

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

ARADI András: Az információs szerkezet és a szintaktikai forma kapcsolata a magyar és az angol mondatokban (On the relationship between information structure and syntactic form in Hungarian and English sentences)	3–19
MAGAY Tamás: Az idiómákról általában – egy újonnan megjelent szólásszótár okán (On Idioms – and a new English-Hungarian Idioms Dictionary).....	20–26
MAJOR Ferencné: A szótárhasználat magyarországi tanításának történetéről I. (Об истории обучения пользованию словарём в Венгрии)	27–37
PETNEKI Katalin: Nyelvhelyesség mérése az új érettségiben a német vizsga példáján (Die Sprachrichtigkeit im neuen Abitur für DaF und die daraus folgenden Konsequenzen) ...	38–49
HARDI Judit: Olvasásfolyamatbeli LPS-használat vizsgálata (Language processing strategy use in reading)	50–59
SZÖLLŐSY Éva: Egy nem feminista nyelvész megjegyzései Huszár Ágnes <i>Bevezetés a gendernyelvészetbe</i> című könyvéről (Remarks of a non-feminist linguist on the book <i>Introduction to gender linguistics</i> of Ágnes Huszár)	60–68

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

BENCZE Lóránt ✧✧ Fenyő Sarolta (szerk.): A meggyőzéstől a manipulációig (From convincing to manipulating)	69–73
CSAPÓNE HORVÁTH Andrea ✧✧ Joó, Etelka: Translation in Theorie und Praxis	73–76
KOVÁCS László ✧✧ Kis Balázs – Mohácsi-Gorove Anna: A fordító számítógépe (The computer of the translator)	76–78
LIPTÁK-PIKÓ Judit ✧✧ Náray-Szabó Márton: Francia–magyar beszédfordulatok. 1200 kifejezés a mindennapi társalgás nyelvéből (Tournues franco-hongroises. 1200 expressions de la conversation quotidienne)	79–80
MOLNÁR Mária ✧✧ Zágorec-Csuka Judit: A családom anyanyelve a muravidéki magyarok identitása tükrében (The language of my family in the mirror of identity of Hungarians in Mura-region).....	80–82
SCHNELL Zsuzsanna ✧✧ Lengyel Zsolt – Navracsics Judit (szerk.): Tanulmányok a mentális lexikonról / Studies on the mental lexicon	82–85
TÓTHNÉ BÜKKI Edit ✧✧ Maros Judit: KON-TAKT 1	85–86

JUBILEUM (ANNIVERSARY)

ABONYI Andrea Tímea: A kontrasztív fordításstiszttika fáradhatatlan művelője. Cs. Jónás Erzsébet 60. születésnapjára (The infatigable researcher of contrastive stylistics. <i>To the 60th birthday of Erzsébet Cs. JÓNÁS</i>)	87–90
--	-------

MANYE-kongresszus	91–94
--------------------------------	-------

SZÉPE György: Főszerkesztői levél (Letter of the Editor-in-chief)	95–96
--	-------

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Észak-Amerikai Tanszék
GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet és Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Fonetikai Tanszék, Budapest
HIDASÍ JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola, Kommunikációs és Média-tudományok Intézete
és Szolnoki Főiskola, Nemzetközi Gazdálkodási Tanszék
KLAUDY KINGA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordító- és Tolmásképző Tanszék,
Budapest és Miskolci Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest és Szegedi Tudományegyetem
Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
LENGYEL ZSOLT, Pannon Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém
MANHERZ KÁROLY (elnök), Kulturális Minisztérium és Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Germanisztikai Intézet, Budapest
MEDGYES PÉTER, Külügyminisztérium, 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, Pannon Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pécs

*

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

Szemle-rovat: TERTS ISTVÁN, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék
Szoftver-rovat: HORVÁTH JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
Hírek-rovat: SZÖLLŐSY-SEBESTYÉN ANDRÁS, Budapesti Műszaki Egyetem

*

Kiadó: TINTA Könyvkiadó, info@tintakiado.hu; 1116 Budapest, Kondorosi út 17. Tel.: 371-0501, fax: 371-0502 ♦ Felelős kiadó és felelős szerkesztő: KISS GÁBOR igazgató ♦ Tördelés és hirdetésfelvétel: BAGU LÁSZLÓ ♦ Előfizetés: FEKETE JÁNOS

*

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

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

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

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

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

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

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

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

ARADI ANDRÁS

Az információs szerkezet és a szintaktikai forma kapcsolata a magyar és az angol mondatokban

Egy kontrasztív nyelvtani téma feldolgozásának
fő szempontjai a szakfordítóképzésben

On the relationship between information structure and syntactic form in Hungarian and English sentences (Some important viewpoints of teaching a topic of comparative linguistics to students of translators' training)

The comparison of the linear arrangement in Hungarian and English sentences (that is contrasting surface sentence structures) cannot result in a thorough investigation into the syntax of the two languages. This can be accounted for by the (almost) freely permutable character of Hungarian sentences. The number of acceptable word order variants in Hungarian is so high that no reasonable conclusion can be drawn from contrasting Hungarian and English sentences explicitly. The present paper argues that if we want to carry out a comprehensive contrastive analysis of the syntactic structures (word order) of the two languages, we must rely on some universal rules of human communication. This approach offers the description of the topic-comment articulation of sentences as a theoretical (and practical) framework. In this way considerable similarities and significant differences of the Hungarian and English sentence structures can be shown: e.g. similarities in the basic arrangement of the information content / proposition (the clause or sentence moves from 'known' to 'new' in both languages); differences in the syntactic position of the important new information or the focus movement in Hungarian and English sentences.

1. Bevezetés

1.1. A magyar és az angol mondat szerkezet összevetésének nehézségei

A címben foglalt szempont alkalmazásához, azaz az információs szerkezet és a szintaktikai forma kapcsolatának vizsgálatához a magyar és az angol mondat szerkezet (szórend) valamilyen összevetésének szándéka vezetett el. Az hamar nyilvánvalóvá válhat a témával foglalkozó számára, hogy a magyar és az angol mondatok felszíni szerkezetének összevetése, a mondat szórend explicit kontrasztjainak bemutatása – a lehetséges magyar szórendi változatok igen magas száma miatt – nem vezethet érdemleges megállapításokhoz a két nyelv szintaxisának összehasonlító vizsgálatában. A magyar mondatok látszólagos szórendi szabadságának az a következménye, hogy ha egy-egy mondatunk minden helyes szórendi változatát megalkotjuk, azaz a mondatrészeket az adott mondatban az összes elfogadható sorrendben elrendezzük, akkor – a mondatrészek számától függően – igen sok változatot kaphatunk. Ha például egy négy mondatrészt tartalmazó angol mondatot, amelyet kontextus nélkül álló ún. rend-

szermondatoknak tekintünk, ugyancsak négy mondatrészből álló magyar mondattal adunk vissza, 24 elfogadható szórendi változatot állíthatunk elő, ahogyan az 1. melléklet példasorában láthatjuk. (A mellékletben a mondatok csoportosításához Budai László 1979-ben megjelent *Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés* című munkájának megfelelő táblázata szolgált mintául, pp. 140–141.) Kiinduló mondataink:

The hunter is chasing the tiger in the jungle.
A vadász üldözi a tigrist a dzsungelben.

Budai László az angol és magyar nyelvi struktúrák kontrasztív elemzése alapján – az angolnyelv-oktatás szempontjait szem előtt tartva – a következőket állapítja meg a magyar mondatok tekintélyes számú variációjáról: „Kétségtelen, hogy nem valamennyi permutáció [szórendi változat] fogadható el a magyar nyelvérzék számára, de a magyar nyelvérzéknek még megfelelő mondatok száma is túl nagy ahhoz, hogy a két nyelv mondatzórendjének következetesen explicit kontrasztivitása az angolnyelv-oktatásban – akármilyen szinten is – segítséget nyújthatna” (uo.: 140). Hasonló véleményt fogalmazhatunk meg, amikor az ilyen típusú összevetéseket a szakfordító hallgatók kontrasztív nyelvészeti tanulmányai szempontjából értékeljük.

1.2. Az aktuális mondattagolás mint a mondatszerkezetek egybevetésének fogalmi kerete

Ha a szakfordítóképzésben hallgatóink számára a magyar és angol mondatszerkezet-ről kontrasztív nyelvészeti keretben akarunk jól használható tudnivalókat megfogalmazni és egyszersmind nyelvszemléletüket megfelelően alakító ismereteket adni, akkor – megítélésem szerint – a hagyományos grammatikai alapú kontrasztív egybevetés helyett a szövegépítés szempontjait is szem előtt tartó, fordításközpontú egybevetést kell alkalmaznunk. Ez a megközelítés témánkban leginkább az aktuális mondattagolás fogalmkörének és elemzési módszerének alkalmazását kívánja meg; a fordításoktatás gyakorlatában pedig igen jól alkalmazható a Klaudy Kinga által kidolgozott mondattagolási tipológia és fogalmi rendszer (Klaudy 1987).

Az aktuális tagolás vizsgálata során a különböző közlési funkciókat betöltő mondatösszetevőket különítjük el, azaz megállapítjuk, melyek az ismert információt és melyek az új közlést tartalmazó szerkezeti elemek a mondatban, van-e benne kiemelten hangsúlyos kifejezés, az egyes közléselemek milyen szerepet kapnak a mondat kommunikatív dinamizmusának alakításában. Ily módon voltaképpen a mondat információs szerkezetét írjuk le nagy vonalakban. Ezeket a fogalmi összefüggéseket mutatja be (bár csupán vázlatosan) a következő összefoglaló áttekintés (1):

(1) Fogalmak/terminusok összefüggése és tartalma:

- | | | |
|---|---|--|
| a) információs szerkezet;
a közlés funkcionálisan
elkülöníthető egységei | } | <i>ismert információ;</i>
<i>új információ;</i>
<i>kiemelten hangsúlyos közlés</i> |
| b) Aktuális mondattagolás (másképpen kommunikatív mondattagolás): a mondatnak a közlés szempontjából történő tagolása, a közlés funkcionálisan elkülöníthető egységeinek megállapítása. | | |

- c) Kommunikatív dinamizmus: a közlés különböző elemeinek eltérő mértékű hozzájárulása a mondat jelentéséhez, kommunikatív céljának megvalósításához, a közléstartalom kifejtéséhez.

1.3. A téma feldolgozásának alapvető szempontjai és menete

Hogyan jellemezhető most már a magyar és az angol mondatokban az információs szerkezet és a szintaktikai forma kapcsolata, milyen jellegű és mennyire meghatározó összefüggések jelennek meg ezekben a kapcsolatokban az egyik és a másik nyelvben? Milyen természetű párhuzamosságok és eltérések állapíthatók meg a választott szempontból a két nyelv között? Természetesen a két nyelv mondatainak szintaktikai szerkezetét jellemző különbségek jutnak eszünkbe legelőször, illetve tűnnek fel leginkább az összevetés során; mindenekelőtt a szórendi kötöttségek alapvető eltéréseire tudunk rámutatni. Ugyanakkor a kommunikáció nyelvektől független természetének megfelelően lényegi azonosságok is megjelennek a két nyelv mondatainak információs szerkezetében. Ebből a szempontból a mondatformálásban érvényesülő szövegépítési stratégiát célszerű vizsgálnunk, az ebben jelentkező hasonlóságokat kell kiemelnünk.

A következőkben (i) először külön-külön szeretném jellemezni az információs szerkezet és a szintaktikai forma kapcsolatát a két nyelv mondataiban (a területi keretek miatt számos lényeges részlet elhagyásával), (ii) majd az angol mondatok témaszakaszának, illetve fókusz típusainak elemzése után (iii) a két nyelv között a kommunikatív mondatszakaszokban megjelenő különbségeket és hasonlóságokat mutatom be (rövid összefoglalóként).

2. Az információs szerkezet és a szintaktikai forma kapcsolata a magyar mondatokban

2.1. Kérdések a magyar mondatok szórendjéről

A magyar mondatokat vizsgálva nézzük kiindulásként, hogy miért is fontos, mondhatnánk nélkülözhetetlen az információs szerkezetre utaló fogalmak használata a szintaktikai forma leírásában. Gondoljuk meg, milyen válaszokat adhatunk a következő kérdésekre: 1. melyik mondatrészrel kezdődik/kezdődhet a magyar mondat; 2. milyen sorrendben követik egymást a mondatrészek; 3. hol van a mondatban a tartalmilag, logikailag és fonetikailag lehangsúlyosabb szó, legnyomatékosabb kifejezés helye, vagyis az új információt hordozó közlés legfontosabb eleme?

Az 1. kérdésre az egyetlen helyes válasz: a magyar mondat élén bármelyik mondatrész állhat az öt alapmondatrész közül. A 2. kérdésre adható felelet sem definitívabb: a magyar mondat szerkezetben a mondatrészeknek nincs kötött pozíciójuk. A 3. kérdésre felelve végre valamilyen meghatározott szerkezeti kapcsolatra utalhatunk: a lehangsúlyosabb szó vagy kifejezés helye közvetlenül az ige előtt van. De ez a szerkezeti kapcsolat sem jelent abszolút sorrendiséget a mondat egészét tekintve, ahogy ezt a (2) példásor mondatai világosan mutatják:

(2) Nyomatékos, hangsúlyos vagy emfatikus mondatok; az igekötő/igemódosító az ige után áll:

- a) Az intézet igazgatója a délelőtti értekezleten az új kutatási tervekről **a téma-vezetőknek számolt be.**

- b) Az intézet igazgatója a délelőtti értekezleten **a témavezetőknek számolt be** az új kutatási tervekről.
- c) Az intézet igazgatója **a témavezetőknek számolt be** a délelőtti értekezleten az új kutatási tervekről.
- d) **A témavezetőknek számolt be** az intézet igazgatója az új kutatási tervekről a délelőtti értekezleten.

A (2) a), b), c), d) mondatok egyaránt a *Kiknek számolt be az igazgató...?* kérdésre felelnek, a *témavezetőknek* részeshatározó bennük a hangsúlyos szó, ám ahogy láthatjuk, az ige előtti pozíciót megtartva változatlan hangsúlyozással a mondatvégi helyről a mondat élére vándorolhat.

A (2) példásor mondataiban az igekötő kötelező ige utáni helye a hangsúlyozás, illetve fókuszképzés alapvető szabályát, szerkezeti feltételét is jelenti. Az ilyen hátravetett igekötős igei állítmányú mondatok alkotják a magyar mondatok egyik alaptípusát: a nyomatékos, hangsúlyos vagy emfatikus mondatok csoportját, szemben a másik alaptípussal: a semleges, nyomatéktalan, pontosabban igei nyomatékú mondatok csoportjával. Ez utóbbi mondatokban az igekötő/igemódosító és az ige sorrendje egyenes, és rendszerint az igére vonatkoztatott *Mi történik...? / Mit csinál...?* típusú kérdésekre szolgálnak természetes válaszként. A (3) példásor semleges mondatainak felépítéséből az is látható, hogy szintén többféle szórendi változattal alkothatók meg anélkül, hogy nyomatéktalan jellegüket elveszítenék:

(3) Nyomatéktalan, semleges vagy igei nyomatékú mondatok; az igekötő/igemódosító az ige előtt áll:

- a) Az intézet igazgatója a délelőtti értekezleten a témavezetőknek **beszámolt** az új kutatási tervekről.
- b) Az intézet igazgatója a délelőtti értekezleten **beszámolt** az új kutatási tervekről a témavezetőknek.
- c) Az intézet igazgatója **beszámolt** a délelőtti értekezleten a témavezetőknek az új kutatási tervekről.

2.2. A mondatok aktuális tagolása és szerkezeti felépítése közötti viszony

Eddigi példáink tehát főként a magyar mondatok szórendi szabadságát, szintaktikai megformálásuk változatos lehetőségeit mutatták. Természetes módon adódik a kérdés: mégis milyen törvényszerűségek irányítják a különböző beszédhelyzetekben megfogalmazott, az egyes szövegfajtákba épített mondataink megszerkesztését; milyen meg gondolások alapján vagy milyen ösztönösen alkalmazott szabályok szerint választunk az azonos hangsúlyozású, de eltérő szerkezeti felépítésű változatok közül? Más megközelítésben a kérdés tulajdonképpen így szól: milyen a magyar mondatok alapszerkezete?

A válaszadásban vissza kell utalnunk az aktuális tagolás fogalmkörére. Abból célszerű kiindulnunk, hogy a magyar mondatok szórendi (összetevők szerinti) felépítése megfelel a mondatok kommunikatív szerkezetének, a kettő között alapvető párhuzamosság áll fenn. A mondatok kommunikatív felépítését, információs szerkezetét a

mondat aktuális tagolódása tükrözi vissza. Az aktuális mondattagolás vizsgálatakor pedig arra vagyunk kíváncsiak, hogy a szöveg adott pontján *aktuálisan* hogyan rendezzük el a mondatot alkotó meghatározott jelentésű szavakat, szerkezeteket, a közlés funkcionálisan elkülöníthető egységeit. Ennek során megragadhatóvá válik, hogy a különböző közlési funkciókat betöltő mondatösszetevők – vagyis az ismert és az új információt közvetítő kifejezések, a kiemelten hangsúlyos rész/közlés – milyen sorrendben, milyen szerkesztési szabályok szerint jelennek meg a mondatban, továbbá milyen sajátos (jelölt) logikai-szemantikai értéket képviselnek. Tehát a mondatok aktuális tagolódásának megvalósulásakor a mondatot alkotó szerkezetek a kommunikáció céljai szerint különülnek el, rendeződnek s kapnak szerepet. Ezt a tagolódást befolyásolja, alakítja a beszélő közlési szándéka, a szövegelőzmény; a mondattagolást minden nyelvben érvényesülő jelenségnek, nyelvi univerzálénak tekintik, melynek szabályszerűségei igen változatos eszközökkel és formában jelennek meg a különböző nyelvekben.

Az elemzés oldaláról nézve az aktuális tagolás vizsgálata során hagyományosan két fő részre bontjuk a mondatot: a szövegelőzményből vagy a közlési helyzetből ismert információt magába foglaló, a mondat élén álló témaszakaszra (vagy topikra) és az új információt hozó rémaszakaszra (vagy kommentre).

2.3. Az egyszerű mondatok alapszerkezete

Az eddig bemutatott fogalmak és összefüggéseik hogyan szolgálhatnak a magyar mondatok alapszerkezetének, szerkezeti modelljének leírására? Nézzük meg ehhez a (4) táblázatot.

(4) A fő mondatpozíciók a magyarban

Az **A** és **B** mondatpozíciók meghatározott jelentéstöbbletet adnak a bennük található kifejezéseknek

Téma		Réma		
		rémacsúcs/fókusz	ige	ige utáni rész
	A	B	C	D
1. a)	A Mélyépítő Vállalat	augusztusban	újította fel	a csatornahálózatot a Körút alatt.
b)	A Mélyépítő Vállalat augusztusban	a Körút alatt	újította fel	a csatornahálózatot.
c)	Augusztusban a csatornahálózatot a Körút alatt	a Mélyépítő Vállalat	újította fel.	∅
d)	∅	A csatornahálózatot	újította fel	augusztusban a Mélyépítő Vállalat a Körút alatt.
2. a)	A Mélyépítő Vállalat augusztusban	∅	felújította	a csatornahálózatot a Körút alatt.
b)	A Körút alatt a Mélyépítő Vállalat augusztusban	∅	felújította	a csatornahálózatot.

- A** tartalma: előtérbe állítja a valóság valamely elemét; azt, amelyről a mondat hátralevő része állítást fog tenni; több összetevőből állhat.
- B** tartalma: jelentéstani szerepe a kiemelés és a (kizárással való) azonosítás, csak egyetlen összetevő lehet.

1. a), b), c), d): Nyomatékos mondatok, az **A** és **D** pozíció 'üres' lehet; ereszkedő rémaszakasz.
2. a), b): Nyomatéktalan (igei nyomatékú) mondatok, a **B** pozíció kötelezően 'üres'; egyenletes rémaszakasz.

Ahogy a **(4)** táblázat is mutatja, a magyar mondatokban két alapvető szerkezeti egység különíthető el: a közlés kiinduló szakasza, a mondat témája és az azt követő rémaszakasz, nyelvtani fogalmat használva igei csoport. A rémaszakasz további tagolásával mondatainkban négy fő szerkezeti pozíciót különböztethetünk meg, vagyis az **A**, **B**, **C**, **D** betűkkel jelölt helyeket. Ez a felépítés meghatározza a magyar mondatok szintaktikai formáját, ugyanakkor a szintaktikai formával párhuzamba állítható információs szerkezetet is képvisel, amely kellő pontossággal leírható a mondatpozíciók alábbi jellemzésével. Ebben a leírásban elsősorban a *Strukturális magyar nyelvtan Mondattan* kötetének – É. Kiss Katalin által írt – megfelelő fejezetére támaszkodom (É. Kiss 1992). A táblázatban, illetve a táblázatot követő leírásban a *rémacsúcs*, az *ereszkedő réma*, *egyenletes réma* kifejezéseket a Klaudy Kinga tipológiájában meghatározott jelentésük szerint használom (Klaudy 1987: 27–35).

A mondatkezdő **A** pozíciót elfoglaló téma előtérbe állít valamely fogalmat, valóságselemet, amely vagy a szövegelőzmény alapján, vagy a tágabban értelmezett kontextus, környezet révén azonosítható, ismertnek tekinthető. A témát leggyakrabban alanyi, tárgyi, határozói szerepű egy vagy több főnévi csoport képviseli. A mondat hátralevő része erről a bevezető szakasról tesz állítást.

A **B** pozícióban, a rémaszakasz élén a mondat értelmileg leghangsúlyosabb eleme, a rémacsúcs/fókusz áll, amelynek jelentéstani és kommunikatív funkciója a kiemelés és szembeállítás (a kizárással történő azonosítás); a fókusz mindig egyetlen mondatösszetevő (a magyarban legalábbis). Fókusz csak a nyomatékos mondatokban van, nyomatéktalan, illetve igei nyomatékú mondatokban a **B** pozíció üres (0 értékű).

A **C** pozíció, a mondat centruma az igeinek van fenntartva. Ez az egyetlen pozíció, amelyről alapvetően grammatikai jellemzést adhatunk, de tegyük hozzá, itt dől el – az igei csoport megformálása révén –, hogy mondatunk hangsúlyos vagy fókusz nélküli, nyomatéktalan mondat lesz.

A **D** pozícióban álló igei bővítmények nem kapnak sajátos jelentéstani többletet, a kommunikatív dinamizmus foka a magyar mondatokban itt a legalacsonyabb.

Kiegészítésként a mondatpozíciók előbbi jellemzéséhez: az **(5)** táblázat az igekötő/igemódosító nélküli igékkel alkotott mondatok szintaktikai és jelentéstani értelmezését mutatja be.

(5) A fő mondatpozíciók a magyarban / igemódosító nélküli igék

Téma		Réma		
	A	fókusz B	ige C	ige utáni rész D
a)	A vadász		'üldözi	az oroszlánt.
b)		'A vadász	üldözi	az oroszlánt.
c)	Az oroszlánt		'üldözi	a vadász.
d)		'Az oroszlánt	üldözi	a vadász.
e)	A vadász az oroszlánt		üldözi.	
f)	A vadász	'az oroszlánt	üldözi.	
g)	Az oroszlánt a vadász		üldözi.	
h)	Az oroszlánt	'a vadász	üldözi.	
i)			'Üldözi	a vadász az oroszlánt.
j)			'Üldözi	az oroszlánt a vadász.

Az (5) táblázatból kiolvasható, hogy ha a mondat igéjéhez nem tartozik igemódosító (igekötő vagy névelőtlen névszói/köznevi bővítmény), akkor a mondat kontextus nélkül kétértelmű, kétféleképpen hangsúlyozható és kétféle szerkezeti leírásnak felel meg. Igemódosító az igekötőn kívül például: **fát** vág; **kocsiba** ül; **jónak** vél.

A táblázatokban megjelenő szerkezeti sémák azt mutatják, hogy a magyar mondatban is vannak rögzített pozíciók, de ezekbe a pozíciókba nem egyes meghatározott mondatrészek, adott mondatrészi szerepet betöltő szavak kerülnek, hanem a közlésben meghatározott kommunikatív tartalommal, információs értékkel rendelkező nyelvi szerkezetek jelennek meg bennük. Tegyük hozzá: ellentétben az angol mondatokkal, melyekben a mondatpozíciók meghatározott mondatrészi szerepek, grammatikai funkciók számára vannak fenntartva a kötött SVO (alany-ige-tárgy) szórendnek megfelelően.

Ezzel ismét eljutottunk a magyar és az angol mondatszerkezet összevetésének, összevethetőségének kérdéséhez. Ahogy utaltam rá, az összevethetőséget alapvetően a kommunikáció nyelvektől független hasonlósága teszi lehetővé. Itt említhető például annak vizsgálata, hogy a mondatok szintaktikai formája miként szolgálja az egyes nyelvekben a beszéd tulajdonképpeni célját: az eredményes kommunikációt, a hatékony információcserét. Az összevetéshez meg kell állapítanunk, hogyan alakul a szintaktikai forma és az információs szerkezet kapcsolata a magyar nyelvben egyfelől, és hogyan az angol nyelvben másfelől. A nyelvek közötti egybevetés ezután, az így feltárt kapcsolatok, jellegzetességek ismeretében lehet eredményes.

Ismét meg kell jegyeznünk, hogy a magyar nyelvet illetően számos fontos részszempontot nem érintettünk (például a kvantorok mondatszórendet és mondatjelentést alakító szerepét és szórendi helyét, valamint a névszói állítmányú mondatok kérdését). Nézzük a következőkben az angol nyelvi vonatkozásokat.

3. Az információs szerkezet és a szintaktikai forma kapcsolata az angol mondatokban

3.1. Bevezető megjegyzések

Úgy tűnik számomra, hogy a konkrét szórendi ismeretek vitathatatlan fontossága, a szintaxis által előírt szerkezeti szabályok követésére való törekvés mintha gyakran még a magas szintű angolnyelv-tudással rendelkező hallgatók előtt is elfedné a mondat szerkezet alakítását befolyásoló egyéb tényezőknek, így például a kommunikáció követelményeinek a jelentőségét. Ezért is érdemes áttekinteni és megbeszélni a hallgatókkal a Quirk-féle nyelvtan „Theme, focus, and information processing” című fejezetéből a bevezető részt (Quirk 1989: 1355), amelyet – mivel az oktatásban igen hasznosnak bizonyul, és a továbbiakban utalok egyes részleteire – célszerűnek gondolok itt is bemutatni (lásd 2. melléklet, a szövegben a jelzések, aláhúzások tőlem származnak). Rendszerint még az angol szakos vagy szakot végzett hallgatókat is meglepi, hogy egy angol nyelvtannak van ilyen, a mondat kommunikatív felépítésével foglalkozó fejezete is.

A Quirk-féle nyelvtan jelzett szövegrészének elemző olvasása során alkalmunk van rámutatni, hogy a szándékolt közlésnek, az üzenetnek nemcsak a grammatikailag helyes megszerkesztettsége, hanem csomagolási módja is fontos („the viewpoint of constructing a message”); esetleg elemeket kell cserélni a mondatkonstrukcióban vagy más módon kell módosítani a konstrukción, hogy adott célra valóban felhasználható legyen („lexical choice and grammatical organization”). A szigorú szakmaiság mellett is didaktikus kifejtéssel élő szövegből kiolvasható, hogy a magyar mondatokkal kapcsolatban oly hangsúlyosan említett közlési egységek mindegyike ugyanúgy elkülöníthető az angolban is, noha részben más elrendezést mutatnak; van kiemelten hangsúlyos eleme a közlésnek („the highpoint of our message”), és meghatározott pozíció szolgálja a kiemelést („to make the ending an appropriate climax”).

Ez a bevezető jól előkészítheti az angol mondat funkcionális közlési egységeinek jellemzését és a mondat szintaxissal való kapcsolatuk, a mondat szerkezettől való függőségük bemutatását. A következőkben az angol mondatok témaszakaszával és a fókusz helyével, típusaival, illetve az angol mondatokhoz kapcsolódó fókuszértelmezésekkel foglalkozom, kiindulva az angol mondatok információs szerkezetét meghatározó általános szabályszerűségekből.

3.2. Alapelvek az angol mondatok információs szerkezetének alakításában

A témakör gyakorlati jelentőségének felismerését és elismerését növelheti a hallgatók körében, ha olyan jellegű forrásokra hivatkozunk, mint Michael Swan *Practical English Usage* című munkája. A könyvnek az információs szerkezettel foglalkozó, *Information structure* címet viselő alfejezete – noha terminusként nem használja a téma, topik, fókusz fogalmakat – világosan megfogalmazza azokat az alapelveket, amelyek az angol mondatban az információ elrendezését irányítják és kialakítják a mondat kommunikatív dinamizmusát (Swan 1995: 275). Tekintsük ehhez a (6) pontban összefoglalt szabályszerűségeket:

(6) Az információs szerkezetre vonatkozó alapelvek M. Swan gyakorlati nyelv-tanában:

- a) We can usually organize the information in various ways. The way we choose to organize information in a sentence can depend on *what has been said before*, on *what the listener already knows*, or on *what we want to emphasise*.
- b) Most often, a clause or sentence moves from ‘known’ to ‘new’: from low to high information value;
- c) Normal order: important new information last; the important new information generally comes at the end of a clause or sentence;
- d) Getting the right subject is very important: actives, passives, etc.

Az a) pont valójában az aktuális tagolás szempontjainak tömör összefoglalása. A b) pont (mintha a magyar mondatokról szólna) megállapítja, hogy az angol mondat is az ismert információ közlésétől az új közlések felé halad. Továbbá azt, hogy a mondat kommunikatív dinamizmusa a mondat vége felé növekszik; a kiemelten fontos új információ, a fókusz eleme pedig – a c) pontban mondottak szerint – a mondat végére kerül (ez utóbbi szabályszerűségek természetesen már alapvető különbséget jelentenek a magyar mondatok információs szerkezetével összehasonlítva).

Az információs szerkezetet meghatározó szabályszerűségek megjelennek Quirk nyelv-tanának „Information and communicative dynamism” című alfejezetében is (Quirk 1989: 1356). Swan megállapításaihoz képest újdonságot jelent az angol mondatokat jellemző prozódiai sajátosságok és az információs szerkezet összefüggéseinek hangsúlyozása. Az említett részlet szempontunkból legfontosabb elemeit (7) foglalja össze:

(7) Az információs szerkezetre vonatkozó alapelvek R. Quirk nyelvtana szerint:

- a) A TONE UNIT is co-extensive with an INFORMATION UNIT;
- b) It is common to process the information in a message so as to achieve a linear presentation from low to high information value: this is the principle of (unmarked) END-FOCUS;
- c) We can regard focus as most neutrally and normally placed at the end of the information unit;
- d) Communicative dynamism refers to the variation in communicative value as between different parts of an utterance.

3.3. Az angol mondatok témaszakasza

Hogyan valósítható meg a Swan és Quirk által jellemzett kommunikációs séma, elrendezési mód az angol mondatok alapszerkezetét jellemző szigorúan SVO szórend mellett? Az ismert információ mondat eleji elhelyezésének nem akadály-e a grammatikai alany ige előtti kötött helye, az angol nyelv „subject-prominent” (alany-prominens) tipológiai jellege? Ennek megválaszolásához a Swan megfogalmazta alapelvek (6) d) pontjának tartalmát kell jobban kibontanunk, figyelembe véve az alanyválasztás jelentőségét az angol mondatokban. Az ugyanis eléggé nyilvánvaló, hogy az előbbi követelmény – az ismert információ a mondat elején legyen – nehézség nélkül csak akkor érvényesíthető, ha a mondat alanyi szerkezete egyben az ismert közlést tartalmazó mondatösszetevő is, azaz témaszakasz. Ez pedig – könnyen belátható – nem valósul meg automatikusan.

A probléma megértéséhez egy villanásnyi nyelvtörténetet hívhatunk segítségül. Ehhez Pelyvás Péter tanulmányát (2002) vettem figyelembe. (A témát érintő ilyen kitérők tapasztalatom szerint nincsenek az érdeklődő diákok ellenére.) Ismeretes a nyelvtörténetből, hogy a mai angol nyelv kötött szórendje történeti változás eredménye, az angol viszonylag gazdag morfológiájú nyelv volt, és a lekopott esetvégződések szerepét vette át a mondat szigorúan kötött szórendje. Ez a változás – az elemzések szerint – feszültségeket okozott a nyelvi-kommunikációs rendszerben, a mondat szórendje ugyanis korábban az angolban is az információs szerkezetet (a téma-réma tagolást) tükrözte vissza. Pelyvás megfogalmazásában: „Ellentmondás alakul ki tehát a grammatikai funkciók lineáris kiosztásának elve és a téma-réma szerkezet kívánalmái között. Feloldásának egyetlen kézenfekvő módja adódik, a két szint [a szintaktikai és információs szint] egymásra építése: ha valamit témának kívánunk megtenni, tegyük meg egyúttal alannak is.” (uo.: 21).

Mindebből az is következik, hogy a természetes közlésben, a szövegalkotásban az angol mondatok megformálása során az alanyválasztást a mondat információs szerkezte is befolyásolja, és az ismert információ mondat eleji elhelyezésének igényét össze kell egyeztetni az alanyi szerepből adódó szintaktikai kötöttségekkel. Az angol mondatok szórendjének, szintaktikai formájának kötöttségei tehát megnövelik az alanyi rész jelentőségét, az alany megválasztásának fontosságát az információs szerkezet alakításában. Ezt szemléltetik a következő példasorok a **(8)** pontban (forrás: Swan 1995: 275–276):

(8) Az alanyválasztás néhány lehetősége:

1. a) **The storm** blew Margaret's roof off. (aktív – passzív szerkezet)
- b) **Margaret's roof** was blown off in the storm.
- c) **Margaret** had her roof blown off in the storm. (have + object + past participle)
2. a) **The biscuit factory** employs 2000 people. (igeválasztás)
- b) **2000 people** work for the biscuit factory.
3. a) **I** can't start the car. (ergatív igék használata)
- b) **My car** won't start.
4. a) **The house** is full of children.
- b) **There** are children all over the house. (*there is*: az új információ késleltetése)
- c) **I've got** the house full of children. (személyt jelölő alany: 'personalization')

Swan gyakorlati nyelvtanának említett része tehát röviden bemutatja az alanyválasztás néhány grammatikai, lexikai fogását, valójában azt, hogy miként adhatunk alanyi szerepet a különböző szavaknak, szerkezeteknek a mondatban. A **(8)** 1. példasor jól mutatja, hogy gyakran a mondat minden névszói mondatrésze alanyi helyzetbe hozható. A megfelelő igeválasztás is lehetőséget ad a kívánt lexikai egység alanyi funkcióba helyezésére: **(8)** 2. a), b) példák. Az alanyválasztás viszonylagos szabadságát kínálják az egyszerre tranzitív és intranszítív jelentésű igealakok (ergatív igék), melyek aktív és passzív szerepű alannal egyaránt állhatnak: **(8)** 3. pont.

3.3.1. Rövid összegzés

Az angol és magyar mondatkezdő témaszakaszok összevetésének eredménye tömör megfogalmazásban: 1. azonosság az ismert információ mondat eleji elhelyezésében, a kommunikatív dinamizmusnak a témaszakaszt jellemző viszonylag alacsony fokában; 2. lényegi eltérések a témaszakasz mint információs egységnek a grammatikai kötöttségeiben, szintaktikai formájában. A magyar mondatban az ige bármelyik bővítménye témaszerepet kaphat (egyszerre több bővítménye is), a témaszerep megvalósulásának nincs szórendi, mondatszerkesztési akadálya. Az angol mondatokban a témának szánt közlés rendszerinti alanyi szerepe erőteljes szintaktikai kötöttséget jelent, és általában megfelelő szerkesztési műveletek alkalmazását kívánja meg adott közlési szándék megvalósításához.

3.4. A fókusztípusai az angol mondatokban

3.4.1. Az end-focus elv

Rátérve most már az angol mondatok információs szerkezetét alkotó másik fő összetevőnek, a fókusznak a jellemzésére, célszerű abból a megállapításból kiindulni, miszerint az angol mondatban a fontos új információ a mondat végére kerül, a mondatvégi közléselem (szó, szerkezet) kapja a legnagyobb információs értéket. Ezt fejezi ki az *end-focus* elv (principle of end focus), az angol mondat információs szerkezetét alakító egyik legfontosabb szabályszerűség. Összefoglaló értelmezését tartalmazza Quirk nyelvtana alapján a 3.2. részben bemutatott (7) b) pont. Figyeljünk ugyanitt a (7) a) pontban foglalt állításra is. Fontos kiemelni ugyanis, hogy az end-focus kommunikációs elvének érvényesülését meghatározott prozódiai eszközök is szolgálják. Az egy intonációs egységnek tekinthető mondat vagy mondatszakasz egyben azonos terjedelmű információs egységet is jelent, amelyben az end-focusként álló szó, szerkezet megfelelő szótagjára főhangsúly, angol terminológiával *nuclear tone*, nukleusz nyomaték esik; ezt láthatjuk a (9) példaszorban (Quirk 1989: 1356):

(9) Principle of end-focus / a főhangsúlyt (nuclear tone) az új közlés mondatvégi eleme kapja:

1. When shall we know what Mary is going to do?
2. She will de|cide ‘next WÈEK|
3. (Who led the discussion?) The |LÈCTurer|
4. (What did she want to know?) The |lecturer’s NÀME|
5. (Didn’t she know who was lecturing?) The |lecturer’s ‘name wasn’t anNOUNCED|

Egy szótaghoz (önmagában) természetesen nem tartozik információs érték. A főhangsúly és az információs érték közötti összefüggés tartalma az, hogy a kiemelt prozódiai nyomaték ráirányítja a figyelmet arra a jelentésegységre, amely a főhangsúlyos szótagot tartalmazza, és ezzel megvalósítja a jelentésegység értelmi kiemelését, jelzi információs súlyát. Ily módon a prozódiai szempontból kitüntetett szótagok (prosodically prominent *syllables*) és az információs szempontból kiemelt – szó vagy szintagma terjedelmű – szemantikai egységek (informationally prominent *semantic units*)

egymást feltételező szoros kapcsolata érvényesül az azonos terjedelmű intonációs és információs mondatszakaszokban. Az intonációs egységek semleges mondatokra jellemző felépítését mutatja be a 3. melléklet.

A semleges mondat megnevezést használva jeleznünk kell, hogy az end-focus terminussal valójában a neutrális, természetes közlést közvetítő, vagyis kontrasztív hangsúlyt, értelmi szembeállítást nem tartalmazó angol mondatok nyomatékhelyére utalunk és egyben az angol mondatok egyik alaptípusára is. Az előző tényt jelzi a teljes kifejezés: *unmarked end-focus*, „unmarked” jelöletlen jelentésű eleme. Még leginkább a magyar semleges vagy igei nyomatékú mondatokkal állíthatók párhuzamba az end-focus-t tartalmazó angol mondatok, amennyiben az igei nyomaték a magyarban, illetve a mondatvégi főhangsúly/nyomaték az angolban egyaránt a mondatok szokásos normál változatát, azaz emfázist (erős szembeállítást) nem hordozó szórendi formáját és intonációs sémáját jellemzi. (D. Crystal utalása szerint: *the normal, unemphatic version of the sentence* (1983: 245).) Természetesen látnunk kell az ilyen típusú angol és magyar mondatok szembetűnő különbségeit, a grammatikai és az információs szerkezetet érintő aszimmetriákat is.

3.4.2. A marked focus az angol mondatokban

Az angol mondatokra alkalmazott fókuszértelmezés további jellemzéséhez tekintsük a (10) mondatcsoportból az a) pont mondatait (forrás: Quirk 1989: 1364).

(10) A fókusz és az új információ viszonya:

- a) *unmarked end-focus*: az új információ terjedelme tetszőleges, a kontextus alapján határozható meg:

(What's on today?) We're going to the RACES

NEW

(What are we doing today?) We're going to the RACES

NEW

(Where are we going today?) We're going to the RACES

NEW

- b) *marked-focus*: a *nucleus* nem azon a szótagon van, amelyre az *end-focus* elv alapján esne/várnánk; az új információt a hangsúlyos elem jelzi:

- NEW
1. (Who's going to the races?) WÈ'RE going to the races.
 2. (Have you decided whether you're going to the races?)

NEW

Yes, we ÀRE going to the races.

A (10) a) mondataiból láthatjuk, hogy ha az angol mondatban az end-focus elv érvényesül, vagyis a nukleusz-nyomaték a mondatvégi kifejezés megfelelő hangsúlyos szótagjára esik, akkor csak a kontextusa ismeretében (vagy kérdéstezt alapján) tudjuk eldönteni, hogy a mondatnak milyen terjedelmű bevezető szakasza fogalmaz meg ismert információt, és mely szakasza hoz újat. Az előbbiekből az is következik, hogy az angolban a magyarhoz képest szintaktikailag kevésbé szigorú fókuszértelmezéssel találkozunk. Van olyan felfogás, amely a fókusz az angol mondatban a teljes új információval azonosítja (vö. É. Kiss 1983: 21–22); terjedelme így – az adott mondatról és kontextusától függően – változó lehet. A magyarban viszont a fókusz egyetlen kifejezésként képviseli az új információ értelmileg leghangsúlyosabb részét (tehát nem feltétlenül az egész új információt), és rendszerint éles szembeállítást, kizárást fogalmaz meg, például: *A turista nyolckor a bankba ment be* (nem az étterembe, szállodába, postára stb.).

A magyar mondatok így definiált (kontrasztív) fókuszelemének szinte egy az egyben megfeleltethető az angol mondatok ún. *marked focus* típusa, az end-focus mellett számon tartott másik alapvető fókusz típus. A (10) mondatsor b) pontja mutatja be a *marked focus* mondatbeli megjelenését, működésének további vonásait pedig a (11) a), b) példasorok szemléltetik (forrás: Quirk 1989: 1365):

(11) *Marked focus / kiemelés a szembeállítás vagy korrekció céljából, változó főhangsúly*

a)

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. I am painting my ‘living room BLÙE | Kékre festem a nappalimat. |
| 2. I am painting my LÌVing room ‘blue | |
| 3. I am painting MÝ ‘living room ‘blue | |
| 4. I am PÀINTing my ‘living room ‘blue | |
| 5. I ÀM painting my ‘living room ‘blue | |
| 6. Ì am painting my ‘living room ‘blue | |

b)

- | | | |
|---|--|--|
| | 2.’ I am painting my ‘bathroom BLÙE | |
| | Are you painting your ‘kitchen BLÙE | ’A nappalimat festem kékre. |
| 2. I am painting my LÌVing room ‘blue | 3.’ Are you painting ‘John’s living room BLÙE | A ’saját nappalimat festem kékre. |
| 3. I am painting MÝ ‘living room ‘blue | 4.’ I’ve changed my ‘mind about PÄPering | ’Festeni fogom kékre a nappalimat. |
| 4. I am PÀINTing my ‘living room ‘blue | | (nem tapétázni) |
| | 5.’ Weren’t you in’tending to ‘paint your ‘living room BLÙE | ’Éppen most festem kékre a nappalimat. |
| 5. I ÀM painting my ‘living room ‘blue | 6.’ So ‘John is ‘painting your ‘living room BLÙE | |
| 6. Ì am painting my ‘living room ‘blue | | ’Én magam festem kékre a nappalimat. |

A most tárgyalt fókusz típus megnevezésére – a szó szerinti „jelölt fókusz” helyett – célszerűbb a magyar leírásokban használatos kontrasztív fókusz kifejezést alkalmazni. Ahogy **(11) a)** példasorának 2–6. mondataiban látható, a nukleusz-nyomaték elmozdul a természetes, elvárt helyéről, az end-focus pozícióból, hogy a hangsúlyviszonyok megváltoztatásával – a közlési szándéknak megfelelően – módosítsa a mondat jelentésszerkezetét, gyakorlatiasan szólva hogy a mondat használatát a beszédhelyzethez igazítsa.

Erre a tényre világitanak rá a **(11) b)** pontban a különböző hangsúlyozású mondatokhoz szerkesztett mini-kontextusok: azok a lehetséges beszédhelyzetek, szöveg-előzmények, amelyekben ezek az erős nyomatékú mondatok adott hangsúlyozással előfordulhatnak, vagy ún. korrekciós mondatként szükségszerűen megjelennek (lásd a számhoz tartozó felső vesszővel jelzett mondatokat a jobboldalon elhelyezett mondat-sorban).

3.4.3. Rövid összegzés

Amint látható, a teljesen változatlan szórendű angol mondatokban a kiemelt hangsúlyozás az end-focus pozícióból kiindulva ugyanúgy vonulhat végig (az utolsó lexikai egységtől) a mondat élére, ahogyan a magyar mondatokban a fókusz szerepre szánt szavak a fókusz állandó, ige előtti helyére, a **B** pozícióba vándorolnak, megváltoztatva a magyar mondatok szórendjét. Az azonos közlési szándék, az információ kiemelése más-más módon érinti, befolyásolja a mondatok szintaktikai formáját (és részben lexikáját) a két nyelvben. A fordítás gyakorlatának szempontjából is fontos észrevenni, hogy a változatlan szórendű, de eltérő hangsúlyozású angol mondatoknak különböző szórendű és lexikai állományukban is valamelyest változó magyar mondatok felelnek meg.

Az előző bekezdésben jelzett párhuzam (vagy inkább szembeállítás) valójában már az angol és magyar fókuszképzés különbségeire mutat rá. Összegzésként idézem É. Kiss Katalin tömör elemzését, melyet a két nyelv fókuszkijelölő szabályainak eltéréseiről fogalmazott meg: „... az angolban, ahol a meghatározott esetfunkciójú mondatrészek meghatározott mondatbeli helyet foglalnak el, a fókusz, azaz a nyomaték helye változik mondatról mondatra kommunikatív szándékainktól függően. A magyarban viszont, ahol a mondatrészek szintaktikai esetfunkciója az esetvégződésekből világos, a fókusz, tehát a szemantikai-fonetikai nyomaték helye kötött, s az elemek sorrendjét változtatjuk, hogy kommunikatív szándékainkat megvalósíthassuk.” (É. Kiss 1983: 22)

IRODALOM

- Budai László (1979): *Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés*. Budapest: Tankönyvkiadó.
 Crystal, David (1983): *A First Dictionary of Linguistics and Phonetics*. London: Andre Deutsch.
 É. Kiss Katalin (1983): *A magyar mondat szerkezet generatív leírása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
 — (1992): Az egyszerű mondat szerkezete. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 79–117.
 Klaudy Kinga (1997): *Fordítás és aktuális tagolás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Pelyvás Péter (2002): Szórend, grammatikai funkciók és téma-réma szerkezet a kognitív grammatikában. *Officina Textologica 7. A kontrasztív szövegnyelvészet aspektusai*. pp. 19–34.

Quirk, Randolph (1989, szerk.): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Seventh (corrected) impression. London: Longman.

Swan, Michael (1995): *Practical English Usage*. Oxford: OUP.

Mellékletek

1. melléklet

Az angol és magyar mondatok lehetséges szórendi változatai, „permutációi”

Angol mondat:

S V O Adv: The hunter is chasing the tiger in the jungle.

Magyar mondatok:

V S O Adv:	Üldözi	a vadász	a tigris	a dzsungelben.
V S Adv O:	Üldözi	a vadász	a dzsungelben	a tigris.
V O S Adv:	Üldözi	a tigris	a vadász	a dzsungelben.
V O Adv S:	Üldözi	a tigris	a dzsungelben	a vadász.
V Adv S O:	Üldözi	a dzsungelben	a vadász	a tigris.
V Adv O S:	Üldözi	a dzsungelben	a tigris	a vadász.
S V O Adv:	'A vadász	üldözi	a tigris	a dzsungelben.
S V Adv O:	'A vadász	üldözi	a dzsungelben	a tigris.
O V S Adv:	'A tigris	üldözi	a vadász	a dzsungelben.
O V Adv S:	'A tigris	üldözi	a dzsungelben	a vadász.
Adv V S O:	'A dzsungelben	üldözi	a vadász	a tigris.
Adv V O S:	'A dzsungelben	üldözi	a tigris	a vadász.
S O V Adv:	A vadász	'a tigris	üldözi	a dzsungelben.
S Adv V O:	A vadász	'a dzsungelben	üldözi	a tigris.
O S V Adv:	A tigris	'a vadász	üldözi	a dzsungelben.
O Adv V S:	A tigris	'a dzsungelben	üldözi	a vadász.
Adv S V O:	A dzsungelben	'a vadász	üldözi	a tigris.
Adv O V S:	A dzsungelben	'a tigris	üldözi	a vadász.
S Adv O V:	A vadász	a dzsungelben	'a tigris	üldözi.
S O Adv V:	A vadász	a tigris	'a dzsungelben	üldözi.
O Adv S V:	A tigris	a dzsungelben	'a vadász	üldözi.
O S Adv V:	A tigris	a vadász	'a dzsungelben	üldözi.
Adv O S V:	A dzsungelben	a tigris	'a vadász	üldözi.
Adv S O V:	A dzsungelben	a vadász	'a tigris	üldözi.

' : az erős fonetikai nyomatók és értelmi kiemelés jele; az ige előtti szó erős nyomatókot, főhangsúlyt kaphat a magyarban

S : alany

V : ige

O : tárgy

Adv : határozó

2. melléklet

Quirk et al: A Comprehensive Grammar of the English Language

Feladat: *a szöveg elemző olvasása, következtetések megfogalmazása az angol mondatok grammatikai formájának és információs szerkezetének viszonyáról; a magyar mondatok szerkesztési szabályainak, közlési egységeinek felidézése.*

Theme, focus, and information processing

Introduction

- 18.1. In earlier chapters, we have examined the construction of sentences in terms of the way in which units (such as subject, verb, and predication) are brought together to form grammatical sequences, and we have treated the order of such units in terms of positional norms. We shall now look upon the construction of a sentence from the viewpoint of constructing a message: segmenting the material into effective prosodic units and ordering the parts so as to achieve the desired result. This means studying the devices by which we lead our hearer/reader to recognize unmistakably the piece of information that we see as the highpoint of our message, at the same time providing enough additional material to ensure that the message is complete. If the message is heard, the highpoint will be marked in utterance by prosodic prominence; but even if the message is written and is silently read by the recipient, the writer must still ensure that the reader will identify the highpoint by being able to give it an internal or ‘imagined’ prosodic prominence. Intonation and other prosodic features are therefore essential in the processing and receiving of information, whether written or spoken, and we shall be constantly referring to the phonological distinctions described in Appendix II.
- e) But lexical choice and grammatical organization have an important role.

Consider these examples:

- | | |
|--|-----|
| Will the new law help old people? | [1] |
| The road will ultimately be repaired. | [2] |
| I'll visit them occasionally. | [3] |
| The honeymoon couple returned to Edinburgh in bright sunshine today. | [4] |

In the following variants, the truth value is unchanged, but the presentation is very different:

- | | |
|---|------|
| In your view, will the new law give old people the help they need? | [1a] |
| It will be some time before the road is repaired. | [2a] |
| I don't think I can do more than pay them an occasional visit. | [3a] |
| It was bright sunny weather that welcomed the honeymoon couple back to Edinburgh today. | [4a] |

- f) It is not merely that the variants are more verbose. In each case, an introduction has been provided which puts the utterance in a communicative context, as in [1a] and [3a], or which highlights an aspect of the utterance that is communicatively effective, as in [2a] and the journalistic [4a]. Moreover, care has been taken in [1a], [3a], and [4a] to make the ending an appropriate climax. But before we consider other modes of information processing we must look closely at the fundamental role of intonation and other aspects of prosody.

3. melléklet

Az intonációs egységek (TONE UNIT / SENSE GROUP) felépítése

<i>the</i>	<i>'man</i>	<i>'bought a</i>	<i>NĚW</i>	<i>'clock</i>
	⏟			
pre-head	head	body	nucleus	tail

NUCLEUS: a legerősebb fonetikai hangsúlyt hordozó szótag, ez biztosítja a hozzátartozó szónak, szerkezetnek az értelmi, jelentésbeli kiemelését; a szótagban a hangmagasság változása (*pitch*) meghatározza az egység intonációs sémáját (*tune*): eső (falling) – emelkedő (rising) alapséma.

PRE-HEAD: az intonációs egység elején álló hangsúlytalan szótagok alkotják.

HEAD: az intonációs egység első hangsúlyos (*accented*) szótagja.

BODY: hangsúlyos és hangsúlytalan szótagok a *head* és a *nucleus* közötti szakaszban (a *head* is beleértendő).

TAIL: a *nucleus* után következő hangsúlytalan vagy mellékhangsúlyos szótagokból áll.

(Forrás: Crystal 1983: 357)

TINTA KÖNYVKIADÓ

CZUCZOR GERGELY, FOGARASI JÁNOS

ETIMOLÓGIÁK, SZÓELEMZÉSEK

A CZUCZOR-FOGARASI SZÓTÁRBÓL, 7790 Ft

A magyar nyelv szótárát, népszerű nevén a Czuczor–Fogarasi szótárt már megjelenésekor többen támadták, majd hosszú időn át méltatlanul elhallgatták, napjainkban viszont sokan mindenre pontos feleletet adó bibliának tekintik. Az igazság közepén van: a Czuczor–Fogarasi szótárhoz összegyűjtött nagy mennyiségű nyelvi adat, valamint a két szótárszerkesztő nyelvszemlélete ma is megtermékenyítőleg hathat nyelvünk vizsgálatára és ezen belül szókincsünk történetének feltárására. Sosem szabad elfelednünk azonban a kötetek forgatásakor, hogy minden tudomány, így a nyelvtudomány is sokat lépett előre módszereiben, technikájában a szótár megjelenése óta eltelt mintegy százötven év alatt.

Az eredeti mű hat kötetéből azokat a részeket adjuk közre, amelyek szavak, szóelemek, szógyökök történetével, eredetizésével foglalkoznak. Az érdeklődők most egyetlen kötetben találják meg a Czuczor–Fogarasi szótárnak azokat a részeit, amelyek napjaink új szótörténeti vizsgálataihhoz szükségesek lehetnek.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ, 1116 Budapest, Kondorosi út 17.

Tel.: (1) 371-0501; Fax: (1) 371-0502

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

MAGAY TAMÁS

Az idiómákról általában – egy újonnan megjelent szólásszótár okán

On Idioms – and a new English-Hungarian Idioms Dictionary

In the first part of the article the author deals with idioms in general: he refers to terminological issues both English and Hungarian, and defines 'idiom'. Then, a review of general mono- and bilingual dictionaries vs special idioms dictionaries is given to come finally to the main feature: a new English-Hungarian Idioms Dictionary – just out (edited by T. Magay, Akadémiai Kiadó, Budapest, x + 449 p.). – The aim and scope of the dictionary has been determined by its target group, ie students of English on all levels. The selection of some 7,000 English and American idioms is based on the relative frequencies of idioms as found in *The Bank of English*. Another criterion for inclusion has been the level of idiomaticity. Opaque idioms on the one hand and structurally bound expressions on the other were preferred. – The layout of entries is simple and transparent. Multi-word idioms have been treated under the most powerful word of the unit with the other elements duly cross-referred. – As to the quality of Hungarian translation equivalents the author who happens to be the writer of this article leaves the evaluation to critics. – Two of the novelties of the volume worth mentioning are: (i) Some 6,000 English example sentences, mostly untranslated, providing exercise for students. (ii) "Virtual attachment" on the Internet is linked to the dictionary serving as an idioms workbook with practises and an answer key.

1. Az idiómákról általában

Az idiómákkal, egy-egy nyelv legsajátabb fordulataival, kifejezéseivel, szókapcsolataival, idegen, összefoglaló szóval: frazeológiájával a nyelvészetben belül általában két megközelítésben foglalkoznak. Az egyik a *lexikológiai* megközelítés, amely a frazeológiai egységek eredetével, jelentésével (szemantikájával) és szerkezetével (struktúrájával) foglalkozik; a másik a *lexikográfiai*, amely szótárba gyűjti és rendezi, szótári közegben írja le a frazeológiai egységeket. Az egyik elemző, elméleti, a másik leíró, gyakorlati (célú) tevékenység.

Az idiómákkal való foglalkozás megkerülhetetlen, akár a nyelvtanulásról, akár a szótárírásról, illetve szótárhasználatról legyen is szó. Lépten-nyomon belebotlunk idiómákba, szókapcsolatokba, amelyek szerves elemei a nyelvnek, s amelyek bezártságukkal, érthetlenségükkel nagyon sok fejtörést, sőt bosszúságot okoznak, persze csak annak, aki valóban komolyan veszi a nyelvet. Aki pedig komolyan veszi, annak az is célja, hogy az idiómákat használni, alkalmazni is tudja a beszédben: idiomatikus angolsággal (franciasággal stb.) tudjon beszélni. Az idióma olyan, mint az ételben a só. Idiómák nélkül beszélni olyan, mint só nélkül főzni. A só hozza ki az étel ízét.

Persze lehet só nélkül is főzni/enni, de csak annak, akinek az orvos tiltja a sót, aki beteg. Bizony beteg, gyengélkedik az a nyelvtudás, amely nem használ idiómákat.

1.1. Terminológia

A magyarban a legelterjedtebb elnevezések: *anglicizmus, idióma, idiomatikus kifejezés, kifejezés, állandósult szókapcsolat, nyelvi fordulat, többszavas lexikai egység, frazeológiai egység*, vagy nagyon tudományosan: *frazéma*. De sorolhatnám a magyar szólétkutatásban járatos megnevezéseket: *szólás, szólásszerű kifejezés, szólásmód, szóláshasonlat, szállóige, mondás*, és hát ne hallgassuk el a *közmondást* sem.

Az angol terminológia is gazdag és termékeny. A. P. Cowie művében (Cowie 1998) ezekkel találkozunk: *phrase, phrasal lexeme, collocation, word-combination, idiom, phrase, phraseological combination, phraseological unit, phraseologically bound unit*. Rosamund Moon művében (Moon 1998) pedig ezekkel: *fixed expression, frozen collocation, phraseological collocation, saying, proverb, set expression* stb.

A sok elnevezés közül – meglehetősen önkényesen – az *idiómát* ragadom ki, s ezzel jelölöm azt a fogalmat és jelenséget, amit így definiálhatnánk: *idióma* az a többszavas lexikai egység („*multi-word unit*”), amelynek kódolt jelentése van. Vagyis olyan többszavas lexikai egységről van szó, amelynek mint egységnek önálló jelentése van, s ez a jelentés – általában – nem azonos az egyes elemek jelentéseinek összegezésével.

Olvasom egy Magyarországról szóló angol cikkben: „Most consumers still are struggling to make ends meet.” Hiába ismerem a *make* és a *meet* igék és az *end* főnév jelentését, és ezen jelentések ismeretében szó szerint fordítom le a mondatot – sületlenség az eredmény. És itt jön segítségül a szótár, akár egynyelvű, akár kétnyelvű, akár speciális idiómaszótár. Ugyanis ha bármelyik elem alatt ütjük fel, feltehetően tipográfiailag kiugratva találjuk az itt rejtőzködő idiómát: *to make ends meet*, amely egy telivér anglicizmus, jelentése: nem tud kijönni a fizetéséből/keresetéből/nyugdíjából stb.

1.2. Általános (nyelvi) és speciális (frazeológiai) szótárak

Már az előbbiekből is kiderült, hogy azzal a nyelvi jelenséggel, amit röviden *idiómának* neveztem, többféle, de főleg két megközelítésben lehet foglalkozni: elméleti és gyakorlati megközelítésben. Minket itt ez az utóbbi érdekel, a gyakorlati megközelítés, vagyis az *idiómák szótári megjelenítése, szótározása*.

Az *állandósult szókapcsolatok* (rendszerint önálló jelentést hordozó nyelvi egységek) szótározása két okból szükséges. Egyrészt azért, mert a szótár *nyelvelírást* végez, és így nem hagyhatja el, nem utasíthatja más jellegű műbe a többszavas lexikai egységeket, mert ezek éppúgy a köznyelv részét képezik, mint a szavak. Másrészt azért sem mondhat le a szótár ezekről a nyelvi egységekről, „*kifejezésekről*”, mert mindezek az *állandósult, illetve alkalmi szókapcsolatok* a szövegkörnyezeti példák, példamondatok tömegével együtt minden definíciónál és magyarázatnál elevebben *illusztrálják* a címszavak különböző jelentéseit és értelemárnyalatait, bemutatják a szavaknak és jelentéseiknek az élő nyelvben való viselkedését.

A vezető angol egynyelvű szótárak (főleg a „*learner’s*” típusúak: OALD7, LDOCE, COBUILD3, CALD, MEDAL (lásd Irodalom, Szótárak) különféle tipográfiai eszköz alkalmazásával (esetleg *Idm* rövidítéssel) kiemelten kezelik az *idiómákat*, és példák tömegével *illusztrálják* jelentésüket, használatukat.

Ezek a szótárak gyakran jelezni tudják azt is, hogy az egyes szókapcsolatok milyen mértékben kötöttek, azaz szintaktikailag változtathatók-e, avagy változtathatatlanok (*variability, non-variability*). A változtathatóság kiterjed az igeidőre, a főnévi számra és a szórendre.

Például: *It's raining cats and dogs. – Yesterday it was raining cats and dogs.*

De nem mondhatjuk: **it's raining a cat and a dog*, vagy **it's raining dogs and cats*, vagy **it's pouring down cats and dogs*.

Vagy egy másik példa a **face** ige, amelynek van egy idiomatikus töltésű jelentése: szembenéz vmivel.

Például: *face the facts/the truth/the problem/the difficulties*. Ilyenkor inkább collocation-nal van dolgunk, ami afféle semi-idiom, fél-idióma. Ha tudjuk, ismerjük a **face** igének ezt a jelentését – és ezt egy jó szótár okvetlenül megadja –, problémamentesen le tudjuk fordítani. De ha a **face the music** idióma kerül elénk, megakadunk, amikor le akarjuk fordítani: csacskaság sül ki belőle; mert ez így egészében, mint lexikai egység jelenti azt, hogy 'szembenéz a következményekkel', 'vállalja a következményeket', szlengesebben: 'elviszi a balhét'. Példamondat a mesék (és az angol nyelvű világsajtó) világából: *Once upon a time there was a Hungarian Prime Minister who wasn't brave and honest enough to face the music*.

A speciális frazeológiai szótárak vagy idiómaszótárak összesítenek, ömlesztve adják az idiómákat, s mivel általában az ábécérendhez kötődnek (kivéve, ha tematikusan dolgozzák fel az anyagukat), különféle módszerekkel (például utalásokkal) biztosítják az egyes adatok elérhetőségét. Mivel az idiómákra összpontosítanak, jóval több adatot vesznek fel, mint amit az általános szótárak megengedhetnek maguknak. A lehető teljességre azonban még a legjobbak sem törekedhetnek. Ahogy a szavak és jelentéseik, úgy a szókapcsolatok regisztrálása is kimeríthetetlen.

A hazai egynyelvű és kétnyelvű szólás-, illetve idiómaszótárak minősége, igényessége igen változó. Természetesen nem tiszttem ezek minősítése. Ezt majd elvégzi a kritika, illetőleg az MTA Szótári Munkabizottsága kezdeményezésére alapított „Kiváló magyar szótár” verseny, illetve díj zsűrije. Felsorolásukra sem vállalkozom, csak utalnék *A magyar szótáriróladom bibliográfiájára* (in: Magay Tamás szerk.: *Lexikográfiai füzetek* 1. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2004) és a további füzetekben megjelenő kiegészítésekre.

Az angol nyelvterületen megjelent egynyelvű idiómaszótárakra vonatkozóan lásd: Irodalom, Szótárak.

A hazai egynyelvűek közül megemlítek néhányat:

O. Nagy Gábor: *Magyar szólások és közmondások* (Gondolat, 1966)

Bárdosi Vilmos: *Magyar szólástár* (Tinta, 2003)

Forgács Tamás: *Magyar szólások és közmondások szótára* (Tinta, 2003)

Tematikus feldolgozásban a legfrissebb mű:

Forgács Tamás: *„Állati” szólások és közmondások. A felfuvalkodott békától a szomszéd tehenéig* (Akadémiai Kiadó, 2005)

2. Az új szólásszótár bemutatása

Magay Tamás: *Angol-magyar szólásszótár – English-Hungarian Idioms*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2009. X + 449 p.)

2.1. A szótár célja és célcsoportja

A szótár célja és rendeltetése az, hogy használói, vagyis az angolul tanuló diákok és tanáraik könnyen el tudjanak igazodni és mélyülni az angol nyelvnek ezekben a sajátos és izgalmas rétegeiben, az ezerarcú idiómák, szókapcsolatok világában, amelyek át- meg átszövik a nyelvet, különösen az élő, beszélt nyelvet. S ha azokat nemcsak felismerik és megismerik, de mindennapi kommunikációjukban használni is képesek, akkor a szótár elérte a célját.

2.2. A válogatás szempontjai

Mint minden szótárnál, az első és talán a legfontosabb szempont a *válogatás* milyensége, minősége. A hatalmas, szinte kimeríthetetlen, több tízezerre tehető angol idiómaanyagból összeválogatni egy – mondjuk – 6–7 ezer idiomatikus egységre tervezett szótárnak az anyagát úgy, hogy az a „legfontosabb” és „leggyakoribb” idiómákat, szókapcsolatokat tartalmazza, nem könnyű feladat. Ennek a szótárnak – egyebek mellett, mint látni fogjuk – az (is) az *újdomsága*, hogy az angol nyelvterületen kifejlesztett *idiómagyakorisági* kutatások és elvek alapján összeválogatott művekre támaszkodott, mint például a *The Bank of English* nevű korpuszra (azaz szöveggyűjteményre) épülő *Collins COBUILD Dictionary of Idioms* (Sinclair–Fox–Moon 1995). Reméljük, új-szerű válogatási elveink helyességét a használók visszaigazolják.

A gyakorisági mellett ugyancsak fontos szempont volt az *idiomaticitás* mennél magasabb fokának az elérése, azaz olyan állandósult szókapcsolatok (szólások, idiómák stb.) felvételére törekedtünk, amelyeknek – ahogy fentebb, az „idióma” definiálásánál említettem – mint egységeknek kódolt jelentése van, de ezeken belül is olyanokat válogattunk, amelyek általában „átlátszatlanok” [angolul: *opaque*], formailag (szerkezetileg) kötöttek, és erősen átvitt, illetve metaforikus jelentéssel bírnak. Más szóval, olyan lexikai egységeket szótároztunk, amelyeknek mint egységeknek az össz-jelentése nem fejthető meg az őket alkotó egyes szavak jelentéseiből. Úgy is mondhatjuk: szó szerint le nem fordítható egységekről van szó, helyesebben lefordíthatja az óvatlan szótárhasználó, de sületlenség az eredmény.

Azt azért meg kell jegyezni, hogy ritkán bár, de előfordul olyan angol szókapcsolat (idióma), amelyet le lehet fordítani magyarra, és a magyarban is ugyanúgy kódolt a jelentése. Példák:

burn the candle at both ends két végén égeti a gyertyát

cry wolf farkast kiált

swallow the bitter pill lenyeli a keserű pirulát

a hit below the belt övön aluli ütés

throw in the towel bedobja a törülközőt

sweep sg under the carpet/rug szőnyeg alá söpör vmit

born with a silver spoon in one's mouth ezüst kanállal a szájában született stb.

2.3. A szócikk szerkezete

Roppant egyszerű és világos. Szó alapú az elrendezés, ami azt jelenti, hogy az általában kettőnél több szavas idiómáknak az egyik, lehetőleg a legsúlyosabb szava alatt szerepel a szókapcsolat. Ez többnyire az első főnév, vagy ha nincs, a melléknév, vagy ha az ige a domináns elem, akkor az. Az elv az, hogy egy-egy idióma csak egy helyen

van kidolgozva, a többi – jelentéssel bíró – elemtől utalunk ahhoz a címszóhoz, amely alatt szerepel.

Az *utalási rendszer* szerves részét képezi a szótárnak. Csak egy példa: a **Lock/ Shut/Close the stable door (after the horse has bolted)** a **stable** alatt van kidolgozva. De ha valaki a **lock**, a **shut** vagy a **close** alatt keresné, mindhárom igei szócikk végén utalást talál a **stable**-hez.

A szótárba felvett szókapcsolatok két nagy csoportra oszlanak. Az egyikbe tartoznak a *névszói* szókapcsolatok, amelyekben – bár igét is tartalmazhatnak – a *főnév* vagy a *melléknév* a meghatározó elem (például **lose one's head** „elveszti a fejét”, **a rolling stone gathers no moss** „Aki sokat hordozkodik, meg nem mohosodik” stb.). A másik csoport az *igei* szókapcsolatokat öleli fel, ezeken belül is kitüntetett helyen szerepelnek (a margóra tett KOCKA jel után) az angol nyelvre oly jellemző, azt át- meg átszövő ún. *phrasal verb*-ök, amelyeket magyarul „előljárós kapcsolatoknak”, „összetett igéknek” vagy „vonzatos igéknek” is szoktak hívni. A *phrasal verb*-ök esetében is az idiomaticitás elve vezérelt, s persze a lefordíthatatlanság szempontja. Példák: **act up** *biz* rosszkodik, kellemetlenkedik, cirkuszt csinál, „arénázik”; **catch up with sy/sg** utolér vkit, behoz [lemaradást]; **do away with sy** megöl vkit; **be done for biz** vége van, „kész” van; **be eaten up with/by sg** eszi [az irigység, a féltékenység stb.] stb.

A tekintélyes angol idiómaszótárak általában két kötetre bontják az idiómák hatalmas anyagát. A mi szótárunkban ez a két csoport egy kötetben szerepel.

2.4. Magyar megfelelők (ekvivalensek)

Mint minden szótárnak, úgy ennek a speciális szótárnak is legérzékenyebb pontja a jelentésekre bontás, illetőleg – kétnyelvű szótárról lévén szó – a találó, mai nyelven szóló, *mind szemantikailag, mind stílusán adekvát magyar megfelelők* felsorakoztatása.

Korom ellenére benne élek a mai magyar köznyelvben, s annak szlengesebb variációi sem mennek el a fülem mellett. Ez annak is köszönhető, hogy hét iskolás korú unokám van, akiknek egyébként ezt a művem ajánlom. De azért igyekeztem az ízlés határain belül maradni. Ne tőlem tanulja meg a magyar ifjúság a pongyola, idegenes és sokszor mocskos beszédet.

Az, hogy szótárunkban végül is milyenre sikeredtek a magyar megfelelők (fordítások), ekvivalensek, szubjektív megítélés dolga. Ebben a szerző nem foglalhat állást, ezt külső szemlélőnek és kritikusnak kell megtennie. A szerző itt csak annyit állapíthat meg, hogy minden törekvése az volt, hogy találó, pontos, jó hangulatot teremtő ekvivalenseket alkosson. Itt nincs terünk arra, hogy sok-sok példával bizonygassam az ekvivalensek helyességét. Kérem az olvasót, elégedjék meg néhány kiragadott, érdekesnek tűnő példával.

farm: buy the farm *US tréf* földobja a talpát, elmegy Földvára deszkát árulni // **grandmother: teach your grandmother to suck eggs** *GB biz* kioktat [pl. fiatalabb idősebbet], **Don't try to teach...** Te akarsz engem tanítani? Nekem mondd, a tanárnak? // **middle: knock sy into the middle of next week** *biz* úgy képen dörgöl vkit, hogy egyik szeme látogatóba megy a másikhoz; behúz egyet vkinek; ad neki// **piper: He who pays the piper calls the tune.** *közm* Aki fizet, az petyegtet; Pénz beszél, kutya ugat. // **Titanic: rearrange the deckchairs on the Titanic** „átrendezi a nyugágyakat a Titanicon” [teljesen fölösleges munkát végez, pl. gereblyézi a vizet] stb.

2.5. Példamondatok

Tanári pályámon akárhányszor tudakozódtam tanítványaim körében: melyik szótárt szeretik legjobban és miért? Legtöbben „a Hornby”-t említették (utalva A.S. Hornbynek 1948-ban megjelent *A Learner's Dictionary of Current English* című korszakalkotó művére, lásd még Irodalom, Szótárak). Éspedig azért, mert bőséggel kínál angol példamondatokat. Nos, a kétnyelvű (például angol–magyar) szótár helyszűke miatt nem engedheti meg magának azt, hogy minden jelentést és magyar ekvivalenseit eredeti angol példamondatokba ágyazva mutasson be. De más a helyzet egy idiómaszótárral, amely viszont nem teheti, hogy ne mutassa be teljes mondatokban a szótározzott idiómákat.

Szótárunknak tehát egy másik jellegzetessége a *több mint 6.000 angol példamondat*. Az idiómák és idiomatikus szókapcsolatok önmagukban is hordoznak jelentést, sokszor több jelentést is, amelyeket árnyalt, stílárisan is adekvát magyar megfelelő-ekkel láttunk el, de igazában csak mondatokban, összefüggő szövegben elevenednek meg. Ahol nem adtunk példamondatot, annak az az oka, hogy maga a vastagon szedett kifejezés (idióma stb.) is hosszabb, mondatértékű, vagy pedig olyan közismert szókapcsolat, szólás vagy közmondás, amely nem igényli a szöveggörnyezetben való bemutatást. De az esetek túlnyomó többségében szerepel angol példamondat az egyes (vastagbetűs) tételek illusztrálására.

A világos, dőlt szedésű *példamondatok általában nem fordítottuk le magyarra*. Tettük ezt nyelvpedagógiai megfontolásból: nem tartottuk szükségesnek, hogy mindent „készen” tálaljunk; törje egy kicsit a fejét a diák-szótárhasználó, nagyobb az értéke és hozadéka annak, amire maga jön rá, mint amit a szájába rágnak. – Mégis, olyan esetekben, amelyeket én magam is nehéznek találtam, megadom az angol példamondat magyar fordítását, vagy – legalábbis – részfordítását. Egészében véve tehát a kötet hasznos „gyakorló terep” a nyelvtanulóknak és tanároknak. Szándékunk szerint jó alkalom és lehetőség az idiómákkal való ismerkedésre, ha például lefordítják az őket rejtő angol példamondatokat. Néha ezt az ósdiinak tartott nyelvgyakorló módot is szabad alkalmazni, nem csak tesztekét kitölteni.

2.6. Feladatok

Régi hiánya és adóssága a magyarországi angol nyelvoktatásnak és szótárkultúrának egy *szótárhasználati munkafüzet* megjelentetése. Ezt kötetünk részben pótolja, amennyiben „virtuális mellékletként” a www.akademiaikiado.hu megoldással. Bejelentkezés a könyvborító belső oldalán található regisztrációs számmal történik.

Ennek a korszerű megoldásnak az az előnye is megvan, hogy a tanulók nem a könyvet firkálják tele, hanem a letöltött gyakorlatokkal tudnak dolgozni.

2.7. Magyar–angol rész

Előkészületben van a szótár testvérkötetete. A Magyar–angol szólásszótár a magyar szóláskészlet szelektív, de egyben reprezentatív gyűjteménye lesz, mintegy kulcs ahhoz, hogy használója a magyarul bennünk élő szólásokat, nyelvi fordulatokat, közmondásokat (*köti az ebet a karóhoz, lassan járj, tovább érsz* stb.) rövid keresés után angolul is megtalálhassa, s az angol–magyar kötetben visszakeresve szöveggörnyezeti példában is „tetten érhesse” a keresett szólást. Anyanyelvünk és az idegen nyelvek

(esetünkben az angol nyelv) szólásait ízlelgetni kell. Mert ugyebár „a puding próbája az evés” – lásd az Angol–magyar szólásszótár **proof** címszava alatt.

3. Összefoglalás

Még egyszer, mi az *új* ebben a kötetben?

- idiómagyakorísági kutatásokon alapuló válogatás,
- világos, egyértelmű szótárszerű elrendezés,
- az angol idiómák találó, pontos és stílusosan is helytálló magyar megfelelőekkel való visszaadása,
- utalási rendszer, amelynek segítségével minden többszavas idióma elérhető,
- dőlt szedésű angol példamondatok minden eddiginél bőségebb szerepeltetése,
- a lefordíthatatlan angol példamondatok fordítási gyakorlatként is szolgálnak,
- „virtuális melléklet” feladatokkal, gyakorlatokkal és megoldási kulccsal azoknak, akiknek internet-hozzáférésük van.

IRODALOM

Szótárak

- Cowie, A.P. et al. (1993): *Oxford Dictionary of English Idioms*. Oxford: OUP.
- Cowie, A.P. et al. (1993): *Oxford Dictionary of Phrasal Verbs*. Oxford: OUP.
- Gillard, P. et al. (2003): *Cambridge Advanced Learner's Dictionary (CALD)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hornby, A.S. – S. Wehmeier et al. (2005): *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Seventh ed. (**OALD7**). Oxford: OUP.
- Makkai, A. et al. (1995): *A Dictionary of American Idioms*. Third Ed., Barron's.
- Oxford Idioms Dictionary for Learners of English* (2001): Oxford: OUP.
- Rundell, M. – G. Fox et al. (2007): *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. Second Ed. (**MEDAL**). Oxford: Macmillan Publishers.
- Sinclair, J. – G. Fox – R. Moon (1995): *Collins COBUILD Dictionary of Idioms*. London: HarperCollins.
- Sinclair, J. et al. (2001): *Collins COBUILD English Dictionary for Advanced Learners*. (**COBUILD3**). Harpercollins Canada.
- Sinclair, J. et al. (1989): *Collins COBUILD Dictionary of Phrasal Verbs*. London–Glasgow: Collins.
- Summers, D. – S. Bullon (2003): *Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE)*. Harlow: Pearson Education LTD.

Egyéb irodalom

- Cowie, A.P. (1998): *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications*. Oxford: Clarendon Press.
- Fernando, Ch. (1996): *Idioms and Idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press.
- Magay Tamás (2004): „Szó, ami szó” In: *A lexikográfia Magyarországon*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, pp. 53–70.
- Makkai, A. (1972): *Idiom Structure in English*. The Hague: Mouton.
- Moon, R. (1998): *Fixed Expressions and Idioms in English. A Corpus-Based Approach*. Oxford: Clarendon Press.

MAJOR FERENCNÉ

A szótárhasználat magyarországi tanításának történetéről I.

Об истории обучения пользованию словарём в Венгрии

Обучение пользованию словарём является областью, которой уделяют мало внимания в преподавании иностранных языков в нашей стране. С целью улучшения этой ситуации в данной статье мы провели исследование очерков, пособий по методике, опубликованных в связи с этой темой в недавнем прошлом, как в области просвещения, так и в области высшего образования по специальности. Исследование показывает, что вытеснение обучения чтению, пониманию текстов, включая и умению пользования словарём вытекает во-первых из: негибкого, догматического подхода к прямому методу, а во-вторых: коммуникативный метод обучения иностранным языкам, господствующий в наши дни, имеет лишь вербальные формы коммуникации, не обращая внимания на невербальные формы, т.е. на обучение чтению, пользованию словарём.

Az elmúlt években nagy számban kerültek felszínre a korábban elhanyagolt lexikográfia, ezen belül pedig az idegennyelvi szótárhasználat tanításának kérdései.

Folyóiratokban¹ és önálló kiadványokban² nyert a lexikográfia az eddigiekben nem tapasztalt tág teret. Ebben a dolgozatban azt szeretném bemutatni, milyen *törekvések* irányultak a szótárhasználat oktatására az elmúlt évtizedekben. A vizsgálat tárgyai a közoktatás (és részben a lektorátusi szaknyelvoktatás) számára készült önálló tanulmányok, *felmérések és metodikai összefoglalók*. Munkámat az a remény táplálja, hogy a múlt tapasztalatai pozitívan hathatnak a jelen útkereséseire és gyakorlatára.

Mielőtt a tárgyra rátérnék, szeretném tisztázni, hogy amikor *szótárhasználatot* említek, akkor az Akadémiai Kiadó által több mint fél évszázad során kiadott kézis�ótárakra gondolok. Tapasztalataim szerint nagyszótárak használata nyelvtanárok, felsőfokú nyelvvizsgára készülők vagy azzal rendelkezők, illetve más magas szintű nyelvtudásúak számára szükséges.

¹ Géczy János (főszerk.): *Iskolakultúra*; Szépe György (főszerk.): *Modern Nyelvoktatás*.

² Magay Tamás (szerk.): *Lexikográfiai füzetek* 1. sz. 2004; 2. sz. 2006; 3. sz. 2007. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Fóris Ágota–Pálfy Miklós (szerk.): *A lexikográfia Magyarországon*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2004. 194 p.

Iskolakultúra könyvek. Pécs: Iskolakultúra, 14. sz. 2002; 29. sz. 2005.

1. Felmérések

A közelmúltban és a jelenben elvégzett felmérések egymással teljes összhangban mutatják a tanulók szótárkezelési jártasságainak hiányosságait.

Köllő Márta a 70-es években végezte felméréseit (Köllő 1978). 278 iskolástól kérdezte meg, szívesen használ-e szótárt. „94% azt válaszolta, szívesen vagy nem szívesen, használni kell, mert szótár nélkül nem lehet tanulni” (uo.: 46). A megkérdezettek 6 százaléka nem szívesen használ szótárt, de nem azért, mert időigényes, hanem mert tudják: a szótár könnyen félrevezeti őket. A szerző a tanárokat is megkérdezte a szótárhasználattal kapcsolatos tapasztalataikról. Egy tanár felvetette, hogy egyik tanítványa így indokolta szövegválasztását: „mert ez volt az első”. Tehát a tanuló azzal akart időt nyerni, hogy csak a szó első jelentését nézte meg. A megkérdezett tanárok 85 százaléka már az általános iskolában is fontosnak tartja, hogy felhívja a gyerekek figyelmét arra, hogy a szavaknak több jelentésük van, és nem mindegy, hogy melyiket választják, amikor szótár segítségével dolgoznak. A szerző hangsúlyozza, hogy egy-egy rossz megválasztott szó értelmi zavarokhoz, nevetséges hibákhoz vezet. Egy példa az általa idézett fordítási hibákból: „A hetes igyekezett nem hullámsani.” Nyilvánvaló, hogy a diák az ige első jelentését nézte csak meg, mellőzve a másodikat, ami „izgulni” lett volna (uo.: 164).

Sajnálatos, hogy Köllő Márta saját tankönyvírói gyakorlatában nem érvényesítette ezeket a megállapításokat. II. gimnazisták számára írt orosz nyelvi tankönyvében nem szerepel egyetlen szótárkezelési gyakorlat sem (Köllő és Horváth 1980). Ez a kettőség – az elmélet és gyakorlat szétválása – számos más szerzőnél is tapasztalható.

Cs. Nagy Miklós, a Debreceni Agrártudományi Egyetem egykori nyelvtanára részletekbe menő felmérést tett közzé hallgatóinak szótárhasználati hibáiról (Cs. Nagy 1979, 1980a, 1980b). Az egyetemen az 1978/79-es tanévben bevezetett szakfordítóképzés vetette fel élesen a szótárhasználat oktatásának szükségességét. Az oktatók szembekerültek azzal, hogy – a szerző megfogalmazásában – „a nyelvoktatásnak eléggé elhanyagolt területe a szótárkezelés kérdése, ezért nagyobb figyelmet kell szentelni ennek a témának is...” Cs. Nagy arra a következtetésre jutott, hogy a fordítás tanításának „egyik alapvető eleme és követelménye a szótárhasználat oktatása” (1980a: 47). 10 hallgató összesen 150 oldalnyi házi fordításának feldolgozása közben azt tapasztalták, hogy az 1781 fordítási hibának mintegy 33 százaléka szótárkezelési hiányosságokra vezethető vissza. Cs. Nagy Miklós dolgozataiban részletes hibaelemzést olvashatunk. Az ő munkásságában teljes az egység az elmélet és a gyakorlat között; felmérési eredményeit közvetlenül érvényesítette szakfordító agrárszakos egyetemi hallgatók számára készített orosz nyelvi jegyzetében.

Csaknem három évtized múlva két kutató elemzése hasonló gondokról adnak számot.

Szöllősy Éva és Márkus Katalin felmérései az angolul tanuló középiskolások szótárválasztási és szótárhasználati szokásainak vizsgálatára irányultak (Szöllősy 2004; Márkus és Szöllősy 2006). A vizsgálatok tanulsága, hogy „a tanulók nem tudják kellő mértékben kihasználni a szótáraikban benne levő információkat, feltétlenül szükség lenne a helyes és célirányos szótárhasználat iskolai oktatására az angolórák keretein belül” (Márkus és Szöllősy 2006: 95). A tanulók elismerik, hogy sokszor a szó első jelentését nézik csak meg. Arra a kérdésre, hogy tanították-e a szótárak használatára,

a tanulóknak mindössze 17 százaléka tesz említést rendszeresebb, 39 százaléka pedig futólagos oktatásról (Szöllősy 2004: 44).

A felmérések tanúbizonysága szerint az eltelt közel 30 évben mintha megállt volna az idő. Az idők változását csak az mutatja, hogy ugyanazok a fogyatékoságok most már az orosz helyett az angol nyelv tanulásában jelentkeznek.

Bár a jelen dolgozat – ahogy ezt már említettem – a közoktatás és a lektorátusi keretek között folyó szaknyelvoktatással foglalkozik, a felmérések közt mégis számon kell tartanunk egy más területet érintő, ám kiemelkedően értékes munkát. Muráth Judit, a Pécsi Tudományegyetem oktatója gazdag lexikográfiai munkássága részeként közgazdász és szakfordító hallgatók szótárhasználati szokásairól készített átfogó felmérést. Vizsgálatai kiterjedtek a hallgatók szakszótárakkal szembeni elvárásainak felderítésére is. Magyar nyelven rövidítve 5 lapon (Muráth 2005a), német kiadásban egy tanulmánykötet részeként 12 lapon át (Muráth 2005b) számos grafikonnal, táblázattal szemléltette kutatási eredményeit. Tanulmányában utal arra, hogy a hallgatók egyebek között igénylik a világos szótárstruktúrát, és elégedetlenek a négy- vagy ötnyelvű szakszótárakkal, ezeket felületesnek tartják (2005a: 4, 5).

Mindez összhangban van Polonyné Reminiczky Erzsébet és Sággh Károlyné szótárainak egy korábbi írásomban bemutatott struktúrájával, továbbá Polonynének a többnyelvű szakszótárakat elmarasztaló véleményével (Majorné 2009: 41).

2. Metodikai összefoglalók

A múltban kiadott több összefoglaló tanulmány értékes szempontokat és útmutatást ad a szótárkezelés tanításához még akkor is, ha nem mindegyik munka szerzője – mint erre már a fentiekben utaltam – tesz kísérletet arra, hogy elveit tankönyvekben is realizálja.

2.1. Lux Gyula monográfiája (1932)

Vizsgálódásaim során Lux Gyula 1932-ben megjelent *Modern Nyelvoktatás* című monográfiájában találok először a szótárkezelés fontosságára utaló és ma is megízlelendő gondolatokkal (Lux 1932). 174 oldalas könyvében a következő sorokat szenteli a témának: „... arra kell törekedni, hogy a tanulók minél előbb hozzászokjanak a szótár használatához. Az alsó osztályok tankönyvei e tekintetben úgyis elszoktatják a tanulókat a szótártól, mert ezekben rendszerint megvan az olvasmányok szójegyzéke. A középfokon és még inkább a felsőfokon meg kell azonban kívánni a szótár használatát ... A felsőfokon kívánatos lenne az egy nyelvű szótárak használata” (uo.: 85). Figyelemre méltó, hogy a „szótár” szó szerepel könyve név- és tárgymutatójában (uo.: 171), szemben egy évtizedünkben kiadott, az olvasási készségeket részletesen tárgyaló monográfiával, ahol a szótár szó mindössze egyszer, egy felsorolásban fordul elő (Bárdos 2000: 143). Az igazságnak tartozunk annak megjegyzésével, hogy a „tanító – és tanítónőképző intézetek” tanulói számára írott német nyelvkönyvében (Lux 1930) sem szójegyzék, sem szótárhasználati útmutató nem található.

2.2. Balogh István első metodikája (1958)

1958-ban jelent meg Balogh István *Az orosz nyelv oktatásának elméleti és gyakorlati alapjai* című munkája (Balogh 1958). A mű az orosz nyelvoktatás első hazai metodi-

kája. Fókuszában a kiejtés, a nyelvtan és a szókincs tanítása áll. A kiejtés kivételével legfontosabb megállapításai más idegen nyelvek tanításában is alkalmazhatók.

A szókincstanítással foglalkozó fejezeten belül részletesen tárgyalja a szótárhasználat, a szavak preparálásának kérdéseit. Előre kell bocsátanunk, hogy a szavak kipreparálását nem az akkor már rendelkezésre álló orosz–magyar kéziszótárakra, hanem a tankönyvek végén ábécérendben felsorolt orosz–magyar szójegyzékekre alapozza.³ Tehát nem tényleges szótárhasználatról van szó, hisz nem kerülhet sor a szavak több jelentésének tudatosítására, a több jelentés közül a megfelelő kiválasztására és a szótár egyéb kritériumainak megismerésére. Ennek ellenére az általa ismertett szótárhasználati eljárások mindenképpen tanulságosak.

A szótárhasználat korai, apró lépésekben történő bevezetését már az általános iskola VII. osztályától kezdve javasolja. Ezt azzal indokolja, hogy a tanulókat képessé kell tenni az *önálló munkára*. Erre az órán alkalmazott szemantizálási, szókincsfeldolgozási eljárások nem alkalmasak. „A szövegfeldolgozáshoz ugyanis a tanulók mindent *készen* kapnak. Ez az eljárás kevésbé gondolkodtatja őket ... Kevésbé fejleszti nyelvi invenciójukat, nyelvi érzéküket is” (uo.: 212). A két eljárás – a hagyományos és az előkészítő (preparációs) – felváltva, egymást kiegészítve történő alkalmazását ajánlja a mindenkori oktatási célkitűzések és a tanulók nyelvi előképzettségének függvényében.

Balogh közvetlen gyakorlati útmutatásokat ad a szótár használatának módozataira, és megítélésem szerint ezek az útmutatások a jelenben működő nyelvtanárok számára is követendők, bármely nyelvet is tanítsanak. Az egyik megállapítása az, hogy a helyes kiejtés elsajátíttatása érdekében nem szabad megtanultatni az otthon kipreparált szavakat. „A szavak előzetes kiírásának egyetlen célja az, hogy a szöveg (rész) ismeretlen szavait a tanuló szótárfüzetébe kiírja és kísérelje meg a szöveg (rész) lefordítását.” Hangsúlyozza, hogy csak a kipreparált és lefordított szöveg (rész) iskolai feldolgozása, tehát a helyes kiejtés gyakorlása után tanulhatják meg tanítványaink az új szavakat. Másik megállapítása az, hogy a tanulóknak jól kell tudniok az ábécé sorrendjét. Több 2-3 perces gyakorlatot is ismertet az ábécérend megtanítására. (Például megnevezünk egy betűt, és a gyerekeknek meg kell mondani a közvetlenül előtte és mögötte álló betűt; ismert szavakat mondunk, s ők megkeresik ezeket a tankönyvi szótárban stb.)

Részletesen kitér az otthoni preparálás iskolai előkészítésére. A tanár a szöveg feldolgozása közben kijelöl kezdetben 3-4 ismeretlen szót tartalmazó egy-két mondatot, később egész bekezdést. A tanulók feladata: lefordítani a szöveget az ismeretlen szavak kiírásával a tankönyv ábécérendes szótárából. Ha ez megtörtént, ezekkel a mondatokkal úgy foglalkoznak, mint egyébként szoktak. Erre a szövegfeldolgozási formára többször is visszatérnek, csak ezután kerülhet sor kissé hosszabb szöveg otthoni preparálására.

A Balogh István által leírt szövegfeldolgozási módok előnyei abban foglalhatók össze, hogy segítségével a tanulók már az általános iskola VII. osztályától kezdve hozzászoknak az önálló szótárhasználathoz, ezzel az önálló szövegmegértéshez. Az

³ A Hadrovics–Gáldi-féle kéziszótár első ízben 1951-ben, Haász Árpádné kéziszótára pedig 1952-ben jelent meg.

önálló szövegmunka rendszeres alkalmazása elősegíti a szótárhasználat két alapvető feltételének kialakítását:

- az ábécérend biztos tudását, melynek révén gazdaságosabbá, gyorsabbá válik a szókeresés, maga az olvasási folyamat, a szövegértés;
- a szavak szótári alakjának kikövetkeztetését a tanult nyelvtani anyag keretein belül (erre a kérdésre nem tér ki a szerző, de a szótárhasználat velejárójaként óhatatlanul kifejlődik ez a jártasság is).

Balogh István azon szerzők közé tartozik, akik tankönyvekben realizálták metodikai elveiket. Ez tizenhárom kiadást megélt, először 1964-ben, utoljára pedig 1988-ban megjelent, kezdő középiskolások számára írt orosz nyelvkönyvében követhető nyomon (Balogh 1988).

2.3. Balogh István második metodikája (1960)

Balogh István 1960-ban megjelent, egyetemi hallgatók számára készített *módszertani jegyzetében* (Balogh 1960) a szótárkezelés tanításával kapcsolatban – előző könyve értékeinek megtartása mellett – jelentős előrelépés tapasztalható. Elismeri, hogy mivel a tankönyvi szöszedetek igen hiányosak, azokra nem lehet alapozni szövegek feldolgozását. Arra a következtetésre jut, hogy csak akkor lehet szó szövegértésről, ha minden tanuló kezében szótár lesz. (Meglépő és érthetelen azonban, hogy még mindig említés nélkül hagyja a Hadrovics–Gáldi és a Haász Árpádné-féle szótárakat.) Új elem könyvében, hogy kitér a szavak több jelentésének problémáira és utal a megfelelő jelentés kontextusból való kikövetkeztetésének fontosságára. Ez ma, az elektronikus szótárak korában is aktuális. Ezért idézem szemléletes leírását a tanulók rossz szótárhasználati szokásairól.

„Ajánlatos rászoktatni a tanulókat, hogy ne fussák át a szöveget egyszerűen azért, hogy ismeretlen szavakra vadásszanak, hanem a fordítási kísérlettel párhuzamosan végezzék a szemantizációs munkát...” „Az ilyen módon végzett munkának egyebek között az az előnye is megvan, hogy a többjelentésű szavak jelentését nem vaktában írják le, s esetleg épp a legfontosabbakat hagyják ki, hanem a sok jelentés közül biztosan ott lesz a kontextus szerinti jelentés is” (uo.: 264).

2.4. Két orosz szerző metodikája (1976)

A helytelen szótárhasználatból eredő „szóvadászat”, a szavak „vaktában” való kiírása nem csupán hazai jelenség. Ezt igazolják két külföldi szerző metodikai kézikönyvének példái, melyek lényegét magyar nyelven igyekszem összefoglalni (Kosztomarov és Mitrofanova 1976: 123). A kézikönyv olvasástanítással foglalkozó fejezetét orosz nyelven a *Metodikai olvasókönyv* (Lieber 1987) is közli.

A szerzők azt tanácsolják az olvasóknak, hogy először próbálkozzanak az olvasmány szótár nélküli olvasásával, törekedjenek a szöveg lényegének, fő gondolatainak megértésére. Akkor vegyék csak igénybe a szótár segítségét, ha az olvasmány általános tartalmának megértése akadályba ütközik.

Kifejtik, hogy szótárkezelési ismeretek hiányában a tanulók túlságosan sok időt fecselegnek el a szótározásra. Ezt azzal illusztrálják, hogy számos diák hosszú jegyzéket készít az ismeretlen szavakból, mielőtt hozzáfogna a tényleges olvasáshoz. A szójegyzék szavait ezután keresik ki a szótárból, természetesen csak a szó első jelentését

rögzítve. Az így kiválasztott jelentést próbálják a szövegbe beleerőltetni, ami kudarcához vezet. Az olvasó, mivel nincs tisztában a szavak több jelentésének lehetőségével, nem érti, miért értelmetlen helyenként a fordítás.

2.5. Két hazai módszertani kézikönyv (1972)

1972-ben látott napvilágot két módszertani kézikönyv: Banó István és Szoboszlai Miklós szerkesztésében az *általános*, Banó István és Kosaras István szerkesztésében pedig az *orosz nyelv oktatásának metodikája*. Az előbbi a nyugati nyelvek tanításához készült. A két azonos koncepciójú mű jelentős előrelépést hozott a hazai metodika, benne a szótárhasználat elméletében és gyakorlatában.

2.5.1. Mihez képest előrelépés?

Az alábbiakban megkíséreltem felvázolni, *mihez képest* jelent a két mű előrelépést.

Köllő Márta, akinek monográfiájára már többször hivatkoztam, találónan érzékelteti a direkt módszer hazai térhódítását, melynek legfőbb vesztese a szótárhasználat tanítása volt. Egy 1964-ben, az *Az idegen nyelvek tanítása* című folyóiratban megjelent cikkre hivatkozik. Ez a magyarországi idegennyelv-tanárok feladatait ekképpen rögzítette: „Elsősorban a szótározási munkának kell megváltoznia. A változtatás nyilvánvaló iránya a jövő perspektívájában a szótározás kétnyelvűségének nagymérvű viszszaszorítása az egynyelvű szótározás javára.” „... az anyanyelvi jelentést ... az órán általában nem ejtjük ki és nem írjuk le” (Köllő 1978: 36, 22).

Magam a következőkben láttam az olvasási készségek kifejlesztésének fő akadályát:

„Az olvasási készségek háttérbe szorításának koncepcióját Banó István fogalmazta meg közvetlenül a »reform« tankönyvek megjelenése előtt: »... a mai nyelvoktatásunk egyik legfontosabb alapelve: a négy készség kialakításának lineáris elrendezése – a négy készség párhuzamos fejlesztésének elve helyett« (Banó 1965: 65). Ez a koncepció a gyökere a tankönyvekben megvalósult gyakorlatnak: az olvasási, ezen belül a szintetikus olvasási készségek mai napig is érvényes mellőzésének, s ami ebből következik, a lexika elhanyagolásának.

Az idegen nyelvek tanítása című folyóirat hasábjain Hadas Ferenc vitatta a fenti koncepciót (Hadas 1966: 13). Nem értett egyet a négy nyelvi készség lineáris fejlesztésének elvével, szembeállt az olvasási, fordítási készségek kiszorításának tendenciájával. Az az irányzat azonban, amelyet számos más, a fentiekben idézett kiváló metodikussal együtt képviselt, nem jutott érvényre a tankönyvek megírásakor” (Majorné 1980: 85–86).

Munkáimban a szintetikus, szótár nélküli olvasás kérdéseivel foglalkoztam, de a megállapítások az olvasási készségek fejlesztésének elhanyagolásáról az analitikus olvasásra, ezen belül pedig a szótárhasználatra is vonatkoztathatók.

Véges István (1971: 100, 103) rámutat a probléma gyökereire. Arra, hogy az olvasást az orális nyelvoktatás amerikai hirdetői a 40-es és 50-es években elhanyagolták. „A direkt módszer ... elvetette az anyanyelvnek mint szemantizációs eszköznek használatát. Helyette kizárólag a célnyelvi körülírást, a definíciót, a szinonimákat ... rajzot ... alkalmazta.” Véges a két értelmezés ötvözésében látta a helyes utat. Véleménye szerint „korábban kell megnyitni a vizuális csatornát, mint manapság teszik, s elő kell

készíteni a tanulókat az önálló olvasásra, mint az audio-orális készségfejlesztést kiegészítő és a lexika hatékony bővítését leginkább biztosító önálló tevékenységre.”

A fentiekben idézett szerzők a hazai gyakorlatot vitatva lényegében Balogh István koncepcióját, módszertani elveit és tankönyvírói munkásságát igazolták. Gondolataik felidézésével talán sikerült válaszolni arra a kérdésre: mihez képest jelentett előrehaladást az 1972-ben megjelent két Metodika.

2.5.2. Miben előrelépés?

A következőkben arra kívánunk rámutatni, *miben mutatkozik meg ez az előrehaladás.*

a) Az orosz nyelv oktatásának metodikája

Az orosz nyelv oktatásának metodikája (Banó és Kosaras 1972) külön alfejezetet, több mint három oldalt szentel a szótármunkának, a szótárhasználat tanításának. A Metodika több nagy fejezetének, ezen belül a szótármunkáról szóló résznek a szerzője Kosaras István. Az általános iskolai Tantervre és Utasításra hivatkozva leszögezi, hogy a 7. osztálytól kezdve fokozatosan meg kell tanítanunk a tanulókat az önálló szöveg munkára. Az orosz ábécé alapos átisméltése után először közös munkával egy-két mondat, majd egy-két szövegrész ismeretlen szavait keressük ki. Ezután adhatunk fel házi feladatként szótármunkát. Láthatjuk, hogy a Tanterv és Utasítás szinte szó szerint magában foglalja Balogh István 1958-ban megjelent metodikájának gondolatait. Az 1972-es Metodika a gimnáziumi Tantervre és Utasításra hivatkozva hangsúlyozza az önálló szöveg munka és a szótárhasználat jelentőségét. A tanulókat „korán hozzá kell szoktatni ahhoz, hogy a *nyelvtanulás nélkülözhetetlen segédeszköze a szótár*” (uo.: 155).

Szemben a korábban hangoztatott nézetekkel, lényegében elismeri a négy nyelvi készség párhuzamos fejlesztésének, köztük kiemelten az olvasási készségek fejlesztésének fontosságát.

Sajnálatos, hogy az *Idegen nyelvi tantervek* című műben (Kurtán 2001) a szerző figyelmét elkerülték a 70-es évek idegennyelvi tanterveinek a szótárhasználat tanításával kapcsolatos pozitív vonásai. A könyv fogalomtárában egyáltalán nem szerepel sem a szótár, sem a szótárhasználat. A 204 oldalas tankönyvben mindössze kétszer találkoztam a szótár szóval, mindkét alkalommal egy-egy felsorolás részeként (uo.: 111, 121).

Banó és Kosaras Metodikája ismerteti a tanulók számára szükséges szótárakat, köztük a Hadrovics–Gáldi-féle szótárt; igaz, hogy ennek használatát csak a gimnázium orosz tagozatán javasolja. A nem tagozatos osztályok számára az *Orosz–magyar (magyar–oros) iskolai szótár* használatát ajánlja (Szabó 1960), amelynek 1989-ben a 17. kiadása jelent meg. Felsorolja és részletesen elemzi, hogy a szótárhasználat tanításának mire kell kiterjednie: a betűk abécé szerinti sorrendjére, a szavak szótári alakjának meghatározására, valamint a szócikkek jelzéseiben, rövidítéseiben való eligazodásra. Mindehhez gyakorlatokat is ajánl. Nem említi azonban, csupán egy gyakorlat erejéig, a szavak több jelentéséből eredő nehézségeket.

b) Az Általános metodika

Az Általános metodika (Banó és Szoboszlai 1972) kiemeli, hogy a kétnyelvű szótár használatára leginkább az analitikus, elemző olvasás folyamatában van szükség. Konkrét lépéseket is megjelöl a szótárhasználat tanításához. Az első lépés a szavak

valószínű szótári alakjának meghatározása. Részletes útmutatást ad ahhoz, mi a teendő, ha a szó alapjelentése nem illik bele a szövegbe. Ez a metodika tehát előtérbe helyezi a szavak több jelentését, az ebből eredő nehézségeket (uo.: 121).

Messze túllépve az egynyelvi szemantizációhoz való dogmatikus ragaszkodáson, leszögezi, hogy a tanárnak „a körülmények mérlegelése alapján kell eldöntenie, hogy mikor melyik szemantizációs eljárást választja” (uo.: 122).

Fontosnak tartja a szótárak felépítésének, jelölési rendszerének ismertetését a szótárkezelésre szánt órák bevezetéseként. Ezekre az órákra minél több szótár biztosítását javasolja.

Ahogy már említettük, az *Általános metodika* a nyugati – angol, francia, német, olasz, spanyol – nyelvek iskolai tanításához készült. Eppen ezért különös, hogy a szótárhasználatról szóló fejezetben adós maradt a nyugati nyelvekhez kiadott legfontosabb szótárak megnevezésével.

Összefoglalva az 1972-ben megjelent két metodikáról leírtakat:

Mindkét munka revideálja az olvasásról, egynyelvi szemantizációról vallott korábbi nézeteket; megerősíti – több esetben átvéve megfogalmazásait is –, más kérdésekben pedig továbbfejleszti Balogh István koncepcióját és annak gyakorlati megvalósítását.

Balogh István Metodikájához képest feltétlen előrelépést jelent az, hogy:

- fontosnak tartják a kétnyelvű szótárak felépítésének, jelölési módozatainak tanítását;
- nagyobb súlyt helyeznek a szavak szótári alakjainak kikövetkeztetésére;
- további gyakorlatokat mutatnak be az ábécérend és általában a szótárhasználat tanításához.

2.6. További metodikák

A fentiekben igyekeztem bemutatni: milyen törekvéseket tükröz a szótárhasználat tanításával kapcsolatban néhány régebbi és a közelmúltban megjelent munka. Ez az írás a nyelvoktatásnak csupán egy, a címben megjelölt szegmentumát vizsgálja, így sajnos nem emlékezhettem meg két kiváló metodikai műről.

Lieber Péterné figyelme a kommunikáció szóbeli ágára irányult. Munkáiban a perifériára szorult az írásos kommunikáció: a szövegértés, a szótárhasználat. Egyik könyvében csupán a tantervet idézve szólt a szótármunkáról (Lieber 1983: 106–107), a másikban pedig zárójelben 3 sort szentelt ennek a témának (Lieber 1987: 155).

A nyelvoktatás kommunikatív irányzatának hazai képviselői a négy alapkészség közül jórészt a beszédkészség fejlesztésével foglalkoznak, a kommunikáció nem verbális, írásos formája kívül esik érdeklődési körükön. „A négy alapkészség közül a beszédkészséget emelem ki, s a másik hármat csak annyiban érintem, amennyire elválaszthatatlanok tőle. E választás mellett az szól, hogy a szóban forgó irányzat is erre helyezi a fő súlyt” (Medgyes 1995: 7).

3. Tanulmány az egyetemi szaknyelvoktatás köréből (1978)

A felsőoktatásban 1957-től kezdve minisztériumi utasítások jelölték meg a nem nyelv-
szakos hallgatók nyelvoktatási céljával a szakszövegek megértését és fordítását.⁴ Még-

⁴ 70/1957 MM miniszteri rendelet; 121/1974 OM miniszteri utasítás.

is, és ez meglepő, a szótárhasználat kérdései csak 1957 után huszonegy esztendővel merültek fel a szaknyelvoktatás módszertani szakirodalmában. Bakay Szilárd, a Debreceni Agrártudományi Egyetem néhai nyelvtanára *A szakszövegértési készség kialakításának gyakorlati tapasztalata* című tanulmányában hívta fel a figyelmet a kérdés fontosságára és az oktatásban való alkalmazására (Bakay 1978).

Gyakorlati tapasztalataira hivatkozik, amikor megfelelő szintű nyelvtani és lexikai tudás után a szótárkezelésben való jártasságot jelöli meg a szakszövegértési készség harmadik feltételének. Szótárkezeléshez akadémiai nagyszótárakat és szakszótárakat javasol. (Ahogy ezt bevezető gondolataimban megjegyeztem, tapasztalataim szerint ezen a fokon bőségesen elegendők az akadémiai kisszótárak. Specializált szövegek esetében azonban ténylegesen indolt a nagyszótárak, illetve szakszótárak használata.)

Szótárkezelést gyakorló óráin minden hallgatónak rendelkezésére bocsátották a megfelelőnek tartott szótárakat. Tapasztalatait a következőkben idézem:

„A szótárak kezelésével kapcsolatban szükségesnek tartom, hogy már az oktatás kezdetén egy teljes órát a szótárhasználat gyakorlati fogásainak elsajátítására fordítsunk. A hallgatók igen hajlamosak arra, hogy az ismeretlen idegen szó első jelentését ragadják ki, s azt akarják mindenképp a mondatba beerőszakolni, sok esetben a mondat értelmének kényszerű megváltoztatása, eltorzítása vagy esetleges értelmetlensége árán is. Ezért nem árt, ha rámutatunk arra, hogy igen sok idegen szónak a magyarban milyen eltérő jelentése lehet, tehát mindenkor a szótárban felsoroltak közül az odaillo magyar szót használjuk. Ismertessük a szótárak magyarázó szövegeit, az azokban alkalmazott rövidítéseket, utalásokat, jeleket stb. ... Sok esetben a szakszövegben összetett szavak fordulnak elő, amelyeket ilyen alakjukban nem találnak meg a szótárakban. Erre is hívjuk fel a figyelmüket, majd pedig példákon keresztül mutassuk be, hogy hogyan kell az ilyen összevont főneveket magyarra fordítani, sok esetben főnévre és jelzőre bontva. ... A szótárkezelési gyakorlatra szánt egy óra a későbbiekben bőven fog kamatozni” (uo.: 48–49).

Ezek a tapasztalatok teljes összhangban vannak a két 1972-es Metodikával és általam idézett más szerzők megállapításaival, a cikkben azonban nem kapott helyet az említésük, a szakirodalomra való hivatkozás.

Bakay Szilárd dolgozata mindenképpen úttörő jelentőségű a szaknyelvoktatásban még akkor is, ha csak cikk maradt, orosz és német nyelvi tankönyveiben, jegyzeteiben nem realizálódott. Nem mellékes ezzel szemben oktatási gyakorlata, ahol a szótárhasználat tanítása a cikkből érezhetően fontos szerepet játszott. Az általa leírtak sok egyéb fontos ismerettel együtt kollégájának, Cs. Nagy Miklósnak a tananyagaiban nyertek alkalmazást.

Talán nem véletlen, hogy Bakay Szilárd cikke és Köllő Márta már említett műve (Köllő 1978), valamint Márkus György *Orosz–magyar fordítástechnika* című monográfiája egyazon évben jelentek meg (Márkus 1978). Ez az egybeesés azt jelzi, hogy a fordítástechnika, a szótárhasználat „beérett” az oktatásban.

IRODALOM

- Bakay Szilárd (1978): A szakszöveg megértési készség kialakításának gyakorlati tapasztalatai. In: Csonka József (szerk.): *Korszerű Nyelvoktatás III. Tanulmányok a szaknyelvoktatás köréből*. Budapest: FPK, pp. 43–50.
- Balogh István (1958): *Az orosz nyelv oktatásának elméleti és gyakorlati alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó, 265 p.
- (1960): *Az orosz nyelv és irodalom oktatásának módszertana*. Budapest: Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat, 345 p. (Későbbi kiadásai a Tankönyvkiadó gondozásában: 1964, 1966, 1967, 1968, 1970.)
- (1988): *Orosz nyelvkönyv a gimnázium és szakközépiskola I. osztályos kezdő csoportjai számára*. Budapest: Tankönyvkiadó, 219 p.
- Banó István (1965): Szóbeliség-írásbeliség az idegen nyelvek tanításában. *Az idegen nyelvek tanítása* 8/3. pp. 65–73.
- Banó István – Szoboszlai Miklós (1972, szerk.): *Általános metodika az angol, francia, német, olasz, spanyol nyelv iskolai tanításához*. Budapest: Tankönyvkiadó, 351 p.
- Banó István – Kosaras István (1972, szerk.): *Az orosz nyelv oktatásának metodikája általános és középiskolai tanárok számára*. Budapest: Tankönyvkiadó, 413 p.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 300 p.
- Cs. Nagy Miklós (1979): Módszertani kérdések és feladatok az agrár szakfordító képzés bevezetése előtt. *Felsőoktatási Szemle* 2. sz. pp. 113–120.
- (1980a): Fordítás és szótárhasználat. *Idegen nyelvek tanítása* 1980/2. sz. pp. 46–53.
- (1980b): Orosz–magyar fordítástechnikai jegyzet módszertani felépítése. In: *Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás*. Budapest: BME Nyelvi Intézet, pp. 221–237.
- Hadas Ferenc (1966): „Szóbeliség – írásbeliség” (Hozzászólás dr. Banó István cikkéhez). *Az idegen nyelvek tanítása* 9/1. pp. 12–15.
- Kosztomarov, V.G. – O.D. Mitrofanova (1976): *Metodicseszkoje rukovodstvo*. Moszkva: Izd. Russzkij jazik, 135 p.
- Köllő Márta (1978): *Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése. Fordítás, fogalmazás, szövegértés*. Budapest: Tankönyvkiadó, 186 p.
- Köllő Márta – Horváth Gáborné (1980): *Orosz nyelvkönyv gimnázium II*. Budapest: Tankönyvkiadó, 208 p.
- Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 204 p.
- Lieber Péterné (1983): *A kommunikáció központú orosznyelv-oktatás néhány kérdése*. Budapest: Tankönyvkiadó, 145 p.
- (1987): *Az orosz nyelv tanításának elméleti és gyakorlati kérdései*. Budapest: Tankönyvkiadó, 249 p.
- Lieber Péterné és mtársai (1987): *Metodikai olvasókönyv*. Budapest: Tankönyvkiadó, 287 p.
- Lux Gyula (1930): *Német nyelvkönyv a tanító – és tanítónőképző intézetek IV. osztályai számára*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 92 p.
- (1932): *Modern Nyelvoktatás*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 174 p.
- Major Ferencné (1980): *Az idegennyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései*. = Országos Műszaki Könyvtár és Dokumentációs Központ. Módszertani Kiadványok 48. sz. Budapest: OMKDK, 129 p.
- (2009): Adalékok a hazai szaknyelvoktatás történetéhez II. *Modern Nyelvoktatás* XV/3. pp. 39–53.
- Márkus György (1978): *Orosz-magyar fordítástechnika*. = A Tudományos Tájékoztatás Elmélete és Gyakorlata 23. sz. Budapest: Országos Műszaki Könyvtár és Dokumentációs Központ, 165 p.
- Márkus Katalin – Szöllősy Éva (2006): Angolul tanuló középiskolásaink szótárhasználati szokásairól. In: Magay Tamás (szerk.): *Szótárak és használóik*. = Lexikográfiai füzetek 2. Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 95–116.

- Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 143 p.
- Muráth Judit (2005a): Szótárhasználat közgazdászhallgatók körében – egy felmérés tanulságai. In: Klaudy Kinga és Dobos Csilla (szerk.): *A világ nyelvei és a nyelvek világa*. MANYE XV. 2/2. pp. 299–304.
- (2005b): Wörterbuchbenutzung von Fachübersetzerstudenten. Ihre Erwartungen an ein Fachwörterbuch. *Symposium on Lexicography XI at the University of Copenhagen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, pp. 401–415.
- Szabó Miklós (1960): *Orosz–magyar [magyar–oroszi] iskolai szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 419+262 p.
- Szöllősy Éva (2004): Angolul tanulóink szótárválasztási szokásairól. *Modern Nyelvoktatás* X/4. pp. 28–46.
- Véges István (1971): Lexika és nyelvoktatás. *Idegen nyelvek tanítása* 1971/4. pp. 97–107. [1970-től a folyóirat címe „Idegen nyelvek tanítása” a korábbi „Az idegen nyelvek tanítása” helyett.]

TINTA KÖNYVKIADÓ

AZ ÉKESSZÓLÁS KISKÖNYVTÁRA 1–12.

1. BÁRDOSI VILMOS – KISS GÁBOR: KÖZMONDÁSOK, 990 Ft
2. BÁRDOSI VILMOS – KISS GÁBOR: SZÓLÁSOK, 990 Ft
3. MINYA KÁROLY: ÚJ SZAVAK I., 1490 Ft
4. BENCÉDY JÓZSEF: RETORIKA, 990 Ft
5. HAJDU ENDRE: SZÓMÚZEUM, 990 Ft
6. PARAPATICS ANDREA: SZLENGSZÓTÁR, 1490 Ft
7. KISS GÁBOR – BÁRDOSI VILMOS: SZINONIMÁK, 990 Ft
8. FORGÁCS RÓBERT: ANYA – NYELV – CSAVAR, 1490 Ft
9. MOLNÁR CSIKÓS LÁSZLÓ: DIVATSZAVAK, 1490 Ft
10. FALK NÓRA: ETIMOLÓGIÁK, 1490 Ft
11. GRÉTSY LÁSZLÓ (szerk.): VALLOMÁSOK, 990 Ft
12. VARGHA KATALIN: TALÁLÓS KÉRDÉSEK, 1490 Ft

Megvásárolhatók a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ, 1116 Budapest, Kondorosi út 17.

Tel.: (1) 371-0501; Fax: (1) 371-0502

E-mail: info@tintakiado.hu

Honlap: www.tintakiado.hu

PETNEKI KATALIN

Nyelvhelyesség mérése az új érettségiben a német vizsga példáján

Die Sprachrichtigkeit im neuen Abitur für DaF und die daraus folgenden Konsequenzen

Der Artikel fasst zusammen, wie vielfältig die Sprachrichtigkeit im neuen Abitur gemessen werden kann. Das im Jahre 2005 eingeführte neue Prüfungsmodell basiert auf den Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, wo die sprachlichen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen zuerst global, dann detailliert beschrieben werden. Im Artikel werden nur die Aspekte der lexikalischen und grammatischen Kompetenzen auf die drei Niveaustufen (A2, B1 und B2) bezogen untersucht, die von den Abituraufgaben gemessen werden.

Nach der kurzen Darstellung dieser Kompetenzen wird darauf eingegangen, wo überall im Abitur Lexik und Grammatik gemessen werden und wie. Bei den rezeptiven Aufgaben werden diese Bereiche nicht gemessen, d.h. bei den Lösungen werden Fehler – soweit die Antwort verständlich ist – nicht berücksichtigt. Bei den produktiven Fertigkeiten werden diese Bereiche mit Hilfe von analytischen Skalen gemessen, die in ihren Beschreibungen an den Niveauskalen des Referenzrahmens orientieren. Gezielt können die lexikalischen und grammatischen Kenntnisse aber auch in einem gesonderten Prüfungsteil gemessen werden. Hier musste das Problem der Aufgabenerstellung angesprochen werden. Es ist nämlich recht schwierig solche Testaufgaben zu erstellen, die nicht nur messtechnisch richtig sind, sondern auch die entsprechende Niveaustufe messen. Als Konklusion wurde festgestellt, dass die Erforschung der Testergebnisse und der Entwicklung von Tests weiterhin eine wichtige Aufgabe ist, um die Validität der Aufgaben gewährleisten zu können.

Leendő némettanárok felkészítése során csak nagy vonalakban van mód azzal foglalkozni, hogy miképp lehet a nyelvtanulók nyelvi kompetenciáit, haladásukat, fejlődésüket megbízhatóan mérni. Bár tanulják az elméleti kritériumokat, ezek gyakorlati alkalmazására többnyire már csak a tanítási gyakorlat során nyílik valódi lehetőség. A tanárjelöltek aztán büszkén csatolják tanári szakdolgozatukhoz saját fejlesztésű tesztfeladataikat, s szomorúan konstatálják, hogy a bíráló ezeket milyen súlyos kritikával illeti. Elsősorban nem is az a baj, hogy ezek a dolgozatok szinte kizárólag a nyelvtanra koncentrálnak, hanem az ötletszerűség, azaz hogy nem abból indulnak ki: mit is akarok tulajdonképpen mérni. Azt hiszem, tanulságos lehet nemcsak a tanárjelöltek, hanem gyakorló tanárok számára is, hogy milyen tapasztalatok gyűltek össze ebben a kérdéskörben az új érettségi vizsga fejlesztése közben. Írásomban azt szeretném megmutatni, hogy egy részkompetencia, a *nyelvhelyesség* milyen különböző formákban jelenik meg a vizsga folyamán, s ez hogyan befolyásolja a mérés és értékelés

módját. Kiindulópontul a hazai tanterveinket is befolyásoló Közös európai referenciakeret¹ támaszkodom.

1. A nyelvhelyesség szerepe a Közös európai referenciakeretben

A Közös európai referenciakeret (továbbiakban KER) részletesen kifejti, hogy milyen kompetenciákat lehet fejleszteni a nyelvtanulás során, miképp érhetnek el ezek mind magasabb szintet. A kompetenciák sokaságában csupán egy – igaz, nem elhanyagolható – rész a kommunikatív nyelvi kompetenciák részletes leírása². A dokumentum a kommunikatív nyelvi kompetenciákat három alcsoportra osztja³:

- nyelvi kompetenciák,
- szociolingvisztikai kompetenciák,
- pragmatikai kompetenciák.

A nyelvi kompetenciák további leírásánál a dokumentum eseteli, hogy miért nehéz ezeket a kompetenciákat megfogalmazni, majd végezetül a hagyományokhoz, illetve a gyakorlathoz nyúl vissza, amikor ezt a készségkomplexumot az alábbi komponensekre bontja⁴:

- lexikális kompetencia,
- grammatikai kompetencia,
- szemantikai kompetencia,
- fonológiai kompetencia,
- helyesírási kompetencia,
- ortoépikai (helyes kiejtési) kompetencia.

Itt nincs arra mód, hogy a további részletekbe belebocsátkozzunk⁵, de az nyilvánvaló, hogy például az órai mérésben a leggyakrabban használt mérési célok ezek közül a kompetenciák közül főleg az első kettőre koncentrálnak: tudja-e a nyelvtanuló az adott szókincset, a tanított helyesírást, illetve nyelvtani szerkezetet. Ezekre fókuszálnak a tanárjelöltek – és sokszor mentoraik – is, s azt remélik, hogy ezzel valós képet kapnak a tanulók nyelvtudásáról. Ezért fontos ismerni, hogy a KER miképp is értelmezi azt a fogalmat, amit a nyelvtanárok „nyelvhelyesség” alatt értenek. Itt a továbbiakban terjedelmi okok miatt csak az első két ponttal, azaz a lexikális és grammatikai kompetencia kérdéskörével fogok foglalkozni.

a) *Lexikális kompetencia*

A lexikális kompetencia fogalmán belül a dokumentum a szókincs ismeretének és alkalmazásának két csoportját különbözteti meg:

- lexikai elemeket (pl. egyedi szóalakok, állandósult szókapcsolatok stb.),
- nyelvtani elemeket (pl. névelők, névmások, módbeli segédigék stb.).

¹ Közös európai referenciakeret – nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Kulturális Együttműködési Tanács, Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg, PTMIK, 2002.

² KER 130 ff.

³ KER p. 130

⁴ KER p. 131

⁵ A KER a felsorolt kompetenciákat még tovább részletezi.

A dokumentum ezen elemek ismeretét és alkalmazását írja le az egyes nyelvi szintekre bontva. A szintek közötti különbség mind mennyiségi, mind minőségi szinten megmutatkozik. Itt most ebből csak az érettséginek megfelelő⁶ szintekre térek ki az 1. táblában.

Szint	A szókincs terjedelme	A szókincs alkalmazása
B2	Saját szakterületén és a legtöbb általános témában jó szókincssel rendelkezik. Variálni tudja a megfogalmazás módját a gyakori ismétlések elkerülése végett, de a lexikai hiányok miatt néha tétovázik és körülírásra kényszerül.	Lexikai pontossága általában magas szintű, bár egy kis zavar és helytelen szóhasználat előfordul anélkül, hogy gátolná a kommunikációt.
B1	Elegendő szókincse van ahhoz, hogy némi körülírással ki tudja magát fejezni a legtöbb olyan témában, amely összefügg saját mindennapi életével, mint pl. család, hobbi stb.	Elemi szókincsét jól alkalmazza, de nagyobb hibák még előfordulnak, amikor bonyolultabb gondolatok kifejezésére vagy ismeretlen témák és helyzetek kezelésére kerül sor.
A2	Elegendő szókincse van ahhoz, hogy le tudjon bonyolítani ismerős helyzeteket és témákat illető, begyakorolt, mindennapi tranzakciókat. Elegendő szókincse van alapvető kommunikációs szükségletek kifejezésére, illetve ahhoz, hogy boldoguljon egyszerű szükséghelyzetekben.	Szűk szókincsét alkalmazni tudja a konkrét mindennapi szükségletek terén.

1. tábla: A szókincs szintjei a KER (pp. 134–135) alapján

b) Grammatikai kompetencia

A grammatikai kompetencia leírása különösen nagy gondot jelentett a KER megfogalmazói számára, mivel itt a nyelvenkénti különbségek komoly nehézséget okoztak. A kiutat a „grammatikai szerveződés” elemei adták, tehát olyan fogalmak, amelyek mentén egy grammatikai szerkezet például különböző relációkat fejez ki. Ehhez a kompetenciához is készült szintleírás, amelyet a 2. tábla tartalmaz.

Érdekes megfigyelni, hogy a KER a lexikális és grammatikai kompetenciánál az egyes szinteken belül is még tovább differenciál, megkülönböztetve ezzel az adott szinten belüli biztos és bizonytalan nyelvhasználót. A kompetencia jellemzői a terjedelem, illetve a pontosság. Minél magasabb nyelvi szintet mérünk, annál nagyobb terjedelmű szókincset és annál pontosabb nyelvtani helyességet várunk el. Ez a leírás azt is érzékelteti, hogy a nyelvhelyességi kompetencia leginkább a produktív készségek terén jelenik meg, tehát elsősorban ott kell(ene) mérni, elvégre ott történik a valós alkalmazás. A táblázat egyben iránymutató abban is, hogy miképp lehet az érettségi analitikus értékelő skáláinál az egy értékelési sávon belül a pontszámot meghatározni (vö. 6. tábla).

A következőkben azt szeretném bemutatni, hogyan próbálta megoldani a nyelvhelyességi kompetencia mérését az új német érettségi a tantervben előírt szintek,

⁶ Érettségi középszintje: A2-B1, emelt szintje: B2. Vö. http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/erettségi_40_2002/elo_idegen_nyelv_vizsgakovetelmenyek.pdf

Szint	Grammatikai helyesség
B2	Jó grammatikai biztonság: időnként kisebb mondatszerkezeti hibák, nyelvbtlások vagy nem szisztematikus hibák még előfordulhatnak, de ezek ritkák, és utólag gyakran kijavíthatóak.
	Viszonylag magas szintű grammatikai biztonsággal kezeli a nyelvet. Nem követ el olyan hibákat, amelyek félreértésekhez vezetnek.
B1	Ismerős kontextusokban elfogadható nyelvhelyességgel kommunikál; általában jól alkalmazza tudását, bár észrevehető anyanyelvi hatások mutatkoznak. Hibák előfordulnak, de világos, hogy mit próbál kifejezni.
	Az előrelátható helyzetekkel kapcsolatos, gyakran használt, begyakorolt mondatok és minták készletét elfogadható nyelvhelyességgel alkalmazza.
A2	Néhány egyszerű szerkezetet helyesen használ, de még rendszeresen elkövet alapvető hibákat, pl. hajlamos összekeverni az igeidőket és megfelekedezni az egyeztetésről, azonban rendszerint világos, hogy mit próbál elmondani.

2. tábla: A grammatikai kompetencia szintjei a KER (p. 137) szerint

a nyelvtanítási hagyományok és a kommunikatív szemléletű nyelvoktatás szempontjainak figyelembevételével.

2. A „Nyelvhelyesség” szerepe a német érettségiben

A vizsga kidolgozásakor többféle modell⁷ mérlegelése folyt, így felmerült az a kérdés, hogy szükség van-e egyáltalán a nyelvhelyességet célzottan mérő külön vizsgarészre, hiszen a nyelvhelyességi kompetenciára mindegyik kommunikatív készség esetében szükség van, használni kell, tehát máshol is mérhető. A produktív készségek értékelési szempontjaiban is megjelenik ez az aspektus. A korábbi érettségi vizsgában viszont döntően olyan jellegű tesztfeladatok szerepeltek, amelyek kifejezetten a lexikai és grammatikai tudásra kérdeztek, így ennek elhagyása nagyon nagy váltást s egyben ellenállást váltott volna ki a tanárokból. Ráadásul nyelvenként is eltértek az álláspontok. Ezért célszerűnek tűnt kompromisszumot kötni az idegen nyelvek munkacsoportjai között, és ezt a vizsgarészt megtartani, de egyben megfelelően a helyére is tenni. Ennek értelmében a nyelvhelyesség célzott mérése eltérő súllyal esik latba a vizsga két szintjén. Középszinten kisebb súllyal szerepel, hiszen az elementáris nyelvhasználatnál (KER: A2 szint) az érthetőség a legfontosabb tényező. A „Nyelvhelyesség” vizsgarész középszinten a gyenge tanulóknak segít abban, hogy a tanultakat a zárt feladatokban reprodukálni tudják, így esélyt ad a sikeres vizsgára. Emelt szinten viszont azonos súlyú a többi vizsgarésszel. Az emelt szintű vizsga ugyanis feltétele a nyelvszakokon a továbbtanulásnak, hiszen ott már igen alapos és pontos nyelvtani ismeretekkel kellene rendelkeznie a diáknak. A feladatok kidolgozása ezeknek a hipotéziseknek az elfogadásával indult meg.

⁷ Vö. Albers, Hans-Georg – Sibylle Bolton: *Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen*. Fernstudieneinheit 7. Berlin etc.: Langenscheidt, 1995, 48 ff. és Bolton, Sibylle: *Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschritstests in der Grundstufe*. Fernstudieneinheit 10. Berlin etc.: Langenscheidt, 1996. 9 ff.

3. A nyelvhelyesség mérése és értékelése az érettségi vizsga egyes részeiben

A nyelvhelyesség mint kompetencia a vizsga minden elemében megjelenik, de más-más szempontból és más súllyal. A lexikai és grammatikai kompetencia terén elvárható követelményeket a vizsgakövetelmények tartalmazzák⁸. A vizsgaleírás grammatikára vonatkozó része a felkészítés és feladatkészítés megkönnyítése érdekében egy táblázatot tartalmaz, ami megadja, hogy mely nyelvtani elemek ismerete kérhető számon célzottan a vizsga során, mit lehet elvárni a produktív használatban, és mely nyelvtani elemek esetében elegendő a receptív felismerés. Ez utóbbiakra a vizsgában közvetlenül rákérdezni nem lehet, és a produktív feladatoknál sem lehet ilyen szerkezeteket elvárni⁹.

A kommunikatív szemléletű nyelvoktatásból kiindulva a nyelvhelyességi kompetencia különböző módon jelenik meg a vizsga egyes részeiben.

a) Nyelvhelyesség értékelése a szövegértési (receptív) kompetencia mérésekor

Mind az olvasott, mind a hallás utáni szövegértési feladatok többsége zárt feladattípus, tehát a vizsgázónak többnyire csak a kiválasztott opciót kell megjelölnie. Azonban egyes feladattípusoknál a vizsgázónak egy-egy szót vagy rövid kifejezést kell leírnia. Az ilyen feladatoknál a javító tanároknak komoly nehézséget okozott, hogy nem szabad hibátlan megoldást elvárniuk. Minden megoldást el kell fogadniuk, amennyiben a leírt megoldásból felismerhető a vizsgázó válasza, s az jelentésében megfelel a javítási kulcsban megadott kifejezésnek. Ez a „Javítási és értékelési útmutatóban” így jelenik meg:

„Megoldásként több lehetőséget is megadunk. Ezeken kívül elfogadhatók azok a variánsok is, amelyek tartalmilag megegyeznek ezekkel. A megoldásokban előforduló nyelvi vagy helyesírási hibákat figyelmen kívül kell hagyni, amennyiben a válasz érthető.”¹⁰

b) Nyelvhelyesség értékelése az íráskészség mérésekor

A kétszintű érettségi idegen nyelvből a KER három nyelvi szintjét foglalja magába¹¹. A középszint két nyelvi szintet fog át: az alapszintről az A2, az önálló nyelvhasználó szintről a B1 szintet¹², míg az emelt szint az önálló nyelvhasználó B2 szint mérésére szolgál. Ezt csak úgy lehetett megoldani, hogy differenciálni kellett mind a feladatokban, mind az értékelésben. A feladatsoron belüli differenciálás úgy valósult meg, hogy az egyes feladatoknál a megírandó szöveg komplexitása, hossza, szövegtípusa, témája és közlési szándéka különbözik a szintek szerint (vö. 3. tábla).

⁸ Az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V.24) OM rendelet. http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/erettsegi_40_2002/nemet_nyelv_vizsgakövetelmenyek.pdf pp. 16–19

⁹ Ez azt jelenti, hogy ha a vizsgázó a produktív feladatban ilyen nyelvtani szerkezetet használ és abban hibát ejt, akkor azt csak jelölni szabad, de az értékelésnél figyelembe kell venni, hogy az adott ismeret produktívan nem várható el.

¹⁰ Vö. Javítási útmutató. http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/erettsegi_2008/oktober/k_nemet_08okt_ut.pdf (2009-04-23)

¹¹ Ennek okait itt nincs mód kifejteni.

¹² Vö. KER p. 33

Középszint 1. feladat A2	Középszint 2. feladat B1	Emelt szint 1. feladat B2	Emelt szint 2. feladat B2
A vizsgázó verbális és/vagy vizuális segédanyagra reagálva 50–80 szavas közlést hoz létre (pl. üdvözlőlap, e-mail).	A vizsgázó rövid levélre, hirdetésre vagy hasonló informatív szövegre reagál írásban, egy körülbelül 100–120 szó terjedelmű szöveg (pl. magánjellegű levél) megírásával.	A vizsgázó rövid levélre, hirdetésre stb. reagál írásban egy körülbelül 120–150 szó terjedelmű szöveg (pl. levél) megírásával. A szövegben a vizsgázónak 5 irányító szempontot kell tárgyalnia.	A vizsgázó két téma közül választhat. A témákhoz informatív szövegek (pl. statisztika) nyújtanak gondolati segítséget. A kiválasztott témáról 4 megadott irányító szempont alapján 200–250 szó terjedelmű szöveget kell írnia.

3. tábla: Az íráskészséget mérő vizsgarész feladatainak szintenkénti különbségei¹³

Az értékelés ennek megfelelően differenciál: az elementáris nyelvhasználó szintjén csak két kritérium, az önálló nyelvhasználó szintjén viszont 5, illetve 4 kritérium szerint kell értékelni az írásműveket. Mivel az emelt szint két feladata ugyanazt a nyelvi szintet (B2) értékeli, ezért ott csak a „Tartalom” értékelési kritérium alapján van különbség, a többi szempont a 4. táblában látható azonos skálát mutat.

Középszint 1. feladat A2	Középszint 2. feladat B1	Emelt szint 1. és 2. feladat B2
<ul style="list-style-type: none"> • Tartalom és szöveg hossz • Nyelvhelyesség 	<ul style="list-style-type: none"> • Tartalom • Formai jegyek és hangnem • Szövegalkotás • Szókincs, kifejezőmód • Nyelvtan, helyesírás 	<ul style="list-style-type: none"> • Tartalom • Szövegalkotás • Szókincs, kifejezőmód • Nyelvtan, helyesírás

4. tábla: Az íráskészség értékelési kritériumai szintenként¹⁴

Az értékelés kritériumainál érzékelhető, hogy az alapszintű nyelvhasználónál egy komplex „Nyelvhelyesség” szempont szerepel, míg az önálló nyelvhasználó szintjén (B1 és B2) a nyelvhelyesség értékelése a KER-hez hasonlóan két részre tagolódik: „Szókincs, kifejezőmód” és „Nyelvtan, helyesírás”. Ez azt jelzi, hogy a magasabb nyelvi szinten több és pontosabb nyelvtani és lexikai tudást kell elvárni, mint az alapszinten.

¹³ Vizsgaleírás p. 6, 13

¹⁴ Einhorn Ágnes (2006): A német nyelvi érettségi vizsgafeladatok fejlesztése. A tartalmi érvényesség és az értékelhetőség ellentmondásai. In: Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit: *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Budapest: OKI, pp. 153–171; a tábla p. 167.

Középszint 1. feladat A2	Középszint 2. feladat B1	Emelt szint 1. és 2. feladat B2
• Alapvető és egyszerű nyelvtani szerkezetek és lexikai elemek használatában nem, vagy csak alig követ el hibát a vizsgázó.	• A szöveget a gyakran használt nyelvtani szerkezetek helyes használata jellemzi. • A szöveget a témának és a közlési szándéknak megfelelő alapszókincs helyes használata jellemzi.	• A szöveget változatos nyelvtani szerkezetek helyes használata jellemzi. • A szöveget a témának és a közlési szándéknak megfelelő változatos szókincs jellemzi.

5. tábla: A szintenként differenciált értékelés megvalósítása az íráskészség nyelvhelyességi kritériumában¹⁵

A szinten belül analitikus táblázatok nyújtanak segítséget a pontozásban. Az 5. tábla a szintnek teljes mértékben megfelelő leírást tartalmazza, a tanulók teljesítményét azonban ehhez viszonyítva kell értékelni. Példaképpen a 6. tábla bemutatja a középszint 2. feladatának analitikus értékelési skáláját egyetlen szempont alapján.

5 pont	4–3 pont	2–1 pont	0 pont
A vizsgázó általában helyesen használja az egyszerű nyelvtani struktúrákat . A szöveg kevés nyelvi (mondattan, alaktan, helyesírás) hibát tartalmaz , amelyek azonban a megértést nem befolyásolják .	A vizsgázó több hibával használja az egyszerű nyelvtani struktúrákat. A szöveg több nyelvi (mondattan, alaktan, helyesírás) hibát tartalmaz, amelyek azonban a megértést nem befolyásolják , és/vagy kevés, a megértést nehezítő hiba jellemzi a dolgozatot.	A vizsgázó csak a leg-egyszerűbb nyelvtani struktúrákat használja. A szöveg sok olyan nyelvi (mondattan, alaktan, helyesírás) hibát tartalmaz , amelyek a megértést nem befolyásolják, valamint több, a megértést jelentősen nehezítő nyelvi hiba fordul elő benne.	A szöveg a nyelvi (mondattan, alaktan, helyesírás) hibák miatt nem érthető , nem felelt meg.

6. tábla: Nyelvtan, helyesírás értékelése a középszint 2. feladatában (B1)

Akiknek sikerült a fenti kategória szerint 5, 4 vagy 3 pontot szereznii, azok a nyelvhelyesség szempontjából elérték az B1 szintet. Annak a vizsgázónak a nyelvtudása, aki csak 1 vagy 2 pontot ért el, az alatta marad, csak A2 szinten van.

c) Nyelvhelyesség értékelése a „Beszédkészség” vizsgarész mérésekor

A beszédkészség mindkét szinten két-két feladatból áll. Itt azonban a feladatokat nem lehetett nehézségi szintek szerint differenciálni. A két feladat oka a készség kétfajta kompetenciájából adódik: mint az a 7. táblában látható, az egyik feladat a dialogikus, a másik a monologikus beszédkészséget méri.

¹⁵ Vö. uo.

Középszint 1. feladat A2-B1	Középszint 2. feladat A2-B1	Emelt szint 1. feladat B2	Emelt szint 2. feladat B2
Szerepjáték: a vizsgázónak minden-napi szituációban kell részt vennie, amelyben partnere a vizsgáztató.	Önálló témakifejtés: a vizsgázónak egy <i>hét-köznapi</i> témához kapcsolódóan kell gondolatait, véleményét összefüggően kifejtjenie.	Vita: a vizsgázónak beszélgetésben kell interaktívan részt vennie, amelyben partnere a vizsgáztató.	Önálló témakifejtés: a vizsgázónak egy <i>általános</i> témáról kell gondolatait, véleményét részletesen és összefüggően kifejtjenie.

7. tábla: A beszéd-készség feladattípusai¹⁶

A beszéd-készség vizsgarész értékelésénél csak az első, tartalmi, illetve a feladattól adódó eltérő kritériumnál van különbség, a többi kritérium azonos, lásd a 8. táblában.

Középszint 1. feladat A2-B1	Középszint 2. feladat A2-B1	Emelt szint 1. feladat B2	Emelt szint 2. feladat B2
A kommunikációs cél elérése és az interakció megvalósítása	Részletesség, önállóság és a mondanivaló összefüggő kifejtése	Vélemény kifejtése, érvelés és az interakció megvalósítása	Részletesség, önállóság és a mondanivaló összefüggő kifejtése
<ul style="list-style-type: none"> • Szókincs, kifejezőmód • Nyelvtan • Beszédtempó, kiejtés, hanglejtés 			

8. tábla: A beszéd-készség értékelési kritériumai szintenként¹⁷

A szintenkénti differenciálás a középszinten belül csak a pontozással oldható meg. A magasabb pontszám a B1 szint leírásának felel meg, míg az alacsonyabb az A2 szint leírása. A 9a) és 9b) tábla szókincre és nyelvtanra vonatkozó skálái mutatják az értékelésben meglévő különbségeket.

B1		A2	Nem felelt meg
5 pont	4–3 pont	2–1pont	0 pont
A vizsgázó szókinccse a témának megfelelő, szóhasználatát változatos. Kiseb lexikai pontatlanságai nem zavarják a kommunikációt. Szükség esetén megfelelően alkalmazza a kompenzációs stratégiákat. A vizsgázó megfelelően alkalmazza a célnyelvi udvariasság alapszabályait.	A vizsgázó szókinccse általában a témának megfelelő, törekszik a változatos szóhasználatra. Az előforduló lexikai hibák csak néhány esetben nehezítik a megértést. Igyekszik megfelelően alkalmazni a kompenzációs stratégiákat. A vizsgázó túlnyomórészt megfelelően alkalmazza a célnyelvi udvariasság alapszabályait.	A vizsgázó egyszerű szókinccset használ. A nem megfelelő szóhasználat többször nehezíti a megértést. Nem mindig megfelelően alkalmazza a kompenzációs stratégiákat. Előfordul, hogy a vizsgázó megsérti a célnyelvi udvariasság alapszabályait.	A vizsgázó szókinccse szegényes. A nem megfelelő szóhasználat többször jelentősen nehezíti és/vagy akadályozza a megértést. Nem tudja alkalmazni a kompenzációs stratégiákat. A vizsgázó megsérti a célnyelvi udvariasság alapszabályait.

9a) tábla: A beszéd-készség nyelvhelyességi aspektusai és szintjei – szókinccs, kifejezőmód¹⁶ Vizsgaleírás¹⁷ Einhorn (2006) p. 167

B1		A2	Nem felelt meg
5 pont	4–3 pont	2–1 pont	0 pont
A vizsgázó változatos nyelvtani struktúrákat használ. Kevés nyelvtani hibát ejt , amelyek a megértést egyáltalán nem befolyásolják.	A vizsgázó törekszik változatos nyelvtani struktúrák használatára. A vizsgázó több , a megértést nem nehezítő és/vagy néhány a megértést nehezítő hibát ejt .	A vizsgázó egyszerű nyelvtani struktúrákat használ. Sok nyelvtani hibát ejt , hibái többször nehezítik a megértést.	A nyelvtani hibák a megértést sokszor jelentősen nehezítik vagy megakadályozzák.

9b) tábla: A beszédkészség nyelvhelyességi aspektusai és szintjei – nyelvtan

d) A nyelvhelyesség mérése a „Nyelvhelyesség” vizsgarészben

Az érettségi vizsga négy kommunikatív készséget mérő mindegyik részében megjelenik a nyelvhelyességi kompetencia, ám ez nem teszi egyértelművé, hogy a vizsgázó milyen szintű tudással rendelkezik a nyelv szerkezetéről, illetve mennyire képes a megtanult struktúrákat funkciójuknak megfelelően alkalmazni. Mivel egy-egy gondolatot, közlési szándékot számtalan nyelvi eszközzel ki lehet fejezni, a biztonságra törekvő vizsgázó elkerülési technikákkal operálhat, más viszont megpróbál a nyelvtudásának szintjén túlmutató nyelvi eszközöket is használni. Ezért volt elvárás, hogy legyen egy olyan vizsgarész, ahol a NAT-ban, illetve a kerettantervben megnevezett nyelvi elemek mérése külön is lehetséges.

„A vizsga(rész) célja annak mérése, hogy a vizsgázó rendelkezik-e azokkal a lexikai, grammatikai, szemantikai és pragmatikai ismeretekkel, amelyek képessé teszik az önálló kommunikációra”¹⁸.

A nyelvhelyességi feladatok célzottan mérik az egyes nyelvi struktúrákat vagy kifejezéseket. Azt, hogy ez a vizsgarész mire kérdezhet rá, mint ahogy arra már korábban utaltam, a vizsgaszabályzat tartalmazza¹⁹ szintekre lebontva. A szinteket a NAT-nak, a kerettantervnek, illetve alapvetően az eredeti forrásnak tekinthető KER elvárásainak megfelelően határoztuk meg. A nyelvhelyesség esetében azonban célszerű volt a nyelvtani jelenségeket nemcsak kompetenciák szintjén általánosan megfogalmazni, mint ahogy azt az „Élő idegen nyelv” műveltségterületnél láthatjuk²⁰, hanem az adott nyelvre konkrétan is megadni, amiben a KER német nyelvre kidolgozott nyelvi katalógusa²¹ sokat segített.

A „Nyelvhelyesség” vizsgarész értékelése nem okozott különösebb problémákat, hiszen a feladatok döntően zárt ítemek, tehát csak vagy jó, vagy hibás válasz van, ennek alapján vagy 1 pontot ér az adott ítem, vagy 0 pontot kap a vizsgázó. A feladaton belüli megoldott ítemek száma és a pontok száma megegyezik. Így a „Nyelvhely-

¹⁸ Vizsgaleírás: http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/erettsegi_40_2002/nemet_nyelv_vizsgaleiras.pdf (2009-04-23) p. 3

¹⁹ Vizsgaleírás

²⁰ http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/erettsegi_40_2002/elo_idegen_nyelv_vizsgakovetelmenyek.pdf

²¹ Glaboniat, Manuela – Martin Müller – Paul Rusch – Helen Schmitz – Lukas Wertenschlag: *Profile Deutsch*. Langenscheidt, 2001.

lyesség” vizsgarész inkább a feladatkészítés oldaláról okozhat problémát, mert a zárt feladatok elkészítése messze nem olyan egyszerű, mint amilyennek az első pillanatra látszik.

4. A nyelvhelyességi feladatok készítésének problémái

A vizsgarész feladatai a vizsgamoddellel összhangban kizárólag autentikus szövegekre épülhetnek. Ez azt jelenti, hogy nem lehet vegytisztán, szövegértés nélkül ezt a kompetenciát mérni. Alapvetően zárt feladattípusok fordulnak elő. Amennyiben a feladatba mégis valamit be kell írni, úgy ebben a vizsgarészben – ellentétben a receptív készségeket mérő feladatokkal – se nyelvtani, se helyesírási hibát nem lehet elfogadni.

Az új érettségi vizsga feladatait erre kiképzett gyakorló nyelvtanárok készítették, illetve készítik, így a „Nyelvhelyesség” vizsgarész feladatait is. A feladatok készítésénél három terület okozott a feladatíróknak nehézséget:

- a mérési cél meghatározása,
- a mérési célnak megfelelő autentikus szöveg megtalálása,
- a mérési célnak megfelelő feladattípus kiválasztása.

Annak érdekében, hogy a célok mind a feladatíró, mind a bíráló, s majdan a vizsgázó számára is egyértelműek legyenek, a feladatírónak minden egyes itemnél meg kell neveznie, hogy melyik nyelvtani vagy lexikai jelenségre kérdez rá az adott item. Ennek ellenére a cél meghatározása számtalan esetben nem sikerült. De az is igen gyakori probléma volt, hogy nem sikerült eltalálni a nehézségi szintet. Ez főleg az emelt szinten jelentett problémát, mivel a B2-es emelt szint bennfoglalólag tartalmazza a középszint anyagát is, viszont így nagy a veszélye annak, hogy a feladat túl könnyűre sikerül.

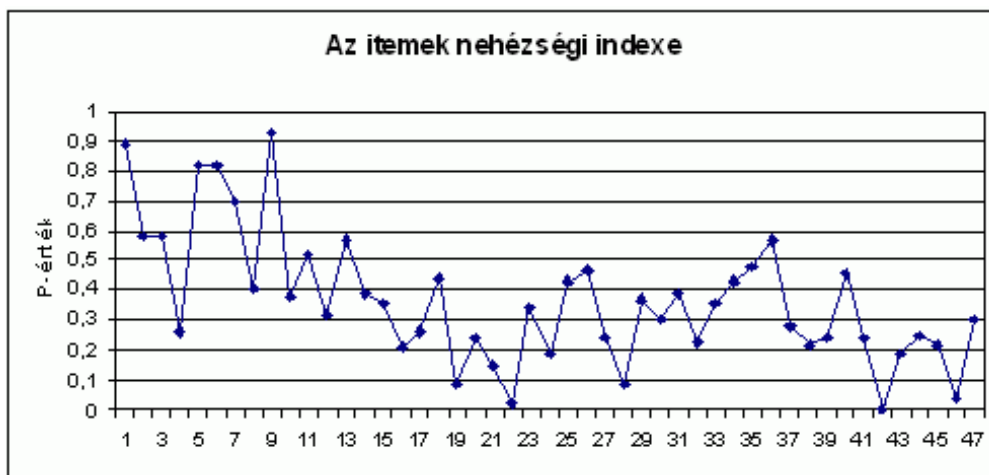
Azt a tényt, hogy sokszor még átdolgozás ellenére sem sikerült eltalálni az egyes itemek szintjét, a tanulók teljesítménye is visszaigazolta. Egy szakdolgozó²² részletesen, itemenként megvizsgálta a 2004-es próbavizsga „Nyelvhelyesség” vizsgarész azonos típusú feladatainak megoldottságát. Itemanalízis²³ alapján meg lehetett becsülni, hogy az egyes itemeket milyen arányban fogják tudni megoldani a tanulók, tehát hogy az adott item mennyire könnyű vagy nehéz. Az itemanalízist már megoldott tanulói munkák alapján kell elkészíteni, s ennek alapján lehet kiszámítani a nehézségi indexet²⁴. Az átlagos nehézségű itemek az 1. diagramon a 0,20–0,80 közötti sávban helyezkednek el. A 0,80 feletti értéket adó itemek túl könnyűek, míg a 0,20 alattiak túl nehezek, így ezek nem igazán alkalmasak az adott szint mérésére. A kiválasztott feladattípus a legelterjedtebb tesztforma, a multiple-choice-feladat (feleletválasztós) volt: lyukas szövegben a lyukakhoz négy válaszlehetőség tartozik, de csak egy jó

²² Fröhling Edit (2006): Fehleranalyse beim Prüfungsteil ‚Wortschatz und Grammatik‘ auf Grund des Probeabiturs 2004 – eine Fallstudie. Szakdolgozat. SZTE Germanisztikai Intézet.

²³ Bárdos Jenő (2002): *Az idegennyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, p. 48

²⁴ Perleth, Christoph: Material zur Vorlesung „Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik”, Kapitel „Itemanalyse und Itemselektion nach der Klassischen Testtheorie”. URL: http://www.phf.uni-rostock.de/institut/ipp/Lehrmaterialien/Diagnostik/vd1_3_ex_itemanalyse.htm (2009-04-23)

közülük. A vizsgálat három azonos típusú, de különböző szintű feladatot vetett össze: az első, 15 ítemet tartalmazó feladatnak az A2 szintet kellett volna lefednie, tehát ez volt elméletileg a legkönnyebb feladat. A következő feladat 15 ítemének a B1 szintnek, a harmadik feladatnak a 31. ítemtől pedig a B2 szintnek kellett volna megfelelnie. Az eredmények a grafikonon azonban azt mutatják, hogy a nehézségi szint igen eltérő lett.



1. diagram: 3 multiple-choice feladat 47 ítemének elemzése nehézségi index szerint²⁵

A grafikon alapján megállapítható, hogy a 47 ítem közül 12 nem alkalmas a célra: az első 15 íte mből az A2 szinten 4 ítem túl könnyű volt, a B1 és a B2 szinten pedig 8 ítem nehezebb volt a kelletténél. Tehát megfelelő feladatot csak úgy lehet készíteni, ha előzetesen kipróbáljuk, s a nem megfelelő ítemeket a próba után kiküszöböljük.

A feladatkészítés során nemcsak az egyes ítemek nehézségi szintjének eltalálása okozott problémát. További jellemző hibatípusok fordultak még elő a készülő feladatoknál:

- a mérési célok nem változatosak, a feladat többször méri ugyanazt;
- túl közel vannak egymáshoz az ítemek, ami zavarja a megoldhatóságot;
- a feladat és a feladathoz használt szöveg nehézségi szintje nincs összhangban (pl. a konkrét ítem könnyű, de a szöveg nehéz);
- a példa becsapós: pl. a példa jelen időben van, de utána a többi ítem múlt időt kér számon – félreviszi a vizsgázót.

A szövegek és feladattípusok megválasztásánál is számos nehézség merült fel. Számptalan esetben használtak a feladattírók olyan szövegeket, amelyek autentikussága megkérdőjelezhető, illetve amelyek nem alkalmasak mérésre (például sok adatot tartalmaznak, de kevés eseményt, így nyelvileg „szegény” a szöveg). Az is gondot okozott, hogy melyik feladattípus alkalmas a mérési cél megbízható elérésére. Mindez

²⁵ Fröhling (2006)

arra utal, hogy a feladatírói képzés csak a kiindulópont lehet; igen sok gyakorlat is kell ahhoz, hogy megbízható feladatok szülessenek.

5. Tanulságok

Az új vizsga bevezetését megelőző két próbamérés (2003 és 2004) és az első két év (2005 és 2006) éles feladatainak kiértékelése után megállapítható, hogy a „Nyelvhelyesség” vizsgarész a középszinten bevált²⁶. A középszintű feladatoknál a „Nyelvhelyesség” vizsgarész nem nevezhető sem túl könnyűnek, sem túl nehéznek, a teljesíthettség az első két évben kiegyenlített volt. Az emelt szinten az első évek feladatsorai még nem voltak ilyen kiegyensúlyozottak. A két év teljesítménye között épp ez a vizsgarész mutatta a legnagyobb különbséget: 2005-ben túl könnyű, 2006-ban viszont az előző évhez képest elég nehéz volt²⁷.

A későbbi vizsgák értékeléséből az emelt szint részletes elemzése megtalálható az Oktatási Hivatal honlapján. Ebben az látható, hogy a „Nyelvhelyesség” vizsgarész 2006-ban és 2007-ben még túl könnyű volt, de 2008-ra már ez adja a legkiegyenlítettbb eredményt²⁸. A következőkben tehát arra kell törekedni, hogy a többi vizsgarész is nagyobb megbízhatósággal mérje a célnyelvi kompetenciákat.

Ahhoz, hogy a nyelvtanárok új generációja tovább tudja fejleszteni és megbízhatóbbá tudja tenni a mérést, ennek a témakörnek nagyobb szerepet kellene szánni a tanárképzésben. A tanári mesterképzés programja az egyik legfontosabb elvárásaként a következő képességeket várja el a leendő nyelvtanároktól:

„A 8.3. pontban foglalt szakterületi általános ismereteken túli, sajátos ismeretkörök: A nyelvtudás mérése és értékelése. Az osztálytermi értékelés, az érettségi és a nyelvvizsgák. A kétszintű nyelvi érettségi vizsga követelményei. A vizsgafeladatok készítése, kipróbálása, ellenőrzése, bankosítása. A vizsgák minőségi kritériumai: a validitás, az objektivitás és a megbízhatóság.”²⁹

Ezt mind a mindössze 7 kredit értékű szakmódszertanban kell közvetíteni. Igen fontos, hogy a leendő nyelvtanárok megismerjék a differenciált mérés és értékelés technikáit. Ebben fontos szerepet játszhat, ha saját dolgozataikon, majd diáktársaik dolgozatain vagy szóbeli előadásukon hibaelemzést végeznek, megítélve, hogy az elhibázott jelenség ismeretét milyen szinten lehet elvárni. A feladatkészítés alaplépéseit pedig előbb feladatok elemzésével, a feladatok struktúrájának és logikájának megismerésével, az egyes itemek mérési céljának meghatározásával, a mérési cél szintjének megállapításával, majd feladatok készítésével és azok kipróbálásával kell gyakoroltatni. Így hamarosan elvárható lesz, hogy a tanórai mérések is megbízhatóbbak legyenek, s valós képet adjanak a tanulók nyelvhelyességi kompetenciájáról.

²⁶ Einhorn Ágnes: *A 2006. évi érettségi vizsga eredményeinek elemzése. Német nyelv.* Budapest: Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet, 2008; 5. ábra.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006tapaszlatok-Nemet>

²⁷ Uo. 12. ábra.

²⁸ http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/gyorsadatok_2008_tavaszi.ppt#377,37,37.dia (2009-04-23)

²⁹ 4. számú melléklet a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelethez, 11. pont. http://www.complex.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM&kif=Tan%E1rk%E9pz%E9s#xcel

HARDI JUDIT

Olvasásfolyamatbeli LPS-használat vizsgálata

Language processing strategy use in reading

Language processing strategy (LPS) use is an important question in second language learning, since some strategies can directly contribute to language acquisition. One such strategy is inferring. In this one-year-long study, I examined the LPS – ignoring, inferring, and consulting – use of one subject (a teenage student who was learning English as a second language) through different reading and speaking activities. Besides LPSs, I also focused on some keys provided by the reading exercises (topic description in the target language, mother tongue use, pictorial representation) that play a part in successful vocabulary inference. The subject used inferring strategy above all, moreover, it proved to be the most successfully used strategy as well. The study showed that pictorial representation plays an important role in helping to infer world meaning successfully.

1. Bevezetés

Az LPS (Lexical Processing Strategy), azaz a szókincs-feldolgozó stratégia használata fontos kérdés a másodiknyelv-elsajátítási folyamatban, mivel bizonyos stratégiák közvetlenül a szókincs sikeres elsajátításához vezethetnek. Az olvasás és egyéb tevékenységek közbeni stratégiahasználat vitathatatlanul segíti a járulékos szótanulást, amelynek fontosságára számos tanulmány utal. Járulékos szótanulásról akkor beszélünk, amikor a tanulók a jelentés megértésére összpontosítanak, nem pedig az új szavak megtanulására, vagyis az új szavak ismerete a tanulás mellékterméke (Gass és Selinker 2001). Mind az első, mind a második nyelv elsajátításának folyamatában a szókincs nagy részét járulékosan sajátítjuk el, vagyis bizonyos receptív és produktív készségek használata közben, ugyanakkor a szándékos tanulás során elsajátított szavak száma csekély (Coady és Huckin 1999; Schmitt 2000).

A szókincs-feldolgozó stratégiák a felszínitől a mély stratégiáig terjedő skálán változnak, és rendkívül sokszínűek, összetettek lehetnek. A felszíni stratégiák gyorsabb, de kevesebb elsajátításhoz vezetnek, a szómegtartási arány esetükben gyengébb. Ezekhez a stratégiákhoz tartozik például a következtetés (vagyis a jelentés kitalálása tartalmi és egyéb kulcsok alapján), valamint az idegen szó sokszori ismétlése a memóriába rögzítés céljából. A mély stratégiák időigényesebbek, de használatukkal nagyobb a szómegtartási arány, és könnyebb a szavakat a memóriából visszakeresni. Ide tartoznak a tanulási listák; a sokféle szöveg olvasása ugyanabban a témában (a releváns szókincs sokszori expozíciójának biztosítására); az alapos és kiterjedt szótárhasználat; az ismétlés (a szómegtartás hatékonyabbá tétele érdekében); stb. (Huckin és Coady 1999).

A szókincs-feldolgozó stratégia használatát több tanulmány is a középpontjába helyezi, s ezek mind fókuszukban, mind pedig az alkalmazott módszerek tekintetében változatos képet mutatnak. Paribakht és Wesche (1999) retrospektív módszert alkalmazva, a hangos gondolkodás folyamatában vizsgálta az alkalmazott stratégiákat. A következtetést találták a leggyakrabban használt stratégiának. Meglepetésükre a szótárhasználat nem érvényesült a vizsgált tanulók körében, akik főként fonológiai és grammatikai információból következtettek az idegen szavak jelentésére.

Harley és Hart (2000) 35 franciául tanuló kanadai középiskolás szótanulási stratégiáit vizsgálta. A legnépszerűbb stratégiák a tartalomból való következtetés, a kétnyelvű szótárhasználat és a tanár vagy társ megkérdezése voltak, de néhány tanuló gyakran használt egy nyelvű francia szótárt is.

Hulstijn, Hollander és Greidanus (1996) szintén franciául tanuló haladókat vizsgált. Esetükben a kétnyelvű szótár használata és a széljegyzetek elősegítették a szójelentés elsajátítását. Úgy találták, hogy ha a tanuló megnézi az ismeretlen szó jelentését az első alkalommal, mikor találkozik vele, az összes további találkozás megerősíti a szó jelentését. Viszont amikor nem áll a tanulók rendelkezésére külső megerősítés, gyakran figyelmen kívül hagyják az idegen szót vagy rossz következtetést vonnak le, ezáltal az ismételt expozíciónak kevés hatása van a szótanulásra.

Fraser (1996) alacsony és magas szintű angol olvasási jártassággal rendelkező, francia anyanyelvű egyetemisták – instruktív stratégia használatán alapuló – szókincs-elsajátítását kísérte figyelemmel. A tanulók az olvasási folyamat közben a szótanulás szempontjából főként produktív stratégiákat használtak (következtetést és konzultációt), és általában sikeresen határozták meg a jelentést a szöveg megértéséhez. A tanulmányban elemzett szómegtartási arány magas volt, ami többek közt abból adódott, hogy a tanulók először következtettek, azután konzultáltak (azaz megnézték a szó jelentését a szótárban).

Angolul tanuló kínai egyetemisták LPS-használatát (következtetést a tartalomból és a szóalakból, valamint a szótárhasználatot) vizsgálta Gu és Johnson (1996). Ebben az esetben a diákok extenzív olvasással és stratégiák változatos használatával érték el szókincsük bővítését.

Intenzív ESL program résztvevőinek szókincs-feldolgozó stratégiáit vizsgálta Qian (2004): a következtetést (a tartalomból, magából a szóból); a szótárhasználatot (egy nyelvű, két nyelvű szótárral); a szó megkérdezését (tanártól, társtól); illetve a figyelmen kívül hagyást. A következtetés esetében azt találták, hogy a résztvevők a közvetlen szemantikai tartalomra és az ismeretlen szó alakjára támaszkodtak, miközben kevésbé használtak kulcsokat a szöveg globális jelentéséből, a szófajokból és a mondat szintű nyelvtanból. A jelentés kikövetkeztetésére tehát nem a „top-down” megközelítést használták, mint ahogyan azt saját maguk érzékelték. A szerző szerint ebből az a következtetés vonható le, hogy a tanulók által érzékelt szótanulási stratégiák nem mindig tükrözik megbízhatóan ténylegesen alkalmazottakat.

A szövegértő olvasás a szókincs-elsajátítás szempontjából sokat elemzett és vitatott terület. Az olvasás produktív stratégia abban az esetben, ha a nyelvtanuló főként olyan LPS-t használ, amely hatékony a szótanulás szempontjából, vagyis következtet vagy/és konzultál. A szótanulás produktivitása érdekében fontos, hogy mind a következtetéssel, mind pedig a konzultációval történő jelentés-meghatározás sikeres legyen (Fraser 1996).

A következtetés azonban nem mindig könnyű és hatékony (Haynes 1984; Hulstijn 2000), egyrészt a szöveg komplexitása, másrészt az olvasói korlátok miatt: vagy a szöveg nem biztosít elegendő kulcsot a következtetésre, vagy az olvasó nem veszi figyelembe, illetve hibásan használja őket. A következtetés nem hatékony stratégia, ha a nyelvtanuló nem tudja kikövetkeztetni vagy helytelenül következteti ki a szó jelentését. Emellett néhány kutatás azt jelzi, hogy a magára hagyott nyelvtanulók gyakran nem figyelnek az ismeretlen szavakra, és csak akkor következtetnek, amikor arra különösen szükség van, a konzultációt pedig csak esetlegesen, szelektíven használják (Paribakht és Wesche 1997).

Az alábbiakban egy rövid távú LPS kutatás adatait kívánom bemutatni és elemezni, amelynek során egy angol nyelvet tanuló tizenéves stratégia-használatát vizsgáltam. Az egyén szókincs-feldolgozási folyamatát három különböző, angol nyelvű olvasási feladat segítette elő, s eközben bonyolítottam le a vizsgálatot. Az alany lexikai feldolgozó stratégiáit (figyelmen kívül hagyás, konzultáció, következtetés) kísértem figyelemmel, elsődleges hangsúlyt helyezve a következtetési folyamatra, mivel általános vélekedés szerint a járulékos szótanulás leginkább következtetéssel valósul meg. A fent említett tanulmányoktól eltérően, elsődlegesen nem az LPS-használathoz elegendhetlen kontextusbeli kulcsok szerepére fordítottam kiemelt figyelmet, hanem az egyes feladattípusok kínálta kapaszkodók jelentőségére: az idegen nyelvi témaleírásra, az anyanyelv használatára és a képi megjelenítésre.

2. A vizsgálat leírása

2.1. A stratégia-használat

A megfigyelt tanuló munkájának egyik fő célja a szókincs bővítése volt, ezért különösen hangsúlyos szerepet kaphatott a megfelelő stratégia használata. Mint már említettem, a vizsgálatban elsősorban a következtetés használatára összpontosítottam.

A monitorozott olvasás és stratégiahasználat mellett csak nagyon csekély mértékben fordulhat elő, hogy a tanuló ne figyeljen az ismeretlen szavakra, különösen, ha előzőleg a szó jelentésének kikövetkeztetésére irányuló instrukciót kap. Általában elmondható, hogy bár az LPS használatát ösztönző instrukció közvetlenül nem segíti a szókinccstanulást, indirekt módon csökkenti a nem ismert szavak mellőzését és javítja a következtetések minőségét (Fraser 1996).

A megfelelő és hatékony stratégia-használathoz segítséget is kapott a tanuló azzal, hogy megbeszéltük a sikeres következtetéshez hozzájáruló lehetséges kulcsokat (első nyelv, második nyelv, nyelvtan, tartalom, szövegkörnyezet stb.).

A szókincs-elsajátítás hatékonyságát nagymértékben növelte a stratégiák ötvözése: a következtetés után minden esetben megbeszéltük és pontosítottuk a jelentést, azaz a következtetést és konzultációt együttesen alkalmaztuk.

Az LPS-használatot három különféle olvasási feladaton (kérdés-válasz, szerepjáték, képleírás) keresztül vizsgáltam. A feladatok angol nyelven íródtak, kivéve a szerepjáték utasításait, amelyek magyarul szerepeltek a tankönyvben. A kérdés-válasz feladatban a szövegértés kulcsa maga a téma volt, illetve a kérdésekre elvárt válaszok. A szerepjátékban a feladtleírás által kínált magyar szókincs, míg a képleírásban a szöveg és a hozzá mellékelte kép biztosítottak kiindulópontot a szövegértéshez és a jelentés meghatározásához.

2.2. Az alany

Az adatokat egy 12 éves, magyar anyanyelvű általános iskolás tanuló közreműködésével gyűjtöttem, aki az adatfelvétel kezdetekor már 4 éve tanulta az angol nyelvet, azaz az általános iskola 3. osztályában kezdte az idegen nyelv tanulását. Az iskolában angol tagozatra járt, így 2 év óta 5 angolórája volt hetente. Az alsó tagozatban heti 3, illetve 4 órában tanulta az angolt, és néhány gyermekeknek szánt nyelvkönyv anyagát már elsajátította. A felső tagozatban tizenéveseknek szánt kurzuskönyvekből (*Bravo* 1998 és *Project English* 2001) folytatta tanulmányait, a vizsgálat kezdetekor a 2. kötetnél tartott. A tanuló nagyon jó képességű és lelkesedéssel tanulja az idegen nyelveket. (Az angol mellett németet is tanul egyénileg, majd a középiskolában a francia nyelvet is szeretné elkezdni.)

Az adatgyűjtés iskolán kívüli nyelvórák keretében történt, amelyekre azért került sor, hogy a tanuló lehetőséget kapjon angolul beszélni és beszélgetni, ezáltal szókinccse is jelentős mértékben gyarapodjon. (A kötelező iskolai tanórák keretében a szóbeliség fejlesztése gyakran háttérbe szorul a már sokszor emlegetett nehézségek következtében.) A tanórák keretében olyan nyelvkönyvet használtunk (*Társagás* 2006), amely alapfokú nyelvtudással rendelkező tanulók számára íródott, elsősorban a szóbeli nyelvi készség fejlesztésének céljával.

2.3. Az adatgyűjtés

A vizsgálat 8 hónapon át tartott (október elejétől június közepéig), az iskolai tanév mindkét félévét felölelő periódusban. Így 32 hétig folyt az adatgyűjtés, heti rendszerességgel sorra kerülő 60 perces nyelvórák keretében. Az óra felépítése mindig egyforma volt apró, lényegtelen eltéréseket leszámítva. Ráhangoló beszélgetéssel indult a heti vagy napi aktualitásokról, majd elkezdődött a tematikus munka: három különböző olvasási és beszédgyakorlat.

Az első feladat keretében angol kérdéseket és a kérdésekre adott néhány soros angol nyelvű válaszokat kellett a tanulónak elolvasnia. Ezek nagyrészt már ismert témakörökhöz kapcsolódtak (például család, hobbi, lakás stb.). A rövid szöveg elolvasása után az ismeretlen szavak és kifejezések megbeszélése következett. A hangos olvasást (amelynek során a kiejtésbeli problémákat is tisztáztuk) és az ismeretlen szókinccs megbeszélését követően a tanulónak vissza kellett mondania az olvasottak tartalmát angol nyelven saját szavaival, valamint az olvasott szöveg szókinccsének segítségével, aktív használatával. A második feladat szerepjáték volt: a játék néhány mondatos magyar nyelvű leírása alatt angol nyelven, írásban kidolgozva szerepelt a megoldás egy lehetséges variációja. A harmadik feladat képleírás volt: a tankönyv egyik oldalán levő kép mellett, a másik oldalon olvasható volt a kép néhány soros angol nyelvű leírása. A két utóbbi feladat forgatókönyve megegyezett az elsőével, azaz hangos olvasás után az idegen szavak és kifejezések megbeszélésére, majd az olvasottak visszamondására került sor.

Az olvasási feladatok folyamán az alany lexikai feldolgozó stratégiáinak (figyemen kívül hagyás, következtetés, konzultáció) használatát vizsgáltam. A tanuló nagyon gyorsan haladt, ezért egy órán több feladatsort is fel tudtunk dolgozni. A 32 óra mindegyikén átlagosan 20 idegen szóval, illetve kifejezéssel dolgoztunk, így összesen 640 tételből álló szókinccset sikerült összegyűjteni az elemzéshez.

2.4. A folyamat

Az olvasási feladatok mindhárom feladattípusban néhány rövid bekezdésből álltak, egyenként 50–150 szót tartalmaztak. Minden egyes olvasási feladat után az alany feladata az volt, hogy összegyűjtse az idegen szavakat és kifejezéseket, megpróbálja kikövetkeztetni a jelentésüket, és lefordítsa őket magyarra. Ezt követően megbeszél-tük (konzultáció) a szó vagy kifejezés jelentését. A tanuló néhány szót mellőzött a folyamat alatt (figyelmen kívül hagyás), néhányszor megkérdezte a szó jelentését (konzultáció), de az esetek nagy részében lefordította a szót, vagyis kikövetkeztette (helyesen vagy helytelenül) a jelentését, tehát az instrukciónak megfelelően járt el.

2.5. A hipotézis

A vizsgálat fő célja egyrészt az LPS alkalmazásának eredményesebbé tétele volt, másrészt azoknak a nyelvelsajátítást segítő, leghatékonyabb kulcsoknak az azonosítása, amelyek a sikeres LPS-használatot garantálják. A különböző feladattípusok által kínált nyelvi, szituációs és vizuális kulcsok az LPS használatával együtt segítik a nyelv-tanulót a jelentés dekódolásában. Az alany LPS-használatát az alábbi feltételezések-ből kiindulva figyeltem meg:

- a) A sikeres stratégiák megoszlása valószínűleg egyenlőtlenül alakul, egyrészt a következtető stratégiára helyezett hangsúly, másrészt az egyes feladattípusok-ban rejlő, szövegértést segítő kulcsok közti jelentős különbségek miatt.
- b) Az instrukcióból adódóan a következtetési stratégia lesz a leggyakrabban és a legsikeresebben alkalmazott LPS.
- c) A következtetési stratégia a szerepjátékok esetében lesz a legsikeresebb, mivel a kulcsot ebben az esetben az alany anyanyelve biztosítja.
- d) A legsikertelenebb akkor lesz a következtetés, amikor csak az angol szöveg té-mája kínál kapaszkodót, vagyis a kérdés-válasz feladatokban.

3. Az adatok elemzése és az eredmények

A kapott adatokat három irányelv szerint soroltam csoportokba:

- a) LPS-használat,
- b) a következtetési stratégia előfordulása a különböző feladattípusokban,
- c) a következtető stratégia sikeressége.

3.1. LPS-használat

Mivel a vizsgálat során a következtető stratégia használatára helyeztem a fő hang-súlyt, az alany azt az utasítást kapta, hogy következtesse ki az ismeretlen szavak és kifejezések jelentését. Ennek következtében a másik két LPS stratégiára vonatkozó adatok nem teljesen homogének. Ez különösen igaz a konzultációra, amelyet a jelen-tés kikövetkeztetésére vonatkozó (olykor megismételt) utasítás értelmében az alany-nak elsődleges stratégiaként kerülnie kellett. A figyelmen kívül hagyási stratégiára vonatkozó adatok sem elemezhetők önmagukban, mert amikor feltételeztem, hogy az alany nem ismer egy jelentést (bár ő nem utalt erre), következetesen megkértem, hogy fordítsa le a szót. Ezáltal nagy valószínűséggel nem fordult elő, hogy egy ismeretlen szót vagy kifejezést teljesen mellőzött. Egy szó figyelmen kívül hagyására azonnal fény derült, vagyis nem volt idő sem arra, hogy az alany később észrevegye mulasz-tását, sem pedig arra, hogy a tényleges mellőzés bebizonyosodjon.

Az LPS alkalmazásából kapott eredményeket az 1. táblázat szemlélteti.

LPS opciók			
figyelmen kívül hagyás	konzultáció	következtetés	
70	46	524	640 szó
11	7	82	100%

1. táblázat: LPS használat

A 640 összegyűjtött idegen szóból és kifejezésből 70 olyan szót találtam (az összes adat 11%-a), amelyet az alany elsődlegesen nem vett figyelembe. Ezek főként kifejezések voltak (például *pay attention to*, *be allowed to*), valamint néhány főnév (például *bucket*). A figyelembe nem vett szavak aránya majdnem egyenlő volt a különböző feladatokban. A figyelmen kívül hagyott főnevek legtöbbször a képleírasi feladatban fordult elő. Ennek valószínűleg az lehet az oka, hogy a képi megjelenítés garanciát egy bizonyos nyelvi jelentést, amely nem feltétlenül a megfelelő, de nem is teljesen valószínűtlen. Ez fordult elő például a *bucket* főnév esetében: a tárgy nem volt jól látható a képen, és a tanuló vödör helyett cserépnek gondolta. Itt jól megfigyelhető a stratégiák komplex működésének folyamata: azért hagyta figyelmen kívül a szót, mert azt hitte, a kép alapján jól azonosította. Vagyis valójában elsődlegesen következtetett, és mivel meg volt győződve a következtetés helyességéről, figyelmen kívül hagyta a szót. Erre csak a konzultáció során derült fény, amikor mégis rákérdeztem a szó jelentésére.

A tanuló a konzultációt elsődleges LPS-ként 46 szó (7%) esetében használta. Ennek a stratégiának az alacsony használata, mint már említettem, annak az utasításnak tudható be, amely szerint az elsődleges feladat a jelentés kikövetkeztetése. A szókinccs, amelynek jelentésére az alany következtetés nélkül rákérdezett, főként szövegszervező elemekből állt (például *apparently*, *consequently*, *in sum* stb.), valamint néhány kifejezésből. Első látásra 524 szó (82%) jelentését következtette ki a tanuló. Ez a magas arány azt jelenti, hogy a következtetést az utasításnak megfelelően, elsődleges stratégiaként tudta használni; azt azonban nem jelenti, hogy erőfeszítése minden esetben sikerrel járt volna.

A további elemzéshez fontos kiemelni, hogy amint már említettem, bizonyos átfedés jelentkezik az LPS-használatban, mert ha az alany mellőzött egy bizonyos szót, felhívtam erre a figyelmét. Ugyanakkor az is előfordult, hogy a tanuló elsődleges stratégiaként a konzultációt választotta, azaz megkérdezte tőlem a szó jelentését. Ilyen esetekben ismét felhívtam a figyelmét arra, hogy a feladata a jelentés kikövetkeztetése (ahelyett hogy azonnal megadtam volna a kért információt). Következésképpen a teljes szókészlet (640 szó) összevonható, azaz értelmezhető és vizsgálható a következtető stratégia eseteiként. Az alábbiakban ennek megfelelően a teljes szókészletet így elemzem.

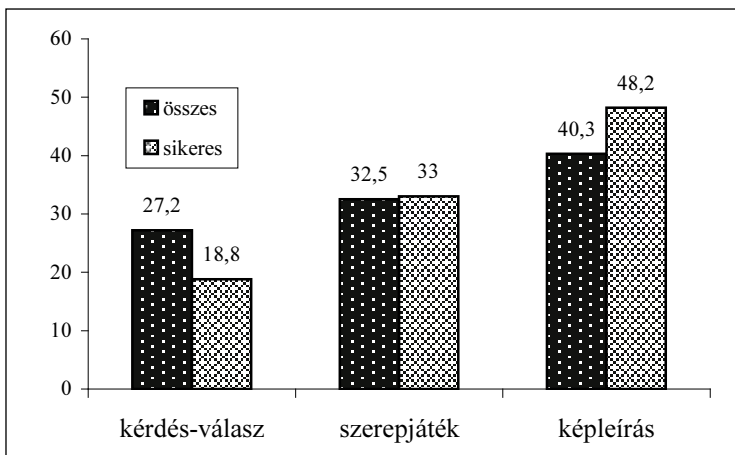
A következtető stratégia használatát feladattípusonkénti megoszlásban a 2. táblázat szemlélteti.

	Következtető stratégia		Sikeres következtető stratégia	
	szó	%	szó	%
Olvasási feladat				
kérdés-válasz	174	27,2	90	18,8
szerepjáték	208	32,5	158	33,0
képleírás	258	40,3	230	48,2
Összes:	640	100,3	478	100,0

2. táblázat: A következtető stratégia használata

A következtető stratégia használata az alábbiak szerint alakult. Az alany 174 szó (27,2%) jelentését következtette ki a kérdés-válasz feladatban, míg a szerepjáték feladatban 208 szót (32,5%). A képleírás feladat során 258 szó (40,3%) jelentése körvonalazódott következtetés révén.

A különbség a kérdés-válasz és a képleírás olvasási feladat között az összes következtető stratégiához viszonyítva 13,1%. Ez arra enged következtetni, hogy a következtető stratégia használata akkor a legegyszerűbb, amikor képi megjelenítés is segíti a feldolgozási folyamatot, és akkor a legnehezebb, amikor csak a kérdés-válasz feladat témája szolgál kapaszkodóként. Mindazonáltal valamennyi kapott eredmény egyaránt fontos az összes és a sikeresen használt következtető stratégia viszonyának szemléltetéséhez. A 2. táblázatban a sikerességre vonatkozó százalékos adatok a következtető stratégia összes sikeres alkalmazásához kapcsolódnak.



1. ábra: A összes következtető stratégia eloszlása és a sikeres következtető stratégia eloszlása (%)

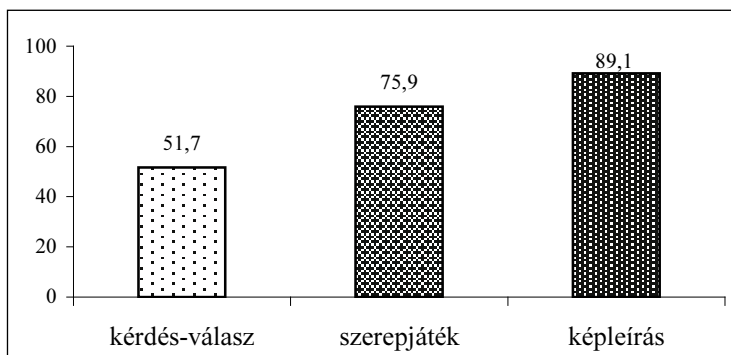
Mint azt az 1. ábra szemlélteti, az összes és a sikeres következtető stratégia egyaránt a képleírás feladatban a legmagasabb, azaz a legtöbb következtetés ebben a feladatban valósult meg és ebben a feladatban járt leggyakrabban sikerrel. Ezzel szemben a kérdés-válasz feladatban a legalacsonyabb a következtetések száma, a sikeres következtetések aránya pedig még alacsonyabb. A szerepjáték feladatban a két érték

majdnem kiegyenlítődik: a szerepjátékban mutatott sikeres következtetések aránya mindhárom feladat sikeres következtetéseihez képest közel ugyanannyi, mint a szerepjáték összes következtetési feladatának az aránya mindhárom feladat összes következtetési feladatához képest.

3.2. A következtető stratégia sikeressége

A 2. ábrán megjelenő százalékos értékek a következtető stratégia feladatonkénti összes alkalmazásához képest értendők. A sikeresen használt következtető stratégia aránya a következőképpen alakult: a kérdés-válasz feladatban 90 szó (51,7%), a szerepjáték feladatban 158 szó (75,9%), a képleírási feladatban pedig 230 szó (89,1%) jelentését következtette ki helyesen az alany. Összesen tehát 478 szó jelentését sikerült kitalálnia a következtető stratégia segítségével, ez az összes következtetések 74,7%-át teszi ki.

A következtetés akkor volt a legsikeresebb, amikor képi megjelenítés állt a tanuló rendelkezésére. Jól illusztrálja ezt következő példa. Fekete-fehér képen csíkos pólós lány volt látható. A feladatban leírt két színből (*red and white striped*) helyesen következtette ki a *striped* (csíkos) szó jelentését a tanuló. A képi ábrázolás nélkül nem biztos, hogy sikerrel járt volna (például a póló lehetett volna pöttyös, kockás, mintás stb.).



2. ábra: A sikeres következtető stratégia aránya (%)

3.3. Tartalmi kulcsok

A szövegkörnyezet és a tartalom szintén hozzájárult a jelentés kikövetkeztetéséhez. Néhány esetben a szövegösszefüggésbeli kulcsok nagyon megkönnyítették a következtető stratégia használatát. A tartalmi alapú következtetés olyan esetekben volt sikeres, amikor például a feladat megnevezte egy gyűjtőnév néhány tagját. A *zodiac* (állatöv) szó jelentését például annak jegyeinek felsorolásából következtette ki a tanuló. Szintén sikerrel járt a következtetés olyan esetekben, amikor a keresett szó ellentéte szerepelt a szövegben, mint például a *rosy* (pirosposzsgás) és a *pale* (sápadt) szópár esetében, amelyek közül az előbbit az alany már ismerte.

Ezzel ellentétben a következtető stratégia sikertelennek bizonyult, amikor a szavak formában és jelentésben emlékeztettek a tanuló által már ismert szavakra. Ez történt például, amikor az *apparently* (nyilvánvalóan) határozószót *appearance* (megjelenés) főnévnek fordította. Elmondható tehát, hogy a hasonlóság az ismert és ismeretlen célnyelvi szavak közt gátolta a következtető stratégia sikerességét. Ez adódhat az

alany figyelmetlenségéből, illetve abból, hogy a már ismert szó jelentése még nem stabilizálódott. Előfordulhat, hogy a hibás következtetés a szövegkörnyezet kínálta kulcsok alkalmazása helyett szóalak-asszociáción alapult, ami korábbi második nyelvi kutatások szerint gyakran vezet a szójelentés helytelen meghatározáshoz (Haynes 1984; Huckin és Bloch 1993).

4. Összegzés

Ehhez a longitudinális vizsgálathoz három olvasási feladat biztosított keretet, amelyben az alany LPS-használatát (figyelmen kívül hagyás, konzultáció, következtetés) vizsgáltam. Az alkalmazott stratégiák közül fő hangsúlyt a következtetés használatára helyeztem, mivel ez a stratégia a leghatékonyabb a sikeres szókincs-elsajátítás szempontjából.

A nyelvtanuló által leghatékonyabban alkalmazott LPS a vizsgálat fókuszának megfelelően a következtető stratégia volt, amelyet minden feladattípusban gyakran használt, de leggyakrabban és legsikeresebben egyaránt a képleírás feladatban.

Várakozással ellentétben a legegyszerűbben nem az anyanyelvi feladatléírás lexikájából, hanem az idegen nyelvű szöveg mellé csatolt kép alapján tudott jelentést kikövetkeztetni a tanuló. A képek alapján könnyedén, jelentős mértékben és helyesen következtette ki a szövegben előforduló idegen szókincs jelentését, vagyis az LPS használatát nagymértékben segítette a képi ábrázolás, amely még az anyanyelvi használat által biztosított megértést is felülmúlta. Ez az eredmény fontos pedagógiai üzenetet rejt: a képi megjelenítés jelentős mértékben segíti a nyelvtanulót a helyes jelentés kikövetkeztetésében, illetve az olvasott szövegben megjelenő ismeretlen szókincs megfelelő értelmezésében.

Ebben a vizsgálatban nem került sor annak tanulmányozására, hogy a sikeres (és sikertelen) LPS használat milyen mértékben járul hozzá a szókincs-elsajátításhoz. Az ismertetett szakirodalom szerint azonban közvetlen kapcsolat áll fenn a sikeres stratégiahasználat és az idegen nyelv elsajátítása között. Különösen igaz ez az általam is vizsgált következtető stratégiára. Minél könnyebb kikövetkeztetni egy idegen szó vagy kifejezés jelentését, annál könnyebb memorizálni és megtanulni is, mivel egyrészt „a szavak morfológiai kódolhatósága hatással van a tanulási hatékonyságra” (Hulstijn 2000: 261), másrészt a vizuális hatás hatékonyan segíti a mentális kapcsok reprezentációját. Ezt az utóbbi állítást támasztja alá Takač (2008: 20) megállapítása is, amely szerint ha a szókincs prezentálása közvetlenül összekapcsolhatóvá teszi a jelentést valós tárgyakkal vagy jelenségekkel – demonstráció során, reália bemutatásával, vizuális eszközökkel –, akkor azok kulcsként funkcionálnak a lexikai egységekre való emlékezéshez. Nation (2001) „kettős kódolásnak” nevezi azt a jelenséget, amely lehetővé teszi az információ nyelvi és vizuális raktározását.

Ígéretes lenne tovább kutatni az LPS-használatot segítő egyéb, nem szövegbeli kulcsok (például kép, anyanyelv-használat) jelentőségét is (a tartalmi, szövegösszefüggésszerű és nyelvtani kulcsok mellett) a szókincs-elsajátítási folyamatban. Ugyancsak érdemes lenne megvizsgálni, hogy a különböző módon és különböző kulcsok által feldolgozott szavak a potenciális (első nyelvből felismert) vagy valódi (expozíció után ismerős), illetve az aktív (alkalmazott) vagy passzív (felismert) szókincs részét képezik-e (Gass és Selinker 2000: 374–375).

IRODALOM

- Fraser, Carol A. (1996): Lexical Processing Strategy Use and Vocabulary Learning Through Reading. *Studies in Second Language Acquisition* 21/2. pp. 225–241.
- Gass, S. M. – L. Selinker (2001): *Second Language Acquisition*. 2nd ed., Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gu, Y. – R.K. Johnson (1996): Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning* 46/4., pp. 643–679.
- Harley, B. – D. Hart (2000): Vocabulary learning in the content oriented second language classroom: Student perceptions and proficiency. *Language Awareness* 9/2., pp. 78–96.
- Haynes, M (1984): Patterns and perils of guessing in second language reading. In: Handscombe, J. – R.A. Orem – B. P. Taylor (szerk.): *On TESOL '83*. Washington, DC: TESOL Publication, pp. 163–176.
- Huckin, T. – J. Bloch (1993): Strategies for inferring word meaning in context: A cognitive model. In: Huckin, T. – M. Haynes – J. Coady (szerk.): *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 153–176.
- Huckin, T. – J. Coady (1999): Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: a Review. *Studies in Second Language Acquisition* 21., pp. 181–193.
- Hulstijn, J. – M. Hollander – T. Greidanus (1996): Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students. The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal* 80., pp. 327–339.
- Hulstijn, J. (2000): Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In: Robinson, P. (szerk.): *Cognition and second language instruction*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, pp. 349–379.
- Nation, I.S.P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paribakht, T. S. – M. Wesche (1993): Reading comprehension and second language development in comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal* 11., pp. 9–29.
- (1997): Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In: Coady, J. – T. Huckin (szerk.): *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 174–200.
- (1999): Reading New York and “incidental” vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*. 21. pp. 195–224.
- Quián, P.D. (2004): Second Language lexical inferencing: Preferences, perceptions, and practices. In: Bogaards, P. – B. Laufer-Dvorkin (szerk.): *Vocabulary in a Second Language*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Takač, V.P. (2008): *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Nyelvkönyvek

- Bravo* = West, J. (1998): *Bravo 1–2*. Budapest: Macmillan.
- Project English* = Hutchinson, T. (2001): *Project English 1–2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Társalgás* = Némethné Hock Ildikó (2006): *Társalgás, szituációk, képleírások. Feladatok az alapfokú „A” típusú angol nyelvvizsgára*. Székesfehérvár: Lexika.

SZÖLLŐSY ÉVA

Egy nem feminista nyelvész megjegyzései Huszár Ágnes *Bevezetés a gendernyelvészetbe* című könyvéről*

Remarks of a non-feminist linguist on the book *Introduction to gender linguistics* of Ágnes Huszár

The author of the review-article presents the first monographical synthesis in Hungarian language on gender linguistics. The linguistic context is being emphasized; by consequence social movement aspects are softened.

„Ha egy nő egy férfinak kezd el panaszkodni, családik várakozásában, mikor az javaslatokat fogalmaz meg a problémák megoldására. A nő együttérzést vár, azt, hogy nyíltságáért cserébe a férfi megosztja vele saját problémáit. Ehelyett kioktatást és tanácsokat kap: mintha a partnernek nem is lennének problémái.” (p. 63)

Miközben a gender egyre népszerűbb kutatói téma, a kívülállók részéről nem látszik csökkenni a kajánkodó megjegyzések száma. Néhány nekikeseredett feminista sokat ártott olcsó bulvárlapokba illő (s így könnyedén a gender emblematikus gondjaként elhíresülő) ötletekkel;¹ kibillent egyensúlyú lelkek szomorú megnyilvánulásai azonban nem elegendők ahhoz, hogy tartós viccelődés tárgyává tegyenek egy komoly szakterületet. Huszár Ágnes már a könyve elején felhívja a figyelmet a férfi és női nyelvhasználattal foglalkozó silány munkák veszélyére (18), de a kutatók aligha az ostobácska tanácsadó füzetek alapján fanyalognak. Kérdés, hogy a fanyalgók mit olvasnak el egyáltalán. Még a tájékozatlansággal aligha vádolható Pinker is kiszól *A nyelvi őszitőnből*, hogy beszéljön a gendernek.² A *Bevezetés...* apropójára megkíséreltem végiggondolni, a) miben tér el a gendernyelvészet a kánontól, ha eltér egyáltalán; b) lehet-e (ha nem is oka, de magyarázata) az idegenkedésnek. Mondjuk ki: a „hímsovinizmus”-on kívül.

*

* A kötet alcíme: *Miben különbözik és miben egyezik a férfiak és nők nyelvhasználata és kommunikációja?* Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2009. 123 p.

¹ Számomra a legemlékezetesebbek azok a német lelkésznők, akik a *Miatyánkot Vater unser...* helyett *Vater und Mutter unser im Himmel...* kezdettel imádkozták (Pete 2000: 110).

² A *walkman* kétféle többes számának, a *walkmans* és *walkmen* bizonytalan használatának tárgyalásába csípős zárójeles megjegyzést szúr: „(A nem szexista alternatíva, *Walkperson*, sem jelentene kiutat, mert akkor a között kellene választanunk, hogy *Walkpersons* vagy *Walkpeople!*)” (Pinker 2006: 140).

A gendernyelvészetet a szociolingvisztika egyik ágának tekinthetjük. Több szempontból beleillik ebbe a tágabb diszciplínába: a) bár nem a lakóhelyük, a társadalmi ranglétrán vagy etnikumuk alapján elfoglalt helyük stb. alapján megkülönböztetett embercsoportok nyelvét vizsgálja, de két vitán felül elkülönülő csoportnak, a férfiaknak és a nőknek a nyelvhasználatát; b) elemzi a különbségek okait; c) foglalkozik a nyelvváltozatok társadalmi megítélésével.

A szociolingvisztika prototipikus kutatásai a) megerősítik, hogy minden nyelvváltozat értékes és főleg megfelel az adott beszélőközösség körülményeinek; b) keresik az utakat, amelyeken a beszélők (az adott nyelvváltozatuknál) valamilyen értelemben magasabb presztízsű nyelvváltozat(nak is) birtokába juthatnak, mivel a nyelvváltozatok társadalmi megítélése lényegében a beszélőknek a társadalmi megítélését jelenti.

A gendernyelvészet más irányban keresi az eredményeket. A férfiak és nők esetében ősidők óta *nem a nyelvváltozatukból következett a társadalmi megítélésük, hanem a társadalmi megítélésükből következett a nyelvhasználatuk megítélése*. Pontosabban az alacsonyabb rendűnek tartott nők nyelvéről alkottak negatív ítéletet (már amennyiben foglalkoztak a kérdéssel), az etalonnak tekintett férfinyelv nem volt értékelés tárgya. Mutatis mutandis a gendernyelvészet is sokáig elfogadta normának a férfiak nyelvét és főként a nők nyelvével törődött; *nagyjából két évtizede beszélhetünk két egyenrangú nyelvváltozat vizsgálatáról*.

A szociolingvisztika más ágaival szemben a gendernyelvészet számára nemcsak az fontos, hogy *az általa vizsgált két csoport hogyan kezeli a nyelvet*, hanem az is, hogy *a beszélők közös nyelve hogyan kezeli ezt a két csoportot*: a férfiakat és a nőket. A gendernyelvészet a nők (antropológiai tapasztalatok szerint, sajnos, vitathatalanul alacsonyabb) társadalmi presztízsét *nem a nyelvhasználatuk pallérozásával* akarja a férfiakéval azonos rangra emelni, hanem *a nyelv pallérozására* törekszik azokon a pontokon, ahol az a nők kisebb értékét tükrözi, mármint a szakma egyes képviselőinek vagy összességének véleménye szerint. Vélhetően ezek a (néha természetesen szubjektív) vélemények és főként egyes *preskriptív* törekvések váltják ki a legtöbb berzenkedést a kívülállókban. A gendernyelvészet központi feladatának tekinti a *női egyenjogúság* érvényesítését (ami természetes, hiszen a feminista mozgalmakból eredeztethető és a *gender studies* részeként talált önmagára); ezért esetenként a „szociológiai aspektusok” háttérbe szorítják a „nyelvi aspektusokat”. A gendernyelvészet voltaképpen par excellence *szocio+lingvisztika*, vagyis „társadalomtudomány + nyelvudomány”. Mivel azonban az újat szoktuk viszonyítani a klasszikus régiekhez, azt is mondhatjuk, hogy a gendernyelvészet több szempontból elút a szociolingvisztika más ágaitól.

*

A Bevezetés... bizonyosan sokat emel a gendernyelvészet hazai tekintélyén. Igen nagy szükség volt erre a könyvre. Nyelvészeknek készült, szűkebb célja szerint egy féléves felsőoktatási kurzus tankönyve, tágabb célja szerint a gendernyelvészet első rendszerezett hazai áttekintése. Huszár Ágnes a téma egyik kiemelkedő szakértője és kiváló oktató is, a feladat és az ember egymásra talált. A munka megbízható alapokat és biztos fogódzókat ad a tematika tanulmányozásához; külön értéke a csaknem 230 tételes

válogatott bibliográfia; továbbá többnyire igen jól kitalált, soha nem sablonos kérdések és feladatok készítetnek az új információk átgondolására (és segítik a bevésésüket). Mellesleg pedig a szó legjobb értelmében véve *szórakoztató* kis kötet született, amely *rendkívül széles olvasói kör* érdeklődésére tarthat számot.

Fő erényei a) a téma pontos meghatározása és a következetes tématarthatás; b) a logikus szerkezet; c) az érdeklődés állandó fenntartása gazdag és változatos tényanyaggal; d) mindvégig higgadt előadásmód, amely arra készítet, hogy ellenvéleményeinket hasonló higgadtsággal fogalmazzuk meg (még olvasóként, önmagunk számára is); e) példás értekező próza.

A témát az alcímbebeli kérdés (*Miben különbözik és miben egyezik a férfiak és a nők nyelvhasználata és kommunikációja?*) különböző vetületei adják. A *gender* lényegéről bevezetéképpen annyit olvashatunk, amennyit ez a tematika igényel: „... a biológiai nemre ráépülő viselkedésmód az, ami bennünket igazán férfivá és nővé tesz. A társadalmi nem (*gender*) a társadalom által elvárt szerep-repertoár. Ezt a szerep-repertoárt, viselkedésmódot nevelődésünk során sajátítjuk el, vagy sajátíttatják el velünk.” (22); a utolsó fejezet még bővíti az ismereteinket. A *sex* és a *gender* fogalmának megkülönböztetése azért fontos, mert segít megkülönböztetni viselkedésünknek és képességeinknek (így többek között a nyelveknek) a genetikailag kódolt és a szocializációval tanult elemeit. Huszár Ágnes orvosi objektivitással röviden tájékoztat a nemi fejlődés egyes rendellenességeiről (a megfelelő fejezetben utóbb például arról is, hogyan lehet közelebb segíteni a nemet váltókat az új nyelvi identitáshoz), de nagyon bölcsen hallgat azokról a hajmeresztő eszmékről, amelyekbe a hálón keresgélve pillanatok alatt belezavarodhatunk.³

Gyanakvóknak mondva: a könyv *nem* propagálja a homoszexualitást, és (mint a vezérlő kérdés bizonyítja) *nem* hirdeti a férfiak és nők közötti különbségek megszüntetését. Amit egész gondolatiságával és hangvételével propagál, az „a nők és a férfiak teljes esélyegyenlősége” (110).

*

Mintaszerű a 12 előadásnak megfelelő 12 fejezet felépítése. A bevezető fejezet (1.) a férfiak és nők különbségeivel kapcsolatos vélemények alakulásának mozzanatait villantja fel ókori mitológiák elemeitől a tudományok rendjében helyet találó gendernyelvészetig. A különbségek többféle elméleti keretben magyarázhatóak. Az elméleteket az utolsó fejezet (12.) foglalja össze, amelyik ezáltal visszahajlik az induláshoz magasabb szinten: már annyi ismeretet szerzett az olvasó, hogy képes érdemben gondolkodni és saját véleményt kialakítani nemcsak a két nem nyelvi és kommunikációs különbségeiről, hanem az ezekkel foglalkozó diszciplína tagolódásáról is.

³ Például hogy nem férfiak vagy nők születünk, hanem semleges lénynek, és nemünket magunk határozhatjuk meg. Vagy hogy öt vagy hat *gender* létezik: a) heteroszexuális férfiak, b) heteroszexuális nők, c) homoszexuális férfiak, d) homoszexuális nők, e) biszexuálisak és esetleg külön d) a transzvesztiták. Amire rögtön kérdezhetjük: ha a transzvesztiták külön *gender*, akkor a transzszexuálisok miért is nem? stb.

A háló rendszerint alkalmas arra, hogy valamiről elemi ismereteket szerezzünk (nem a tudományosság szigorú próbáját kiálló tájékoztatást szoktunk keresni), de a *gender* esetében lebeszelném a kezdőket a próbálkozásról.

A 2. fejezet a két nem élettani különégeit és az ezekből adódó nyelvhasználati különbségeket tekinti át. A következő fejezetekben (3–7.) a nyelvhasználati különbségek tárgyalása kulcs-szavakkal jellemezhető tematikát követ: beszédhangok; morfémák; mondatok, lexika; szövegek; társalgás. A társalgás témájából kiemelve külön fejezet (8.) elemzi a nyelvi udvariasság és agresszió megnyilvánulásait. Természetesen adódik, hogy a sort a nem verbális kommunikációnak szentelt fejezet (9.) kövesse.

A női egyenjogúság a 10–11. fejezetben kerül előtérbe. A 10. fejezet a mai munkaerőpiac kommunikációigényeiből és a két nem ehhez mért esélyeiből indul ki; majd áttér a nők hátrányos helyzetének bemutatására: taglalja a férfiak és nők arányát a felsőoktatásban, a munkahelyi hierarchiában, a politika szférájában és az érdekképviseleti szervezetekben. Mindez nem szükségképpen tárgya egy nyelvészeti kurzusnak és könyvnek, viszont a) a gendernyelvészetben természetes módon jelenik meg (lásd a recenzió bevezető gondolatait); b) vitathatatlan igazságokat summáz; c) logikailag a helyén van; d) alig 3 lapnyi szöveget tesz ki (a 12 fejezet kerekén 100 lapjából). A 11. fejezet az, amelyik a férfi-női nyelvhasználat eltérései helyett arról szól, hogy a (közös) nyelv milyen eltérésekkel kezeli a férfiakat és nőket, illetve főként a nőkre nézve bántó különbségekre hívja fel a figyelmet.

*

Mivel a könyvben bekezdésről bekezdésre érdemi információk sorakoznak, lényegkiemelő tartalmi ismertetésre megítélésem szerint csak annak szabadna vállalkozni, aki maga is képes lett volna hasonló munka létrehozására. Inkább felvállalt szubjektivitással kiemelek néhányat a (nagyon sok) jellemzően érdekesnek talált részlet közül, illetve jelzem azt a (nagyon kevés) pontot, ahol nem vagy csak részben értek egyet a szerzővel. Sajnos, reménytelen próbálkozás lenne érzékeltetnem, hogy az egyes fejezetekben hányféle különböző nyelv és kultúra jelenik meg, és mekkora figyelem jut a nyelvek és kultúrák időbeni változásának is (a tarkaság nem jár felületességgel: a szöveg mindig az éppen releváns elemeket mutatja fel).

- A közkeletű vélekedéssel szemben a nők nyelvi képességei nem nagy általánosságban jobbak a férfiakénál, hanem csak egyes részterületeken, például anagramma-készítésben; a fiúk gyakoribb beszédzavaraiért a férfi tesztoszteron-hormonnak a magzati korban gyakorolt hatása lehet felelős; a nők jobb nyelvi produkciója azt példázza, hogy a „csekély mértékű jobb [biológiai] adottságokat a társadalmi nemhez kapcsolódó szerepelvárások tovább erősítik” (24–26).

- Vannak nyelvek, amelyekben bizonyos beszédhangokat rendszerszerűen (vagy mindig, vagy meghatározott pozíciókban) csak a férfiak, másokat csak a nők ejtenek; például a szibériai csukcsoknál a férfiak *r* hangjával szemben áll a nők *z* hangja: a ’rozmár’ férfiaknál *rerka*, nőknél *zerka*. Szűk fél oldalon hat hasonló példával találkozunk. Azonos hangok ejtési változataiért nem kell egzotikus nyelveket keresni; talán az a legmeglepőbb, hogy az „ausztráliai angolban nagy különbség van az egyes beszédhangok képzése tekintetében a fiúk és a lányok között” (30–31).

- A különösen színes 4. fejezet arról szól, hogyan hat(hat) a nyelvtani nem megléte vagy hiánya a nyelvhasználatra; szinte sajnálja az ember, hogy „a nemi megkülönböztetést tevő rendszerek bomlása, leépülése” a tendencia (38). Kuriózum az a két (angol

és francia) irodalmi alkotás, amelyekben nem derül ki a főhősök neme (39); ezek nyilván nem irodalmi, hanem nyelvi bravúrok (kár, hogy a teológushallgató és a diszkó-táncos párizsi szerelmespár történetéről le fogok maradni). A fejezet azt is mutatja, mennyire távol áll a szerzőtől a feminizmus rossz konnotációjú válfaja. Higgadt objektivitással, a lelkesedés leghalványabb jele nélkül számol be az *Emma* című harminc éves német feminista folyóiratról, ebben „a ’nő’ jelentésű *Frau* főnévből konstruált [kisbetűs] *fraut* használják a *man* általános névmás helyett, ha csak nőkre gondolnak” (36); hasonlóképpen a megütközés leghalványabb jele nélkül a francia személyes névmások rendszeréről, ebben „Ha ... egy olyan csoportról beszélünk, amelyben harminckilenc nő és egy férfi van, az elsődlegesen férfiakra utaló *ils* a normatív.” (37).

Az új *Modern Nyelvoktatás* induló számában az akkoriban Pécsen előadó A. Z. Guiora leírja, hogy angol, héber, finn és svéd gyerekek tesztelése egyértelmű közvetlen kapcsolatot mutatott „az anyanyelv nemi töltése és a nemi identitás kialakulása között.” (1995: 38–43). A héberben a beszélő és a hallgató neme erősen meghatározzák az alkalmazandó igealakot, a gyerekek kezdetől fogva figyelembe kell vennie saját és beszédpartnere nemét, míg a finnugor nyelvekben ez egyáltalán nem fontos. A héber gyerekek sajátítják el a legkorábban a nemi identitás fogalmát, a finn anyanyelvűek jóval később (a különbség természetesen csak átmeneti). Ez a gondosan megalapozott és kontrollált vizsgálat helyet kaphatott volna a fejezetben annak ellenére, hogy szigorúan véve a pszicholingvisztikához tartozik és a felnőttek társadalmi nemével nincs közvetlen kapcsolata.

- A férfi és női beszéd modalitásbeli és szintaktikai eltérései közül a legelső példát emelem ki. A japán hagyományok szerint a nők nem használhatnak felszólító módot férfiakkal szemben; egy orvosnő azonban rákényszerül a hagyomány megszegésére, a professzionális szerep (gender) normái felülírják a biológiai nem normáit (42).

- A 43. oldalon nem értek egyet a szerző szóhasználatával. A „Janet Holmes új-zélandi nyelvész” kifejezés engem kifejezetten irritál, miért „nyelvész”? Robin Lakoff és Basil Bernstein neme sincs feltüntetve. Az övéket persze tudjuk, de annyira fontos egy kevésbé ismert kutató bemutatásához a neme (különösen a keresztnév megadása mellett)? A 90. oldalon ugyanígy zavar „Iris Bogaers holland kutató” említése; miért nem elég „a holland Iris Bogaers”?

A 81. oldalon indokolt a „Náfiszi professzornő”, bár a „professzor asszony” szerintem természetesebben hangzik (a professzor nőknél nem szoktuk figyelemmel kísérni a családi állapotot). Ezt a véleménykülönbséget csak azért említem meg, hogy felhívjam a figyelmet a nyelvi normánk bizonytalanságára.

- A két nem által használt *szókins* különbségeire többek között a számok férfi és női nyelvből, az *emegirböl* és *emesalból* kapunk néhány példát, a ’mi(csoda)’, ’te’, ’ti’ és az ’úr’ szavak megfelelőit. Mivel a két változat szavai egyáltalán nem hasonlítanak egymásra, a példákból számomra nem derült ki, hogy ebben az esetben a férfinyelv miért jelöletlen (45).

- Szinte hízelgő, hogy „az ész hiányára utaló jelzők” közül anyanyelvünk sokkal inkább a férfira vonatkoztatja a *tökkelütött*, *hatökör*, *higagyú*, *seggfej* jelzőket, mi nők *csirkeeszű*, *tyúkeszű*, *butuska*, *butácska* lehetünk; nem szólva arról az örömről, hogy az okosságra utaló jelzőket az urakkal azonosan megkaphatjuk. Huszár Ágnes aztán

józanul rávilágít, hogy itt sajnos „a nőket hagyományosan gyerekként kezelő szemlélet” mutatkozik meg (48).

- A szövegtípusok nemi korlátozásának tárgyalása az első féloldalon szól a grúz, zsidó, arab, régi római, magyar, magyarországi romani, panamai kuna indián, pápua új-guineai kaluli hagyományokról (53). Többek között ez a gazdagság teszi megundhatatlanná a könyvet. A „Nemi alapú szövegválasztás” alcímért köszönet jár a magyar nyelvnek: a választásokban esetenként megkülönböztethetők a biológiai nemből fakadó és a társadalmi nemtől determinált mozzanatok, esetenként viszont keverednek. Például angolul nehezebb vagy nehézkesebb lett volna megfogalmazni ezt az alcímet (55).

A *Heti Hetes* című műsor megítélésében csak részben értek egyet Huszár Ágnessel (58). Valóban hat férfi szokott szemben állni egy nővel, és a férfiak valóban gúnyolódhatnak a nő (egyébként irigylésre méltó) külsejének kapcsán. Csakhogy legalább ilyen keményen gúnyolódhatnak az egyik férfi alacsony termetén és egy másiknak a beszédhibáján; egy harmadikkal csak azért nem vagy alig zsidóznak, mert időnként megteszi saját maga; a műsorvezető pedig azáltal humor forrása, hogy állítólag károsultak a nemi szervei és „nem talál magának nőt” (neki is főleg saját maga szokott „beszólni”). Ilyen *szereposztás* esetén szerintem *túlérzékenységgel* a nővel való bánásmódot kifogásolni; inkább vegyünk példát kifejező mosolyairól, amelyekkel tünémenyesen „általlép” a megjegyzéseken. Kiemelném viszont, hogy *a nő nem gúnyolódik egyik férfin sem*: a világfalu fehér lakóközösségeiben a nők empatikusabban, együttműködésre nyitottabban kommunikálnak, több „homlokzatvédelmi munkát” végeznek (azaz védik az egyénnek önmagáról kialakított belső képét, vö. 65, 71), és ez még a beszélgetésekre épülő műsorban is megmutatkozik.

- Kevésbé ismert, hogy a XX. század végére olyan újfajta munkák jelentek meg, amelyeknek a lényege a szóbeli kommunikáció. Az ügyfélszolgálatok, az információkat gyűjtő vagy termékek és szolgáltatások vásárlását propagáló internetes telefonközpontok sokszor nem is az anyavállalat földrészén működnek, előszeretettel telepítik ezeket elmaradott régiókba, ahol olcsó a munkaerő. A diszpécserok elsősorban nők, aminek a fő oka az, hogy alkalmasabbak a kommunikáción alapuló munkára. A munka és a munkakörülmények leírása ijesztő, a XIX. század gyári munkásainak kizsákmányolását idézi fel (84–86).

- Férfiak és nők társadalmi helyzetének nyelvi lenyomatáról szólva leggyakrabban a szexizmus (a nemek közötti diszkriminatív megkülönböztetés) nyelvi megnyilvánulásairól beszélünk. Azon nincs mit vitatkozni, hogy napjainkban is általános a nőkkel szemben a negatív előítéletesség. Úgy gondolom azonban, hogy egy-két prototipikus problémát más oldalról *is* meg kellene közelíteni.

„A férfiakat normának, a nőket eltérésnek tekintő szemlélet” megnyilvánulásának szoktuk tekinteni például, hogy „az alapszó férfira utal, pl. *orvos*, a nőre utaló lexémát ebből kell képezni: *orvosnő*”. Mivel orvos hosszú ideig csak férfi lehetett, a nők jóval utánuk jelentek meg a pályán (nagyjából száz éve kezdték elfogadni a medikákat az egyetemen), természetes oka *is* van annak, hogy a később érkezők „jelölt” megnevezést kaptak. (vö. 97)

Másik gyakran idézett példa a *kollégák*. Valóban, a szó a férfiakra mindig vonatkozik; a nőkre vagy igen, vagy sem. Mégis, a probléma ismételtetése helyett nem azt

kellene hangsúlyozni és a nyelvhasználattal terjeszteni, hogy a *kollégák* szabály szerint mindkét nemre vonatkozik? Jobb lenne a körülményes és ráadásul szabálytalan *kollégák és kolleginák?* (vö. 97)

A nemileg semleges foglalkozásnevek kialakítása csak helyeselhető, de *nagyobb gonddal* kellene művelni. A *fireman* helyett *firefighter* telitalálat, viszont reméljük, hogy kevésbé volt rá szükség: ki szeretne tűzoltó nőket látni? A *chairman* helyett a *chairperson* lassan megszokjuk; a *cameraman* helyett a *cameraperson* hosszadalmas, körülményes; a *mailman* helyett a *mail carrier* szintén (vö. 101). A magyar *óvodapedagógus* az elveknek megfelel, a *pedagógus* szóelemet kevésbé érezzük már idegennek, de a 7 szótag sok, és bürokratikus burkot von egy alapvetően kedves fogalom köré. A fogalom életének bő másfél évszázada során használt megjelölések közül bizonyosan új életre lehetett volna kelteni rövidebb és színmagyar szót, újat alkotni is lehetett volna, megszoktuk volna például a *gyermekóvót* is.

Érdemes szexizmust kiáltani *Ádám és Éva, Rómeó és Júlia, Philemon és Baucis* említésére? (vö. 99) Fordítva fordítva lenne előítéletes. Fogadjuk már el, hogy Isten Ádámot teremtette elsőnek (éppen elég, hogy Éva nélkül nem volt készen a világmindenség). Fordítsuk *fontosabb kérdésekre* az energiáinkat, például a *megszólítás-kultúránkra*.

Amikor a tévéstúdióban a képviselő úr megszólítása *képviselő úr*, a képviselő asszonyé pedig *Zsuzsika*, akkor valóban nagy baj van. Gyökeres változás azonban csak akkor lesz, amikor a képviselő asszony (és a néző is) úgy érzi majd, hogy megengedhetetlen megkülönböztetés történt, gyerekek tekintették, lekezelték az emberi méltóságát (vö. 102), és hogy *szóvá kell tenni* a sértést. Ehhez meg – ismételve egy fentebbi gondolatot – az kell, hogy a magyar beszélőközösségnek legyen végre normája a megszólításokra.⁴

Sokkal többet kellene dolgoznunk *helyes és könnyen népszerűsíthető nyelvi megoldások tervezésén és terjesztésén*. Ez nemcsak a gender-nyelvészet gondja. *Hívjuk közös munkára a kajánkodó ítéseket*.

• A *Bevezetés...* csúcsa számomra a vegyes nemű csoportok társalgásának hihetetlenül pontos (legalábbis a saját tapasztalataimmal tökéletesen egybevágó) jellemzése (61–63). Schnyder 1997: „1. a nők kevesebbet beszélnek, mint a férfiak, 2. a nőket gyakrabban félbeszakítják a férfiak, 3. a nők ritkábban határozzák meg a beszélgetés (rész)témáját, 4. a nők gyakrabban beszélnek egyes szám első személyben, a férfiak többet használják az általános alany valamely grammatikai formáját.” Fishman 1990: „a témákat a férfiak tartják ellenőrzésük alatt, míg a nők végzik az »interakció piszkos munkáját« (*interactional shitwork*).” 12 és fél órányi beszélgetésben 76 téma-ajánlást talált. 47 származott nőktől, közülük csak 17 volt sikeres. Csak 29 származott férfiktól, ezek viszont 1 kivétellel sikeresek voltak. A nők gyakrabban kérdeztek vissza *isn't it?, really?* típusú beszélgetés-fenntartó elemekkel, gyakrabban adtak „bátorító verbális jelzéseket, pl. *good, fine, yeah* élénk szem-

⁴ Jóval nyolcvan fölötti közgazdász doktor anyámat a fiatal mütösfü szemmel látható szeretettel és „No mehetünk, mamikám!” biztatással emelte át a kórházi ágyról. Anyám teljes joggal vérig sértődött; a válaszát nem idézem. A fiú is teljes joggal vérig sértődött, hiszen ő a saját normái szerint tökéletesen viselkedett. (Az eset párhuzamos a könyv 110–111. oldalán található 2. feladattal, amelyben különböző kultúrák eltérő udvariassági normái okoznak felháborodást.)

kontaktus és bólogatás kíséretében. ... érdekeltebbek voltak a beszélgetések fenn tartásában, és többet is tettek érte.”

A fejezetet követő egyik feladatot mindezek ellenére egyoldalúnak tartom. Ha összehasonlítjuk ugyanannak a férfi műsorvezetőnek a beszélgetését egy női és egy férfi riportalannyal az iménti szempontok szerint (64), akkor hasonlítsuk össze egy műsorvezető nő beszélgetéseit is. Megelőlegezem, hogy a férfi műsorvezető másképpen beszélget a két alannyal, a női műsorvezető pedig nem tesz különbséget (esetleg másfajta különbségeket tesz). A feladat mégse legyen példa a műsorvezető férfi diszkriminálására.

*

Huszár Ágnes szövegének elemzését ajánlott olvasmánynak javaslom minden doktori iskolában, ahol nyelvészettel és társadalommal foglalkoznak (másoknak is hasznos lenne). Szerkesztői tapasztalat, hogy sok fiatal kutató (nyelvész létére is) küzdelmet vív az anyanyelvével, amikor a mondanivalóját tudományos igényességgel, szabatosan akarja megfogalmazni. (Nem az ő hibájuk, hogy gyakran alulmaradnak; az okok elemzése messzire vezetne.) A *Bevezetés...* megmutatja, hogyan lehet „tudományt írni” egyszerűen, természetesen pergő, könnyen követhető mondatokban anélkül, hogy sérülne a tartalom és a tartalom kifejezésének pontossága. Most olyan bekezdést idézek, amely a szerző élő előadásainak finoman karcos humorát is megcsillantja:

„Hangtani szinten ragadható meg leginkább a szociolingvisztikai szakirodalomban közhelynek számító megállapítás a nőknek a magasabb rétegek – sztenderd – beszédnormáját követő nyelvi viselkedéséről. Gordon az 1990-es években kísérletileg állapított meg asszociációs kapcsolatot a nem sztenderd ejtés, a normától eltérő szintaxis és a feslett életmód között. Érvelése szerint a középosztálybeli nők ezt az asszociációt elkerülendő – egyszerűen szólva nem akarnak kurvának látszani – törekszenek a gondosabb ejtésre. Az erre való törekvés következtében fordul elő náluk a hiperkorrekt formák használata, például a betűejtés is.” (31)

*

A *Bevezetés...* rendkívül széles közönséget hódíthatna meg. Valljuk be: a fő kérdés kamaszkortól öreg napjainkig mindannyiunk számára érdekes (ha különféle szempontokból és különböző mélységben is). Középiskolásokkal izgalmas beszélgetések alakulhatnának ki például osztályfőnöki órákon. Nyelvtanórákra hasznosabb anyagot nyújtanának a könyv egyes részletei, mint a sokadik határozófajtának a tárgyalása.

A karsú kötet verhetné a hasonló terjedelmű „gagy” pszichológiai útmutatók népszerűségét. Huszár Ágnes kifejezetten kerülni akarta az ilyesfajta összevetést, ezért nem került a fedőlapra az alcím.⁵ Megítélésem szerint hiba volt a közönséget vonzó kérdést belső címloldalra rejteni. A „Bevezetés a gendernyelvészetbe” válogatott keveseknek mond valamit, a könyvesboltban böngésző átlagos vásárló valószínűleg kézbe sem veszi a könyvet. A festmény-részlet mindenképpen feltűnik rajta, de az inkább

⁵ Személyes közlés 2009 őszén.

taszítja a modern képzőművészetben járatlan többségünket. A feltűnő alcím nem csökkentette volna a munka tudományos értékét, a főcímmel párban félrevezető sem lett volna.⁶

Ha az Olvasó megismerkedik a könyvvel, bizonyára ajánlani fogja másoknak is. Talán megvalósul a recenzens csendes reménye: legyen szükség (csábítóbb küllemű) második kiadásra.

HIVATKOZÁSOK

Guiora, A.Z. (1995): Nyelv és megismerés. *Modern Nyelvoktatás* I/1. pp. 37–49.

Pete István (2000): Férfinyelv-e a magyar? *Nyr* 2000/1. pp. 108–116.

Pinker, Steven (2006): *A nyelvi ösztön*. Budapest: Typotex, 496 p.

⁶ Huszár Ágnes *A gondolattól a szóig* című monográfiája 2005-ben sikerkönyv lett. Ez a főcím jobban felkelti az érdeklődést, mint a *Bevezetés...*, de a vásárlókat bizonyosan a könyv alcíme fogta meg a fedőlapon: *A beszéd folyamata a nyelvbötlések tükrében*. A beszédproduktions modellek leírását nyilván kevesen olvasták el, viszont örültek a nyelvbötlés-gyűjteménynek. A könyv népszerűsége igazolja, hogy a vásárlók nem csalódtak.

KÖNYVSZEMLE

Fenyő Sarolta (szerk.)

A meggyőzéstől a manipulációig

(From convincing to manipulating)

Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó, 2009. 191 p.

„A Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának Modern Filológiai Intézete a Magyarországi Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE) kezdeményezésére 2009 januárjában konferenciát rendezett, amelynek központi témája a meggyőzés és a manipuláció fogalmának tisztázása és kérdéskörének feltárása volt” (Előszó, 3). Huszonhét előadás hangzott el, huszonháromnak a szövegét tartalmazza a könyv huszonöt szerzőtől. Az előadók 40%-a miskolci (1 szegedi, 1 nyíregyházi, 1 budapesti, 2 dunaujvárosi, 1 pilliscsabai, 2 egri, 2 debreceni, 4 pécsi, 10 miskolci). Feltűnő tehát a budapesti és a dunántúli intézmények hiánya (Pécset kivéve).

A kötet szerzőinek és szerkesztőinek célja, hogy „tudományosan is megalapozott ismereteket” közöljenek a hatékony kommunikációról (Előszó, 3). A hatékony és meggyőző nyilvános beszédéről, a retorikáról majd két és fél ezer éve vannak Európában tudományosan is megalapozott, elméleti és gyakorlati ismereteink. A kommunikációelmélet azonban viszonylag új tudomány, ezért „a kommunikációs modelleket általában jellemzi az általános elméleti megfontolások szegénysége” (Antonia Kloskowska¹). A kommunikáció gyakorlatát és benne a hatékonyságot és a meggyőzést alapvetően átalakították a XIX–XXI. századi, felgyorsult társadalmi-politikai-gazdasági változások (az amerikai el-

nökválasztás rendszere, a lenini/sztalini és a hitleri propaganda, a reklám és a marketing, a manipuláció és a globalizáció) és az ugyancsak egyre gyorsuló technikai fejlődés, amelyek lehetővé tették annak a jelenségnek a burjánzását és terjeszkedését, amit ma összefoglalóan médiának nevezünk. Következésképpen – bár a hatékony és meggyőző kommunikáció szerepe alapvetően ugyanaz, mint volt Platón, Arisztotelész, Quintilianus és Augustinus felfogásában (beszéddel irányítjuk és alakítjuk a világot, mégpedig vagy jól, vagy gonoszul) – gyakorlata korábban elképzelhetetlen és rohanó módon alakult. Az ember maga teremtett magának olyan lehetőségeket, amelyek őt magát is maguk alá temethetik. Az emberi szomjúság oltásához többnyire elég néhány pohár víz. A szökőárba azonban belefutunk. Hasonlóképpen az információáradat, a tömeges, egyidejű és látszólag korlátlan, illetve minden eddiginél korlátlanabb hozzáférés az információkhoz nem jár feltétlenül többletinformációval. Emiatt nem egyszerűen divatos a kommunikációval való foglalatosság, hanem létkérdés, és megvan ennek a kötetnek is a létjogosultsága – még a már-már beláthatatlanná váló kommunikációs szakirodalomban is. Az új körülmények, az új eszközök és a felpörgetett idő elbizonytalanították, netán használhatatlanná tették évezredekken át csiszolt fogalmainkat. A fogalmakkal való birkózás, a fogalmak tisztázásának igénye és tudományos erénye végigvonul az egész kötetben. Legelőször költőink, íróink döbrentek rá a kommunikációs zavarok gyökerére, arra, hogy „gyalázatos hazugok, akik hamisan játszottak velünk, megrontották a szavak becsületét és hitelét” (Karinthy Frigyes, 1917), hogy ezért felelősség terhel minket is, mert hozzánk is „már hűtlen lettek a szavak” (Babits Mihály, 1937–1938). Legvégül pedig kínlódva sóhajtott az író helyettünk is: „Engedjétek hozzám jönni a szavakat” (Sütő András, 1977).

¹ Kloskowska, Antonia (2004): A társadalmi kommunikáció situációja. In: Béres István – Fehér Katalin (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Budapest: Zsigmond Király Főiskola, pp. 29–43.

Ezért vesződik majdnem valamennyi szerző írása elején a kommunikáció, a meggyőzés és a manipuláció meghatározásával, körülírásával és megkülönböztetésével, amit semmiképpen sem tekinthetünk fölösleges ismétlésnek, hanem a tudományosság elemi feltételének a vázolt történeti helyzetben. A bevezető tanulmány ehhez a fogalmi tisztázáshoz igénybe veszi a hagyományos nyelvtani, logikai, stilisztikai, retorikai terminus technicusokat, mint a metafora, a hiperbola és a modalitás (Simig Ákos – Simigné Fenyő Sarolta: Szóbeli befolyásolás – meggyőzés és manipuláció, 5–14). Mivel a beszéd egyetlen „állatfajnak”, az embernek kizárólagos tulajdonsága, az ember a fizikai (erőszakos) ráhatást hatékonyan tudja helyettesíteni a beszéddel. Nem véletlen tehát, hogy a kognitív nyelvészet nyomán ismét előtérbe került a minden kultúrában és minden nyelvben érvényesülő harcmetaforák szerepe. A magyar nyelv sem kivétel ez alól, és jó, ha erre és a *meggyőzés* történeti, kulturális és magyar nyelvi beágyazódására (*beláttat, késztet, rávisz, rávesz, rászéd, becsap* stb.) ráirányítjuk a figyelmet a Magyar Köztársaság botladozó demokráciájában (Bodnár Ildikó: *A meggyőző* ige szinonimái, 54–59).

A kötet második tanulmánya kiegészíti és megpróbálja egységbe foglalni a hagyományos retorikai fogalmakat az újabb, információelméleti és viselkedés-lélektani fogalmakkal, illetve ráépíti a korábbiakra a későbbieket, mint a tervezés, konstruálás, csatorna, üzenet, kód, közlő, befogadó, verbális, vizuális stb. (Aczél Petra: *Meggyőző kommunikáció – A tervezés, az üzenet, a kód és a hatás retorikája*, 15–31). Ezek egyikét és másikat bontja ki és részletezi több előadás is.

Manapság talán a legfontosabb, amire föl kellene hívni minden ember figyelmét, hogy nem csak a műalkotások, szépirodalmi művek, költemények vannak rendkívül körültekintően megszöve-megszövegezve, hanem a beszédhelyzethez és a funkcióhoz függően rendkívül gondosan van megtervezve minden nyilvános kommunikáció, politikai megnyi-

latkozás, konfliktuskezelés, terápiás kezelés és főként a médiában elhangzó és leírt szövegek (Boda István Károly – Porkoláb Judit: *Retorikai tervező gondolkodásmód kommunikációelméleti megközelítésben*, 44–53). Szándékaink elérése és/vagy elkendőzése mindig (előzetesen, kisebb és nagyobb nyelvi szinteken megtervezett, a feltételezett, illetve várható körülményekre tekintettel lévő) stratégia mentén történik (Kabán Annamária: *Konstruktív formák a diskurzusban*, 104–107).

A hagyományos paradigma szerint a társadalomban vannak bárányok, farkasok és báránybőrbe öltözött farkasok². A XX–XXI. századi paradigmában a felsoroltak mellett megjelentek a farkasbőrbe bújtatott bárányok is. Ember legyen a talpán, aki a médiakommunikáció által vezérelt demokráciában ki tud igazodni, hogy ki kicsoda. Használhatatlanná váltak a korábbi jó – rossz, igaz – hamis, csúnya – szép stb. szembeállítások. „A populizmus grammatikája” (Lendvai Endre, 130–137) megkülönböztetések (összehasonlítások és szembeállítások) sorozatával kísérli meg az eligazítást, és kalauzol a felszín, az álarc és az álca mögé, elsősorban a pragmatika segítségével. A látvány elsődlegessége és hatékonysága felerősödött a globalizáció miatt is megszaporodott vizuális kommunikációban (nincs nyelvi, fordítási nehézség), de a vizuális kommunikációban a digitális technikával létrehozott kép hitelessége vagy hiteltelensége (farkasálarc-e vagy valódi farkaspofa) technikailag bizonyíthatatlanná vált. Nem is szólva arról, hogy a látványban a világnak mindig neurofiziológiailag, lelkileg, társadalmilag és történetileg feldolgozott képét látjuk (Tokaji Ildikó: *Meggyőzés és manipuláció vizuális eszközökkel*, 172–179). Paradoxonhoz értünk: végleg lehetetlené válik a biztonságos tájékozódás, kivéve, ha ennek lehetetlenségét vagy legalábbis az efféle csomagolástechnika állandó meglétét tudatosítjuk. Nem ok nélkül terjed a mondás,

² Máté evangéliuma 10, 16; Lukács evangéliuma 10, 3

hogy „akkor is hazudik, ha kérdez”. Résen kell lennünk, mert a kérdés sem feltétlenül a téma vagy az értelmezési keret behatárolása, hanem befolyásolás, hiszen különféle és kivédhetetlen előfeltevéseket is tartalmaz. Ilyenek azok, amikre az igent mondók valójában tagadnak, a nemet mondók pedig állítanak (79; Dobos Csilla: Információszerzés vagy manipuláció? A kérdésekhez kapcsolódó előfeltevések és implikációk mint a befolyásolás eszközei, 76–83).

A kommunikációban a résztvevőknek további terhet jelent a hatékonyságot és a meggyőzést illetően is a globalizációval járó kulturális különbségek egyre gyakoribb szembesülése és a nyelvi-kulturális fordítás kényszere. „A nem verbális kommunikációs eszközök különböző szituációbeli alkalmazásai” (család, munkahely stb.) „kulturáfüggő elemek” (43). Ez bizony megnehezíti, hogy a verbális kommunikációt szükséghelyzetben és a saját kultúránkban szokásos módon helyettesítsük a nem verbális eszközökkel, vagy kiegészítésként vagy megerősítésként stb. használjuk őket (Bajzát Tünde: Meggyőzés és manipuláció a különböző kultúrákban, 38–43). Nehéz megvonni a határt az értelmezés és a (nem tudatos) manipuláció között, különösen akkor, ha a célnyelv kultúrája és konnotációi megkívánják, hogy szó szerint épp az ellenkezőjét fordítsuk annak, amit a forrásnyelv közöl. Erre kényszerülnek például a fordítók a hagyományosan buddhista kultúrájú nyelvek bibliafordításában. Az „úgy szerette Isten a világot” (János evangéliuma 3, 16) szó szerinti fordításban körülbelül azt közölné thai nyelven, hogy „Isten annyira megkívánta ezt a földi világot” (33; Albert Sándor: A fordító mint kommentátor és manipulátor, 32–37). Újabb csavar és fordítási feladat, amikor az afrikai vagy indiai író angolul ír, tehát párhuzamosan másik kultúrába beágyazottan, és ezt kell – ha lehetséges egyáltalán – sértetlenül, manipulálatlanul, veszteség nélkül átmenni egy harmadik nyelvi és kulturális beágyazódásba. (Spiczéné Bukovszki Edit: Manipuláció a posztkoloniális for-

dításokban, 164–171). Miután a Magyar Köztársaság egyik legnagyobb kereskedelmi partnere még mindig a Német Szövetségi Köztársaság, nem véletlen, hogy a kulturális kommunikáció gyakorlatában kiemelkedő szerepe van a német üzleti kapcsolatoknak. A kulturális determináltság kettős, mint ahogy egyik népnek a másiktól kialakított sztereotípiái is kettősek: a németek tárgyalási kultúráját többé-kevésbé másként jellemzik az angol, a dán, a szlovák, a cseh és a magyar szerzők. Talán az közös bennük, hogy a németek rendszerszemléletűek, ennek tudatában is vannak, és ez a fölényesség benyomását kelti a tárgyalópartnerekben (Borgulya Ágnes: A meggyőzés a kulturális kommunikáció nézőpontjából: a német üzleti tárgyalások, 60–67). Évtizedeken át a legnagyobb kereskedelmi partnerünk nem Németország volt, hanem a Szovjet(orsz)unió. Szerencsétlen és haszontalan folyamat, hogy az elmúlt két évtized alatt – eufemisztikusan szólva korábbi túlzott jelenléte után – Oroszország és az orosz nyelv oly hirtelen a háttérbe, sőt az ismeretlenségbe szorult a magyar társadalomban és politikában. Ezért is üdvözlendő a mai orosz mentalitással való törődés (Cs. Jónás Erzsébet: A mai oroszok mentális önképe mint a manipulálhatóság alapja, 68–75). Emlékezve negyven-ötven évvel ezelőtti társalgásomra orosz kiskatonával, számomra az a feltűnő a tanulmányban, hogy a klasszikus orosz irodalomból is ismert hagyományos orosz beállítódáson mintha semmit sem változtatott volna a hetven év kommunizmus.

A magyar nyelvben nem lévén nyelvtani nem, a feminizmus nyugati szélsőségei nem tudtak begyűrűzni³, ám a *gender studies* kezd a tudományos korrektség feltételévé válni, és nem teljesen alaptalanul, mert nem csak az orosz kultúrában van középponti szerepe (a vallásnak és) a nőnek (69), hanem valaha erősen elvált például a magyar paraszti női és

³ Például nyelvészeti szempontból röhejbe fulladt a német feminista bibliafordítási kísérlet, mert a *lélek/szellem* a héberben nőnemű (*ruah*), a görögben semleges nemű (*pneuma*), a németben pedig hímnemű (*Geist*).

férfi kultúra. Vajon ma mi a helyzet? Erre kapunk három, részbeni választ a nyelvhasználati különbségeket illetően. Miközben a társadalmi sztereotípiák a beszéd- és beszélgetés-készséget pejoratívan a nőkhöz kötik, a női retorikával és érveléstechnikával aránylag keveset foglalkoztak. Míg a női beszélők számára fontos a „húzó/bevonó-effektus” alkalmazása, a férfi beszélők nem feltétlenül használják az uralkodó „toló-effektust”, és a férfi-női nyelvhasználat különbségeit is árnyalják a kultúra- és szituációfüggő elemek (Kegyesné Szekeres Erika: A meggyőzés stratégiái férfi és női beszélők monologikus megnyilatkozásaiban, 108–118). A „nemre jellemző, magas szintű verbális [és non-verbális] képességek alkalmazásának” árnyalt mikro-elemzéséből felfejlik, hogy „a női politikusok kiváló érzékkel lépnek a meggyőző kommunikáció és a manipuláció ... határterületeire”, de amelynél, a tévéinterjúknál – a szerző véleményével ellentétben – egyáltalán nem lehet figyelmen kívül hagyni a kérdező nemét és politikai állásfoglalását (85, 89; Eklics Kata: A meggyőzés eszközei a politikus nők dialógusaiban, 84–89). Részben a gender studies-hoz, részben az interkulturális bűvárkodásokhoz kapcsolódik a *Nők Lapja* és a *Cosmopolitan* sokoldalú összehasonlítása és szembeállítása, az előbbi a maga „koncepcionális esetlegességével”, az utóbbi a „rafinált”, „tudatos, profi tervezésével” (93, 95; Huszár Ágnes: Barátnők közt. Női magazinok manipulációs stratégiái, 90–95). A foglalatatoskodást azzal, hogy vajon a gender studies-t milyen frusztrációk váltják ki a szerzőkből és a társadalomból nálunk és más nemzeteknél, okvetetlenkedő kíváncsiságunkat feladva bölcsebb a lélektan és a mélylélektan művelőire hagyni.

A kötet több értekezése különféle beszéd- és írásműfajok kommunikációs retorikájának sajátosságait veszi szemügyre (szakcikk, reklám stb.). A főiskolások körében végzett kérdőíves vizsgálat megbízható forrás a tanári beszéd retorikájának megítéléshez. A szabad előadás a felolvasás ellentétéként, ha nem is

kizárólagos, de az egyik elsődleges tényezője a hatékonyságnak és a meggyőzésnek. Új jelenség (és talán amerikai hatás), hogy a hallgatók egy része igényli a beszélgetéses részt a tanári előadásban (Kukorelli Katalin: Aki meggyőző akar lenni, annak szabadon kell beszélnie! Meggyőző információközvetítés az előadásokon? 119–129). Nyugaton évtizedek óta dolgoznak a humán és a természettudományok retorikáján, szétválasztva az anyanyelven író és a nem anyanyelven (általában angolul) író tudósok stílusát, külön is figyelve a médianyelv hatását a tudományos címadásban. Meglehetősen nagy korpuszon alapul a könyv egyik beszámolója, amelyik találó példákkal világítja meg a tudományos címadás leggyakoribb fajtáit (szójáték, kérdés, utalások, olvasó bevonása stb.; Nagano Robin: „Ezt olvasd el!” – Meggyőzés a szakfolyóiratokban megjelenő cikkek címében, 148–157).

A hírek természetéhez ma már hozzátartoznak a rejtett befolyásolás (manipuláció) és a megtévesztés (propaganda) nyelvi eszközei. Az etikai kérdések „nagy vihart kavarva igen gyorsan a feledés homályába vesznek” (185; Zimányi Árpád: Befolyásolási technikák hírszövegekben, 180–186). Persze semmi sem új a nap alatt. Hétköznapijaink élőbeszédében és annak művészi feldolgozásában sokszor szembesültünk az elhallgatás, a hazugság, a megtévesztés, a dezinformáció különféle fajtáival: „Mit csinálsz? – Alszom. – ... nem is aludtál. – De igen. Te ébresztettél föl” (145). Nem etikai megközelítésben ezek a technikák másnak állítják be a tárgyi valóságot, mint ami, és nem személynek, hanem tárgynak tekintik a másik embert (Lőrincz Julianna: Az interperszonális megtévesztés nyelvi kifejezőeszközei Kosztolányi Dezső Aranysárhány című kisregényében, 143–147). A hazugság és a képmutatás nem hagyja érintetlenül a nyelvtörvények gyakorlatát sem. Erről még az üzletelnevezések és a reklámok is vallanak, mint ahogy általában „vallanak a társadalmi eseményekről, az őket készítőkre érdekeiről és rólunk, reklámbefoga-

dókról egyaránt” (161; Ozsvár Erzsébet: *Nyelvválasztás: meggyőzési stratégia? Nagyvárad* üzletelnevezések és reklámfeliratok vizsgálata, 158–163).

A kötet teljességéhez hozzátartozik egy valaha beszédeiről is híres külföldi és egy mai magyar politikus retorikájának megvilágítása. Churchillnek mind politikáját, mind beszédeit számos elítélő nyilatkozat és írás taglalta már életében. Senki nem vonhatja kétségbe azonban nagy formátumú alakját, beszédeinek a világtörténelem legnagyobb szónokaihoz hasonlítható mesteri retorikáját. Egyetlen rövid beszéde is a retorikai eszközök teljességének a tárháza. Ebből a meggyőzés folyamatának szakaszait mutatja be Lénárt Levente (*A meggyőzés eszközei* Sir Winston Spencer Churchill beszédeiben, 138–142). Ugyancsak egy, de nagyon is figyelemre méltó retorikai tényezőt, illetve eszköztárat, „az információszerzés (látás, hallás... stb.), a gondolkodás, az emlékezés és az információcsere (beszéd, ... írás, olvasás, ... stb.) folyamatait” (97) tárja föl jól kiválasztott korpuszon, Orbán Viktor beszédén keresztül Illésné Kovács Mária és Simigné Fenyő Sárolda (*A metainformációs nyelvi elemek szerepe egy politikus nyelvhasználatában*, 96–103). Mindhárom szerző felfedi elemzése végén a két politikus iránti szimpátiáját, illetve antipátiáját, de ez egyáltalán nem válik az ezt megelőző szövegvizsgálat tudományosságának rovására.

Dicséri a konferenciaszervezőket, a kötet szerkesztőit és természetesen a szerzőket, hogy mindegyik tanulmány elején kivonatot, végén pedig összefoglalót találunk, amelyek könnyű és gyors tájékozódást biztosítanak az olvasónak. A magyar nyelvű tudományos szövegek kultúrájában ez a szerkesztésmód – sajnálatosan – nincs elterjedve, mint ahogy az sem, hogy a szerző munkahelyét, postai és e-mail címét is közlik a kötet végén (187–188). Minden tanulmányt alapos vagy némileg alkalmi szakirodalom zár le. Ami azonban nem elhanyagolható szempont: mindegyik – kifejtetten vagy bennfoglaltan – eljut a haté-

kony és meggyőzés kommunikáció etikai elágazásához. Gyakran szembesülünk azzal, hogy egy-egy tudomány legvégső alapjaihoz eljutva másik tudomány területére kell átlép-nünk, ahol is már nem vagyunk feltétlenül kompetensek. A fizikusok ma úgy vélik, hogy a jelenleg ismert, gyorsulva táguló világegyetem körülbelül 14 milliárd éve egy (kiterjedés nélküli?) pontból felrobbanva keletkezett (*big bang*). De hogy mi volt előtte, nem kérdezhetik, mert át kellene tévedniük valamiféle filozófia, netán teológia területére, és oda jutnának, hogy kétségbe vonnák a (hagyományos) anyag(fogalom) létezését is, mint Heisenberg. A biológusnak meg kell állnia az élet mivoltánál és miértjénél, a pszichológia pedig egyetlen dologgal nem foglalkozhat, ti. hogy van-e a lélek. Hasonlóképpen a retorika, a hatékony és meggyőzés kommunikáció mindig etikába torkollik. Érthető, hiszen – és visszatértünk ennek a könyvismertetésnek a kiindulásához – az ember az egyetlen „állatfaj”, amelyikkel genetikailag adva van mind a beszéd, mind az erkölcs, vagyis az erkölcsös és az erkölcstelen szükségképpen lehetősége a beszédben (Konrad Lorenz nyomán).

Bencze Lóránt

Joó, Etelka
Translation in Theorie und Praxis

Nyíregyháza: Bessenyei György
 Könyvkiadó, 2008. 190 p.

Joó Etelka könyvének címe azt sugallja, hogy a szerző a fordítás folyamatát járja körül. Erre utal a címben szereplő „Translation”. Az olvasó érdeklődéssel fordul a könyv felé, amely azonban nemcsak a fordítást, hanem a tolmácsolást is görcső alá veszi. A cím kissé félrevezető, szerencsésebb lett volna a „Translatologie” terminus használata.

A könyv két nagy egységre tagolódik: elméleti és gyakorlati részre. Bár Magyaror-

szágon több könyv, illetve segédanyag jelent meg a fordítás és tolmácsolás oktatását elősegítő, ezek vagy magyar, vagy német–magyar nyelven íródtak.¹ A bemutatni kívánt könyv hiánypótló abban a tekintetben, hogy német nyelvű, s mind a tolmácsolás, mind a fordítás elméleti és gyakorlati hátterét egyaránt az olvasó elé tárja. Az eddig megjelent művek vagy nem érintették a transzlatológia mindegyik aspektusát, vagy magyar nyelven tették.

Az előszóban az olvasható, hogy a szerző germanistáknak, illetve fordítóképzésben és tolmácsolóképzésben részt vevő hallgatóknak ajánlja könyvét. Ugyanakkor a könyv műfaji meghatározása nem teljesen egyértelmű. Nem derül ki pontosan, hogy tankönyvet tartunk-e a kezünkben, vagy egy szűkebb körnek szóló, időnként speciális kérdéseket is felvető művet.

A könyv első nagy egységében az elmélet a főszerep. A szerző mindenekelőtt értelmezi a legjelentősebb alapfogalmakat, mint nyelvi közvetítés, fordítás, kód és kódváltás, tolmácsolás. Ezt követően rövid, lényegre törő áttekintést ad a fordítástudomány kialakulásáról és jelenéről. Kifejti a különbséget a fordítástudomány és a fordításelmélet, valamint a

fordításelmélet nyelvészeti és irodalmi felfogása között.

A fordítástudomány interdiszciplináritása már a kezdetektől egyértelmű és világos volt. Ezt alátámasztandó a szerző részletesen ír a fordítástudomány más tudományokhoz (kommunikációtan, nyelvfilozófia, kognitív pszichológia, neurológia, nyelvészet és annak több területe) fűződő kapcsolatáról, viszonyáról.

A fordítástudomány egyik legjelentősebb részterülete a fordításelmélet. Jó Etelka ennek a területnek különösen nagy figyelmet szentel. Közérthetően, ugyanakkor tudományos megalapozottsággal ír a fordítás folyamatáról, felsorolja a különböző fordításelméleteket. A Lipcsei Iskola által kifejlesztett nyelvi kommunikációs modellt részletesen is bemutatja.

A fordításelmélet maig legfontosabb s talán legtitokzatosabb pontja a kódváltás. Hogyan is történik, milyen szubjektív és objektív tényezők játszanak döntő szerepet ebben a folyamatban: ez még további kutatások tárgya; a munka ezt a problémát is tárgyalja. Természetesen külön kifejtést kap a fordítástudomány központi kategóriája, az ekvivalencia kérdése is. A szerző először tisztázza az ekvivalencia fogalmát, majd annak két nagy fajtája, a formális és dinamikus ekvivalencia jellemzőinek feltárására vállalkozik. Nem beszélhetünk dinamikus ekvivalenciáról Eugen A. Nida megemlézése nélkül. Jó Etelka könyvében azonban nemcsak Nida (aki egyben ismert bibliafordító is volt), hanem Werner Koller ekvivalencia-elméletével is megismerteti az olvasót.

A 90-es években a nyelvészetben bekövetkezett pragmatikai fordulat a fordítástudományban is éreztette hatását. Az ekvivalencia és a normativitás fogalmi háttérbe kerültek, helyettük a fordítandó szöveg került a figyelem középpontjába. A fordítástudomány preskriptívból deskriptív vált. Már nemcsak irodalmi és tudományos szövegek képezték vizsgálat tárgyát, hanem a mindennapi élet szövegei (használati utasítások, reklám-

¹ Bart István – Klaudy Kinga (1986, szerk.): *A fordítás tudománya. Válogatás a fordításelmélet irodalmából*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Klaudy Kinga (1994): *A fordítás elmélete és gyakorlata. Angol, német, francia, orosz fordítástechnikai példatárral*. Budapest: Scholastica.

Klaudy Kinga – Salánki Ágnes (1996): *Német–magyar fordítástechnika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Szabari Krisztina (1999): *Tolmácsolás. Bevezetés a tolmácsolás elméletébe és gyakorlatába*. Budapest: Scholastica.

Molnár Judit (2002, szerk.): *Német fordítástechnika – megoldásokkal*. Budapest: Holnap Kiadó.

Simigné Fenyő Sarolta (2006): *A fordítás mint nyelvi közvetítés*. Miskolc: Stúdium.

Klaudy Kinga (2007): *Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Budapest: Tinta Kiadó.

Károly Krisztina (2007): *Szövegten és fordítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

szövegek stb.) is. Ez a tendencia természetesen napjainkban is folytatódik. Erre az időszakra esik a fordítás releváns szövegelemzés-módszertanának kidolgozása is. Ennek a fontosságát jelzi az a tény, hogy a kutatók a szövegelemzés egyre újabb és újabb aspektusait fedezik fel. Joó Etelka ismert és elismert kutatók (Nord, Hönic, Vannerem, Snell-Hornby) modelljeit tárja elénk. Ami mind-egyikben közös, az a pragmatikai szintből való kiindulás, azaz a szövegen kívüli tényezők jelentős szerepének tudatosítása s egyben figyelembevétele a fordítás során. Mindenképpen meg kell említenünk azt is, hogy a szöveg célja (Skopos) az, ami a modell kidolgozása során mindannyiuknál előtérbe került.

Jelenleg a „fordítás évszázadát” éljük. Sajnos gyakran olvashatunk olyan szövegeket, amelyekben sok a fordításból eredő hiba. Ez is indokolja, hogy az utóbbi években megnőtt az igény a jól képzett szakfordítók iránt. Különösen a műszaki fejlődés és a globalizáció gondoskodnak a modern fordítástudomány területén a témakatalógus kiterjesztéséről. Ennek tükrében nem véletlen, hogy a szerző kitér a szaknyelvekre, azok jellemzőire, a nyelvi rendszerben betöltött helyükre. (Megjegyzendő, hogy a szaknyelv-felfogás, a szaknyelvek besorolása a nyelvrendszerbe máig nem egységes sem Németországban, sem Magyarországon.) Joó Etelka éles szemmel választotta ki a mérvadó szerzőket, mint például Lothar Hoffmann, Dieter Möhn, Roland Pelka, Hans-Rüdiger Fluck, Hartwig Kalverkämper. A könyv kiemeli a párhuzamos szövegek tanulmányozásának fontosságát is, hisz a fordítások iránt megnövekedett igény ezt követeli meg a fordítótól.

Egy terjedelmesebb fejezet foglalkozik a transzlatológia másik nagy ágával, a tolmácsolással. A szóbeli nyelvi közvetítés során a tolmács szerepe felbecsülhetetlen. A tolmácsé, aki egy személyben – magas szintű nyelvtudása mellett – egy kicsit pszichológus, egy kicsit színész, egy kicsit szónok, de egy kicsit diplomata is kell, hogy legyen. A szerző áttekintést ad a tolmácsolás külön-

böző fajtáiról, s ezek közül a konzekutív tolmácsolást részletesen is bemutatja. Olvashatunk a konzekutív tolmácsolás legfontosabb segéd-eleméről: a jegyzetelési technikáról, ennek didaktikai kérdései is megtárgyalásra kerülnek, valamint megismerkedhetünk Rozan és Matyssek módszerével is.

Napjainkban már nem képezi vita tárgyát, hogy a fordítás és a tolmácsolás taníthatók. Ezt bizonyítandó a szerző felsorolja az egyetemeken folyó fordítóképzés és tolmácsolás főbb tárgyait.

A könyv első részének összegzéseként elmondhatjuk, hogy Joó Etelka tudományos igényességgel megírt, kerek összképet ad a fordításelmélet és a tolmácsolás legfontosabb kérdésköreiről.

A mű második része szöveggyűjtemény, amely az elméleti áttekintés kiegészítésére szolgál. Célja, hogy elősegítse az elméleti ismeretek elmélyítését és eredeti szövegek megértését. A kötetben eredeti klasszikus művekből olvashatunk szemelvényeket, mint Martin Luther „Sendbrief vom Dolmetschen”, vagy Friedrich Schleiermacher „Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens”. Luther idejében a „Dolmetschen” szón még fordítást értettek, ma ez tolmácsolást jelent. A szerző felhívja a figyelmet a jelentésváltásra, amely Luther fogalomhasználatában tetten érhető.

Az olvasó időutazáson vehet részt a szövegek olvasása során, átfogó képet kaphat a német nyelv akkori (XVI. és XIX. századi) állapotáról. Annál is inkább, mivel a szerző a szövegeket eredeti formájukban, az akkori helyesírással adja közre.

A másik két írás a XX. és a XXI. századból való, s ennek megfelelően egész más stílusban íródtak. Georges Mounin könyve („Die Übersetzung, Geschichte, Theorie, Anwendung”)² régebben jelent meg, mint Radegundis Stolze írása („Textwahrheit und Übersetzen. Beobachtungen an neueren

² Mounin, Georges (1963): *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard.

Bibelübersetzungen”). Mindketten érdekes és fontos kérdéseket tárgyalnak: Mounin a fordítás fogalmát, illetve fogalomkörét boncolgatja, míg Stolze nyelvi és fordítástudományi szempontból hasonlítja össze különböző bibliafordítások példáit. Nagyon jónak tartom, hogy a szövegeket kérdések követik, ezzel is segítve a megértésüket, feldolgozásukat. A két egységet – tehát az elméleti és gyakorlati részt – sikerült úgy egybefűzni, hogy egy egységes szemléletű, koherens munka jöjjön létre.

Hasonló tárgyú munkákkal szemben feltűnő erénye a könyvnek a bőséges kitekintő szakirodalom.

Kinek ajánlható a könyv? Fordítóképzésben és tolmácsolás képzésben részt vevő hallgatóknak; germanistáknak; az érintett tudományágak kutatóinak; mindazoknak, akik érdeklődnek a fordítás és tolmácsolás iránt. Méltán tarthat igényt az érintett területek szakembereinek figyelmére. Germanisták bizton támaszkodhatnak a szerző útmutatásaira.

Csapóné Horváth Andrea

Kis Balázs – Mohácsi-Gorove Anna

A fordító számítógépe (The computer of the translator)

Bicske: Szak kiadó, 2008. 387 p.

A fordítástudomány területén hiánypótló kötetet jelentetett meg a Szak kiadó. A XXI. számban a fordítási folyamat, a fordító tevékenysége elképzelhetetlen a modern technika, a számítógép, az Internet felhasználása nélkül. A fordítók többsége tanulmányai során vagy saját tapasztalatai alapján kisebb-nagyobb mértékben ki is használja ezeket a lehetőségeket. Ennek a kötetnek a megjelenéséig azonban hiányzott (tudomásunk szerint idegen nyelven sem jelent meg) egy olyan összefoglaló mű, amely a fordítási feladatok szemszögéből gyakorlati jelleggel ismerteti a fordítói tevékenység menetét, illetve egy olyan „tan-

könyv”, amely közérthető módon, „laikusoknak” tanítja meg a fordító informatikai eszközeinek hatékony használatát.

A kötet a két fent említett hiányt egyszerre pótolja: konkrét fordítási feladatokon keresztül mutatja be, hogy adott feladathoz, illetve adott tevékenységi körhöz a fordítás adott szakaszában milyen részfeladat tartozik, és ehhez mely informatikai eszközök állnak rendelkezésre. A folyamat bemutatása során ismerteti (megtanítja) ezen eszközök használatát is. Jelen recenzió a szerves egységet alkotó kötethez két szempontból közelít: a könyvet egyrészt mint a fordítói feladatokat ismertető gyakorlati útmutatót, másrészt mint a szoftverek használatát tanító informatikai könyvet mutatja be.

A kötet mint gyakorlati útmutató a fordítás folyamatában részt vevők munkáját fordítási feladatokhoz kapcsolva ismerteti. Öt fordítási feladatot tárgyal lépésről-lépésre (ami a könyv öt fejezetét adja):

1. Egyéni fordítás a megszokott eszközökkel
2. Egyszerű csoportos fordítás
3. Egyéni fordítás fordítómemóriával
4. Csoportos fordítás fordítómemóriával
5. Weblapok és címkézett szövegek fordítása

A szerzők minden feladaton belül három lépést különítenek el: a fordítás előkészítését, magát a fordítást, valamint a fordítással kapcsolatos utómunkákat.

Egyéni fordítás esetén a munka fogadása, a megrendelővel történő egyeztetés, a dokumentumok előkészítése után következik a tényleges fordítás. A fordítás kapcsán bemutatásra kerülnek azok az eszközök, amelyek elősegítik a megfelelő terminológia kialakítását. Az utómunkákhoz kapcsolódik a kész fordítás ellenőrzésének kérdésköre. A harmadik fejezet (a fordítómemóriával támogatott egyéni fordításról) ugyanezen a folyamaton kíséri végig az olvasót, közben bemutatva a fordítómemóriák (pontosabban fordítási környezetek) lehetőségeit egyéni használat esetén.

Az egyszerű csoportos fordítást tárgyaló második fejezetben a három lépést (előkészítés, fordítás, utómunka) a szerzők rendhagyó módon egymás után három szemszögből mutatják be: a projektvezető, a fordító és a lektor szemszögeiből. Így a csoportos fordítás minden résztvevője a saját szemszögeiből láthatja teendőit, emellett megismerkedhet a munkatársak feladataival is.

Ugyanezt a három feladatkört a negyedik fejezet is különállóan tárgyalja, természetesen itt nagyobb hangsúlyt kap az egyes feladatok technikai (informatikai) leírása, illetve azoknak a hálózatos lehetőségeknek a bemutatása, amelyek lehetővé teszik a fordításban részt vevők hatékony, gyors kommunikációját, a fordítás költségeinek csökkentését, valamint biztosítják a fordítás minőségét.

Az ötödik fejezet a napjainkban egyre gyakoribb weblapfordítás folyamatát írja le. A weblapok fordításának problémájára, a szöveg megfelelő formátumba (htm, html) hozására is megoldást jelentenek a kötetben bemutatott fordítási környezetek (Trados, MemoQ, lásd később).

A kötet minden feladatkörnél és minden feladatnál kiemeli azokat a problémákat, potenciális veszélyforrásokat, amelyekkel az adott szakaszban találkozhatunk. Részletezi azokat a fogásokat, azt a tapasztalatot, amellyel kezdő fordítók nem rendelkez(het)nek és különben csak több éves gyakorlattal – esetleg saját kárukon – szerezhetnének meg. A kötet ugyanakkor a tapasztalt fordítók számára is hasznos, mert logikusan felépítve összegzi azt a tudást, amelyre akár egyéni, akár csoportos fordítási munka során (a megbízás elfogadásától a kész fordítás leadásáig) szükségük van.

Mint már említettük, a fordítástámogató szoftverek tankönyveként is érdemes áttekinteni a kötetet. Az egyes fordítási feladatok esetében a szerzők mindig kiemelik a használatra javasolt eszközöket, amelyek megkönnyítik a fordító (lektor, projektvezető) feladatát.

Az olvasó megismerkedhet többek között: a .pdf file Word dokumentummá alakításának lépéseivel; az internetes keresőprogramok „finomhangolásával” a jobb találatok elérése érdekében; az e-mail mint kommunikációs csatorna jellemzőivel; a projektkezelő programok funkcióival; a helyi (desktop) keresők előnyeivel. A felsorolás természetesen nem teljes, csupán utalni kívántunk az informatikai ismeretek széles skálájára, amelyekről a kötet olvasása során tájékozódhatunk.

Külön kell említenünk a fordítók szempontjából legfontosabb segédeszközt, a fordítási környezetet. A fordítási környezet olyan összetett szoftver vagy szoftvercsomag, amelyben a fordítónak egyszerre áll rendelkezésére a fordítandó szöveg, a terminológiai adatbázis, valamint a fordítómémória (a témában már lefordított és tárolt szövegek forrásnyelven és célnyelven). A fordítási környezet használata az egyéni fordítást is meggyorsítja (a már egyszer elfordított szegmenseket (mondat, mondatrész), a terminológiai jegyzékben található szavakat automatikusan, illetve minimális fordítói beavatkozással lefordítja a rendszer), igazán hatékonyan azonban olyan projektek esetében használható, amikor több fordítónak viszonylag gyorsan kell egy adott szöveget (pl. könyvet) lefordítania. Ilyen feladatok megoldása elképzelhetetlen lenne fordítási környezet használata nélkül, ezért a legtöbb nagy fordítóiroda már elvárja a fordítási környezetek ismeretét, a fordítási környezetben végzett munkát.

A kötet a 3., 4., 5. fejezet feladatait, illetve a részfeladatokat két ilyen fordítási környezetben mutatja be: egyrészt a piacvezető Trados-ban, illetve a magyar fejlesztésű MemoQ-ban, amely jelenleg a fordítómémóriák között a világpiacon a negyedik-ötödik helyen áll. A MemoQ létrehozásával az volt a fejlesztők célja, hogy a fordítás és a fordító számára optimális környezetet tervezzenek, „amelyben egyetlen felesleges gombnyomásra, alkalmazásváltásra sincsen szükség, és amely tartalmaz mindent, ami a fordító és

a fordítató munkájához kell” (MemoQ honlap, 2009). A két szoftver célját és funkcióját tekintve hasonló (pl. fordítómemória létrehozása; fordítómemória felhasználása adott fordításban; terminológiai adatbázis létrehozása; terminológiai adatbázis felhasználása a fordítás során; már lefordított szegmensek automatikus fordítása), ugyanakkor a szerzők utalnak arra is, ha adott feladatra az egyik szoftver alkalmasabb.

A szoftverek funkcióinak tárgyalása közérthető. A szerzők minden egyes lépésen végigvezetik az olvasót, így a kevésbé gyakorlott felhasználó is könnyen elsajátíthatja a programok kezelésének fontosabb mozzanatait. Mivel a könyv nem egy adott szoftverről szól, ne várjuk el, hogy minden hibára, problémára kitér a szoftverekkel kapcsolatban. Sokkal inkább kiindulópontot, biztos alaptudást ad, amelynek birtokában a bemutatott szoftverek a fordítási munkában hatékonyan használhatók.

A könyv olvasásához és a szoftverek használatának elsajátításához átlagos felhasználói szintű informatikai tudás szükséges. A szerzők feltételezik, hogy az olvasó ismeri a Windows operációs rendszert, a Microsoft Office programcsomagból a Word programot, rendelkezik minimális alapismeretekkel az Excel táblázatkezelőről, és ismeri valamelyik internetes böngészőprogramot (pl. Internet Explorer, Mozilla Firefox). Hasznos továbbá, ha az olvasó legalább minimálisan jártas az angol nyelvben, ugyanis a bemutatott programok egy része angol nyelvű, így a menüpontjaik is angol nyelvűek.

A kötetet a függelékben a legismertebb fordítási segédprogramok listája mellett a fontosabb terminusokat tartalmazó szótár teszi teljessé.

Kinek ajánljuk a könyvet?

Kezdő (leendő) fordítóknak: a könyv segítségével nem csak a fordításban használt szoftverek kezelését sajátíthatják el, hanem a fordítás folyamatát is áttekinthetik.

Tapasztalt fordítóknak: a fordítás során használható korszerű programok kezelését

tanulhatják meg, így gyorsabban és pontosabban tudnak dolgozni.

Fordítóirodák, nyelviskolák vezetőinek: a kötet kiváló útmutatóként szolgál arra, hogyan fogadjanak és készítsenek (készíttessenek) el fordításokat, milyen kötelezettségeik és feladataik vannak, milyen eszközökkel csökkenthetik a fordítás költségeit és/vagy a fordítás idejét.

Cégek, vállalatok, kiadók munkatársainak, akik gyakran adnak ki fordítási feladatokat: a kötetet elolvasva átláthatják a fordítás folyamatát, mindazokat a (megbízó előtt rejtve maradó) lépéseket, amelyek a megbízás kiadása és a kész fordítás átvétele között lezajlanak.

Fordítóképzések számára: a kötet felépítésénél fogva kiválóan alkalmazható tankönyvként a számítógéppel támogatott fordítás oktatására; oktatási célra történő használatnál (vagy egyéni tanulásra) különösen ajánljuk a könyv honlapját (www.forditastech.info), ahol interaktív fordítástechnikai gyakorlatokat is találunk.

Ajánljuk továbbá minden, a fordítás és az informatika iránt érdeklődő olvasónak.

A kötet szerzői:

Kis Balázs a MemoQ fordítási környezetet kifejlesztő csapat vezetője, a programot forgalmazó Kilgray Kft. ügyvezetője. Több éves fordítói múlttal rendelkezik, az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén fordítástechnológiát oktat, doktori címét Alkalmazott Nyelvészetből, fordítástechnológia témában szerezte.

Mohácsi-Gorove Anna ugyanazon a tanszéken a számítógépes fordítástámogató eszközök használatát oktatja, a Fordítástudományi Doktori Program hallgatója, szabadúszó fordító.

Kovács László

Náray-Szabó Márton
Francia–magyar beszédfordulatok. 1200 kifejezés a mindennapi társalgás nyelvéből
 (Tournues franco-hongroises. 1200 expressions de la conversation quotidienne)

Budapest: Tinta Könyvkiadó,
 2009. 231 p.

A *Francia–magyar beszédfordulatok* szerzője, Náray-Szabó Márton a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Francia Tanszékének tanára. Művében arra törekszik, hogy összegyűjtse és rendszerezze egy speciális frazeológiai egység, a szituációs klisék (vagy ahogy a szerző nevezi: beszédfordulatok) csoportját. Könyve nem teljesen előzmény nélküli: szintén a francia frazeológiát kutatja Fónagy Iván *Situation et signification* (1982) című könyve és Bárdosi Vilmos *Francia–magyar szólásszótára* (1997) is. Azonban míg az előző inkább elméleti jellegű és teljesen francia nyelvű (magyar megfelelőket csak elvéve találunk), az utóbbi nem fektet hangsúlyt a szituációs klisékre. Bátran mondhatjuk tehát, hogy Náray-Szabó Márton könyve egyedi a maga nemében és újdonság a szótárpiacon.

A szerző az előszóban meghatározza, hogy mit is ért pontosan beszédfordulaton: „a beszédaktusoknak azon megnyilvánulásait, amelyek többé-kevésbé rögzült (idiomatikus) formában használatosak” – jelen esetben a francia nyelvben. Ide sorolja a helyzetmondakat (pl. *Tu parles !* – Ugyan!), a helyzetmondattal értékű szólásmondakat (pl. *Les carottes sont cuites !* – Ez el lett szúrva!), a helyzetmondattal értékű szintagmákat (pl. *A d'autres !* – Ezt másnak meséld!), a helyzetmondattal értékű mondathatározókat (pl. *A vrai dire...* – Az igazat megvallva...) és az indulatszónak megfelelő mondathatározókat (pl. *Que diable !* – Az ördögbe is!), viszont nem vizsgálja az idiómákat és a leíró jellegű szólásokat.

A használati útmutató megismertet a könyv struktúrájával: a szerző hat tematikus csoportba sorolja a beszédfordulatókat, melyek

lehetnek értékelő, egyetértést vagy tagadást kifejező, szándékkifejező, érzelmkifejező, áttételesen szándékkifejező és beszédszervező jellegű fordulatok. Ezek a csoportok alfejezetekre bomlanak, amelyek még további, finomabb kategóriákra tagolódnak.

Maguk a címszavak jól áttekinthetőek és több lényeges információt is magukban hordoznak: a címszó után található egy általános jelentésleírás, amely bekezelgőzálja az adott beszédfordulatót (pl. Visszautasítás; Ígélet); ezt követheti a stílusszint megadása (pl. argotikus, vulgáris), majd a magyar megfelelő, amely legtöbbször két, három vagy több hasonló jelentésű variánsból is áll. A szócikkeket minden esetben egy-egy példa zárja, melyek kivétel nélkül fiatalosak, életszerűek és nem riadnak vissza a vulgáris vagy szlenges használattól sem. A címszavakkal kapcsolatban az egyetlen hiányosság, amit felróhatunk a szerzőnek, hogy a helyzetmondattal értékű szólásmondatok eredetére nem derít fényt, és így ezek rejtve maradnak a használó előtt. Olyan címszavakra gondolunk, mint például a már említett *Les carottes sont cuites !*, vagy *Avec des si, on mettrait Paris en bouteille !*.

A könyv nem titkolt célja, hogy a mindennapi társalgás szintjén gazdagítsa a használó szókincsét, hogy „beszéde ne papírízű legyen, hanem természetesnek hasson” – legyen bár szó kezdő nyelvtanulóról vagy hivatásos fordítóról. Ezt a didaktikus célt szolgálja a mű végén található francia kifejezésmutató is, ami azonban a tanulás szempontjából nem a leghatékonyabb megoldás. A nyelvtanuló dolgának megkönnyítésére célszerű lett volna egy magyar kifejezésmutatót is beilleszteni az előbb említett francia után (amit Bárdosi Vilmos *Francia–magyar szólásszótára* már megtett), már csak azért is, mert a szószedet így csak a dekódoló, vagyis a passzív irányban működik. Bár a magyar–francia irányú keresést nagyban megkönnyíti a részletes és többszintű tematikus csoportosítás, egy olyan szószedet, amely magát nyíltan szótárnak nevezi, és amely az autentikus francia beszéd elsajátítását tűzi ki célul, nem mellőzheti a

kódoló funkciót, azaz az aktív irányba történő utalást sem.

Náray-Szabó kifejezéstára a francia beszédfordulatoknak csak egy kis részét, mondhatni töredékét veszi számba. Azonban azt is be kell látnunk, hogy a szerző igencsak nehéz feladatra vállalkozott: a francia nyelv (de tulajdonképpen minden nyelv) egyik legdinamikusabban változó frazeológiai egységét, a mindennapos kommunikáció szituációs kliséit veszi górcső alá. Csak helyeselni tudjuk tehát a francia beszédfordulatok repertoárjának állományba vételére irányuló szándékát, amelyre eddig még nem adódott példa a magyar szótárírás történelme során.

A már említett hiányosságok ellenére, melyek kiküszöbölése csak a szótár előnyére válhat, a *Francia–magyar beszédfordulatok* hasznos kézikönyv az igényes, életszerű nyelvhasználatra törekvő tanuló számára, és egyben kitűnő alapot biztosít egy reménybeli bővített kiadáshoz.

Lipták-Pikó Judit

Zágorec-Csuka Judit

A családom anyanyelve a muravidéki magyarok identitása tükrében

(The language of my family in the mirror of identity of Hungarians in Mura-region)

Pilisvörösvár: Muravidéki Magyar Baráti Kör Kulturális Egyesülete, 2008. 104 p.

A szerző költőként már több magyar és szlovén nyelvű verseskötvet alkotója. Képzőművészeti életmű-kötet, Zrínyi-tanulmány, a Muravidék és a Rábavidék kortárs szlovén irodalmi alkotásainak magyarra való átültetése, valamint az általa alapított és társ-szerkesztett *Lindua* című folyóirat füződik a nevéhez. Doktori disszertációját a szlovéniai magyar könyvkiadás, sajtó és könyvtárügy történetéről írta (2004).

A jelen tanulmánykötet, melyet nagypapjának, Csuka Józsefnek ajánlott, 2008 tavaszán látott napvilágot. A munka eredetileg a volt Magyar Kulturális Örökség Minisztériumának anyanyelvi pályázatára készült, és díjnyertes pályamű lett.

A szerző átfogó képet nyújt a muravidéki magyarság kétnyelvűségéről, a kisebbségi létről és az identitás kérdéséről.

A kötet két nagy részre tagolható, melyeket az egyes fejezetek még kisebb egységekre bontanak. Az első rész, *A családom anyanyelve* az anyanyelv, a keveréknyelvűség és a kétnyelvűség kérdéskörével foglalkozik, míg a második rész az identitás fogalma köré építkezik.

Az első részben Zágorec-Csuka Judit a családjá – az előző két nemzedék, önmaga, testvére és gyermekei – anyanyelvének, nyelvhasználatának jellegzetességeit tárja elénk a nyelvészeti szakszókincs biztos kezelésével. Ennek kapcsán ismerteti meg az olvasóval a muravidéki magyar nyelvjárás általános jellemzőit, hangtani és alaktani sajátosságait. A dialektológia a muravidéki magyar tájnyelvet a hetesi és az őrségi nyelvjárások nyúlványának tekinti, de két vonatkozásban különbözik az anyaországitól: egyrészt archaikusabb, másrészt erősen kontaktusos, tele van szlovénizmusokkal.

A fonémarendszerre a rövid tendencia jellemző: (1) a hosszú magánhangzók szó belsőjében és szóvégi helyzetben is megrövidülnek; (2) a mássalhangzók esetében ez egyrészt a hosszú mássalhangzók rövid ejtésében, másrészt a ly-l változásban, vagy a szóeleji, szóbelsei és a szóvégi helyzetben való elhagyásában nyilvánul meg. Az alaktani rendszerben a ragok, a főnévi igenevek és az ikes igék ragozásában mutatkoznak különbségek.

Az első rész második fejezetében a szerző saját irodalmi nyelvét mutatja be a *Viharverten* című 1997-es és a *Kiűzve az Édenből* című 2003-as kötet recenziói alapján. Verseit a műfajhatárok átlépése és az E/2 önmegszólítás jellemzi. A tartalmat illetőleg verseiben állandóan jelen van egy kettősség: a szülő-

föld szeretete és az onnan való elvágyódás (Magyarországra).

A harmadik fejezet *Gyermekeim nyelve* címmel az első rész legterjedelmesebb tanulmánya. Nem tudományos igénnyel készült, hanem a szerző saját személyes tapasztalatait jeleníti meg gyermekeinek nyelvelsajátításával kapcsolatban. Mégis mind pszicholingvisztikai, mind szociolingvisztikai szempontból sok hasznos információt tartalmaz: Zágorec-Csuka Judit ennek a két tudományterületnek a szakkifejezéseit felhasználva két fia példáján mutatja be a hangok és hangkapcsolatok elsajátítását, a beszédfejlődés fordulatait, a szófajok váltakozását – mindvégig kiemelten kezelve a kétnyelvűség állapotát.

Kiderül, hogy otthon a gyermekekkel csak magyarul beszéltek szülei, így azok a szlovén nyelvvel csak a bölcsődében, óvodában kerültek kapcsolatba. Mégis rendkívül hamar elsajátították a környezet nyelvét, és ma már a két nyelv állandó interferenciája jellemzi nyelvhasználatukat (például „Ma sokat tornáztunk a *telovadnicában* (tornateremben) ... majd bementünk a *blagovnicába* (áruházba) (p. 35)). A szerző megjegyzi, hogy ő maga próbálja állandóan javítani őket annak ellenére, hogy tudja: a muravidéki magyar nyelv társadalmi funkciója egyre inkább szűkül az otthoni nyelvhasználat irányába. Ebben a részben különös figyelmet érdemel, hogy a szerző az anya személyességével képes szólni egy szaktudományosan megragadott kérdéstről.

Ez a kétnyelvűségről szóló rész mintegy átvezetésként szolgál *A többnyelvűség és a mi kétnyelvűségünk az Európai Unióban* című fejezethez, mely a szlovéniai magyarok kétnyelvűségét és a sokat vitatott, 1959-ben bevezetett kétnyelvű oktatást mutatja be. Előnyként említi a szerző, hogy a kétnyelvű oktatás elvileg lehetőséget nyújt a továbbtanuláshoz Magyarországon és Szlovéniában is, valamint erősíti az idegen nyelvek tanulását. A hátrányát viszont abban látja, hogy az érvényesülés nyelve a szlovén, így a kétnyelvű oktatás nem ideális, de jobb alternatíva hiányában mégis ez bizonyul a legjobb megoldásnak.

A jövővel kapcsolatban felteszi a kérdést: vajon a Trianon utáni negyedik generáció (ahová gyermekei tartoznak) mit visz tovább szülei és nagyszülei anyanyelvéből. Aggályai kifejezésével egyidejűleg megoldást is javasol. Az Európai Unió viszonyai között a szlovén-magyar-osztrák hármashatár fekvéséből próbál előnyt kovácsolni: egy közös háromnyelvű felsőoktatási intézmény létrehozását ajánlja a multikulturális valóság tudatosításával. Tehát a lokális identitást regionálissá kívánja tenni, az interetnikus és interkulturális viszonyok figyelembevételével.

A második rész központi fogalma az identitás. Mitől függ a muravidéki magyarok identitása?

A kérdés megválaszolásához először a történelmi háttérrel vázolja fel a szerző, történelmi struktúrákon keresztül vizsgálja az identitás kérdését. Sorra veszi az 1920 előtti, a két világháború közötti, az 1945 utáni és a Szlovénia megalakulásáig (1991) tartó időszakot. Az 1991 utáni időszakra az intézményesülés jellemző, amikor egy sor közösséget teremtő intézmény jön létre, így a Magyar Nemzeti Tájékoztatási Intézet 1993-ban, a Magyar Művelődési Intézet 1994-ben. 1988-tól a muravidéki magyar irodalmat és tanulmányokat közlő *Muratáj* című folyóirat indul útjára, majd 2007-től a *Lindua* című kétnyelvű folyóirat jelenik meg.

A muravidéki magyarok érdekképviselői és oktatási intézményei, valamint tudományos fórumai kettős célt szolgálnak: egyrészt az ott élő magyarok szolgálatában állnak, másrészt segítik az anyaországgal való kapcsolattartást.

A fejezet és a tanulmánykötet a gondolkodási struktúrák bemutatásával zárul. A szerző szerint a muravidéki magyarság gondolkodásmódja vegyíti a demokratikus és a nacionalista, a patrióta és a kozmopolita attitűdöt. A kisebbségi léthelyzetbe szorult magyarság még nem tudta összeegyeztetni kisebbségi identitását az európai identitással. Még sok kérdést kell tisztázni, mint például: „Valójában kik is a muravidéki magyarok? ... Milyen alapon

tartoznak össze? Mi teszi őket muravidéki magyarrá? ... Hogyan reprezentálja a muravidéki magyarság önmagát? S ezt hogyan látják azok, akik nem muravidékiek?” (p. 90).

Zágoréc-Csuka Judit tanulmánykötetét tudományos jellege miatt elsősorban a filozófia, a pszichológia és a nyelvészolológia kutatóinak, illetve a muravidéki magyarság értelmiségi rétegének ajánlom, ha többet szeretnének megtudni a muravidéki magyarok múltjáról, jelenéről, jövőjéről, nyelvhasználatáról, az identitás kérdéséről és nem utolsósorban az Európai Unió nyújtotta lehetőségeikről.

Molnár Mária

Lengyel Zsolt – Navracsics Judit
(szerk.)

Tanulmányok a mentális lexikonról /
Studies on the mental lexicon
Budapest: Tinta Könyvkiadó,
2009. 456 p.

A kétnyelvű kötet *Lengyel Zsolt* és *Navracsics Judit* szerkesztésében a pszicholingvisztika egyik sokszínű témakörét, a mentális lexikon szerveződését és működését járja körül. Avizsgálttémaknapjainkpszicholingvisztikai kutatásainak központi kérdéseit veszik górcső alá: a nyelvsajátítás háttérében álló mechanizmusok megismerését, a beszédprodukción és a beszédészlelés motorjával szolgáló mentális és nyelvi folyamatokat tanulmányozzák. A mű a Tinta könyvkiadó *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* című sorozatának 92. kötete. A kétnyelvű szerkesztés célja elsősorban a magyar kutatások nemzetközi pódiumon való bemutatása, hogy kutatóinknak a mentális lexikon és tágabb értelemben a pszicholingvisztika aktuális kérdéseivel kapcsolatos vizsgálatait nemzetközi kontextusban tárgyalja, illetve hogy eredményeiket eljuttassa a határokon túlra.

A kötet hat fejezetre oszlik. Az első fejezet *a mentális lexikon szerveződésével*, működésével és tárolási mechanizmusaival foglalkozik. Az ebbe a témakörbe összegyűjtött tanulmányok főképp a szavak szintjén közelítik meg a mentális lexikon problémáit. Elsőként *Lengyel Zsolt* új perspektívákat ismertet a magyar szóasszociációs tesztek, illetve a Magyar Asszociációs Normák Enciklopédiáját illetően, 10-14 éves gyerekek köréből gyűjtött anyag alapján. *Bombolya Mónika* a hallássérült tanköteles gyermekek aktív szókincsét vizsgálja, s ezzel az atipikus nyelvi fejlődés perspektívájából ismerteti a mentális lexikon sajátosságait a halláscsökkenés eltérő fokozataival jellemezhető gyermekek esetében, akiknél az anyanyelv elsajátítását jelentősen befolyásolja a hallás hiánya. A gyermekek szókincsét mind mennyiségi, mind minőségi szempontok szerint elemzi, amivel hozzájárul a halláscsökkenést, illetve hallássérült gyerekek diagnosztikai és fejlesztő pedagógiai gyakorlatának finomodásához, tökéletesezéséhez. *Doró Katalin* „L2 Productive vocabulary and mental lexicon in light of a word association task” című írásában lexikai tudást mérő tesztek segítségével 198 angol szakos magyar egyetemi hallgató produktív szókincsét vizsgálja azzal a céllal, hogy képet kapjunk mentális lexikonjuk szerveződéséről. Több ponton megkérdőjelezi a szóasszociációs irodalom számos elterjedt nézetét, és rámutat központi fogalmak, mint például a „lexikai tudás” tisztázásának jelentőségére.

Tukacsné Károlyi Margit és *Gerliczkiné Schöder Veronika* a gyorsírók sajátos helyzetéből vizsgálja a mentális lexikon működését és az írásban való azonnali kódolás sajátosságait, melynek során az egy személyben hallgató és rögzítő személynek számos logikai és nyelvtani szabályszerűséget kell figyelembe vennie. A tanulmány a dekódolás-újrakódolás kettős folyamatának egyedi jellemzőit tárgyalja: ismerteti és elemzi a gyorsíró lexikai hozzáféréseinek és rekonstrukciós tevékenységének sajátos, bonyolult működését. *Vargha Sára Fruzsina* a vizuális szófelismerés

tipográfiai hatásairól ír, míg *Várad* *Viola* a toldalékok tárolását és a hozzáférésüket befolyásoló tényezőket, illetve a hozzáférési mechanizmusokról alkotott, egymással szemben álló holisztikus és analitikus elméleteket ismerteti. Ezzel közelebb kerülhetünk a pszicholingvisztika több évtizedes vitájának eldöntéséhez és a mentális lexikon rejtjelmeinek megértéséhez. Végezetül *Szabó Kalliopé* felső tagozatos általános iskolások mentális lexikonjában elemzi a tájszavak hozzáférését, tárolását és beépülését.

A második fejezet a *kétnyelvűség és többnyelvűség* örökzöld kérdésével foglalkozik, egyetlen kivétellel mind angol nyelvű írásokat tartalmaz. A szerzők rámutatnak a két-, illetve többnyelvűséggel járó előnyökre, elemzik a több szinten zajló nyelvsajátítás nehézségeit mind nyugat-, mind kelet- és közép-európai kontextusban.

Elsőként *David Syngleton* és *Lisa Ryan* írországi adatok elemzésével ismerteti a többnyelvűség egyre gyakoribb jelenségének kulturális, nyelvi és pedagógiai folyományait, kiemelve az ezen a téren tevékenykedő hatóságok és társadalmi szervezetek felelősségét abban, hogy a többnyelvűség előny és ne kényszerhelyzetből adódó hátrányként legyen jelen a világban. *Jozef Pallay* és *Jozef Štefánik* szlovák–magyar–német anyanyelvű lánytestvérek nyelvi kompetenciáját hasonlítja össze több szinten, s összeveti egy nyelvű fiatalok nyelvi kompetenciájával.

Zofia Chlopek lengyel–német–angol nyelvű minta elemzésén keresztül vizsgálja a többnyelvűség kérdését, s a többnyelvűek mentális lexikonjának szerveződését. *Navracscics Judit* a nyelvsajátítás korai szakaszát, a legelső hónap eseményeit helyezi vizsgálódásai középpontjába, s egy angol–perzsa–magyar háromnyelvű környezetben cseperező testvérpár esettanulmányát adja közre. A tipológiailag eltérő nyelvcsaládokba tartozó három nyelvet ismerő gyerekek vizsgálata hozzájárulhat annak eldöntéséhez, hogy a mentális lexikon nyelvfüggő, avagy nyelvtől független alapon szerveződik-e. *Ildikó V.*

Kremmer 5 éven át tartó longitudinális vizsgálatának adatai alapján elemzi Szlovákiában élő magyar diákok kétnyelvű beszédészlelését, illetve fejlődését, *Bálics Jutka* pedig 6–7 éves magyar ajkú óvodások szerb nyelvű kommunikációs képességeit vizsgálja, hangsúlyozva a szituációs helyzetek és a kontextus facilitáló hatását a jelentéskonstrukció folyamatában.

A harmadik fejezet témája a *nyelvsajátítás mind az első, mind a második nyelv kontextusában*. *Howard Jackson* a szógyakoriság kérdését tárgyalja a nyelvtanuláshoz szükséges nyelvi anyag összeállítása szempontjából. *Koltay Tibor* azokat a meta-kognitív folyamatokat vizsgálja, melyek szerepet játszanak az információszerzés sikerességében, s egyben megpróbálja definiálni az e téren még tisztázatlan fogalmakat. *Laczkó Mária* a gyermekek írásaiban megjelenő hibákat elemzi, és azt vizsgálja, hogy a szemantikai egységek hibái, illetve azok kapcsolódásai mivel magyarázhatóak, milyen jellemzők alapján tipologizálhatóak, mennyiben nyelvi és mennyiben konceptuális jellegűek, s hogy milyen szelekciós mechanizmus áll a hibák hátterében. *Mérő Diána* és *Polonyi Éva Tünde* arra keresi a választ, hogy milyen tényezők befolyásolják a nyelvtanulás sikerességét. Angol szakos egyetemi hallgatók és szakmabeliek egy 116 kérdést tartalmazó kérdőívre adott válaszai alapján csoportosították a nyelvtanulásért felelős tényezőket: külső/környezeti, belső/motivációs, illetve kognitív tényezőket különítettek el, s végül megkérdőjelezzik a korai másodnyelv-elsajátításnak tulajdonított előnyt a nyelvtanulás sikerességében.

Hortobágyi Ildikó interdiszciplináris megközelítésből tárgyalja a többnyelvűség kérdését. Rámutat, hogy a modern, multikulturális társadalmi szerveződés erősíti a többnyelvűség jelenlétét és elősegíti terjedését. Tanulmánya a nyelvészeti megközelítés mellett társadalmi és politikai áttekintést is ad a többnyelvűség jelenségéről, s egyben segíti a sokoldalú jelenség tudományterületeken átívelő értelmezését. *Joanna Rokita-Jaskow* a korai

másodiknyelv-elsajátítás folyamatát elemzi keresztmetszeti vizsgálatban, 2 és 4 éves gyerekeknél. Kiemeli az anyanyelv és az első idegen nyelv tanulásában jellemző módszerek eltérő jellegét, illetve a környezeti, metodológiai feltételek hatásainak jelentőségét a nyelvsajátítás kimenetelében és sikerességében. *Várkuti Anna* a célnyelvi nevelés hatásait vizsgálja tanulmányait magyar–angol kétnyelvű középiskolában megkezdő diákok esetében. Vizsgálatából többek között kiderül az a meglepő eredmény, miszerint a kétnyelvű iskolába kerülő, angolul korábban nem tanuló diákok számára a nyelvi hiányosságuk nem jelent hátrányt, és az idegen nyelvben való sikerességük nagyban korrelál a tanulásban való általános sikereikkel. A szerző látszólag porba tiporja a korai nyelvtanulás mítoszáit, s ezzel elmondható, hogy darázsfészekbe nyúlt, fokozván a nyelvtanítás módszertanának e problémát érintő vitáit.

A negyedik fejezet témája a *beszédprodukción*. Elsőként *Marylin May Vihman* és *Tamar Keren-Portnoy* vizsgálja a beszédprodukción szerepét a fonológiai fejlődésben mind kronológiai, történeti, mind szinkronikus, metodológiai dimenzióban. Megállapításuk szerint mindeddig nem kapott kellő figyelmet az a tény, hogy mind a lexikai, mind a fonológiai tanulás függ a reprezentációs képességtől, mely lehetővé teszi a percepción és a produkcion integrációnját.

Gósy Mária a beszédprodukción sérülékeny stratégiáit mutatja be. A Lombard-effektus fonetikai vizsgálatán keresztül arra a következtetésre jut, hogy a beszélők eltérő monitorozó stratégiái magyarázatot adnak az eltérő módon megakadó-megszakadó beszédprodukciónra.

Bóna Judit és *Bakti Mária* a szinkrontolmácsolás folyamatában vizsgálja a beszédtempó és a megakadásjelenségek összefüggéseit, míg *Szitnyainé Gottlieb Éva* németül tanuló diákok önkorrekcións mechanizmusait vizsgálja.

Az ötödik fejezet a *beszédpercepción* témaköréhez tartozó írásokat gyűjti egy csokorba.

Csiszár Orsolya a szövegértés és a diszlexia összefüggéseit vizsgálja. *Macher Mónika* a beszédészlelés és beszédmegértés képességeit méri 10 éves, tanulásban akadályozott gyermekeknél, *Imre Angéla* és *Grácsi Tekla Etelka* pedig a fonetikai és fonológiai percepcións folyamatokat vizsgálja németül tanulók esetében. A következő két tanulmány a szövegre koncentrálnak, mindkettő sajátos perspektívából. *Kis Ádám* történeti áttekintést ad a kézírás kialakulásáról, az írásos kommunikáción háttéréről és szükségességéről, valamint újszerű definíciónt alkot a tartalom fogalmáról. *Tokaji Ildikó* vizuális szemszögből közelíti meg az információközlés problémáit, s ebben dimenzióban elemzi a kommunikácións folyamatot, valamint a dekódolást. *Horváth Viktória* vizsgálatának tárgya a beszédészlelési zavarok tipológiája tipikus és atipikus fejlődésű gyermekeknél. A szerző rámutat, hogy a nyelvsajátítás folyamatát akadályozó észlelési vagy produkcions zavarok egy része sokszor rejtve marad, és csak később, már halmozott hátrányok megjelenése révén kerül felismerésre.

Tóth Andrea azt vizsgálja, hogy a szinkrontolmácsolás során hogyan működik a beszédpercepción, illetve a forrásnyelvi szöveg feldolgozása. *Simon Orsolya* arra keresi a választ, hogy 11 és 12 éves korban hogyan alakulnak a szeriális percepcións képességek anyanyelvi és idegen nyelvi szövegben, illetve hogy ez a szeriális észlelés nyelvfüggő vagy nyelvtől független képességünk-e. A fonotaktikai mintázatok fontos szerepet játszanak a percepción kimenetelében és sikerességében.

A hatodik és egyben utolsó fejezetben az *alkalmazott nyelvészet* különféle kérdéseibe kap betekintést az olvasó. *Markó Alexandra* és *Dér Csilla Ilona* a magyar diskurzus-jelölők korpusz alapú vizsgálatát ismerteti hét homofon pár elemzésén keresztül. *Gulyás Judit* és *Menyhárt Krisztina* régi idők különleges műfajú szövegeit elemzik. A folklorisztikai jellegzetességek és történeti változások megállapítása mellett céljuk a szövegek pragmatikai diskurzus-elemzés szintű kiértékelése,

ami lehetővé teszi a konklúziók megfogalmazását. *Szilágyiné Kósa Anikó* a magyar névadási szokásokat és ezek társadalmi vonatkozásait vizsgálja, határon túli kontextusban is.

Boda István Károly és *Porkoláb Judit* az eddigiektől merőben eltérő, kognitív, introspektív megközelítést alkalmaznak. Az emberi emlékezet, gondolkodás és viselkedés pszicholingvisztikai vonatkozású modelljeit vizsgálják. Ismertetik a kognitív tudományok átfogó interdiszciplináris természetét és ebből fakadóan az emberi mentális működés megértéséhez kidolgozott modellek tudományközi jellegét. Általános megismeréstudományi keretben próbálják meg összhangba hozni a felállított modelleket, elméleteket, és szintetizálni a különböző megközelítéseket. Ez a tanulmány nagyon találó zárzó a kötet végére, mert szerzői a kognitív tudományok, az emberi megismerés, a nyelvhasználat és a gondolkodás interdiszciplináris jellegét hangsúlyozzák, ezeket próbálják harmóniában egységesíteni.

A kötet rendkívül sokszínű. Az angol nyelvű írások révén eleve „határtalanítja” a pszicholingvisztikai kutatások érdeklődésének tárgyát, a kutatások irányát és módozatait. A tanulmányok eltérő tudományterületeket érintenek: az oly változatos s mégis egyedi emberi viselkedés sajátosságait vizsgálják a néprajztól a történelem, a társadalom- és politikatudományon át a pedagógia, a gyógypedagógia és a nyelvészet tudományáig. A sokszínűségből kiderül, hogy a mentális lexikon maga is nagyon változatos kérdéseket vet fel lenyűgöző szerveződéséről, gyakorlati működéséről, s a kötetben mindez az ember sajátos kulturális, társas kontextusában, szociális, politikai és kognitív vetületeivel együtt kerül feltérképezésre. Számos tanulmány felhívja a figyelmet a nyelvsajátítás gyakorlati nehézségeire, elsikkadó problémáira, ezek halmozódására. A korai vizsgálódás, megfigyelés és megelőzés fontos eleme lehet a gyógyítás, a terápia és a pedagógiai módszertan kidolgozásának. A kötet gyakorlati implikációi igen értékes hozzájárulást biztosítanak tehát

a nyelv tudományok és a pszicholingvisztika napjainkban alakuló módszertanához.

A *Tanulmányok a mentális lexikonról* értékes darabja a pszicholingvisztika témájú tanulmánygyűjteményeknek. Külföldi tudósok írásai színesítik a kötetet, melyben számos magyar kutató is angol nyelven közli cikkét. Mindez hozzájárul, hogy hazánk szerepelhessen a pszicholingvisztikai kutatások nemzetközi színterén, és hogy méltó tagjai legyünk ennek a nemzetközi társulatnak. A kötet fontos kapcsot teremtett a hazai és a nemzetközi kutatások között. Ez a kapocs remélhetőleg sok további gyümölcsöző kapcsolatot hoz még a jövőben, s így hozzájárulhat az emberi viselkedés, a gondolkodás és a nyelvhasználat rejtelseinek megismeréséhez, köztük a kiadvány apropójául szolgáló mentális lexikon sokrétű világának feltérképezéséhez.

Schnell Zsuzsanna

Maros Judit

KON-TAKT 1

Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., 2009. 128 p.

Azok közé a nyelvtanárok közé tartozom, akik Maros Judit rajongótáborát gyarapítják, és akiknek könyvespolcáról a szép, színes, kezdőknek szánt németnyelv-könyvek a mai napig nem szorították le a jó öreg *Startot*. Pedig jó néhány konferencián vettem részt, számos ajándékkönyvre tettem szert, vásároltam is folyamatosan, van tehát miből válogatnom, ha kezdőket oktatok.

A Nemzeti Tankönyvkiadó toplistáján is még mindig a legnépszerűbb németkönyvnek számít a *Start! Neu*, de már kapható Sztitnyainé Gottlieb Éva szerzőtársának legújabb alkotása. A kiadó 2009. augusztus 14-én tette közzé honlapján, hogy megjelentette új, négykötetesre tervezett sorozatának, a *KON-TAKT*-nak az első részét, amely korszerű, a magyar igényeknek kiválóan megfelelő nyelvkönyv.

Főképpen középiskolásoknak és ifjú felnőtteknek szánta a szerző azóta tankönyvi jóváhagyást nyert művét.

A *KON-TAKT 1* tartalmazza mindazokat a témákat, amelyekről az A1-A2 szinten álló nyelvtanulónak kommunikálnia kell. A témák feldolgozása rendkívül modern. Úgy sajtítható el a szókincs, hogy csupa érdekesség tárul elénk. Megtalálható a könyvben például a Magyarországon is egyre népszerűbb wellness-hétféle, a beauty-center, a fiatalok kedvence, a Tokio Hotel. A Megasztár vagy a Deutschland sucht den Superstar mintájára castingon keresik Európa aranytorkú énekesét, ellátogatnak a Homepage-Clubba, a hip-hop tánciskolába. A levelet felváltotta az e-mail, a naplót a blog. Hitelre vásárolnak mobiltelefont, GPS-t vagy éppen MP4 lejátszót.

A tankönyvhöz munkafüzet is tartozik, amely felépítésében emlékeztet a jól bevált *Startra*. Érthetően tálalja a nyelvtant, számos készségfejlesztő gyakorlatot (olvasás, írás és hallás) tartalmaz, de vannak benne játékok, sőt internetes feladatok is. Szójegyzéke a leckében előforduló új szavakat sorakoztatja fel példamondatokkal, arra ösztönözve a tanulót, hogy szövegkörnyezetben tanulja meg a szavakat. A tankönyv végén összesített szójegyzék is található.

A tankönyv és a munkafüzet összefoglaló leckéi alkalmasak az ismétlésre, összegzésre, a teljesítmény mérésére, önértékelésre. A *KON-TAKT 1* nem lenne teljes a hozzá tartozó két CD nélkül, amelyek az olvasmányokon kívül fonetikai és hallásértékes feladatokat, valamint megoldásokat tartalmaznak. A szerző szándéka szerint a hallás az új nyelvtani struktúrák elsajátításában is szerepet kapott: a nyelvtan „füllel való” begyakorlása segíti a nyelvtani jelenségek, főként a szórend automatizálását.

A könyv ugyan hazai piacra készült, mégis nemzetközi környezetben próbáltam ki. Ausztriában korábban sikert aratott a *Start* néhány osztrák vonatkozású része, ezért teszteltem a *KON-TAKT 1* egy-egy találmára kiválasztott fejezetét tanítványaim körében. 20 és

55 év közötti afgán, csecsen, gambiai, indiai, iraki, macedón, marokkói, román, szerb, török, tunéziai stb. bevándorlókból álló csoportjaimnak az utazással, szabadidős tevékenységekkel kapcsolatos részeket szemeltem ki azért, hogy eredményesen bővítsem szókincsüket az A1-A2 ÖSD-nyelvvizsgára. Nem állítom, hogy 36 éves afrikai tanítványomnak evidens volt például a *snowboard*, *skateboard* fogalma, és azon is nagyon csodálkozott, hogy Japánban ún. Kapselhotelben, Németországban pedig Baumhotelben szállnak meg az emberek. De nagyon tetszettek neki – akárcsak a többieknek – az érdekes, játékos feladatok. A szövegértésben sikerélményt szereztek, így kedvvel gyakorolták a párbeszédet, az éppen aktuális transzformációkat, észrevétlenül belopva a helyesírást.

Kezdetben úgy gondoltam, hogy a célnyelvi környezetben élőknél nincs szükségük hanganyagokra, hiszen jártukban-keltükben találkoznak a nyelvvel. Nos, ez tévedés. Pallérozni kell kiejtésüket, meg kell mutatni nekik, milyen a helyes intonáció, egyáltalán a szabályos mondat. Egymás közt egy másik német nyelvet beszélnek. (Nem az osztrák eltérésekre gondolok, hanem arra, hogy a tanár szájából elhangzó „Wann sind Sie heute aufgestanden?” [Mikor kelt fel ma?] kérdést egyesek csak csoporttársuk „tolmácsolásában” értik meg: „Wann schlafen fertig?” [Mikor alszik kész?]. Enélkül elmarad a válasz.)

A könyvben már nem Ausztria játssza a főszerepet, mint a *Startban*, de tanítványaim azért megörvendeztette a Paradeiser, a Kukuruz és a Zuckerl felbukkanása. A *KON-TAKT 1*-ben jobban kitér a világ. A nemzetközi konyhától kezdve a filmművészetet keresztül a sajátos lakáskultúráig megtalálható benne minden, ami érdeklődésre tarthat számot, és ami a nyelvtanulásban motiváló erővel hat.

Ne feledkezzünk meg a külsőről sem! A szép, színes képek, Rontó Lili és Jakab Máté bájos illusztrációi nagyszerűen aláfestik a tartalmat, és méltó konkurenst teremtenek – nem csak a *Startnak*.

Tóthné Bükki Edit

JUBILEUM

ABONYI ANDREA TÍMEA

A kontrasztív fordításstiszika fáradhatatlan művelője

Cs. Jónás Erzsébet 60. születésnapjára

(The infatigable researcher of contrastive stylistics.
To the 60th birthday of Erzsébet Cs. JÓNÁS)

Cs. Jónás Erzsébet Nyíregyházán született 1950. január 29-én. Egyetemi tanulmányait 1973-ban fejezte be Debrecenben, a Kossuth Lajos Tudományegyetem magyar–oroszl szakán. Ugyanez év szeptemberétől a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola (ma Nyíregyházi Főiskola) Oroszl Nyelv és Irodalom Tanszékének oktatója lett tanárségédi beosztásban, ahol húsz év elteltével, 1993-ban tanszékvezetőnek választották. Jelenleg is ebben a minőségben ugyanitt oktat és kutat.

A nyelvtudomány kandidátusa címet 1988-ban szerezte meg. Habilitációs védése 1998-ban történt a Pécsi Egyetemen. Egyetemi tanári kinevezését 1999-ben vette át. Az MTA doktora címet 2003-ban nyerte el.

Eddig nyomtatásban megjelent szakmai publikációinak száma 340: monográfiák és tankönyvek 22, szakfolyóiratban megjelent dolgozatok 227, idegen nyelven megjelent dolgozatok 91, szerkesztett kötetek 26, hivatkozások 229; előadásainak száma 175.

Cs. Jónás Erzsébet szakmai pályájának fő kutatási iránya a *műfordítás-elemzés*, a nyelvészet és az irodalom érintkezési határán a szépirodalmi szövegek kontrasztív fordításstisztikai vizsgálata. A nyelvtudománynak ezen a tudományközi területén multidiszciplináris módszerekkel dolgozik. A funkcionális stisztika, a szövegpszemantika, a kognitív nyelvészet, a befogadásesztika eszközeit használja fel. Cs. Jónás Erzsébet első Csehovról írt fordításstisztikai munkáival a 70-es évek elején TDK-konferenciákon jelentkezett. Csehov drámái azóta is megmaradtak kutatásai legfőbb területének. Másik kiemelt helyen számon tartott témaköre Ratkó József orosz fordításai.

Monográfiákban és folyóiratokban publikált kontrasztív fordításstisztikai elemzései a következő témakörök köré csoportosíthatók: a XIX. századi orosz klasszikusok (Puskin, Lermontov, Tolsztojl, Csehov) és a XX. századi orosz költők, írók (Blok, Paszternak, Solohov, Viszockij, Jerofejev) magyar interpretációinak összevető fordításstisztikai elemzése; a kontrasztív stílus kutatás magyar nyelvi hozadékaként annak bemutatása, hogy Kosztolányi és Tóth Árpád drámafordításainak, Németh László prózafordításának, Ratkó József, Lator László, Pór Judit, Galgóczy Árpád versfordításainak, Spiró György drámafordításainak melyek a saját alkotói eszköztárból átemelt nyelvi, stílusbeli sajátosságai; magyar szerzők orosz fordításainak értékelése (Kölcsey, Ady, Örkény) az eredeti művek egyéni és korstílusának célnyelvi átadhatósága szempontjából. Ennek kapcsán vizsgálja a fordítás szövegpszemiotikai egységeinek tartalmi változásait is.

Az említett témakörökben megjelent 340 munkára hazai és külföldi szerzők részéről eddig 229 hivatkozás történt. Cs. Jónás Erzsébet elemzései döntően a szöveg jelentésrétegeinek konkrét szintaktikai szerkezeti egységeihez, alakzataihoz, expresszív és emotív stilémáihoz kapcsolódnak. A szövegtan új lehetőségei által a nyelvészet és az irodalom érintkezési felületén találta meg a kapcsolódást kutatásaiban a kontrasztív fordításstilisztika, a kultúraszemiotika, a szövegszemantika lehetőségei, a hermeneutika és a kognitív nyelvészet felé is. Csehov dramaturgiája kapcsán a következő monográfiái jelentek meg: *A magyar Csehov* (1995), *Az orosz dialógus természetrajza* (1999), *A színpadi nyelv pragmatikája* (2000), a doktori eljárásra is benyújtott *Kontrasztív szövegszemantikai vizsgálatok* (2001). További könyvei az *Alakzatvizsgálat Csehov-drámák fordításaiban* (2005), *Alakzatok és trópusok a műfordításban* (2006), *Kettős portré villanófényben. Ratkó József Viszockij-fordításainak elemzése* (2008), „*Én írok levelet magának...*” címmel orosz nyelvű fordításstilisztikai tanulmánykötet (2009).

Cs. Jónás Erzsébet szakmai tevékenységének másik területe, melyet tanszékvezetőként és nyelvészként is fontosnak tart, a főiskolai szintű szlavisztika szak, ezen belül az orosz képzés megújítása, az orosz szakirány gyakorlatorientált, piacképes profilváltása. Ehhez szaktudományi háttérül többek között azok a könyvei szolgálnak, amelyek a számítógépes felhasználói nyelv, a kommunikáció, a szemiotika témaköréből jelentek meg: *Így működik a Word szövegszerkesztő (A humán informatika verbális kommunikációja)* (2002), *Mindennapi kommunikáció* (2004), *Ismerkedjünk a szemiotikával!* (2005). A magyar stilisztikai kutatásokat segítő *Alakzatlexikon* (2008, főszerk. Szathmári István) tizenöt, tanulmány terjedelmű szócikkének szerzője.

Oktatott tárgyai: az orosz nyelv morfológiája és szintaxisa, fordításstilisztika, kognitív szemantika, orosz nyelvű informatika, orosz kulturológia, kommunikációelmélet, a dialógus szövegtana, kognitív szemantika és szemiotika.

Jelentős feladatokat látott el a Nyíregyházi Főiskola jogelődjében, és jelenleg is több területen segíti a főiskola vezetésének munkáját. A Bessenyei György Tanárképző Főiskolán 1993-tól nyolc évig főigazgató-helyettes, majd a főiskolai integráció (2000) után rövid ideig megbízott tudományos rektorhelyettes, illetve kulturális és ifjúsági igazgató volt. 2001-től a Nyíregyházi Főiskola Szociális Bizottságának elnöke, a Bölcsészettudományi és Művészeti Kar tanácsának tagja. 2009-től ugyanott a Tudományos és Művészeti tanács elnöke, valamint a főiskola tehetséggondozó hallgatói szakkollégium tanárelnöke.

Az intézmény Professzori Tanácsának tagjaként fontos feladatának tartja, hogy támogassa a PhD-fokozatra készülő fiatal kollégákat. Számukra rektorhelyettesként évenkénti rendszerességgel konferenciát szervezett. 2000-ben beindította és négy éven át szerkesztette a *Doktorandusz füzeteket*, amelyek a fiatal tudósoknak főiskolai publikációs teret adtak. Szakdolgozatok, PhD, habilitációs és doktori értekezések rendszeres bírálója, gyakran szerepel tudományos eljárások bizottságában. Hazai doktori eljárásokban eddig 40 disszertáció bírálatára kapott felkérést. Külföldi doktori iskolák orosz témákból 14 alkalommal kérték fel opponensi vélemény írására. A Debreceni Egyetem Nyelvészeti doktori iskolájának egyik külső tagja. Vizsgáztat a pécsi, a budapesti doktori iskolákban is. Több kutatócsoportban vesz részt: tagja az ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszéke mellett működő *Stíluskutató munkacsoportnak*, a Debreceni Egyetem Szlavisztikai Intézet *Metainformációs kutatócsoportjának*.

Számos tudományos szakmai testületnek, így a MTA Köztestületének, a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE) országos választmányának, a MTA I. Osztálya Alkalmazott Nyelvészeti és Fordításelméleti Munkabizottságának, a Magyar Nyelvtudományi Társaságnak, a Magyar Olvasástársaság Egyesületének, a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat (TIT) nyíregyházi választmányának, a Modern Filológiai Társaság választmányának, a Magyarországi Egyetemi Tanárok Egyesületének, a Magyar Szemiotikai Társaságnak, az Élő Nyelvek Tanárai Nemzetközi Szövetségének (FIPLV) tagja; a Magyarországi Orosztanárok Egyesületének (VAPRJAL) alelnöke; a Szabolcs-Szatmár-Bereg Megye Tudományos Testület Nyelvtudományi Munkacsoportjának elnöke; a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) Bölcsészettudományi Bizottságának tagja. Ezenkívül a *Fordítástudomány*, a *Nyelv*Infó*, a *Translatologica Pannonica* folyóirat szerkesztőbizottságának tagja, továbbá számos országos tudományos konferencia-kiadvány lektora és szerkesztője.

Előadásaival (175) rangos nyelvész kongresszusokon szerepel. Rendszeres meghívott előadója Moszkva, Szentpétervár, Riga, Sziktivkár, Irkutzk konferenciáinak. Több ízben adott elő a fordításstiliztika különféle kérdésköréről Párizsban a Sorbonne-on, Hamburgban, Freiburgban, az FIPLV élő nyelvek tanárainak kongresszusain, Finnországban Joensuu és Savonlinna egyetemeinek fordítói karán, Szófiában, Várnában, Pozsonyban, Rzeszowban, Eperjesen, Ungváron, Nagybányán nyelvészeti konferenciákon.

Munkásságát több kitüntetéssel is elismerték: 1983-ban miniszteri dicséretet kapott, 1988-ban megkapta a Kiváló Munkáért kitüntetést, 1995-ben és 2003-ban a TIT Aranykoszorús Jelvényét, 1998-ban Nyíregyháza Megyei Jogú Város Önkormányzatának „Oktató-nevelő munkáért” kitüntetését. Az orosz kultúra és az orosz–magyar kulturális kapcsolatok ápolásáért 2000-ben – Magyarországon harmadikként – vehette át a moszkvai Puskin Intézet legmagasabb kitüntetését, a *Puskin Érmét*. Ugyanebben az évben kapta meg a „Pro Discipulis *Academiae*”, a Hallgatói Önkormányzati Testület legmagasabb, „Az iskola neveljeiért” díját a hallgatói önkormányzat segítségével. 2006-ban a Nyíregyházi Főiskola „Tudományért – művészetért” díjjal ismerte el munkásságát.

Kiváló szakember, aki tekintélyre tett szert nemcsak a hazai, hanem a nemzetközi tudományos életben is. Cs. Jónás Erzsébet mindig segítőkész, empatikus, toleráns, közvetlen és nem utolsósorban emberséges. Észrevételei, értékes szakmai tanácsai mások munkájának csak javára válhatnak. Olyan ember, aki szerénységéről és jóindulatáról ismert, amivel kivívta kollégái elismerését és tiszteletét.

Én 1994-ben ismertem meg a professzor asszonyt, mikor elkezdtem (akkor még) a Besenyei György Tanárképző Főiskolán tanulmányaimat orosz–ukrán szakon. Igaz, csak a második évfolyamon volt először szerencsém az óráit látogatni, amikor orosz fordításstiliztikát tanított nekünk. Harmadik évfolyamon orosz nyelvészeti (Az orosz ige) órákon találkoztunk, illetve végzős korunkban már orosz szintaxist és más speciálkollégiumot is tartott. Őszintén elmondhatom, hogy hallgatóival szemben mindig is nagyfokú humánusmot, megértést, türelmet és toleranciát tanúsított, és ez így van a mai napig. Soha nem láttam dühösnek, türelmetlennek, olyan embernek, akitől rettegniük kell a hallgatóknak. Épp ellenkezőleg, mindig nagyon barátságos, kedves és közvetlen volt, és kellemes, szinte családias hangulatot teremtett maga körül a gyakorlati órákon, illetve az előadásokon. Mikor tanáregédként 1999-ben a Nyíregyházi

Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszékére kerültem, Cs. Jónás Erzsébet az elsők között volt, aki felajánlotta, hogy kollégaként tegezzem. Ez számomra igen nagy megtiszteltetést jelentett, annál is inkább, mivel ekkor még a szegedi József Attila Tudományegyetemen végeztem a tanulmányaimat. Mindig is egyenrangúként kezelt, soha nem érezte velem „feljebbvalóságát”.

Kedves Erzsike! Kívánok jó egészséget, sok erőt és további sikereket a tudományos és oktatói tevékenységedhez. A jövőben is maradj követendő példakép mindannyiunk számára. Is-ten éltesen sokáig!

TINTA KÖNYVKIADÓ

A MAGYAR NYELV KÉZIKÖNYVEI 16–19.

16. FERCSIK ERZSÉBET – RAÁTZ JUDIT
KERESZTNEVEK ENCIKLOPÉDIÁJA

A leggyakoribb női és férfinevek
440 oldal, 4990 Ft

17. HAJDÚ MIHÁLY
CSALÁDNEVEK ENCIKLOPÉDIÁJA

Leggyakoribb mai családneveink
552 oldal, 4990 Ft

18. BÁRDOSI VILMOS
MAGYAR SZÓLÁSOK, KÖZMONDÁSOK

Értelmező és fogalomköri szótára
992 oldal, 6990 Ft

19. RÁCZ JÁNOS
NÖVÉNYNEVEK ENCIKLOPÉDIÁJA

Az elnevezések eredete, a növények kultúrtörténete és élettani hatása
816 oldal, 5990 Ft

Megvásárolhatók a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ, 1116 Budapest, Kondorosi út 17.

Tel.: (1) 371-0501; Fax: (1) 371-0502

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

MANYE KONGRESSZUS

A Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok,
a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete,
a MTA Debreceni Területi Bizottságának
Nyelvtudományi Munkabizottsága
2010. augusztus 26–28. között megrendezi a

XX. MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONGRESSZUST

Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció
címmel.

- Házigazda:** a Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok elnöke és a Bölcsészettudományi Kar dékánja
- Fővédnök:** a Debreceni Egyetem rektora
- Programbizottság:** Csúry István, Fóris Ágota, Kis Ádám, Klaudy Kinga (elnök), Pápay Kinga (titkár), Székely Gábor
- Szervezőbizottság:** Agyagási Klára, Bánki Ágnes, Boda István, Csúry István (elnök), Forgács Anikó (gazdasági ügyintéző), Hunyadi László, Mónos Katalin (titkár), Jiří Pilarský, Sárdi Csilla, Szikszainé Nagy Irma
- Helyszín:** Debreceni Egyetem, Debrecen, Egyetem tér 1.

Klaudy Kinga s.k.
a MANYE elnöke

Szóllósy-Sebestyén András s. k.
a MANYE főtitkára

Csúry István s. k.
a Szervezőbizottság elnöke

A konferencia célja

A MANYE-kongresszus immár két évtizede teremt fórumot a kárpát-medencei alkalmazott nyelvészeti kutatók, a köz-, illetve felsőoktatásban tevékenykedő nyelvtanárok és gyakorlati szakemberek (fordítók, szótárszerkesztők, nyelvkönyvírók, számítógépes nyelvészek stb.) számára.

A XX. – jubileumi – kongresszuson, mely alkalmat ad megünnepelnünk a Debreceni Egyetem egykori professzorának és díszdoktorának, a magyar nyelvtudomány és alkalmazott nyelv-

vészet meghatározó alakjának, Papp Ferenc akadémikusnak a 80. születési évfordulóját is, egyszerre törekszünk a változatosságra, a sokéves hagyományban megjelent tematika megjelenítésére s az egységre, az összetartó erővonalak, a különösen aktuálisként hangsúlyt érdemlő problémakörök felmutatására. Ezek: a nyelvtechnológia és a számítógépes nyelvészet, az idegennyelv-oktatás és a nyelvi képzés a megváltozott társadalmi, gazdasági és pedagógiai kontextusban, nyelvi változás és az irodalmitól eltérő nyelvváltozatok az alkalmazott nyelvészetben, valamint a szövegtani kutatások alkalmazott nyelvészeti aspektusai.

Tervezett témakörök

1. Az elméleti nyelvészeti alapoktól az alkalmazott nyelvtudományig

1. Számítógépes nyelvfeldolgozás és nyelvtechnológia
2. Lexikológia és lexikográfia
3. Kontrasztív nyelvészet
4. Alkalmazott szociolingvisztika: nyelvpolitika, nyelvtervezés, nyelvi jogok
5. Alkalmazott pszicholingvisztika
6. Nyelvtörténet és alkalmazott nyelvészet
7. A szövegtani kutatások alkalmazott nyelvészeti aspektusai; alkalmazott stilsztika

2. Nyelv és kultúra

1. Fordítástudomány
2. Interkulturalitás, interkulturális kompetencia, interkulturális kommunikáció
3. Genderkutatás
4. Szaknyelvi kommunikáció és terminológia

3. A magyar nyelvoktatás és perspektívái

1. A magyar mint anyanyelv oktatása és használata
2. A magyar mint idegen nyelv
3. Idegennyelv-oktatás: nyelvpedagógiai és technológiai kérdések

Tervezett kerekasztalok

- A magyar mint idegen nyelv lexikográfiai és tankönyvi háttere
- Köznyelv és szleng a lexikográfiában
- Államnyelvek és kisebbségi nyelvek a XXI. századi Európában
- Az internet kihívásai - könyvdigitalizálás és elektronikus könyvtárak

Publikáció

A kongresszuson elhangzott előadások szerkesztett változatát a benyújtott anyagok lektorálása és válogatása után két részben publikáljuk: az első rész nyomtatott kötet, a második CD. A cikkbenyújtás követelményeit (formátum, stylesheet, határidők) a kongresszus honlapján és a 3. körlevélben tesszük közzé.

Jelentkezés, információ

A kongresszusra jelentkezni kizárólag Interneten, az e célra szolgáló elektronikus felületen lehet, 2010. február 15-től. A jelentkezés a jelentkezési űrlap kitöltéséből és – előadási szándék esetén – a honlapon megadott kritériumok szerint elkészített absztrakt benyújtásából áll.

A kongresszus elsődleges nyelve a magyar, azonban a jelentkezők az absztraktjukban külön jelezhetik, ha idegen nyelven kívánnak előadást tartani.

A jelentkezéskor szintén jelezni kell, hogy az előadó szekció-előadást vagy poszter-bemutatót kíván-e tartani. A kurrikulum- és korpuszfejlesztéssel kapcsolatos kutatások bemutatásának a poszter-szekció ad keretet. A posztereket – lektorálás után – elektronikus formában publikáljuk.

Az absztraktok beküldési határideje: 2010. május 16.

Az absztraktok elfogadásáról a jelentkezőket 2010. május 31-ig értesítjük.

A kongresszus honlapjának címe: www.manyexx.unideb.hu, mely elérhető a MANYE honlapjáról (<http://www.kodolanyi.hu/manye/>) is. Minden információt itt teszünk közzé. Kérdésekkel a szervezőbizottság tagjaihoz lehet fordulni, az alábbiak szerint:

Szakmai információ (jelentkezés, előadások, szekciók):

- Mónos Katalin, telefon: (+36-52) 512-900/22165
e-mail: monosk@delfin.unideb.hu

Internetes problémák (a kongresszus webes felületének használata):

- Boda István, telefon: (+36-52) 512-900/22668
e-mail: bodai@inf.unideb.hu

Technikai igények

- Bánki Ágnes, telefon: (+36-52) 512-900/22735; fax: (+36-52) 512-926;
e-mail: franciakonyvtar@dragon.unideb.hu

Számla, szállás, étkezés:

- Forgács Anikó, telefon és fax: (+36-52) 512-926
e-mail: aforgacs@delfin.unideb.hu

A szállás- és étkezési lehetőségekről a kongresszus honlapján és a 2. körlevélben nyújtunk tájékoztatást. A szállásfoglalásról a résztvevőknek egyénileg kell gondoskodniuk.

Részvételi díj

	korai regisztráció és befizetés esetén (2010. június 14-ig)		kései regisztráció és befizetés esetén (2010. augusztus 6-ig)	
	MANYE-tag:	nem MANYE-tag:	MANYE-tag:	nem MANYE-tag:
Teljes díj:	19.000 Ft	25.000 Ft	23.000 Ft	28.000 Ft
Kedvezményes díj (a 2. naptól):	14.000 Ft	20.000 Ft	18.000 Ft	22.000 Ft

A részvételi díj a következőket foglalja magában:

- kongresszusi csomag,
- fogadás (első este),
- kávé, pogácsa, üdítő a szünetekben,
- a kongresszus kötetben és CD-n publikált anyaga.

A részvételi díj befizetése átutalással vagy postai úton történhet a DE számlájára, melynek számlaszáma:

10034002-00289366-00000000

A *Közlemény* rovatban feltétlenül kérjük feltüntetni:

- a következők valamelyikét: „témaszám: ” *(később tudjuk megadni)* vagy „MANYE XX. részvételi díja”.
- a jelentkező nevét.

Kérjük, hogy számlaigényét előre jelezze. Ha a befizetéshez előzetesen számlára van szüksége, időben kérjen proforma számlát. A részvételi díj befizetésére vonatkozó pontos információkat a honlapon és a 2. körlevélben is közzétesszük.

Lemondás:

2010. augusztus 6-a előtti lemondás esetén a költségek 50%-át tudjuk visszatéríteni, ezt követően a visszatérítés nem áll módunkban.

MANYE-tagság:

Aki szeretne belépni az egyesületbe, a szükséges információt a <http://www.kodolanyi.hu/manye/tagifok.html> címen találja meg.

A konferencia tervezett programja

Regisztráció:	2010. augusztus 26. (csütörtök) 10.00 – 13.00
Alkalmazott nyelvészeti tanszékek vezetőinek értekezlete:	2010. augusztus 26. (csütörtök) 11.00 – 12.30
A kongresszus megnyitása:	2010. augusztus 26. (csütörtök) 14.00
Plenáris előadások:	2010. augusztus 26. (csütörtök) 15.00 – 17.00
Kerekasztalok:	2010. augusztus 26. (csütörtök) 17.30 – 19.00
Szekcióülések:	2010. augusztus 27. (péntek) délelőtt és délután, 2010. augusztus 28. (szombat) délelőtt
A fogadás időpontja:	2010. augusztus 26. (csütörtök) 20.00
A MANYE közgyűlés időpontja:	2010. augusztus 27. (péntek) 17.00
Gulyásparti:	2010. augusztus 27. (péntek) 20.00
A kongresszus záróülése:	2010. augusztus 28. (szombat) 11.30

Fontos határidők

Jelentkezési határidő és az absztraktok beküldési határideje:	2010. május 16.
Jelentkezési határidő (előadás tartása nélkül):	2010. augusztus 6.
Visszajelzés az absztraktok elfogadásáról:	2010. május 31.
Részvételi díj befizetési határideje:	2010. június 28. és 2010. augusztus 6.
Az előadások szerkesztett változatának benyújtási határideje:	2010. október 1.

Főszerkesztői levél

A *Modern Nyelvoktatás* 2009. évi 4. számába Molnár Mária recenziót küldött be Kis Tamás: *A magyar katonai szleng szótára* (1980–1990) című munkájáról. A recenziót nem a kinyomtatott könyv alapján, hanem annak elektronikus változata alapján készítette; ezt azonban nem tüntette fel az írásában. Az ebből eredő filológiai bonyodalmaikat a recenzeált mű szerzője észrevette, és szóvá tette. Sajnáljuk az esetet és elnézését kérjük. (Az igazsághoz hozzátartozik, hogy sem a főszerkesztő, sem a rovatvezető nem vette észre a recenzens eljárását; a szerkesztő gyanút fogott, de nem kérdezett utána.)

Szerkesztőségünkben amúgy sem preferáljuk a „beküldött” recenziókat, bár ezek között is akadnak kiválóak. Továbbra is mellőzni kívánjuk azt az eljárást, amely szerint egy adott mű szerzője, szerkesztője vagy kiadója tesz javaslatot a mű recenzensére.

A fentebb említett filológiai eset időszerűvé teszi, hogy a folyóiratunk (talán egyéb folyóiratokkal együtt) számot vessen az elektronikus publikációs korszak eddig előre nem látott helyzeteivel.

Itt említjük még meg: elkezdtünk utánajárni annak, hogy mit fednek a *tudományos folyóirat* és *referált folyóirat* műszavak; ezekre azonban nem találtunk sem érvényes nemzetközi normákat, sem kötelező magyarországi előírásokat, sőt még tudományos társaságoknak követhető útmutatásait sem (egyéni találomszerű megoldásokat azonban itt-ott sikerült föllelnünk, többek közt a nyelvtudományi doktori iskolák követelményrendszerében).

Folyóiratunkban továbbra is igyekszünk összehangolni az új tudományos eredményeknek, a releváns tudományos véleményeknek, a magas szintű szakmai kollegiális tájékoztatásnak és az újdonságok bemutatásának a követelményeit, nem megfélelkezve szakmánk történetének időszerű feldolgozásáról sem. Továbbra is érvényesnek tartjuk a folyóirat megindulásakor megfogalmazott „mission statement”-ünket, amely a 2007. évi 1. szám óta az impresszum-adatok alatt olvasható. Ennek legutolsó, ezen szám megjelenése alkalmából hozzátett kiegészítését kivételesen ehelyütt ismét közöljük, hogy felhívjuk rá a kollégák figyelmét.

*

A folyóirat minden egyes írását lektorálják; a tanulmányokat általában egy külső lektor bírálja el (amennyiben egy ilyen kis országban lehetséges: „vak lektorálás” kere-

tében); a tanulmányokat és valamennyi egyéb írást elolvassa, véleményezi és szerkeszti a főszerkesztő, a szerkesztő és az egyes rovatvezetők.

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

Budapest, 2010. április 6-án,

Szépe György
főszerkesztő

A XVI. évfolyam 1. számának szerzői

ABONYI ANDREA TÍMEA, Nyíregyházi Főiskola, Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszék
(abonyia@nyf.hu)

ARADI ANDRÁS, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Idegennyelvi Központ
(aradia@nyi.bme.hu)

BENCZE LÓRÁNT, Zsigmond Király Főiskola, Budapest (alb@t-online.hu)

CSAPÓNÉ HORVÁTH ANDREA, Nyugat-magyarországi Egyetem,
Apáczai Csere János Főiskolai Kar, Győr (csapone.andrea@atif.hu)

HARDI JUDIT, Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar (hardi.judit@tfk.kefo.hu)

KOVÁCS LÁSZLÓ, Nyugat-magyarországi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,
Szombathely (klaszlo@btk.nyme.hu)

LIPTÁK-PIKÓ JUDIT, Szegedi Tudományegyetem, Francia Nyelvi és Irodalmi Tanszék
(lipjud@gmail.com)

MAGAY TAMÁS, Budapest (magay@t-online.hu)

MAJOR FERENCNÉ, Budapest (major.ferenckaroly@upcmail.hu)

MOLNÁR MÁRIA, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

PETNEKI KATALIN, Szegedi Tudományegyetem, Germán Filológiai Intézet
(petneki.katalin@t-online.hu)

SCHNELL ZSUZSANNA, Pécsi Tudományegyetem, Pszichológiai Intézet
(zsuzsischnell@gmail.com)

SZÉPE GYÖRGY, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék és Zsigmond Király Főiskola,
Budapest (szepe.gyorgy@chello.hu)

SZÖLLŐSY ÉVA, Modern Nyelvoktatás, Budapest (szeva1@freemail.hu)

TÓTHNÉ BÜKKI EDIT, ibis acam BildungsGesellschaft, Bécs (buekki.tothne@chello.at)