance, Dank, Erklärung, Folge, Frage, Gedanke, Gefahr, Grenze, Grund, Krieg, Macht, Meinung, Recht, Reise, Schuld, Schutz, Schwierigkeit, Sicher-*

heit, Sinn, Tat, Unterschied, Urteil, Verantwortung, Vergleich, Verhältnis, Verstandnis, Versuch, Vertrag, Vertrauen, Voraussetzung, Vorschlag, Vorschrift, Wirkung, Wunsch, Zeit, Zusammenhang, Zweifel. Az „Elozetes informaciok” címu fejezetben a szerzok – a szotarban hasznalt rovidıtések értelmezését követően – részletesen foglalkoznak a szocikkek felepítésével. Az altalános elvek megfogalmazása után a *Zeit* és a *Vorschlag* főnevek szócikkeinek bemutatása révén a szótár használói gyakorlati szempontból is nagyon pontos tájékoztatást kapnak a szócikkek szerkezetével kapcsolatban.

A könyv második része a tulajdonképpeni szótár (27–178). Nyelvtudományi munkákra köznyelvi értelemben ritkán illik az „érdekes” jelző. Azt azonban nyugodt szível megállapíthatjuk, hogy érdekes megfigyelni, mennyire bonyolult akár a leghétköznapibb, a legismertebbeknek tıno német főnevek (például az *Antwort* ’felelet, válasz’, az *Aufgabe* ’feladat’) körül kialakult „atomok” szerkeze. A szótár a vonzatok struktúrájának pontos, képletszerű, nyomdatechnikai szempontból is példamutató bemutatásával, a struktúrát illusztráló német és magyar szintagnak közreadásával, a német szovegekbol gyűjtött, pontosan adatolt idézetekkel, végül a vonzatokat tartalmazó frazeológiai egysek kiemelésével teljes körül „használati utasítást” ad a feldolgozott német főnevekhez és magyar megfeleloihez.

A harmadik részben (179–186) a német főneveknek és magyar megfeleloieknek a jegyzékét találjuk. A magyar megfelelők száma természetesen nagyobb (87), mint a német címszók száma. A jegyzék lehetové teszi, hogy magyar kiindulási alapról is kikereshessuk a bennünket érdeklő német főneveket, továbbá segítsegyet nyújt ahhoz is, hogy a jelentesvaltozatok alapján tanulmányozzuk az egyes szócikkeket.

A szótár készítői a kiadvány műfaját „tanuloszotarként” (*Lernerworterbuch*) határozzák meg, és a használói korról ezt írják: „A szótár célcsoportjainak elsősorban a haladó nyelvtanulókat és a fordítókat tekintjük.

De hasznosnak fog bizonyulni a szótár a névszói szerkezetek megtanításánal az egyetemeken és foiszolakon is, éspedig mind a német filológus- mind a tanárképzésben, valamint a szaknyelvek oktatásában” (p. 12). Mindezzel tökéletesen egyetérthetünk, de a szótár hasznosagaval kapcsolatban ki is egészíthetjük e gondolatokat. A nyelvtanárok már régóta azt ajánlják, hogy „sohase izolált szavakat tanuljunk, hanem mindjárt apró mondatban vagy kifejezésben rögzítsük az új lexikai egysegyet. Morfológiailag nehéz nyelvekben persze izolált formában is ki kell írunk a szot (*der Kampf*, *-es*, *-e*), de akkor is legyen alatta egy kis szintaktikai mikro-környezet: *Den Kampf habe ich gerne* (szere-tem a harcot)” (Fülei-Szántó Endre – Szilágyi János: *A nyelvtanulásról*. Budapest: RTV-MINRVA, 1975: 203). A *Német–magyar főnévi valenciasszotar* a „mikrokörnyezetek” tárháza. Sikerral használhatja nyelvtanár és nyelvtanuló egyaránt, ha arra törekszik, hogy korultekintően megtanítsa, elsajátítsa a szótárban található szavak valamennyi használati értékét. A szótár teljes egészében két-nyelvű. Minden adat, utalás, jelentesmagyarázat német és magyar nyelven egyaránt rendelkezésünkre áll. Sikerral forgathatják tehát azok is, akik jól ismerik a német nyelvet, és magyarul szeretnének tanulni.

Székely Gábor

Konrad Miklós

Magyar–francia kisszótár (Petit dictionnaire hongrois–franais)

Budapest: Akademiai Kiadó, 2004. 650 + 30 p.

Az utóbbi években a nagy-, közép- és kisszótár terminusok helyett egyre gyakrabban találkozhatunk más megnevezésekkel: *kéziszótár*, *tanuloszotar* vagy *iskolai szótár* stb. Míg egy bidirekcionális kéziszótár adatgazdagsaga többnyire a hagyomanos közép- és

nagyszótáraké közé helyezhető (közelebb a közép méretéhez), a különböző tanuló- és iskolai szótárak információmennyisége általában a hagyományos közép- és kisszótáraké között mozog.

Tanuló- vagy iskolai szótárak és kisszótárak esetében értelmetlen dolog a bidirekcionális kérdését feszegetni, s ezekből rendszerint hiányzik is néhány olyan lexicográfiai megoldás, amely a kéziszótári műfaj fő vonzereje. Ezek közül a legfontosabb az ún. az irányítószavak szerephez juttatása a szócikkek tagolásában.

Konrád Miklós *Magyar–francia kisszótárának* egyik legnagyobb érdeme az, hogy az adott keretek között élni tud a kéziszótári megoldások zömével.

Ebben a formátumára nézve valóban kicsi szótárban kb. 25 000 címszó van, ami egyáltalán nem kevés, s ez a címszóállomány tényleg a mai nyelvállapotot tükrözi. Néhány példa: *élményfürdő* (= centre aquatique), *kergetharhákór* (= maladie de la vache folle), *önkormányzat* (= municipalité), *turkáló* (= friperie), *rendszergazda* (= webmestre). Ennél is fontosabb azonban, hogy a szócikkek mélysége és tagoltsága mindig megfelelő, s a tagolás, ha kell, igen aprólékos. A mai élő nyelvhasználat a francia megfelelők kiválasztásában is ott van, pl. a *cosy* megfelelő a következő szócikkekben:

otthonos *mn* [*hely*] confortable, douillet (-ette), cosy; *átv vmiben versé(e) dans qqch*

A fenti szócikk rövidege ellenére is alkalmas arra, hogy a szótár egyik jellemző vonását bemutassuk vele: azt, hogy az irányítószavak (*hely*), a szak-, illetve stílusminősítések (*átv*), és a vonzati struktúrák (*vmiben*) következetes használatának segítségével a jelentések pontosan elhatárolhatók egymástól, s a számozásuk el is elhagyható. Számozásra csak akkor van szükség, ha a címszó több szófaj. Osorolást is kap.

Az irányítószavak többnyire fogalmi alapon működnek:

tészta *fn* [*főtt*] pâtes *n* (*t sz*) (alimentaires), nouilles *n* (*t sz*); [*süteményé*] pâte *n*
zsákmány *fn* [*rabolt*] butin *h*; [*állaté*] proie *n*; [*vadászé, halászé*] prise *n*

Ritka az olyan szócikk, amelyben az irányítószavak elsősorban szemantikai jellegűek (azaz a különböző jelentésekben eltérő szinonimákat találunk) – a következő szócikket érdemes a példamondatai miatt is egészében idézni:

különös *mn* [*furcsa*] singulier (-ière), bizarre, étrange; [*különleges*] spécial(e), particulier (-ière); ~ **ismertetőjel** signe *h* particulier; **minden ~ (ebb) ok nélkül** sans raison spéciale; **semmi ~** rien de particulier v. de spécial; ~ **véletlen** curieux hasard *h*

A fogalmi és a szemantikai szempont természetesen vegyesen is érvényesülhet, sőt a különböző vonzati struktúrák is betölthetik az irányítószó szerepét:

dönt [...] **II.** *tn i* [*határozatot hoz*] décider, prendre une décision; [*vmi mellett*] se décider v. opter pour qqch [...]

A szótár egyébként a vonzati struktúrák felüntetésében mindkét nyelvi anyagban pontos és következetes. Külön kell megemlíteni azt, ahogyan a szótár a felcserélhetőséget kezeli: mint a fenti példák mutatják, lényegében kétféle „vagy”-jellel (vagylagosságjel): az egyszerű vesszővel, illetve a v. jelöléssel: az előbbi az egy tagú egységek között, az utóbbi pedig akkor, ha az egyik egység több tagú. Tehát a következő példában:

piszkál **I.** *ts i vkit* taquiner v. agacer *qqn* az ekvivalens kiolvasása: *taquiner qqn*, vagy *agacer qqn*, nem pedig: **taquiner*, vagy *agacer qqn*.

Ugyanígy:

pletykál *tn i/ts i* cancaner, colporter des potins v. des ragots

Kiolvassa: *cancaner*, vagy *colporter des potins*, vagy *colporter des ragots*. Ezzel elkerülhetővé válnak más – főleg elektronikus –

szótárak nehezen olvasható perjeles és kapsos zárójeles megoldásai. A fenti szócikktest valahogy így nézne ki egy elektronikus szótárban: {cancer/colporter des potins/ragots}. Az Akadémiai Kiadó kisszótárának megoldása nemcsak egyszerűbb ennél, de elegánsabb is.

Ami azt illeti, hogy a szótár hogyan kezeli a francia morfológiát: a nőnemű alakok jelölésének rendjével csak egyetérteni lehet, és igen hasznos a leggyakoribb francia igék ragozási táblázata is a szótár végén. Sajnálatos ugyanakkor, hogy a rendhagyó vagy szokatlan névszói többes számokat a szótár nem jelzi (*pneu, chacal*, de akár *cheval, travail* is). Ezeknek a száma nem olyan nagy, s ha az utóbbi kettőt szabályosnak fogjuk föl, a „rendhagyó” alakok száma még kisebb.

Mind címszavainak számát tekintve, mind a szócikkek mélységét tekintve több ez a szótár, mint a szokásos kisszótárak. Ami a szócikktagolást, jelentésárnyalást és példanyagot illeti: sokkal jobb a megszokott minőségénél – ennél többet és jobbat ebben a műfajban nem lehet elvárni. Jó irányítószavak, kellő számú kiegészítő minősítés és élő példanyag jellemzi ezt a bőségesen adatolt és nagyszerűen szerkesztett kis szótárt (így, két szóba írva...).

Pálfy Miklós

Bakonyi István és Nádai Julianna
(szerk.).

**A többnyelvű Európa
A XIII. Magyar Alkalmazott
Nyelvészeti Kongresszus.
2003. április 14–16.**

Győr: Széchenyi István Egyetem.
Idegen Nyelvi és Kommunikációs
Tanszék, 2004. 431 p.

2003-ban az Európai Unió csatlakozás megszavazása előtt éppen két nappal került megrendezésre Győrött a fenti címmel meghirdetett XIII. Alkalmazott Nyelvészeti Kong-

resszus, és még a csatlakozást megelőzve megjelent a kongresszus reprezentatív kötet, amelynek egyik írása, Bárdos Jenő „Alkalmazott nyelvészeti axiómák a nyelvpedagógiában” (pp. 8–19) címmű, kiváló plenáris előadása megjelent folyóiratunkban is (IX. évfolyam, 2–3. szám, pp. 3–13).

A kötetben az alkalmazott nyelvészet 12 részének avagy témájának 12 szekció felel meg; egyes témák a megközelítésből adódóan megjelenhetnek egyik-másik részterületen is, attól függően, hogy a kutatásban melyik szegmens nyer hangsúlyt. Az EU-integrációs aktualitások előtérbe helyezik a nyelvpolitika és nyelvi tervezés tudományának problémáit – nem utolsósorban ez szerepelt a tanácskozás mottójaként. A konferenciaanyag tanulásaiból is megjósolhatóan nem kizárt, hogy a nyelvpolitika és nyelvi tervezés tudományából az események hatására kiválik és önálló életre kel egy „EU-többnyelvűség-oldalág”.

Az előszó gondos útmutatásaiból az egyéb kötetekben nem megjelenő írások lelőhelyéről nyer tájékoztatást az olvasó. A 3 plenáris előadást és a szekciókból megjelentetett összesen 48 előadást az 5 kerekasztal-beszélgetés részt vevőinek a sora követi (többségében a vita összefoglalásával). A könyv szerkesztését is bemutatva mindegyik szekciót (kivéve az EU-többnyelvűség szekciót) egy dolgozat alapján ismertetek.

A magyar mint idegen nyelv szekcióban Hatoss Anikó (A kisebbségi nyelv és kultúra megőrzéséről a queenslandi magyarok körében, pp. 44–53) az ausztráliai Brisbane környékén élő magyarság nyelvmegtartását és az ezzel összefüggő akkulturációs folyamatokat vizsgálja. Hatoss a nyelvcsere és a kétnyelvűség mértékének felméréséhez a szociálpszichológiai kutatási modelljeit alkalmazta egy szubtilisen kidolgozott kérdőív formájában, valamint személyes és telefonos úton készült interjúkból gyűjtött további kvalitatív adatokat. A multikulturális politika értékelésében az alanyok megosztottan vélekedtek, a nyelvmegtartás szempontjából pedig legjelentősebb eredménynek a kultúra és

a nyelv megőrzésének fontosnak ítélese mutatkozott, továbbá nagy eltérések adódtak a nyelvhasználat terén családonként a privát és közéleti szférában egyaránt. A tanulmány precíz elméleti alapvetése miatt jól használható további kutatásokhoz.

A *mérés és értékelés* szekcióban Farczádi Bencze Tamás – Sárosdy Judit (A kommunikatív kompetencia mérése az egynyelvű, illetve a kétnyelvű szaknyelvvizsgákon, pp. 85–91) az egynyelvű, illetve a kétnyelvű nyelvvizsga-rendszerek (PITMAN, ORIGÓ) tanulmányozta a tekintetben, hogy azok mennyiben szolgálják a kommunikatív nyelvoktatás elveit. Az elemzésekből megállapítható, hogy mindkét nyelvvizsga a kommunikatív kompetencia minden elemét méri. Jól hasznosítható a szerzőpáros ama distinkciója, miszerint: „Az egynyelvű vizsga azon vizsgázók számára megfelelőbb, akik külföldön, a célnyelvet beszélő országban kívánnak munkát vállalni, vagy tanulmányokat folytatni. A Magyarországon dolgozó, vagy magyar kultúrát külföldön közvetítő vizsgázók nyelvi felkészülését pedig eredményesebben szolgálja a kétnyelvű vizsga” (p. 90)

Az *EU-többynyelvűség* szekcióban Benczik Vilmos (Az Európai Unió nyelvpolitikai dilemmái, pp. 94–101) elengedhetetlennek tartja, hogy az EU 2004-es és 2007-es bővítési pontjai között határozott nyelvpolitikai döntések szülessenek – különös tekintettel a hivatalos apparátusok nyelvhasználatára, aminek nyomán valamiképp erőteljesebb perspektívába kerülne az, hogy a gazdaság prosperálásával összeegyeztethetően megőrződjék a polivalens nyelvi és kulturális mező. Benczik három különböző, nyelvpolitikai döntéshelyzet elvi lehetőségét vázolja: 1) A hivatalos nyelvek és a munkanyelvek kategóriáinak a szétválasztása két-öt munkanyelv kiválasztásával, ami által a többi nyelv szerepe szimbolikus értékűvé csökkenne. 2) Minden EU-integrációs hivatalos nyelv egyszerre egyenrangúságot kapna munkanyelvi státuszban. 3) Egy mesterséges nyelv hivatalos nyelvvé tétele az

EU-ban is megfontolás tárgya lehet. Benczik fő figyelmeztetése az, hogy ha az említett intervallumban nem legitimálódnak és nem kiviteleződnek átfogó nyelvpolitikai rendelkezések, akkor a spontán folyamatok áramában elkerülhetetlenné válik az angol egynyelvűsödés Európában. – Ugyanebben a szekcióban S. Rábai Márta (A német nyelv mint regionális közvetítő-nyelv Közép-Európában pp. 110–116) nem vitatja az angol nyelv világnyelvi pozícióját Európa-szerte, de azt állítja, hogy az angol gyors ütemű globalizálódásával sem képes arra, hogy ellásson minden kommunikációs feladatot. Erre a német nyelv és kultúra magyarországi és közép-európai szerepének értékelésével mutat rá egy diakrón áttekintésből kiindulva a jelenig szólóan. Magyarországon a német nyelv helyzetét a közoktatásban való jelenléte is jellemzi azzal, hogy a választható idegen nyelvek sorában a második helyen áll. S. Rábai reményteljesen realizistikusnak tartja, hogy Közép-Kelet-Európában a német nyelv a „kultúra nyelveként” (lingua culturalis) egy összetett kulturális közvetítő szerep kereteiben megerősödjék, amit a hagyományok, a nemzetiségi viszonyok mintegy előírányoznak.

A *fordítástudományi* szekcióban Cs. Jónás Erzsébet (A „homo legens” – az olvasó ember – és a hipertextstruktúra a fordításban, pp. 118–125) az intertextualitás „homo legens” formájú metaszóveg fordítástudomány felőli kutatására fókuszál Borisz Paszternak *Zsivago doktor* regényével kapcsolatosan. A regény magyar fordítását vizsgálva megállapítja, hogy a három különböző befogadói pozíció (szerző, fordító és mai olvasó) mögött különféle olvasói kompetenciák állnak főként erudíciós, konnotációs utaltsági rendszerekből. Elsősorban a fordítók számára javasolja egy olyan alternatív modell megvalósítását, amelybe beépíthetővé válnának a kulturális háttér-tartalmak, mégpedig egy elektronikai háttérkönyvtár elkészítésével.

A *kontrasztív nyelvészet* szekcióban Jakab Edit (A térdeixis az idegennyelvi órán, pp. 150–155) az angol, spanyol és magyar nyelv

vet felhasználva mutatja be viszonylag röviden az egymásra épülő térdeiktikus kereteket és eszközöket. Megmutatja, hogy ezek a nevezett nyelvekben annyira közel állnak egymáshoz, hogy jó hatásfokkal konvertálhatók, s ezt érdemes kidolgozott formában a figyelem előterébe helyezni, mert jelentősen növeli a nyelvtanuló biztonságát az idegen nyelv elsajátításának kezdeti stádiumában.

A *kultúraközi kommunikáció* szekcióban Csire Márta – Marju Ilves (A gender a magyar és észt mint idegen nyelv tanításában, pp. 180–190) három észt és két magyar nyelv-könyv elemzésével ad számot azok férfi és női szerepábrázolásaira vonatkozóan. Észtország függetlenné válása óta lehet újra az észt nyelv tanításáról beszélni, tehát az észt esetében jóval szerényebb előzményekkel kell számolni, mint a magyaréban. A kitérőt témát illető nyelvi előfordulások vizsgálati szempontjai az alábbiak: I. foglalkozásnevek II. tevékenységek (munkával, szabadidővel kapcsolatosan, III. nőkre és férfiakra vonatkozó megnevezések, IV. a dialógusok női, illetve férfi nyelvhasználata, V. tankönyvi illusztrációk. A tankönyvek és a mai társadalmak viszonyában az észtnél nincs ellentmondás (talán az észt „férfiszerep” kidolgozottabban jelenik meg), míg a magyar esetében jelentős eltérés mutatkozik. Itt elsősorban arra utal a szerzőpáros, hogy a nők a könyvekben jóval önállótlanabbnak, a szocializációban jellemzően családi pozíciójukban vannak feltüntetve, ami nem igazán tükrözi a valóságot.

A *szaknyelvi kommunikáció* szekcióban Zöldi Kovács Katalin (Miért kell egy diplomás ápolónak angolul tanulni? pp. 276–283) dolgozata a Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Karának I. éves hallgatóival készült kérdőíves, motivációs felmérés eredményeit teszi közzé. Felméréséből kiviláglik, hogy bár a tananyag tetemes részét a szaknyelv teszi ki, a hallgatók mégis az általános nyelv tanulását preferálják. Továbbá a nyelvtudás jelentőségét döntően a külföldi munkavállalással kötik össze, holott a gya-

korlatban gyakrabban fordulnak elő a Magyarországon külföldi beteggel kapcsolatos kommunikációs helyzetek. Zöldi Kovács elsődlegesnek tartja a kommunikatív nyelvtudás oktatásának fejlesztését és a szaknyelvi kommunikáció iránti érdeklődés felkeltését.

A *számítógépes nyelvészet* szekcióban Fóris Ágota (A szakszótárírás jelene és jövője, pp. 286–295) leszögezi, hogy ugyan lényegesen több szakszótár jelenik meg Magyarországon, mint általános szótár, ám ez az igényeket egyelőre jóval alulmúlja, miközben számolni kell a szükségletek általános növekedésével. Nemzetközi viszonylatban tendencia a szakszótárak számának növekedése. Csak egyet lehet érteni a szerzővel abban, hogy a nemzetközi terminológiai online bázisok mintájára érdemes lenne kialakítani mindenki számára hozzáférhető szaknyelvi internetes adatbázisokat.

A *szociolingvisztika* szekcióban Batár Levente (Etnikai, faji, nemzeti sztereotípiák és előítéletek megjelenése a tévéfilmekben, pp. 310–314) a televíziós csatornákból kimutathatóan terjedő verbális agresszió hatásait fogalmazza meg – kiemelt tekintettel az annak függvényeként megjelenő előítéletes gondolkodásra. Választ keres arra is, miként előzhető meg a sztereotip gondolkodás kialakulása. Nevelépszichológiai előismeretek birtokában tudható, hogy a megelőzés, a kondicionálás már kisgyerekkortól szükséges mind családi, mind iskolai környezetben. Öröndetes a téma szociolingvisztikai kutatása, észrevételezve azt, hogy a pszichológiai diszciplínákhoz hasonlóan jóval preferáltabb is lehetne.

A *nyelvészet és anyanyelvoktatás* szekcióban Posgay Ildikó (Nyelvi hiba vagy nyelvi kontaktushatás? pp. 355–360) egy alkalmazott dialektológiai probléma lényegre törő elemzését adja, amely a nyelvjárások általános tendenciáira irányul, és azok vetületeként az anyanyelvoktatásban realizálódó viszonylataira. Leszögezi, hogy a kutatásokkal megvizsgált és bizonyítottan legcélravezetőbb tanári viselkedési forma az, hogy „a funkcionális-szituatív kettősnyelvűség

alapján a köznyelvet kell tanítani, de a tanulók nyelvjárási hátterének a figyelembe vételével” (p. 358). Ezzel szemben köztudott, hogy a magyar szakos tanárok részéről leginkább tipikus attitűd a nyelvjárás teljes kizárása a köznyelv egyedüli használatával.

A *nyelvpolitika, nyelvtervezés* szekcióban Drescher J. Attila (Nemzetiségi nyelv, nyelvpolitika – Nyelvpolitika és nemzetiségi nyelvhasználók, pp. 373–378) dolgozatának is egyik fő tanulsága – mint mostanában a legtöbb nyelvpolitikai tanulmánynak –, hogy rendkívül időszerűek a nyelvpolitika, nyelvtervezés egyes kérdésköreire vonatkozó megfontolások és cselekvések a soknyelvű Európában, az egyes államok meghatározott nemzetiségi relációiban, és a téma szakemberei felé egyre sürgetőbbek az imperatívuszok.

A *pszicholingvisztika* szekcióban Huszár Ágnes (A nyelvbólás-korpuszok alkalmazhatósága pp. 399–405) az on-line és off-line gyűjtési módszerrel előállított nyelvbólás-korpuszok összetételbeli különbségeit a két különböző megfigyelési helyzetben eltérően működő percepcióval értelmezi, valamint kimutatja, hogy a gyűjtés módszere mindkét esetben más-más okból esetlegességeket rejt magában. Huszár Ágnes vizsgálja továbbá, hogy a háromféle módon (on-line, off-line, kísérleti) gyűjtött korpuszok hogyan viszonyulnak a pszichológiai tesztelméletből eredő realibilitás fogalmához. Az on-line korpuszok egyáltalán nem teljesítik az interszubjektív realibilitás feltételeit a gyűjtés módjából adódóan. Összegezve mindhárom módszer alkalmazható, habár korpuszokból nyert értékelések a mentális lexikon működésének különböző pontjait érintik.

Ötvös Zoltánné

Goldman Leonóra

A XX. század magyar közéleti nyelve

Veszprém: Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, 2003. 294 p.

Goldman Leonóra, *A XX. század magyar közéleti nyelve* című kötete hiánypótló irodalom a hazai nyelvészet, történettudomány, szociológia és politikai tudományok, de a laikus közönség számára is. A könyv jól felépített, igényesen szerkesztett munka. A nyelvpolitika és politikai nyelv fogalmainak különválasztása, a történelmi-politikai alapfogalmak után, a XX. századi Magyarország főbb korszakai elevenednek meg az értekezésben érdekes, sajátosan nyelvész nézőpontból.

A szerző történelmi és politikai kategóriákról ír, ám talán helyesebb lett volna történelemtudományi, illetve politikatudományi kategóriákat említeni, s az alapfogalmak alfejezetbe sorolni azokat. A történelem ugyanis az emberré válás folyamatát, illetve az emberi társadalmak megjelenését, fejlődését, a társadalmi formák egymásutánját jelenti, a Goldman által ismertetett kategóriák viszont a társadalomtudományok, a történelemtudomány, illetve a politikatudomány fogalmi rendszerében helyezkednek el, és a tudományos gondolkodás eszközei.

A politikatudományi megközelítésben homályos maradt, hogy a szerző mit ért a *fasiszmus* kifejezése alatt. Annak ellenére, hogy a sokáig egész Európában befolyásos – a diktatúrás terveket szövöktől, az szovjet-orsz politikusokon át a konzervatív államférfiakig komoly figyelmet kiváltó – olasz szélsőjobboldali vonulat nyelvhasználatának elhatárolása a később oly sikeres német nemzetiszocialista irányzatától mindvégig jellemzi a gondolatmenetet. A mai politológia mindazonáltal nagyobb különbséget tesz a *fasiszmus* és a *nácizmus* műszó a használatában.

Goldman Leonóra a magyar közéleti nyelv vizsgált időszakainak jellemzését adja munkájában, a kiegészéstől lényegében napjain-

kig. „Kritikai” szövegelemzése rámutat arra, hogy a történelem és a közéleti nyelv változásai között szoros összefüggés tételezhető fel, bár ennek az összefüggésnek maradéktalan bizonyítását nem végzi el. Nagyon érdekes, amikor az 1848/1849-es forradalom és szabadságharc leverését követő társadalmi sokkhoz hasonlítja a trianoni békeszerződés imperatív hangvétele által kiváltott hatást. Ám a szerző néhány történelmi tény ismét nem vett figyelembe. Az első világháborús vereséget követően ugyanis a történelmi Magyarország egyben tartását Károlyi elsősorban diplomáciai (francia), a proletárdiktatúra pedig helyi háborúval (szovjet-orosz segítséggel) képzelte el (a magyar államiság megszűntét kockáztatva). Horthy angol közbenjárással tudta biztosítani az ország állami létét, amelynek egy megalázó, a terület és a népesség nagy részét a határokon túlra juttató béke volt az ára. A békeszerződés aláírása legitímálta az ellenforradalmi rendszert, amelynek legfontosabb vívmánya lett, hogy Magyarországból ellenség helyett nemzetközileg elismert európai ország válhatott.

Goldman elfeledkezik arról, hogy az osztrák–orosz győzelemmel végződő, leverett szabadságharc egy más történelmi szituáció szülötte. 1849 honvédő háború a bomlás jegyeit mutató Szent Szövetséggel szemben, 1919/1920 pedig egy új koalícióval vívott első nagy világhéget követő – fegyverszünet utáni – záróakkord. A szövetségi rendszerek irányából, a Szent Szövetség a korabeli európai feudalizmus öre, az új szövetségi rendszerek – az antant és a központi hatalmak – a világ tőkés újrafelosztásának motorjai voltak. Érthető, hogy miért az új forma hozta a tradicionális európai nagy monarchiák bukását is. A világháború a modernitás diadala volt a tradíciók felett, mert egyrészt a háború első évére a korábbi hadviselés „stílusa” változott meg, a haditervekben szereplő lokális összecsapás modern, világméretű technikai-hadianyag háborúvá fejlődött (amelyben a „lovagiasság”, az ellenség tisztelete illúzióvá silányult, semmivé foszlott). Ez

nemcsak a politikai-gazdasági-társadalmi rendszerek nagy része szempontjából fejtette ki hatását, de egész Európa térképe is megváltozott. (Történészek vélekedése szerint az első világháború egy újabb „harcincéves háborút” eredményezett, megszakítva közel húsz esztendő fegyverszünettel.) A szabadságharc bukása területvesztés nélkül jelentette egy időre a „szabadságnélküliség” állapotát, ezzel szemben Trianon az ország teljes függetlenségét hozta területvesztés árán. E momentumok különbségétik meg politikátörténeti értelemben 1848/1849-et, 1919/1920-tól. Így a nyelvhasználat terén a megtorlások és a Bach-rendszer Magyarországa jobban hasonlíthatott az utódállamok magyarlakta területeinek mindennapi gyakorlatára, mint a csonkán maradt anyaországra.

Goldman Leonóra a két világháború közötti hazai szélsőjobboldali mozgalmak politikai nyelvét is elemzi. A fejezetben felbukkanó „úri fasizmus” fogalma talán a leírtak alapján elkerülhető, az elemzés egy újabb szempont bevezetésével, a szélsőjobboldali, nemzetiszocialista vagy nyilas pártok szervezeti sajátosságok mentén való kategorizálásával árnyaltabb lehetett volna. A korai nemzetiszocialista, nyilas pártok ugyanis a dualizmus korát idéző, klubszerű szervezeti formában működtek, a városi munkássággal szinte semmiféle viszonyt nem ápolva, a kapcsolatokat inkább a vidékkel, a parasztsággal erősítve. Ez az elitista vonás minden bizonnyal e pártok politikai nyelvhasználatára is rányomta a bélyegét. Az 1930-as évek közepére Szálasi teremtett a szélsőjobboldalon olyan – kettősen szervezett, „két lábon álló” – legális tömegpártot (integrálva a kisebb nyilas politikai szervezeteket) és illegális mozgalmat hazánkban, amelyek változó nevek alatt, de a városi munkásságot is megcélözva igyekeztek politikai befolyást kifejteni. A politikai nyelvhasználat kapcsán – egyebek mellett – ezért változott meg a helyzet, amelyet a szerző részben érint. A pártot „kísérő” mozgalom szokatlan módon, egyszer nyilvánosan, egyszer rejtetten mű-

ködött, tulajdonképpen a baloldaltól kölcsönzött eszközökkel szervezkedett, folytatott propagandát, tömörítette a szimpatizánsokat. A párt pedig úgy tett szert a munkásság körében jelentős számú támogatóra, hogy szakított az addigi elitjellegű működéssel, nyelvezettel, és nyitott a tömegek felé. Mondandójával olyan társadalmi befolyást érve el, amely eredményesebbnek nevezhető, mint 1923-ig az NSDAP-é volt. A Horthy-korszak képviselői nélkül maradotjainak hangját ezáltal nem a baloldali, forradalmi, osztályharcos, hanem ellenkezőleg, egy szélsőjobboldali, forradalmi jellegű, de a társadalmi modernizációt beváltani nem képes alternatíva artikulálta.

Malkovics Tibor

A recenzens kommunikációval is foglalkozó politológus. Ez magyarázza, hogy miért kerültek előtérbe a műnek a politikai kommunikációra irányuló vonatkozásai. Úgy látszik, hogy az alkalmazott nyelvészet alkalmas interdiszciplína arra, hogy keretében más – szövegekkel is foglalkozó – diszciplínák számára közvetlenül felhasználható, illetve gondolatébresztő művek szülessenek. – *A szerk.*

Martín Peris, Ernesto &
Sans Baulenas, Neus

**Gente 1 Spanyol nyelvkönyv
kezdőknek**

**Gente 2 Spanyol nyelvkönyv
haladóknak**

Barcelona: Difusión-Klett, 2004.
165, illetve 167 p.

Milyen jó a magyaroknak, akik spanyol nyelvi tanulmányokra szánják el magukat, és úgy hozza a sors, hogy éppen a *Gente* ('Ember-ek') című tankönyv feljavított változatával kezdik el a nagy vállalkozást. A városi sétányon készült pálmafás címlapfotóra a szokásos *tankönyv, szerzők neve és Spanyol nyelv kezdőknek* felirat mellé fontos információkat applikáltak a kiadók, a Difusión és a Klett:

az első kötetben az *A1-A2* – a másodikban *B1* – *Közös Európai Referenciakeret*, a *+CD Audio* és *Új kiadás* feliratok olvashatók. A hátlapon egyéb fontos adalékok is megtalálhatók. Megtudhatjuk, hogy a *Gente* című egy tankönyvcsaládot takar. További komponensei a munkafüzet – melyet, terjedelme miatt (128 p.) célszerűbb lenne gyakorlókönyvnek nevezni –, a hozzá járó CD-vel és egy olvasmánnyal, valamint a tanári kézikönyv (127 p.). Kiegészítő komponensei egy 11 dal tartalmazó CD (vagy kazetta) egy módszertani kézikönyvvel és a sorozat két kötetéhez csatlakozó két videokazetta (vagy DVD) a mindennapi élet történéseivel, és a feldolgozást segítő gyakorlatokat tartalmazó módszertani kézikönyvvel.

Bizony jó a magyaroknak és más országok spanyolul tanulni vágyó közönségének, hogy az eredetileg 1997-ben első változatában megjelent *Gente* megújult és a magyar (vagy más) anyanyelvű tanulók „fogyasztására” szánt regionális változatát tarthatják kezükben. A magyar változatban az első leckék feladatainak utasításai vannak magyarul, valamint a könyv végén a nyelvtani magyarázatok és példamondatok.

Az új kiadás belső címlapján még spanyolul szerepel a lényeg: *Curso de español en el enfoque por tareas*, amit az előszóban már magyarul olvashatunk: „a spanyol mint idegen nyelv első feladatcentrikus kézikönyve” (bár a „kézikönyv” itt inkább „tankönyv” értelmű). Az előszóban arról is olvashatunk, hogy a könyv tanulóközpontú, s ez nem elmentés a feladatközpontúsággal. Valóban így van, a *Gente* szerzői a tanulókat és a tanárokat egyaránt értelmes lényekként tisztelik, akik a maguk önálló személyiségével és identitásával, előzőleg megszerzett tudásával és tapasztalataival vesznek részt a tanulás, illetve, más oldalról, az elsajátítás folyamatában. Ez már a *Gente* első változatában is így volt: a szerzők elméleti és gyakorlati szempontból kiválóan felkészült módszertani szakemberek, de ez még nem volna elég ahhoz, hogy ilyen nyelvkönyvet írjanak. A szerzők felfogásában az a többlet, hogy a

nyelvtanulókat – a felhasználókat – társadalmi szereplőknek tekintik, akiknek különféle szerepeikben különféle feladatokat kell megoldaniuk – és manapság miért is ne kellene ugyanezeket a feladatokat netán egy másik országban, idegen nyelven megoldaniuk? Nem csupán szimulációról van itt szó, hiszen azért mégiscsak a tanteremben folyó nyelvoktatás van itt jelen, ám a társadalmi szereplők alkalmanként nyelvet is szoktak tanulni. A nyelvtanulás pedig – a jelenben, a posztkommunikatív nyelvoktatás korában – már nem a korábbi idők kommunikatív nyelvoktatásra jellemző „semmi nyelvtan, nagy színes képek, kis, elszigetelt mondatcsoportok és azok ismételtetése, majd a nyelvtanulás alkalmából történő többszöri variálgatása” szerint történik, hanem korszerűen, nyelvtanulói tudatossággal. A tankönyv elején lévő tartalomjegyzékben jól áttekinthető formában és minden egység elején is taxonómikusan fel van sorolva, hogy mit tanulhatnak meg a könyv segítségével, az egységek végén pedig önértékelő lapon pipálhatják ki, hogy mit végeztek el, és hogyan működtek, mint nyelvtanulók. Mi több, a néhány soros, egy-egy szóval kiegészítendő nyelvtanulói napló segítségével fejlődhetnek autonóm nyelvtanulókká. Az önértékelő lapot megelőzően minden leckében tanuláskönyvitő fogásokat, technikákat javasolnak a szerzők.

A gyakorlókönyv tartalommutatójában nem csupán a témát jelölik meg a szerzők, hanem azt is, hogy a gyakorlat melyik készség fejlesztését célozza. Így könnyebben elérhető, hogy a tanuló és segítőtje, a tanár, testre szabottan használja a tankönyvet: a tanulói szükségletek függvényében.

A feladatközpontúságra visszatérve: olyan feladatokat kell a nyelvtanulónak megoldania, amilyeneket a való életben is, elsősorban az információkezelés révén. Az értés és a kifejezés szóbeli és írásos készségeinek a fejlesztésére számos esetben egy-egy téves információt kell javítania pótlólagos írott vagy hangzó adatok alapján.

Mind az első, mind a második tankönyvben 11 egység van, a gyakorlókönyvekben

ugyancsak. A tankönyvi egységek színes képekkel és ráhangoló szövegekkel indulnak (*Entrar en materia*), amelyekben felvezetik a témát. Ezt követi mindig az *En contexto*, amely többféle kontextusban mélyíti el ugyanazt. A harmadik fejezet a *Formas y recursos*, amelyben nyelvi minták szolgálnak a grammatikai-szemantikai-pragmatikai tudnivalók illusztrálására és gyakoroltatására, a kettős lap belső margóin a legszükségesebb nyelvtani-pragmatikai ismeretek vázlatos feltüntetésével. A lap alján piros mezőben fehér nyíllal történik hivatkozás arra, hogy bővebben a tankönyv végén található narancssárga oldalakon lehet még utánanézni a kérdésnek. Ezután következnek a feladatok (*Tareas*) majd a két oldalas (*Mundos en contacto*) '(Eltérő) világok kapcsolata' befejező rész, ahol a tanultak alapján a célnyelvi és a forrásnyelvi kultúra összevetésére, hasonlóságainak felderítésére, kifejezésére van lehetőség. Minden egység címében viseli a *gente* szót: „Emberek, akik spanyolul tanulnak”, (*Gente que estudia español*), „Az emberek és a vásárlás”, „Emberek formában”, „Emberek és az otthon” stb. Így folytatódik a címek sora a második kötetben is, ahol a leckék (egységek) is ugyanolyan rendszerű fejezetekre tagolódnak.

A hangzó anyagok – kellemes meglepetés – a könyvekhez járnak, az első kiadásokban ez nem így volt. Változatos a hangzó anyagok műfaja, és gyönyörködtető a különféle spanyol nyelvű országokból származó szereplők kiejtésének sokfélesége is. Ez a műfaji és kiejtésbeli sokszínűség azonban sohasem öncélú, vagy kimódolt, hanem mindig a feladathoz illeszkedő és autentikus. A tanári kézikönyvben megtalálható a hangzó anyagok átirása.

Ugyancsak meglepő lehet a hagyományos nyelvoktatáshoz szokott tanármak-tanulónak a hangzó szövegek természetes beszédsebessége. Ez is a szerzői koncepció része: a tanulók valódi értési készsége a természetellenesen lassú hangfelvételekkel nem fejlődik. Azonban hamar rá lehet szoktatni őket arra, hogy természetes beszédsebesség mel-

lett is megértsék azt az információt, amelyet eleve keresnek, hogy annak segítségével végre tudják hajtani a kitűzött feladatot.

Az első gyakorlókönyv végén egy 11 fejezetből álló kisregény található: egy-egy folytatást az egyes egységek elvégzése után élvezettel és meglehetősen sikerélménnyel olvashatnak a tanulók. Ez a kisregény is valaha a kiegészítők között szerepelt, most beemelték a tankönyvbe, és nem kell külön megvásárolni.

A tanári kézikönyv – a módszertani tanácsokon kívül – olyan információkat is tartalmaz, amelyeket a nyelvországon kívül élő nyelvoktató esetleg nem tud, ezért biztonsággal támaszkodhat rá.

A szerzők az 1997-es kiadást alaposan felfrissítették, a tanár és tanuló felhasználók javaslatait messze menően figyelembe vették, és ha lehet, még az előzőnél is barátságosabb változatot tettek le az asztalra. A könyvek hátlapján található www.difusion.com és a www.klett.hu honlapok megbízható forrást jelentenek a módszertani újításokra vágyók igényeinek folyamatos kielégítésére, sőt, biztosak lehetünk benne, hogy építő javaslatainkat a szerzők megfontolás tárgyává teszik, és a következő kiadásban talán viszontlátjuk őket.

A *Gente* tankönyvcsalád magyarországi megjelenése nagyon hozzájárulhat a magyar nyelvoktatás-kultúra fejlődéséhez, modernizálódásához.

Győri Anna

Budai László

Angol hibaigazító
Segédkönyv az angol nyelvi hibák megelőzéséhez és kijavításához
Budapest: Corvina, 2004. 271 p.

„Többen is mondták már, hogy az idegen nyelv az egyetlen olyan dolog a világon, amelyet rosszul is érdemes tudni. Nem kell tehát félni a hibáktól, a hibák a korlátozott em-

beri agy természetes megnyilvánulásai. A nyelvi hibák ritkán vezetnek súlyos félreértésekhez egy-egy konkrét szituációban, a hibákat lehet ritkítani, a hibákat részben meg is lehet előzni.” Többek között ezekkel a gondolatokkal vezeti be könyvét a szerző, Budai László.

Mint gyakorló nyelvtanár egyre gyakrabban találkozom olyan nyelvtanulókkal, akik hosszabb időt töltöttek angol nyelvterületen, és magabiztosan, folyékonyan beszélnek az angol nyelvet. De nem hibátlanul. Sokszor nagyon nem. De vajon kíváncsi vagyok-e az, hogy pontosan, helyesen beszéljünk? No de pontosan, helyesen – mihez képest? Nem elég, ha minden helyzetben sikeresen kommunikálunk, azaz megértjük, amit mondanak nekünk, illetve megértetjük magunkat? De. Bizonyos helyzetekben. Vagyis a helyzetek többségében. Egy olyan helyzet van, amikor biztosan nem. Ha az ember éppenséggel angoltanár. Akkor mindent kell tudni, hogy mi a pontos és mi a helyes, hogy melyik nyelvi variáns használja ezt így és melyik úgy, sőt azt is, hogy miért. Persze hogy ez lehetetlen, de erre kell törekedni. Eszembe jut egyetem tanulóimnak a múlt kódéba vesző idejéből az a leíró nyelvtan jegyzet, amelyet felejthetetlen tanárom Stephanidesz Károlyné írt, és kegyetlenül számon is kért rajtunk, leendő angoltanárokon.

Visszatérve azokra a nyelvtanulókra, akik hosszabb angliai (amerikai stb.) nyelvtanulás után magabiztos folyékonyan beszélnek az angolt (és angol nyelvtanári pályára készülnek), általában különös gondot jelent az, hogy a már (esetleg) rögzült pontatlanságokat hogyan lehet kijavítani. Nehezíti a helyzetet az is, hogy ezek tanulóként változnak, kevés a közös „fehér folt”.

Hogyan lehet tehát a leggyakrabban előforduló hibákat csokorba gyűjteni? Kell hozzá egy akkora hatalmas adag tudás, gyakorlat és tapasztalat, mint amekkora Budai László tanár úrnak rendelkezésére áll. Persze, gondolom, az is segít, hogy ha az ember maga is idegen nyelvként sajátította el valaha az angolt.

„Tévedni emberi dolog. Különösen így van ez, ha annyi mindent akarunk megjegyezni és jól használni, mint amennyit egy idegen nyelv kínál a számunkra. [...] Az idegennyelv-tanulás minden pillanatában ki vagyunk téve a magyar anyanyelv csábításának. Akaratlanul is anyanyelvünket vetítjük a tanult idegen nyelvre, a mi esetünkben a magyart az angolra, de magában az idegen nyelvben, az angolban is könnyen összetévesztjük a hasonló jelenségeket,” írja a tanár úr könyvéhez írott előszavában. Majd így folytatja: „Tévedéseink okát nem mindig tudjuk kinyomozni. Lehet ok az izgalom, a fáradság, a kelletténél kevesebb szorgalom és – amit kevésbé vagyunk hajlandók elismerni – a szerényebb képesség [Vö. „academically challenged” RA]. [...] Bármi legyen is azonban az ok, a végeredmény, a hibás nyelvi produkció meglepően sok közös vonást mutat, néhány könnyen megnevezhető típushiba formájában jelentkezik. Az is megállapítható, hogy a hibák általában »szabályosak«, az anyanyelv szabályait követik az idegen nyelven belül.”

Nagyon nagy értéke a könyvnek, hogy a magyar anyanyelvű nyelvtanulók által leggyakrabban elkövetett hibákat gyűjti össze, így nemcsak a diákok forgathatják nagy haszonnal, hanem a Magyarországon tanító angol anyanyelvű tanárok is.

Felmerül továbbá a kérdés, hogyan és mire használhatjuk ezt a kitűnő gyűjteményt. „Egyszerű nyelvtanulóként” például visszakereshetjük benne azokat a hibákat, amelyekre a tanárunk szóban, vagy írásban felhívta a figyelmünket, és biztosan szeretnénk tudni, mi is a helyes használat. Tanárként írásbeli feladatok vagy dolgozatok javításakor akár oda is írhatjuk a hiba mellé, hányadik pont alatt találja meg a tanuló az odavonatkozó magyarázatot. De ha angoltanárnak készülünk, azt javaslom, tekintsük a könyvet tankönyvnek, amelyet elejétől a végéig érdemes alaposan tanulmányoznunk, és azt, ami benne van, egy életre meg is jegyeznünk. Fordítóként is sok segítséget kaphatunk, hogy csak egy példát említsek, a 4.12.2. és

3. fejezetekből, amelyek bizonyos főnevek, illetve igék utáni előljárószók helyes használatához nyújtanak eligazítást. De az csak a jéghegy csúcsa, persze. Bevallom, egyetlen dolgot tartok fölöslegesnek, a Függelék, amely az angol igeragozás rejtelmének leírását, a rendhagyó igéket, a rendhagyó többes számú főneveket, valamint a legfontosabb rendhagyó fokozású melléknevet tartalmazza. Azt hiszem, ha valaki már olyan szintű nyelvtudással rendelkezik, hogy az itt összegyűjtött hibákra koncentrálna, erre talán már nincs szüksége. De az is lehet, hogy nincs igazam. Valószínűleg egyetlen módja volna annak, hogy a könyv még hasznosabb legyen: ha valaki venné a fáradságot és készítené hozzá egy feladatgyűjteményt.

Végezetül álljon itt még egy gondolat az előszóból: „Bármennyire is elnézőek vagyunk azonban a hibákkal szemben, és különösen megbocsátóak [? RA] az angol anyanyelvűek, igényeink, terveink különbözőek. Ez a könyv elsősorban azoknak készült, akik igényesebb angolnyelv-tudásra vágnak vagy azért, mert bensőjükből fakad az igényesség [no comment, RA], vagy azért, mert jelenlegi tudásukkal nem boldogulnak, ha megmérettetnek.”

Róna Annamária

Medgyes Péter és Major Éva

A nyelvtanár

A nyelvtanítás módszertana

Budapest: Corvina Kiadó, 2004.

2., átdolgozott kiadás. 199 p.

Újból megjelent a Corvina Kiadó Egyetemi Könyvtár sorozatában Medgyes Péter munkája, amelyhez a jegyzeteket Major Éva készítette. Az első kiadás 1997-ben jelent meg, magam azóta használom ezt a könyvet a német szakos nyelvtanár-képzésben. Maga a dialógus nem változott, csak a mű mintegy

felét kitevő jegyzet rész, ahol az irodalomlista lényegesen bővült és aktualizálódott, főleg, ami a többi idegen nyelvet (tehát az angolon túl a német, francia, olasz és orosz nyelvet) illeti. Mostani, a szakirodalomra tággabb kitekintést nyújtó formájában a könyvet még jobban lehet a konkrét nyelvtől függetlenül nyelvtanároknak ajánlani.

A könyv megtartotta eredeti dialógus-jellegét. Ez a beszélgető, kérdeve kifejtő és anekdotázó stílus igen olvasmányossá teszi a könyvet. A gondolatmenet a „jó nyelvтанár-tól” indul el, foglalkozik a nyelvтанár tudásával és tanulásával, képzésével és továbbképzésével, majd a tervezés, a tananyag, az órávezetés, a nyelvi elemek elsajátításának, a készségek fejlesztésének témáján keresztül jut el a hibajavításhoz és méréshez, ami valahol az eredményesség mércéje is lehet. Természetesen nem marad ki a nyelv kultúráközvetítő funkciója sem. A könyv tehát csupa olyan témát taglal, amely a nyelvтанár napi gyakorlatában jelen van, munkáját közvetlenül érinti. Az egyes részek tárgyalásánál nem kész receptet ad a szerző, hanem ötleteket, illetve arra készíti az olvasót, hogy saját tanítási gyakorlatáról elgondolkozzon. Ebből a szempontból igen elgondolkodtató rögtön az első fejezet, ahol a „jó nyelvтанár” meghatározása ürügyén két egymástól homlokegyenest eltérő tanári munkát mutat be a szerző, ámde e leírásból kiderül, a maga módján mindegyik hatékonyan tanította az idegen nyelvet. Ennek titkát el is árulja: „Egy valamiben hasonlítottak egymásra: mindketten igényesek voltak. Az egyik morcosabban volt az, a másik kedvesen. De mindketten megkövetelték, hogy tanuljak” (p. 13). A többi fejezet is hasonló módon áll hozzá a nyelvтанítás és nyelvtanulás folyamatához. Ezek közül az egyik kedvenc részem az a fejezet, ahol a szerző azt a kérdést veti fel, hogy jobbak-e az anyanyelvű tanárok. Ezt a részt azért tartom különösen fontosnak, mert pl. a tanárjelöltek közül is sokan úgy gondolják, hogy az anyanyelvű nyelvтанár mellett ők labdába sem rúghatnak. Természetesen alapvetően fontos az igen jó és biztos nyelvtudás,

ámde a nem anyanyelvű tanár is tud valamit, mégpedig olyat, amit az anyanyelvű nem: ismeri az adott nyelv elsajátításában rejlő nehézségeket, problémákat, s ezáltal jobban tud a tanulóknak segíteni. Ennek bemutatása ráébredhet a nem anyanyelvű nyelvтанárt arra, hogy azért ő is labdába rúghat...

Az egyes dialógusokat a Major Éva nevével fémjelzett jegyzetek követik. Ezeknek több feladatuk van: A jegyzetek a dialógus témájához elméleti háttérrel, rövid magyarázatokat adnak (pl. mi az autonóm tanulás, vagy mi a szociolingvisztika), de van, ahol gyakorlati tanácsokat sorol fel (pl. hogyan válasszunk nyelvkönyvet). Itt szerepelnek a feladatok és kérdések is, melyek megoldását a könyv végén lehet megtalálni. E feladatok elolvasása és megoldása is igen tanulságos lehet nemcsak a leendő, de a már gyakorló nyelvтанár számára is. Az egyik feladat pl. két dán angoltanár naplójából idéz, s ennek alapján kell eldönteni, hogy melyikük-nél érhető tetten a tanárközpontú és a diák-központú nyelvoktatás. Ezt tükörként tarthatja maga elé a nyelvтанár, ha megkérdi önmagától, rám ezekből mi jellemző. A jegyzeteket a két részből álló irodalomlista zárja. „Irodalom” címszó alatt főleg angol nyelvű, illetve a ténylegesen felhasznált szakirodalom található, míg az „Irodalom más nyelvek tanításához” abban ad segítséget, hogy a nem angol szakos nyelvтанároknak az adott témához milyen egyéb forrásokat érdemes kézbe vennie. A könyv legvégén található index jól segíti a tájékozódást, hogy melyik fogalommal hol találkozhatunk a könyvben.

Az átdolgozott módszertani könyv jó időben jelent meg újra. A mostani kihívások (pl. az új nyelvi érettségi) óhatatlanul arra készítetik a nyelvtanárokat, hogy újra átgondolják tanítási gyakorlatukat. Ebben is segítséget tud nyújtani ez a könyv, melyet a nyelvтанár-képzésben eddig is sokan örömmel használtunk.

Petneki Katalin

HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK

KONGRESSZUSI NAPTÁR

2005

Március 10–12.

A Spanyol Alkalmazott Nyelvészeti Egyesület XXIII. kongresszusa

Színhely: Baleárok, Spanyolország
Felvilágosítás: Joana Salazar Noguera
E-mail: joanasn@hotmail.com
Web: <http://www.aesla.uji.es/Congreso/balears.htm>

Május 19–21.

Az ALTE (Association of Language Testers in Europe) nemzetközi konferenciája

Színhely: Berlin, Németország
Felvilágosítás:
Web: http://www.alte.org/further_info/berlin/

Július 1–2.

Nemzetközi konferencia a kisebbségi nyelvekről

Színhely: Trieszt, Olaszország
Felvilágosítás:
Web: <http://www.slori.org/conference/index.php>

Július 7–10.

Franciatanárok világkonferenciája

Színhely: Quebec City, Kanada
Felvilágosítás:
Web: <http://www.frenchteachers.org/>

Július 24–29.

Az AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée) XIV. világkonferenciája

Színhely: Madison, WI, USA
Felvilágosítás: Robert Ranieri
E-mail: abstract2005@primemanagement.net
Web: <http://www.aila2005.org>

Július 22–27.

X. Nemzetközi konferencia a gyermeknyelvkutatásról

Színhely: Berlin, Németország
Felvilágosítás:
Web: <http://www.zas.gwz-berlin.de/events/liascl>

Július 31–Augusztus 3.

XIV. Európai olvasási konferencia

Színhely: Zágráb, Horvátország
Felvilágosítás:
Tel +385 1 370 30 88
Fax +385 1 370 30 92
E-mail: congress@event.hr, www.event.hr
Web: <http://www.hcd.hr/conference/index.php>

Augusztus 1–6.

A némettanárok XIII. nemzetközi tanácskozása

Színhely: Graz, Austria
Felvilágosítás:
Web: <http://www.idt-2005.at/>

Augusztus 4–7.

A Nemzetközi Fordítósövetség XVII. világkongresszusa

Színhely: Tampere, Finnország
Felvilágosítás: FIT 2005 Congress Secretariat
Tampere Conference Service Ltd
Hämeenkatu 13 B
FI-33100 Tampere, Finland
Web: <http://www.fit-ift.org/english/meetings.html>

**A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete,
az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága,
valamint a Miskolci Egyetem Modern Filológiai Intézete**

2005. április 7. és 9. között megrendezi a

XV. MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONGRESSZUST

A kongresszus központi témája:

A VILÁG NYELVEI – A NYELVEK VILÁGA

Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban

Témakörök:

1. A Világ – Nyelv program első évének tapasztalatai
2. Nyelvpedagógia: tanulási- és tanítási stratégiák
3. Nyelvpedagógia: curriculum-fejlesztés, minőségbiztosítás és teljesítménymérés
4. Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban
5. Nyelvészet és informatika, internet az idegennyelv-oktatásban
6. Nyelvpolitika, nyelvtervezés, nyelvi jogok
7. Alkalmazott pszicholingvisztika, beszédtechnológia
8. Alkalmazott szociolingvisztika, két- és többnyelvűség
9. Fordítástudomány
10. Kontrasztív nyelvészet
11. Lexikológia és lexikográfia
12. Az idegennyelv elsajátításának mérése és értékelése
13. A magyar mint idegen nyelv határon innen, határon túl
14. Alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben
15. Interkulturális kommunikáció és EU-nyelvhasználat
16. Kommunikációtudomány, meta-információs kutatások
17. Szaknyelvi kommunikáció
18. Alkalmazott szövegnyelvészet
19. Nyelvművelés és stilisztika
20. Az elektronikus média, a nyomtatott média és a nyelvhasználat

Felvilágosítás:

Takács Zoltánné, Miskolci Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

3515 Miskolc-Egyetemváros

Telefon: (46) 565-465

Fax: (46) 565-111/17-66

E-mail: nyebeata @gold.uni-miskolc.hu

Részvételi díj (febr 7-ig): MANYE tagoknak 12 000, nem tagoknak 14 000 Ft

Részvételi díj (febr 7-után): MANYE tagoknak 15 500, nem tagoknak 17 000 Ft

Jelentkezési határidő: 2005. január 14.

Abstraktok leadása (200 szó): 2005. január 14

Befizetési határidő: 2005. február 7.

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

MANYE

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete

Ezt a nyilatkozatot, és a befizetést igazoló bizonylat másolatát (postai csekk vagy banki igazolás) kérjük, legkésőbb 2005. 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 2005-re
a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületébe (MANYE)

Ezúton kérem felvételemet, illetve tagságom megújítását a 2005-ös 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 2005. február 15-ig. A közlemény rovatban kérjük, ne felejtse el feltüntetni a következőket: „*név, 2005. 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 olvasótáborát zömében a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének tagjai teszi ki, de hagyományainkhoz híven azoknak az előfizetőinknek is szeretnénk kedvezményes előfizetési lehetőséget biztosítani a 2005-ös évre, akik nem tagjai a MANYE-nek (és nem kapják meg a lapot az egyesületi tagdíj befizetése után automatikusan). Nekik szól az alábbi megrendelőlap.

Az előfizetési díj a 2005-ben megjelenő 4 számra **2800 Ft**, ezt tudjuk csökkenteni **2300 Ft**-ra azok számára, akik megrendelésüket **2005. január 31-ig visszaküldik**.

A feldolgozás megkönnyítése érdekében kérjük, hogy a visszaküldött, kitöltött megrendelőhöz a befizetést igazoló csekkszelvény másolatát mellékelni szíveskedjenek.

Megrendelőlap

példányban megrendelem a *Modern Nyelvoktatás* című alkalmazott nyelvészeti folyóirat 2005-ben megjelenő négy számát

2005. január 31-ig történő befizetése esetén évi **2300 Ft**-os, kedvezményes áron

2005. január 31. után történő befizetés esetén évi **2800 Ft**-os, teljes áron.

A megrendelőhöz csatolom az előfizetési díj befizetésének igazolásául a mellékelt készpénzátutalási megbízás feladóvevényének másolatát.

Név:

Pontos cím:

A megrendelés kelte:

Az előfizetési díjról számlát kérek

.....

A megrendelő (cégszerű) aláírása

A X. évfolyam 4. számának szerzői

BERTALAN REGINA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola

CZONDOR KLÁRA, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Spanyol Tanszék

Cs. JÓNAS ERZSÉBET, Nyíregyházi Főiskola, Tanárképző Kar, Orosz Nyelvi és Irodalmi Tanszék

DEVÉNY ÁGNES, Budapesti Gazdasági Főiskola, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar, Idegen Nyelvi Intézet

GYÓRI ANNA, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Főiskolai Kar, Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet, Neolatin Nyelvek Intézeti Tanszéke

HUBAINÉ OLÁH ÁGNES, Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Üzleti Nyelv és Kommunikáció Tanszék

JAKAB EDIT, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola

JÁRMAI ERZSÉBET MÁRIA, Budapesti Gazdasági Főiskola, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar, Idegen Nyelvi Intézet

KANYÓ KINGA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola

MALKOVICS TIBOR, Zsigmond Király Főiskola, Budapest

ÖTVÖS ZOLTÁNNÉ, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola

PÁLFY MIKLÓS, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Francia Nyelvi és Irodalmi Tanszék

PETNEKI KATALIN, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Germán Filológiai Intézet, Német Nyelvészeti Tanszék

RÓNA ANNAMÁRIA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Tanárképző Központ, Budapest

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

SZÖLLÖSY ÉVA, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest

TAMÁSSYÉ BIRÓ MAGDA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Idegennyelvi Továbbképző Központ, Budapest

TÓTH ÉVA, Eszterházy Károly Főiskola, Gazdaság- és Társadalomtudományi Főiskolai Kar, Gazdaságtudományi Intézet, Szakmai Idegen Nyelvi Csoport

Velünk a nyelvtanulás is szórakozás!

hello.teens és **Schulfreund**

Magazinok angol és német nyelvet tanulók számára

- országos terjesztésű, havonta megjelenő 20, illetve 24 oldalas színes kiadványok
- 10-18 éves nyelvtanulók számára kezdőtől a nyelvvizsga szintig
- a közoktatásban használt nyelvoktató kiadványok kiegészítésére alkalmasak
- interaktív jellegűek (beküldhető feladatok, versenyek)



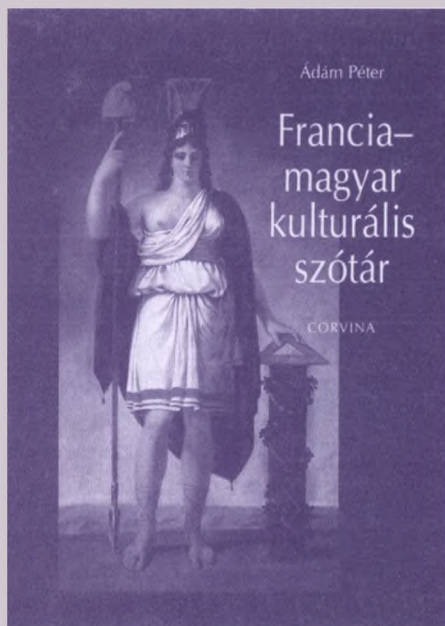
- hagyományosan jól bevált nyelvoktatási módszereket alkalmaznak
- a magazinok a nyelvtanárokon keresztül jutnak el a diákokhoz
- a tanároknak különböző kedvezményeket nyújtunk

Elérhetőségeink:
2101 Gödöllő, Pf. 153.
tel: (20) 224-66-22

tel/fax: (28) 513-776
hello.teens@hebe.hu
schulfreund@hebe.hu

Schulfreund és hello.teens az Interneten: www.hebe.hu

Corvinás újdonság!



Proust „Az eltűnt idő nyomában” című regénye óta közsímet, hogy a Madeleine nem csupán női név, hanem egy francia teasüteményt is így hívnak. De rajta kívül számtalan elnevezés, szófordulat, utalás megértése nehezíti a nyelvtanuló vagy olykor még a legkitűnőbb műfordító életét is, ha csak szótárakra támaszkodva akarja megérteni az irodalom, a művelődés vagy esetleg pusztán a hétköznapi élet egyes kifejezéseit. Megfejtésükhöz ad kulcsot ez a kulturális szótár, amelynek segítségével az olvasó jobban megérthet nemcsak egy nyelvet, hanem országot is.

256 oldal, 2500 Ft

A sorozat egyéb kötetei:

Bart István: *Angol–magyar kulturális szótár* (Ára 2200 Ft)

Bart István: *Amerikai–magyar kulturális szótár* (Ára 1800 Ft)

Gy. Horváth László: *Japán–magyar kulturális szótár* (Ára 2500 Ft)

Györffy Miklós: *Német–magyar kulturális szótár* (Ára 2500 Ft)