

## TARTALOM [TABLE OF CONTENTS]

<b>BORGULYA Ágnes: A vállalati kommunikáció az alkalmazott nyelvészet szemszögéből</b> [Unternehmenskommunikation aus Sicht der angewandten Linguistik] .....	3
<b>HÁHN Judit: Baranya megyei városok és községek honlapjainak összehasonlítása a nyelvhasználat szempontjából</b> [A linguistic analysis of the municipal homepages of towns and villages in Baranya county] .....	24
<b>KOVÁCS László – OSVÁLD Mária: A mentális lexikon szakmai szerveződése</b> [Specialized knowledge, special languages and the organization of the mental lexicon] .....	38
<b>FURCSA Laura – SZILÁGYINÉ HODOSSY Zsuzsanna: Életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógus-képzés. Tanító szakos hallgatók elképzelései a mesterképzésről</b> [Education of foreign language teachers for special age group. Opinions of students in a BA program on MA programs] .....	47
<b>SEBESTYÉNNÉ KERESZTHIDI Ágnes: Alsó tagozatos németórákon szerzett tapasztalataimról</b> [Meine Erfahrungen über den Deutschunterricht in einer Grundschule] .....	56
<b>SULYOK Hedvig: A <i>doktor</i> lexémához tapadó újabb jelentések – avagy tudósok a cégben</b> [Novel meaning shades attached to the word <i>doktor</i> in Hungarian] .....	71
<b>AZ ALKALMAZOTT NYELVÉSZET TÖRTÉNETE [HISTORY OF APPLIED LINGUISTICS]</b>	
<b>MEDGYES Péter: A magyar idegennyelv-oktatás aranykora: 1989–2009</b> [The golden age of foreign-language education in Hungary: 1989–2009] .....	77
<b>MAJOR Ferencné: A szótárhasználat magyarországi tanításának történetéről II.</b> [Об истории обучения пользованию словарём в Венгрии II.] .....	93
<b>KÖNYVSZEMLE [BOOK REVIEWS]</b>	
<b>SIPTÁR Péter</b> ♦♦ <b>Fóris Ágota: Kutatásról nyelvészeknek. Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába</b> [On research to linguists. An introduction to the methods of scientific research] .....	109
<b>B. FEJES Katalin</b> ♦♦ <b>Kasza T. Márta: Magyar értelmező képes szótár</b> [Hungarian Illustrated Dictionary] .....	114
<b>SZÉKELY Gábor</b> ♦♦ <b>C. M. Колесникова: Функционально-семантическая категория градуальности в современном русском языке</b> [A fokozás mint funkcionális-semanticai kategória az orosz nyelvben] .....	116
<b>FÁBIÁN Márta</b> ♦♦ <b>Holló Dorottya: Értsünk szót! Kultúra, nyelvhasználat, nyelvtanítás</b> [Let's understand each other! Culture, language use, language teaching] .....	118
<b>FLÖGL Szilvia</b> ♦♦ <b>Szoták Szilvia (szerk.): Őrvidéki magyarokról. Őrvidéki magyaroknak</b> = Über Warter Ungarn. Für Warter Ungarn .....	123
<b>HARDI Judit</b> ♦♦ <b>Nikolov, Marianne (szerk.): Early Learning of Modern Foreign Languages: Processes and Outcome</b> [Az idegen nyelvek korai tanulása: folyamatok és eredmények] .....	126
<b>PAKSI László</b> ♦♦ <b>Tátrai Ildikó: JÁTSZÓTÁRS. Képes magyar értelmező szótár</b> [Hungarian Children's Picture Dictionary] .....	128
<b>SZABÓ Csaba – HARSÁNYI Mihály</b> ♦♦ <b>Tóth, József (szerk.): Wechselbeziehungen in der Germanistik: kontrastiv und interkulturell</b> [Kontrasztív és interkulturális: kölcsönhatások a germanisztikában] (= Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis, Bd. 9) .....	130
<b>SZABÓ Andrea</b> ♦♦ <b>Juhász Valéria: Be the Best! General knowledge workbook</b> [Légy a legjobb! Általános műveltségi ismeretek. Munkafüzet] .....	133
<b>SZÜCS Eszter Cecilia</b> ♦♦ <b>Pintér Márta: Nyelv és politika Írország történetében</b> [Language and politics in the history of Ireland] .....	135
<b>SZOFTVER [SOFTWARE]</b>	
<b>HORVÁTH József: Az MTA SZTAKI KOPI online plágiumkeresője</b> [A Hungarian plagiarism-detection tool] .....	138
<b>TAKÁCS Zoltán: Podcasting és nyelvtanulás</b> [Podcasts in language education] .....	140
<b>HÍREK [NEWS]</b>	
<b>BORGULYA Ágnes: Kultúráközi kommunikáció és a vállalatok nemzetközi kommunikációja. GVKM workshop, Budapest, 2010. április 23–24.</b> [Eine Konferenz über interkulturelle Kommunikation und internationale Unternehmenskommunikation] .....	143

# Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

## Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Egyetem, Észak-amerikai Tanszék  
GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest; Eötvös Loránd Tudományegyetem,  
Fonetikai Tanszék; Budapest  
HIDASI JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Főiskolai Kar, Társadalmi Kommunikáció  
és Média Intézeti Tanszék; Szolnoki Főiskola, Nemzetközi Gazdálkodási Tanszék  
KLAUDY KINGA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék, Budapest  
KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest; Szegedi Tudományegyetem,  
Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék  
LENGYEL ZSOLT, Pannon Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém; Zágrábi Egyetem  
MANHERZ KÁROLY (elnök), Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Budapest  
MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest  
SZÉKELY GÁBOR, Nyíregyházi Főiskola, Modern Filológiai Intézet, Német Nyelv és Kultúra Csoport  
SZÉPE GYÖRGY (főszerkesztő), Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék;  
Zsigmond Király Főiskola, Budapest  
ZSOLNAI JÓZSEF, Pannon Egyetem, Neveléstudományi Intézet, Pápa

\*

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

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

\*

**Kiadó:** TINTA Könyvkiadó, info@tintakiado.hu; 1116 Budapest, Kondorosi út 17. Tel.: 371-0501, fax:  
371-0502 ♦ Felelős kiadó és felelős szerkesztő: KISS GÁBOR igazgató ♦ Tördelés és 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  
négyyszer (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 kapcsolo-  
latos 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 folyó-  
iratban. Ezek a következők: nyelvsajátítás 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 kritikái 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 elol-  
vassa, 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.

BORGULYA ÁGNES

# A vállalati kommunikáció az alkalmazott nyelvészet szemszögéből

## Unternehmenskommunikation aus Sicht der angewandten Linguistik

Die Kommunikation steht in unserer Zeit im Vordergrund des Interesses der Forschung und der alltäglichen Praxis. In der Forschung werden immer wieder neue Aspekte und Bereiche angesprochen, und neu gegründete Fachzeitschriften und Fachbücher zeugen davon, dass das Thema floriert. In der Praxis ist ein Grossunternehmen ohne Kommunikationsabteilung oder Firmensprecher kaum mehr vorstellbar. Auch die Lehre schließt sich an: Im Hochschulwesen werden Kommunikationsspezialisten in großer Auswahl ausgebildet.

In unserem Beitrag geht es um die Unternehmenskommunikation. Die Forschung der Unternehmenskommunikation steht jetzt unter dem Zeichen der Integration: es werden Betrachtungsweisen der Betriebswirtschaft, der Kommunikationstheorie, der Soziologie, der Psychologie, sowie der Linguistik integriert. Unser Beitrag richtet die Aufmerksamkeit auf die Aspekte der angewandten Linguistik. Um die aktuellen Tendenzen in der Forschung zu veranschaulichen, bedient sich der Beitrag in erster Linie deutschsprachiger Forschungsergebnisse der jüngsten Vergangenheit. Eine offene Zielsetzung des Beitrags ist es, das Interesse der jungen Forscher für das Thema zu wecken, da die Unternehmenskommunikation aus der Sicht der angewandten Linguistik spannende Möglichkeiten bietet.

## 1. A szervezeti, a gazdasági, az üzleti, a vállalati és a vezetői kommunikáció

Mindennapi életünk és munkánk folytonos *közvetlen és közvetett személyközi kommunikáció* közepette zajlik. A foglalkozás gyakorlása, a kereső tevékenység nagyon sok esetben intézmények, vállalatok, szervezetek keretei között történik.

A *szervezet* többnyire hierarchikusan felépített emberi közösség, amelybe valamilyen közös cél megvalósítása érdekében tömörülnek a tagok. A közös célt csak meghatározott játékszabályok betartásával lehet elérni. A szabályok megalkotása, betartása nem működne kommunikáció nélkül. Míg a mindennapi élet, a magánélet személyközi kommunikációjában alapvetően a társadalmi normák, a konvenciók és az emberek közötti érzelmi viszonyok határozzák meg a közlés módját és megengedhető tartalmát, a szervezeti kommunikációban sok esetben törvények, szervezeti szabályzatok képezik a kereteket. Ezek megsértése jogi következményeket, illetve szervezeti retorziókat vonhat maga után. Egy szervezet előírhatja például tagjai számára, hogy kinek ki felé van közlési kötelezettsége, vagy kizárólag kivel közölhet bizonyos üzeneteket és azt milyen formában teheti meg. (Ilyen például a katonai szervezetek, a közigazgatási intézmények szigorúan szabályozott kommunikációs rendszere.)

A szervezeti kommunikáció további jellemzője, hogy dokumentumokat hoz létre, és azokat a szabályzatban lefektetett ideig megőrzi, archiválja. Kommunikáció folyik a szervezeten belül, a szervezet tagjai között (*intern kommunikáció*) és a szervezet, illetve annak képviselői és a szervezeten kívüli egyének, célcsoportok között (*extern kommunikáció*). A célcsoportok igen gyakran más szervezetek: hatóságok, felettes szervek, pénzintézmények, társintézmények, a civil vagy a gazdasági szféra szereplői. A szervezeti kommunikációt képező üzenetváltások személyközi kommunikációk sokaságát foglalják magukban.

A *szervezeti* kommunikáció fogalma nem csupán a gazdálkodó szervezeteken belül és az azokkal folytatott kommunikációt fedi le, hanem a szervezet ismerveivel (tudatosság, közös célorientáltság, a célmegvalósítás érdekében működtetett racionalitás, körülhatárolható számú tag, belső szerepdifferenciálódás, a tagok között fennálló emberi viszonyok, közös identitástudat) jellemezhető valamennyi társadalmi képződményét. Ilyen értelemben valamennyi vállalat kommunikációja szervezeti kommunikáció. Magán viseli az alapvető szervezeti jellemzőket, azonban – minthogy a vállalat a szervezetek egy válfaja – speciális, nem minden szervezetre jellemző kommunikációs ismérvekkel is rendelkezik. A szervezeti kommunikáció jelölésére az angol nyelv túlnyomórészt az *organization communication*, a német nyelv az *Organisationskommunikation* elnevezéseket használja.

A napi szóhasználatban a *szervezeti*, a *gazdasági*, az *üzleti*, a *vállalati* és a *vezetői kommunikáció* elnevezések nagyon gyakran keverednek, sok használó nem érez jelentésbeli különbségeket. Más európai nyelvek (az angol, a német) mintájára és a magyar nyelv sajátosságainak figyelembevételével célszerű azonban rendet teremteni ezek között a fogalmak között.

A *gazdasági* jelző a magyar nyelvben a gazdasági élet egészét jellemző folyamatokhoz kötődő kommunikáció jelölésére alkalmas. A gazdasági rendszerek, gazdaságpolitikai, makrogazdasági összefüggések leírása (például egy nemzetgazdaság-fejlesztési koncepció, vagy az Európai Unió gazdasági célkitűzéseinek közzététele, megvitatása) a gazdasági kommunikáció körébe tartozik.

A gazdasági élet részterületére összpontosít az *üzleti* kommunikáció, amely az üzleti gyakorlat működését szolgálja. Az amerikai eredetű *business communication* definíciója azt emeli ki, hogy az üzenetek továbbítása *üzleti környezetben* történik. Az elnevezés elsősorban praktikus kommunikációs tevékenységeket – például üzleti tárgyalást, üzleti tárgyú prezentációt, értékesítési diskurzust, üzleti, kereskedelmi levelezést, üzleti szerződést, tárgyalási jegyzőkönyv-, beszámoló-, előterjesztés-készítést és hasonlókat – takar. Az ebben a témában megjelentetett könyvek gyakorlati útmutatással szolgálnak az üzleti életben tevékenykedők számára a kommunikáció sikeressé tétele céljával: kommunikációs technológiákat és technikákat írnak le, bemutatják, hogyan kell egy üzleti tárgyú üzenetet hatásosan megfogalmazni, a szóbeli kommunikációt javítani, stb. (Harcourt – Krizan – Merrier 1991; Dwyer 1997).

A *vállalati kommunikáció* a gazdálkodó tevékenységet folytató szervezetekhez kötődik, amelyek források igénybevételével javakat vagy szolgáltatásokat állítanak elő, hogy azokkal fogyasztók, ügyfelek szükségleteit elégítsék ki. Célkitűzésük következtében tehát a szervezetek egy világosan lehatárolható csoportját al-

kojták és jól megkülönböztethetők más szervezetektől, például egy természetjáró egyesülettől.

*Vállalati kommunikáción a szervezet tagjainak mindennemű kommunikatív cselekvését értjük, amellyel a gazdálkodó egységben hozzájárulnak a javak előállítását célzó feladatok meghatározáshoz és teljesítéséhez* (vö. Zerfaß 1996: 287). Ily módon a vállalati kommunikáció körébe tartoznak a vállalat tagjai intern, valamint extern csoportjai között folyó, a vállalati célokat szolgáló kommunikációs tevékenységek. A kommunikáció a vállalat létének alapvető feltétele: kommunikáció tartja össze a vállalat tagjait és teszi lehetővé a cél meghatározását, a kitűzött cél elérése érdekében folyó tevékenység összehangolását, irányítását, és kommunikáció kapcsolja össze a vállalatot más vállalatokkal, szervezetekkel, érdekcsoportokkal – külső környezetükkel.

Az angol nyelv a *corporate communication*, a német nyelv az *Unternehmenskommunikation*, *betriebliche Kommunikation* jelölést használja a magyar vállalati kommunikáció megfelelőjeként.

A szakirodalom külön foglalkozik a *vállalati vezetők kommunikációjával*. Ebben a megközelítésben nem a kommunikáció színtere áll a középpontban, hanem a kommunikáció fő ágense, vagyis az a személy, aki irányítja, szervezi, felügyeli a vállalati kommunikáció folyamatát. A vállalati kommunikációban a vezetők valóban kiemelt, olykor abszolút domináns szerepet játszanak. A *vezetői, menedzseri kommunikáció* elnevezés az angol nyelvű szakirodalomból ismert *managerial / management communication* tükröződése a magyar nyelvben. A vezetői kommunikáció nézőpontja a sikerességre helyezi a hangsúlyt. A siker előfeltételét a helyes stratégiák (az üzenet küldője stratégiájának és a befogadó stratégiájának, az üzenet, a csatorna-kijelölés stratégiájának és a kulturális stratégiának) megválasztásában és összehangolásában látja (például Munter 1982).

## 2. A vállalati kommunikáció tagozódása

A vállalati kommunikáció tipizálása, rendszerbe foglalása több nézőpontból történhet. Jellemző sajátosságokkal rendelkezik

- *színtereitől,*
- *irányultságától,*
- *a küldő és a befogadó váltakozásától,*
- *szabályozottságától,*
- *az információ kezelésétől és*
- *szféráitól, érdekcsoport-együtteseitől*

függően.

### 2.1. A tipizálás szempontjai, típusok és szférák

Ahhoz, hogy a kommunikáció tervezése, irányítása, operatív megvalósítása a kívánt eredményre vezessen, elengedhetetlen a tisztánlátás a sokféle összefüggés szövevényében. Az 1. táblázat a vizsgálati szempontokból kiindulva rendszerbe foglalja az elkülöníthető típusokat, illetve szférákat.

Szempont	Típus, szféra
Szintér	intern
	extern
Irányultság	vertikális
	horizontális
	diagonális
Küldő – befogadó váltakozása	egyirányú
	kétirányú
Szabályozottság	formális
	informális
Az információ kezelése	centralizált
	decentralizált
	decentralizált-integrált
Szférák	pénzügyi érdekcsoportok: pénzügyi szféra
	piaci érdekcsoportok: piaci szféra
	nem piaci érdekcsoportok szférája
	a munkatársak szférája

**1. táblázat: A vállalati kommunikáció rendszere<sup>1</sup>**

### *A kommunikáció célcsoportjai*

Egy vállalat nagyon sok emberrel, embercsoporttal, intézménnyel áll valamilyen módon kapcsolatban. Akár beszállító, fogyasztó, valamely hatóság képviselője, tulajdonos, hiteltelő vagy befektető, a vállalat munkatársa vagy annak családtagja egy személy, a vállalat működése érinti valamiképpen. Azokat a személyeket, intézményeket, szervezeteket, akiket, illetve amelyeket valamilyen kapcsolat fűz a vállalathoz, *érintetteknek, az érintettek csoportjának, érdekcsoportnak* vagy idegen, de a magyar szaknyelvhasználatban is elterjedt szóval *stakeholdernek* nevezi a gazdasági szakirodalom.

### *A szintér*

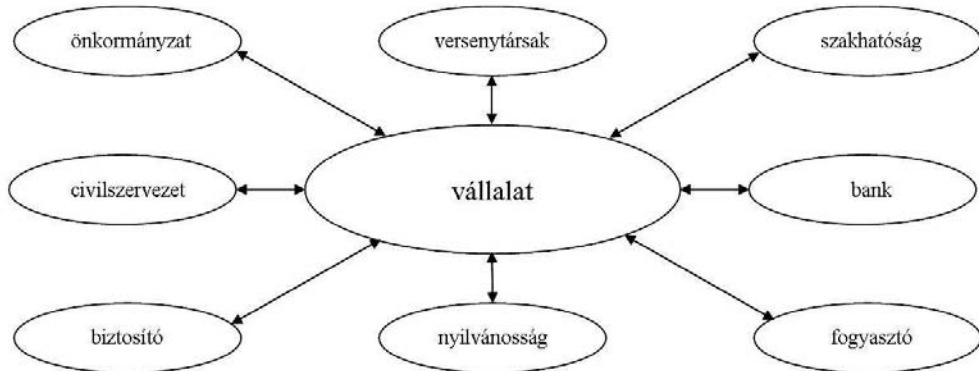
A kommunikáció folyhat *külső és belső szintéren*:

- *a vállalatot alkotó egységek, illetve képviselőik és külső érdekcsoportok között (külső, extern kommunikáció)* és
- *a vállalaton belül (belső, intern kommunikáció):* a vezetők és vezetettek, a vállalati hierarchia szintjei, vagy azonos hierarchiaszinten elhelyezkedő egységek, egyének interakciójában.

A vállalat és a környezetében található célcsoportok, célszemélyek közötti *extern* kommunikáció (1. ábra) a környezethez való alkalmazkodás elengedhetetlen feltétele. Ennek köszönhetően szerez a vállalat információkat a piacról, a versenytársakról, a gazdasági szabályozókról, a működés jogi kereteiről, stb. Akkor is extern kommunikáció zajlik, amikor a vállalat önmagáról szolgáltat információt a környezetének, vagy eleget tesz pénzügyi, statisztikai és egyéb kötelezettségeinek. Az extern kommunikáció segíti a vállalat integrálódását a társadalmi környezetbe,

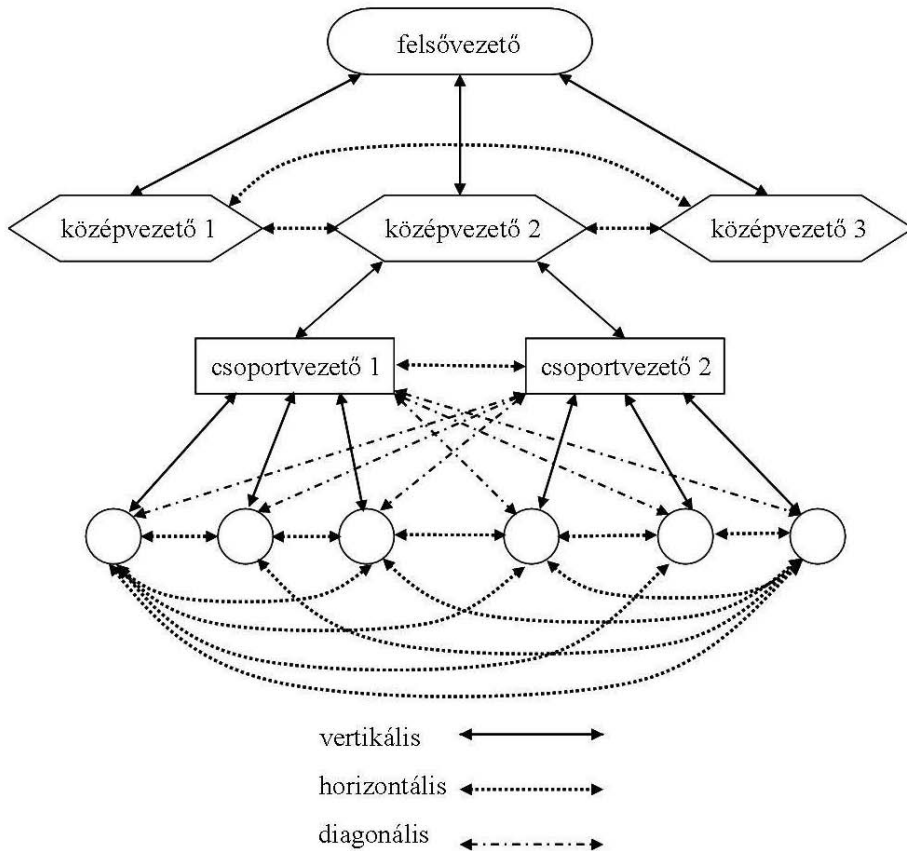
<sup>1</sup> A táblázat és az ábrák forrását külön nem tüntetjük fel, mindegyiket a szerző készítette. – *A szerk.*

a társadalmi elfogadottság kivívását. A külső érdekcsoportok száma és összetétele vállalatonként eltérő, de vannak olyan érintettek, amelyek valamennyi vállalat külső kommunikációs partnerei között fellelhetők, például a fogyasztók, az ügyfelek, a média, az adóhatóság, a vállalat számlavezető bankja, a helyi illetékes önkormányzat, a versenytársak stb. A vámhatóság azonban nem tartozik feltétlenül minden vállalat érdekcsoportjai közé.



**1. ábra: A vállalat extern kommunikációja**

A vállalaton belüli, *intern* kommunikáció a közös cél elérése érdekében végzett munka tervezését, irányítását, koordinálását, ellenőrzését, értékelését, a működési feltételek biztosítását, az erőforrások összehangolását teszi lehetővé. Ez a fő funkciója. Működésében meghatározó a vállalat strukturális tagozódása, amely sok vállalatnál szinte leképeződik a formálisan működő csatornában. Ezekben a belső csatornákon keresztül juttatja el a vállalat vezetése az alkalmazottakhoz a stratégiai elképzelésektől kezdve a tervek, a végrehajtási utasításokon át egészen az értékelésig mindazokat az információkat és impulzusokat, amelyek a működéshez szükségesek, s e csatornák adják a lehetőséget a visszacsatolásokra, a vállalat egyes osztályai, egységei, illetve egyes személyei közötti információcseréhez. Így a vállalaton belül folyamatosan működnek „függőleges”, felülről, a vezetés felsőbb szintjei felől lefelé és visszafelé irányuló üzenetcserek, valamint „vízszintes”, az azonos hierarchiaszinten álló szervezeti egységek közötti, továbbá különböző szinteket és eltérő egységeket egyidejűleg összekapcsoló üzenetcserek is (2. ábra). Ezzel formális belső kommunikációs hálózatok jönnek létre. Tipikus eset például, hogy a fejlesztési osztály vezetője az alá beosztott tervezési csoportvezetőtől egy fejlesztéssel kapcsolatban információkat kér (függőleges, vertikális kommunikáció). Neki azonban a beszerzési osztály felelős munkatársától kell információt begyűjtenie ahhoz, hogy a kért információcsomagot össze tudja állítani. Vízszintes, horizontális a kommunikáció abban az esetben, ha a beszerzési osztály munkatársa vele azonos vállalati hierarchiaszinten áll, illetve keresztirányú, diagonális a kommunikáció, ha annak pozíciója a hierarchiában alacsonyabb besorolású.



**2. ábra: A vállalat intern kommunikációja**

Az intern kommunikáció a működési funkció betöltése mellett a vállalatnak mint társadalmi képződménynek életben tartását is szolgálja. Közvetíti az értékeket, a normákat, a vállalati kultúrát, nagy szerepet játszik a hatalmi struktúrák működésében, a szervezeti szerepek betöltésében, a munkahelyi légkör alakításában, része van továbbá a munkahelyi konfliktusok kialakulásában, kezelésében és megoldásában. Vanak szerzők, akik nem csupán a vállalati feladat-végrehajtást segítő (a munkára, a kooperációra vonatkozó) kommunikációt tekintik vállalati kommunikációnak, hanem a munka közben zajló, a munkavégzést közvetlenül nem szolgáló csevegést is. Érvük, hogy a kapcsolatápoló kommunikáció javítja a munkahelyi közérzetet, és ezzel indirekt módon járul hozzá a jobb teljesítményhez (például Brüner 2000).

Korunkban az extern és intern kommunikáció határai lényegesen átjárhatóbbakká váltak, mint néhány évtizeddel ezelőtt. A közös projektekre szerveződött vállalatok, intézmények (sok esetben konzorciumként működő társulások) a projektfeladatok végzése közben egyszerre folytatnak extern és intern kommunikációt. A hálózatos összekapcsolódás biztosítja, hogy miközben a projekt résztvevői a vállalaton belül



egyes lépésekről egymással kommunikálnak, bekapcsolják az üzenetcserebe külső partnereiket, az e-maileket „kopizzák” nekik, együtt „csetelnek”, „szkájpolnak”.

#### *Az irányultság*

Az *irányultság* fogalma a több szintre tagolt vállalat hierarchiaszintjei közötti *lefelé*, illetve *felfelé irányuló*, az *azonos szinten belüli*, illetve a *keresztirányú* üzenetmozgást jelöli (2. ábra).

#### *A küldő és a befogadó váltakozása*

*Egyirányú* a vállalati kommunikáció, ha a küldő csak szolgáltatja az információt, de (hosszú ideig) nem kap visszacsatolást. Az írásban szétküldött utasítások, rendelkezések, a címzetthez eljuttatott jelentések, beszámolók, a hangosbemondóban elhangzó közlések, a nyilvánosság előtt tartott beszéd ebbe a körbe tartoznak. Ha változik is a küldő-befogadó szerep, ha ad is választ a befogadó a kapott üzenetre, az csak jelentős időeltolódással következik be. Egy tárgyaláson, értekezleten, munkamegbeszélésen, egy interjú során azonban folyamatosan szerepet cserél a küldő és a befogadó, az üzenet oda-vissza áramlik. Az ilyenfajta élőszóban zajló interakció *kétirányú*.

#### *A szabályozottság*

A szervezeti struktúrát leképezve a vállalat kidolgozza a *formális információáramoltatás* szabályait, *formális kommunikációs csatornáit*. A gyakorlatban „szolgálati útnak” nevezzük azt a láncolatot, amelyet egy információnak be kell járnia, ha a vezető vagy a beosztott szabályosan jár el, és nem „nyúl át” valakinek a feje fölött. A formális csatornák betartatása erősen függ a gazdasági, illetve vállalati kultúrától. Az egyik kultúrában szigorúan megkövetelik a formális útvonal követését, más kultúrák ezzel szemben meglehetősen lazán kezelik ezt a kötöttséget, és azt tartják alapszempontnak, hogy a felvetődött problémát minél gyorsabban, hozzáértőbben, azoknak a személyeknek kell megoldaniuk, akik azt leghatékonyabban meg tudják tenni. A formális információkövetítés mellett azonban minden vállalatnál kialakulnak a baráti és érdekhálózatok, amelyek ugyancsak létrehozzák a maguk közlési láncait, *informális kommunikációs csatornáit*. Ezeket sokkal gyorsabban halad az üzenet, mint a formális csatornákon. Így történhet, hogy egy izgalmat keltő hír pillanatok alatt bejárja a vállalatot, míg egy vezetői utasítás csak napok elteltével jut el a hierarchia alsóbb szintjeire.

#### *Az információ kezelése*

A kommunikáció történhet *centralizáltan*, amikor a vállalatvezető minden információ birtoklója: mindenről tud, tudnia kell, ő utasít, tárgyal, ad kifelé menő információkat, stb. Tipikusan centralizált a kisvállalatok kommunikációja. A növekedés következtében azonban *decentralizálttá* kell válniuk, mert a vezető nem győzi az összes információ kezelését. Megtörténik a kommunikációs feladatok leosztása: a pénzügyi osztály vezetője lesz a pénzügyi kommunikációért felelős, a marketing csoport a piaci kommunikációért, stb. A decentralizálás is okozhat zavarokat, hogyha nincs meg a kellő koordináció az egyes funkcionális területek között, és „nem tudja a jobb kéz, hogy mit csinál a bal”. A koordinációt az *integrált* vállalati kommunikáció valósítja meg.

### *Területi elkülönülés*

A vállalati kommunikáció a *pénzügyi*, a *piaci*, a *nem-piaci* (a nyilvánossággal folytatott) és a *munkatársakkal folytatott kommunikáció szféráira* különíthető el. Egy-egy szféra több érintett csoportot, érdekcsoportot fog össze.

Egy-egy kommunikációs tevékenység természetesen több típus ismérveit viseli magán egyidejűleg. Míg például a munkatársakkal folytatott kommunikáció jellemzően az intern szintéren zajlik, addig a pénzügyinek van intern (a pénzügyi osztály vagy csoport belső feladatmegoldásait segítő) és extern (bankokkal, brókerházzal stb. fenntartott kapcsolat) vetülete is. A nyilvánosságnak szóló üzenetek jellemző módon intern kommunikáció eredményeként jönnek létre. Eközben lehet a kommunikáció egy-egy kétértelmű, centralizált vagy decentralizált stb.

## **3. A vállalati kommunikációt meghatározó külső és belső tényezők**

Alapvető meghatározottságot jelent, hogy a vállalat adott *külső környezetbe* ágyazódva végzi tevékenységét. A politikai, a gazdasági, a jogi, az ökológiai, a szociokulturális, a társadalmi keretfeltételek, a környezet technikai fejlettségéből következő elemek mellett különösen fontosak azok a külső érintettek, érdekcsoportok, amelyekkel a vállalat folyamatosan kommunikál. Ezek egy része egy adott vállalatától függetlenül létező entitás (a nyilvánosság, a hatóságok, a sajtó), más részük viszont szorosan kötődik a vállalathoz (befektetők, részvényesek).

A *politikai környezet* elsősorban az ország politikai stabilitását, politikai rendszerét foglalja magában. A politika gyakran nagy nyomást gyakorol a médiára, ezáltal befolyásolhatja, hogy tartalmilag mi jelenhet meg a sajtóban egy vállalatról. Politikai tényezők játszanak szerepet a lobbizásban is.

A *gazdasági környezet* egyik jellemzője a verseny. Minél kiélezettebb a verseny, annál intenzívebb kommunikációra kényszerül a vállalat. Naprakész információra van szüksége a folyton változó piacról, és az önmagáról küldött friss információkkal kell az érdeklődést fenntartania maga és termékei iránt.

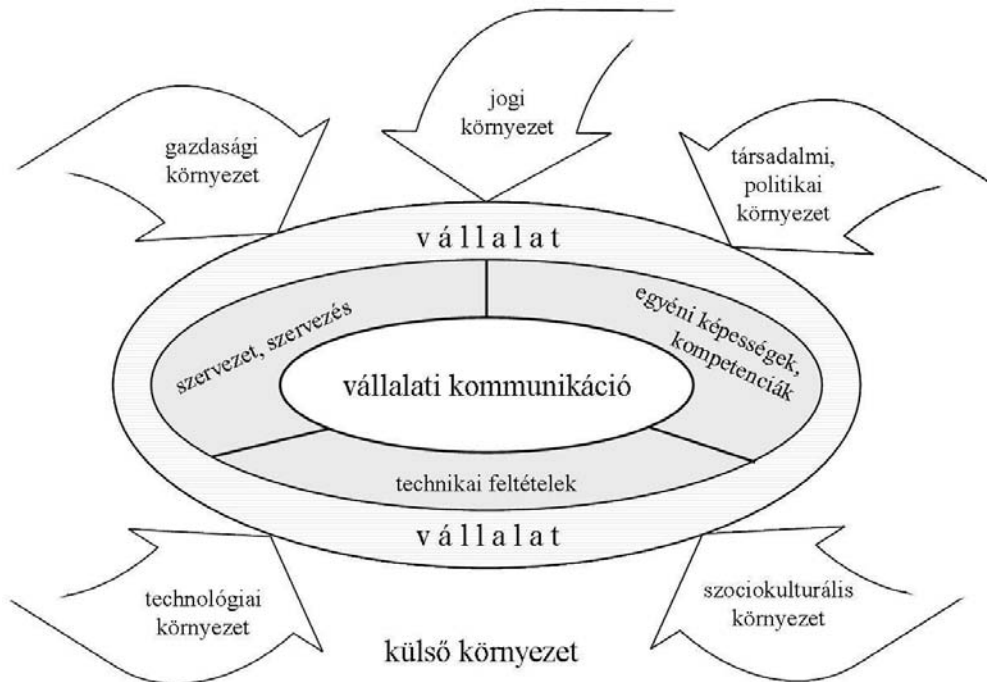
A *jogi keretfeltételek* közvetlenül kötik meg a vállalat kezét kommunikációs szabadságában. Ennek következményeire a vállalati kommunikáció jellemzőinek bemutatása során visszatérünk.

A környezet *ökológiai* tudatossága hatással van a kommunikációra, például a termékek csomagolására mint kommunikációs eszközre, vagy a vállalat fizikai környezetének alakítására, ami ugyancsak sok információt közvetít a vállalat egészéről is.

A *társadalmi, szociokulturális környezeti elemek* körébe tartozik az emberek iskolázottsági szintje, idegennyelv-tudása, önművelési motiváltsága, érdeklődése a társadalmi és gazdasági jelenségek iránt, igénye a nyílt és átlátható rendszerek, az etikus kommunikáció iránt.

A *technológiai környezet* magában foglalja az IT-eszközök rendelkezésre állását, használatuk elterjedtségét az egész társadalomban: az internetes hálózat kiépítettségét és mindazon eszközök elterjedtségét, amelyek révén a vállalatok elérhetik külső célcsoportjaikat.

Mindez csupán néhány példa arra, hogy a külső környezeti elemek és a kommunikáció szorosan összefüggnek egymással (3. ábra).



**3. ábra: A vállalati kommunikációt befolyásoló tényezők**

A kommunikációt meghatározó tényezők másik csoportja *magában a vállalatban, a szervezetben rejlik*. A vállalat kommunikációs szükségletei, lehetőségei és ismérvei tekintetében lényegbeli eltéréseket eredményez

- a *vállalatok különböző profilja* (kitermelő, gyártó vagy szolgáltató),
- a *mérete* (kis-, középméretű vagy nagyvállalat),
- *tulajdonviszonyai* (állami, magán; hazai, külföldi),
- *jogi formája* (Rt, Kft, Bt),
- *piaci jelenléte* (hazai, nemzetközi).

Ezekhez a tényezőkhöz szorosan kapcsolódnak a *szervezési, vezetési folyamatok* és a *szervezeti struktúra* is.

Nem csupán a környezet technológiai fejlettsége nyomja rá a bélyegét a kommunikációra, hanem a vállalat belső *információs technológiai előfeltételei* is. Az eszközpark összehangoltsága, az IT eszközök korszerűsége, a korszerű szoftverekkel való ellátottság, a dolgozók informatikai hozzáértése, felkészültsége az eszközök működtetésére.

A vállalatnál foglalkoztatott humán tőke, a *munkaerő-állomány egyéni ismérvei* alkotják a következő csoportot. Ide tartozik a vezetők és beosztottak képzettsége, felhalmozott tudása, kommunikációs és társas kompetenciája, értelmi, érzelmi és kulturális intelligenciája, a hatalmi viszonyok, a hatalom gyakorlásának a módja, a vezetési stílus is. A vállalati vezetési stílus befolyásolja a kommunikáció mennyiségét, irá-

nyultságát, a tartalmát, a használt csatornákat, ebből eredően hatással van a vezetők és vezetettek viszonyára is.

#### 4. A vállalati kommunikáció sajátosságai

A vállalati kommunikáció több olyan ismérvvvel jellemezhető, amelynek alapján megkülönböztethető a magánéletben vagy a nem az üzleti szféra intézményeiben (például oktatási, közigazgatási egységekben) zajló kommunikációtól.

##### *Törvényi szabályozások*

A vállalatot törvények kötelezik bizonyos kifelé irányuló és belső információszolgáltatásra. Ezek nem teljesítése szankciót von maga után. Törvény írja elő például a vállalatok pénzügyi kommunikációjának egy részét: az adóbevallás benyújtását, az éves mérleg nyilvánosságra hozatalát, a cégnyilvántartásban szereplést, stb. Ezek a törvények meghatározzák a közlés tartalmát és legtöbb esetben a formáját, illetve a kommunikáció eszközét is. Dominál az írásos közlés. Adóbevallást nem lehet például telefonon tenni, és a papíralapút fokozatosan felváltja az elektronikus adatszolgáltatás.

A törvény rendelkezik például a kommunikáció eszközéről, tartalmáról, formájáról stb.:

11. § (1) „A gazdasági társaság alapításához társasági szerződés megkötése, részvénytársaság esetében alapszabály, egyszemélyes gazdasági társaságnál alapító okirat elfogadása szükséges.”

12. § (1) A társasági szerződésben meg kell határozni:

- a) a gazdasági társaság cégnevét és székhelyét;
- b) a gazdasági társaság tagjait, mégpedig – ha a törvény másképp nem rendelkezik – nevük (cégnevük) és lakóhelyük (székhelyük), jogi személy vagy jogi személyiség nélküli gazdasági társaság cégjegyzékszámának (nyilvántartási számának) feltüntetésével;

7.§ (3) „A tagok (részvényesek) a társasági szerződésben (alapszabályban, alapító okiratban) előírhatják a tagsági jogok elektronikus hírközlő eszközök igénybevitelével történő gyakorlásának módját és feltételeit. Tilos ezen eszközök oly módon történő alkalmazása, amely a tagok (részvényesek) egy része számára a joggyakorlást megnehezítené vagy ellehetetlenítené.” (2006. évi IV. törvény a gazdasági társaságokról)

Törvények a kommunikáció számos területét érintik: a reklámtörvény kimondja, hogy mit nem szabad reklámozni (milyen tartalom nem kerülhet a reklámba). A fogyasztóvédelmi törvény arra kötelezi a gyártó és forgalmazó vállalatot, hogy közöljenek a fogyasztóval a termékre vonatkozó bizonyos tartalmakat: az étel- és ital, a gyógyszer csomagolásán tüntessék fel a szavatossági idő lejártát, az étel- és ital, a gyógyszer összetételét, egy adott gyógyszer fogyasztásának következményeit. Ismertessék a műszaki cikkek használati követelményeit, mellékeljenek használati utasítást bizonyos termékfajtákhoz, stb.

A kommunikációt is érintő számos törvény közül csupán néhányat említünk: ilyen a Marketing, a Fogyasztóvédelmi, a Számviteli, a Közigazgatási törvény.

Magyarországon a gyógyszerek és gyógyászati segédeszközök ismertetését jelenleg egyrészt a 2006. évi XCVIII. törvény (Törvény a biztonságos és gazdaságos gyógyszer- és gyógyászati segédeszköz-ellátás, valamint a gyógyszerforgalmazás általános szabályairól), illet-

ve ennek a végrehajtásáról szóló 2007. 11. EüM rendelet (az emberi felhasználásra kerülő gyógyszerek és a gyógyászati segédeszközök reklámozásáról és ismertetéséről) szabályozza. További jogszabályi háttérrel jelent a gyógyszerforgalmazó cégek kommunikációjában a tisztességtelen piaci magatartás és a versenykorlátozás tilalmáról szóló 1996. évi LVII. törvény.

A fenti törvényeknek és rendeleteknek meg kell felelniük különböző uniós jogi normáknak, például az Európai Parlament és a Tanács 2002/98/EK, 2004/24/EK és 2004/27/EK irányelvének, valamint a Bizottság 2003/63/ EK irányelvével módosított 2001/83/EK irányelvének is.

A 2001. július 1-jétől fokozatosan bevezetett módosított Reklámtörvény radikálisan leszűkíti a például a dohányipari cégek által igénybe vehető kommunikációs csatornák körét, így megtiltja a kültéri és a sajtóban történő reklámozást. Tilos közzétenni dohányáru reklámját.

Az intern kommunikációra is vonatkoznak kötelező érvényű rendelkezések: kötelező például az intézmények területén tűzjelző riasztó berendezést felszerelni és működtetni, szállodákban menekülési útvonalakat közzétenni. A társasági törvény rendelkezik arról, hogy a vállalatoknak jogi formájuktól függően milyen gyakorisággal milyen kommunikációs fórumot kell biztosítaniuk (közgyűlés, igazgató tanácsi ülés, tagi értekezlet stb.); melyek azok a témák, amelyeket kötelező megvitatni és róluk döntést hozni. Különösen részletekbe menően szabályozott a közigazgatási intézmények kommunikációja, ahol még azt is törvény írja elő, hogy például egy ügyiratnak milyen belső utat kell bejárnia az intézményen belül, kinek kell aláírással vagy kézzel ellátnia azt.

#### *Vállalaton belüli szabályozások*

A vállalatok önmaguk is írott szabályokat alkothatnak kommunikációjuk működtetésére. Szabályozzák a belső információáramlást: mely információknak kikhez kell kötelező módon eljutniuk, és kiket kell kizárni a körből a bizalmas közlések esetén. A rendszerek négy bizalmi szintet különböztetnek meg:

- nem korlátozott (az információt mindenki megkapja),
- korlátozott (az információ csak a címzetteknek csak egy előre meghatározott köréhez jut el),
- bizalmas (a címzettek gondoskodnia kell arról, hogy a kapott információ ne kerüljön illetéktelenek birtokába),
- szigorúan bizalmas (az ilyen iratoknak a tárolását is szabály köti meg: mindig zárt szekrényben tartandók, illetve meg kell semmisíteni őket).

A belső szabályozás azt is rögzíti, hogy mely osztályok, csoportok feladata például az információszolgáltatás a szakhatóságoknak; ki milyen kommunikációs eszközt jogosult használni (külföldi, távolsági, belső telefon, elektronikus levelező rendszer, internet); milyen tartalmú üzeneteket kell papíralapon, illetve lehet elektronikusan vagy élőszóban eljuttatni a munkatársakhoz; bizonyos információk szolgáltatásának (például az értekezleti anyagok szétküldésének) határidejét; stb.

Sok vállalat rendelkezik viselkedési kódexszel, amely kimondja például, hogy ki nyilatkozhat médiának a vállalatot képviselve (pl. csak a vezérigazgató), illetve hogy ki milyen témakörben jogosult informálni például a sajtót. A viselkedési kódex eliga-

zítást ad a munkatársak közötti és az ügyfelekre vonatkozó érintkezési formákról is (üdvözlés, megszólítás, tegeződés – magázódás stb.).

#### *Sajátos műfajok*

A vállalatok, a gazdálkodó szervezetek kommunikációját olyan műfajokkal is jellemezni lehet, amelyek más szervezetek kommunikációjában nem jelennek meg. A *pénzügyi mérleget* például kötött szövegstruktúra, kötelező szövegelemek, sajátos szintaxis, a terminus technicusok szigorú betartása, terjedelmi konvenciók jellemzik. Hasonló szöveg-kötöttségek betartásával alkotják meg például a vállalat alapító okiratát, a személyi nyilvántartás vagy a teljesítményértékelés dokumentumait.

#### *Formalizáltság, standardizálás*

Az adatok egyszerűbb kezelése azt teszi szükségessé, hogy számos információ gyűjtése, tárolása, feldolgozása egységes formában történjék. Erre szolgálnak a nyomtatványok, az űrlapok. Ha nem elektronikusan intézzük banki ügyleteinket, egy egyszerű pénzáutaláshoz is nyomtatványt kell kitölteni, amelyen csakis a kért adatokat lehet közölni a bankkal. Hasonlóan nyomtatványon vagy előre szerkesztett elektronikus űrlapon várják az információkat a közüzemi szolgáltatók, az APEH; nyomtatványt töltünk ki egy áru megrendelésekor, hiteligényléskor, garanciás áru vásárlásakor stb.

#### *Archiválás*

A vállalati dokumentumok megőrzését is szabályok rögzítik. Nem elegendő az őrzés, az adatoknak visszakereshetőnek is kell lenniük. Bizonyos iratok megőrzését sok évre is előírhatja a törvény vagy a szabályzat. Ez a kötelezettség tárolási gondokat ró a vállalatokra. A kivezető utat a digitalizálás fogja a jelenteni.

#### *Egységes vállalati arculat, Corporate Design és Corporate Identity*

A kommunikáció része az egységes vállalati arculat kialakítása, a vállalat azonosításának biztosítása (*Corporate Design, CD* és a *Corporate Identity, CI*) is. A céges levelező papírtól kezdve a névjegykártyán, az apró céges ajándéktárgyakon át a vállalati honlapig ezernyi formája van annak, hogy a cég megkülönböztesse önmagát másoktól, és erősítse a belső azonosulás és összetartozás érzését.

#### *Sajátos belső nyelv használata*

Nagy múltra visszatekintő vállalatok – vállalati kultúrájukkal összhangban – nem csupán saját arculatukat és belső, sőt kifelé irányuló kommunikációjuk jellemző (hivatalos, közvetlenségre törekvő, fiatalosan dinamikus stb.) stílusát alakítják ki, hanem megalkotják saját belső használatú nyelvüket is. A profilból eredő szakszavak olykor rövidített, eltorzított szóalakjai, a sajátos nyelvi szerkezetek, az összetett folyamatokra utaló metaforikus szerkezetek – a belső szakszargon – az avatatlan számára érthetetlenek. A rövidítések a gazdaságosságot szolgálják, az utalások a közös élményekből eredően a belső összetartozást erősítik.

#### *Információs technológiai felszereltség*

Napjainkban a magánszféra kommunikációja is egyre inkább támaszkodik az információs technológiára. Nő a számítógéppel, internet-hozzáféréssel, mobil telefonnal

rendelkező háztartások száma. Az ilyen eszközökkel nem rendelkező családok ugyan kerülhetnek információszerzési hátrányba, napi létük azonban nem kerül veszélybe az IT eszközök hiánya miatt. Egy nagyvállalat viszont a verseny információ-igényessége és az „e-government”, az „e-szolgáltatások” következtében már nem tud fennmaradni elektronikus kapcsolatok nélkül.

#### *A vállalati pénzügyi keretek*

A vállalati kommunikáció sokkal költségigényesebb, mint a magánszférában zajló kommunikáció. Nem csupán az eszközpark, a hálózatok kiépítése emészt fel tetemes összegeket, üzemeltetésük is függ a vállalat pénzügyi lehetőségeitől. Ez az egyik oka annak, hogy a kisvállalatok jelentős lemaradásban vannak a kommunikációs előfeltételek biztosításában a nagyvállalatokhoz képest.

## **5. Irányzatok a gazdasági és vállalati kommunikáció kutatásában**

A gazdasági, üzleti és vállalati kommunikáció kutatása csak a múlt században differenciálódott. A korai vizsgálatokban és írásművekben összemosódik a határ e területek között. Jellemző, hogy a kérdés iránt érdeklődők között egyaránt találhatók nyelv-, kommunikáció- és gazdaságtudományi szakemberek.

#### *A lingvisztikai megközelítés előfutárai*

A gazdasági kommunikáció rendszeres kutatása kezdetének tekinthetjük azokat a kezdeményezéseket, amelyek az 1900-as évek elején jelentek meg Európa jelentős kereskedelmi főiskoláin (Rotterdam, Amsterdam, Bécs, Lipcse, München, Köln, Prága iskoláiban), és gazdasági nyelvészet, „Wirtschaftslinguistik” elnevezéssel váltak ismertté.

Valójában már az 1800-as évek végén megjelennek a kereskedelem, a gazdaságtan nyelvére vonatkozó írások – elsősorban nyelvtörténeti nézőpontból (Peter 1973: 12). A gazdasági nyelvészet határtudomány lett a gazdaságtudományok és a nyelvtudomány között; művelői gazdaságtudományokban jártas filológusok és a filológia iránt érdeklődő közgazdászok voltak. A gazdasági nyelvészet művelői magát a nyelvet is gazdasági megközelítésben értelmezték; a nyelv egyrészt gazdasági „jóság”: azokhoz a javakhoz tartozik, amelyekkel gazdasági vállalkozások szükségleteket elégítenek ki, másrészt *gazdasági értelemben vett munkateljesítmény is a nyelv, amely képes érték létrehozására*, mint ezt a nyelvi jellegű gazdasági vállalkozások (sajtó, könyv, telegráf, fonográf) bizonyítják (Messing 1928: 7).

Kezdetben a „gazdasági” jelző magában foglalta a nemzetgazdasági (makro) szinthez és a vállalati (mikro) szinthez köthető kommunikációt.

Kialakult egy történeti irányvonala, amely a nyelvi változásokat a termelési viszonyok, az áru- és kereskedelmi viszonyok történeti fejlődésével hozta összefüggésbe. A nyelvi változásokat a gazdasági változások jeleinek tekintette, és úgy vélte, hogy a nyelv vizsgálatával a gazdaságtörténet is pontosabban megismerhetővé válik. A kutatások nem csupán nyelv- és gazdaságtörténeti, hanem pszichológiai és szociológiai elemeket is tartalmaztak. Ezeknek a munkáknak az eredményeként született meg az első német kereskedelmi nyelvi szótár, történeti nyelvészeti megközelítésben (Schirmer 1911).

A gazdasági nyelvészet másik ága Prágához kötődik, ahol a kutatók a történeti perspektíva mellett a gazdasági nyelv stilisztikai jellemzőit vizsgálva típusokat különítenek el, és behatóan foglalkoznak a vállalkozások írott nyelvi dokumentumaival, valamint az elméleti gazdasági írásokkal (Krejčí 1936).

A gazdasági nyelvészeti kutatások harmadik irányvonalaként tartja számon a szakirodalom a prágai strukturális- és funkcionális gazdasági nyelvészetet, amely az 1930-as években alakult ki. Képviselői (Vančura, Kopeckij, Čada) a gazdasági szaknyelvet olyan funkcionális egészként értelmezendő kommunikációs eszköznek tekintették, amely gazdasági célokat szolgál. Ez az irányzat jelentős hatással volt a későbbi szaknyelv-kutatásokra. Olyan irányvonalat fektetett le, amelyen ma is igen sok szaknyelv-kutatással foglalkozó nyelvész halad (Borgulya 1985). A később egyre terebélyesedő alkalmazott nyelvészeti megközelítéssel a következő alpontban foglalkozunk.

#### *Kommunikációtudományi megközelítés*

A vállalati kommunikáció megismerésében a kommunikációtudományi megközelítések is megjelentek. Ezeknek egy jellemző példája a Colorado Egyetem professzorának, Stanley Deetznek a szemlélete, aki a vállalatok pénzügyi kommunikációját sajátos kommunikációelméleti nézőpontból vizsgálja. Koncepciója többek között arra mutat rá, hogy hogyan torzítják a különböző kommunikációs gyakorlatok a döntéshozatalt vállalati szinten.

A Shannon–Weaver-féle információelméleti modell helyett olyan kommunikációs modellt állít fel, amely a nyelvet „a társadalmi valóság kialakítására és reprodukálására elsődlegesen alkalmas közegnek tekinti”. „Azt állítja, hogy a nyelv nem a már létező dolgok reprezentációja. Valójában a nyelvhasználat a társadalomban magától értetődőnek és általunk természetesnek tartott dolog megalkotásának része. ... szerinte a hatalom kérdése valamennyi nyelvi és kommunikációs tevékenységet érinti” (Griffin 2001: 268). A vállalati nyelv használói a vállalat értékrendjét ültetik át maguk és családjuk hétköznapi életébe, a nyelv látszatvalóságot teremt – valóságalkotó kommunikáció zajlik. Modellje a vállalati döntéshozatal négy elemére (stratégia, beleegyezés, részvétel és érdeklődés) épül (Deetz 1995). Kommunikációtudományi elemeket is tartalmaz a német Claudia Mast szemlélete (2002), például a vállalati kommunikáció funkciójának vonatkozásában.

#### *Szociálpszichológiai megközelítés*

A szociálpszichológiai megközelítés középpontjában a vállalat mint szervezet áll. Ebben az értelmezésben a vállalati kommunikáció szervezeti kommunikáció. A vállalatok nyitott és élő rendszerekhez hasonlíthatók, amelyek folyamatos kölcsönhatásban állnak környezetükkel: bemenő jelzéseket, inputokat vesznek fel környezetükből, és kimenő jelzéseket, outputokat bocsátanak ki környezetükbe. Ennek a cserének a révén a környezet hat a nyitott rendszer bizonyos részeire, és a rendszer is befolyásolja a környezetet: „a szervezetek adott környezeti kontextusban léteznek” (Lövey – Nadkarni 2003: 71). A szociálpszichológiai megközelítés fontos kérdése a munkatársak egymás közti kommunikációja: a csapatépítés; a belső problémák kezelése;



a kommunikáció szerepe a vállalattal való azonosulásban, a motivációban; stb. Napjaink kiemelt kommunikációs témakörei a konfliktuskezelés, a mediáció, a „facilitáció” (Klein 2005: 511–535).

#### *Vállalatgazdasági megközelítés*

A vállalati kommunikáció iránti érdeklődés az 1990-es években új irányt vett. Argenti (1994), Riel (1994), Bruhn (1995, 1997) nagy hatással voltak a nézőpont formálódására. Hatásukra terjedni kezd a *kommunikáció vállalátgazdasági szemlélete*. Modelljükben a vállalati kommunikációt a klasszikus menedzsment-feladatok egy elemének, egy folyamatának tekintik. Könyveik megjelenése óta dinamikus fejlődés jellemzi a téma ilyen megközelítésű kutatását: modellek, publikációk sokasága jelzi a széles körű érdeklődést, a kutatások intenzitását, és nem utolsósorban úttörő gyakorlati alkalmazások tanúsítják, hogy a vállalati kommunikáció gyökeres átalakulást él át. Ha az elmúlt húsz évre visszatekintünk, a 90-es évek a kommunikáció *vállalatgazdasági kategóriává* alakulását hozták magukkal, majd az ezredfordulón *komplexebb* szemlélet erősödik meg a problémakör értelmezésében és gyakorlati kezelésében. A korábban egymástól elszigetelten létező nyelvészeti, kommunikációtudományi, szociálpszichológiai érdeklődést és szemléletet a vállalátgazdasági nézőponttal összekapcsoló *komplexebb, interdiszciplináris, integráló tudományos megközelítés* váltja fel. A menedzsment-tudomány fejlődésének hatására fókuszpontba kerül a kommunikáció számszerűsíthető vállalati értékteremtő képessége.

#### *Az integráló, interdiszciplináris megközelítés*

Zerfaß (1996) nevéhez fűződik a vállalati kommunikáció integráló megközelítése. Modelljében a gazdaságtudományokat más társadalomtudományokkal ötvözi, és az alábbi logikával gondolkodik:

A vállalatvezetés szempontjából arra van szükség, hogy meghatározzuk a vállalati kommunikáció tárgyát, és annak alapján azonosítsuk az értékteremtés lehetőségeit és a cselekvési területeket. Ehhez az interdiszciplináris megközelítés nélkülözhetetlen. A középpontban a vállalatnak és annak a társadalomban betöltött szerepének kell állnia. Meg kell érteni továbbá a kommunikációs folyamatokat és azoknak a média-társadalomban játszott szerepét. Az ismeretek ötvözésének feltétele egy egységes szociálméleti alapozás.

Zerfaß erre a célra Giddens strukturálási elméletét (Strukturationstheorie) látja megfelelőnek, amely Max Weber és Habermas gondolkodására épül. Az elmélet szerint a közös struktúrák teremtik meg a cselekvés alapjait, mert a közös fogalmak, szimbólumok, értékek és koordinációs formák teszik értelmezhetővé a cselekvéseket. A struktúrák a napi életben reprodukálódnak, adott esetben pedig változnak is, így a vállalatvezetés kommunikáció-fogalma alá van rendelve a szociális változásoknak és politikai-jogi kereteknek (Zerfaß 2007: 22–23).

Zerfaß modelljében az üzleti stratégia áll a középpontban. A vezetés feladata, hogy sikeres stratégiát dolgozzon ki, s hogy irányításával megvalósítsák azt. Minden kommunikatív cselekvésnek – az értekezletektől az értékesítési tárgyalásokig – a stratégia megvalósítását kell szolgálnia.

## 6. A vállalati kommunikáció napjaink alkalmazott nyelvészeti kutatásaiban

Mint a fentiekből kitűnik, a vállalati kommunikáció sok alkotó elemből álló, sokrétű folyamat. Megismerése sokirányú megközelítést feltételez. Mondhatjuk, az alkalmazott nyelvészet számára valóságos kincsesbánya. Kutatása lingvisztikai, szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai megközelítésből éppúgy kihívást jelent, mint a nyelvpolitikai vagy gender-nyelvészeti nézőpont. Annak mélyreható feltárása, hogy mely nyelveken, mely szerzők alkottak maradandó és ismereteinket jelentősen gazdagító műveket, még várat magára. Azt azonban leszögezhetjük, hogy az alkalmazott nyelvészettel foglalkozó és a gazdasági és vállalati kommunikációra koncentráló német kutatók figyelemre méltó örökséget hagynak hátra. (Álljon itt pusztán néhány nemzetközileg elismert német kutató neve: Klaus-Dieter Baumann, Jürgen Bolten, Theo Bungarten, Hartwig Kalvenkämper, Helmut Ebert, Dieter Herbst, Lothar Hoffmann, Nina Janich, Hartmut Schröder, Wilfried Seibicke, Anna Theis és a német nyelven publikáló, cseh Lubomír Drozd, illetve a belga De Cort neve). Nem lebecsülendő azoknak a magyar kutatásoknak a jelentősége sem, amelyeknek eredményei az elmúlt 30–40 évben váltak ismertté. A gazdasági és vállalati kommunikáció alkalmazott nyelvészeti indíttatású kutatásai az 1970-es és 80-as években a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem Nyelvi Intézetéhez és a Külkereskedelmi, valamint a Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskolához, később ezek jogutódjaihoz kötődtek. A közgazdászképzés kiterjedésével új kutatók jelentek meg a vidéki egyetemeken is, főként Pécsen és Győrben, később Miskolcon és Szegeden is, továbbá a profiljukat a gazdasági és üzleti képzésre kiterjesztő főiskolákon is.

### 6.1. A gazdasági és a vállalati kommunikációnak mint a nyelvészeti kutatás tárgyának megkülönböztetése

Láthattuk, hogy a gazdasági élethez kötődő nyelvészeti kutatások a múlt század túlnyomó részében a gazdasági kommunikáció címszó alá sorolódtak. A publikációkat tanulmányozva azonban kiderül, hogy a század utolsó évtizedeiben számos közleményben leírt megállapítások sokkal inkább a gazdasági tevékenységet folytató *gazdálkodó szervezet, a vállalat* működéséből, mintsem a makrogazdasági folyamatokból következnek. Jelen tanulmány szerzője is a *gazdasági (üzleti) dokumentáció* szakszövegeiről ír 1988-ban, miközben tipikusan a vállalati működést szolgáló, vállalaton belül használt (vállalatintern) dokumentációval foglalkozik (Borgulya 1988). Ugyanekkor Rudolf Muhr azonban már világosan megkülönböztetően az iparvállalatok kommunikációját választja tanulmánya tárgyául, kiemelve annak szervezeti jellegéből következő jellemzőit (Muhr 1988). A vállalati kommunikáció nézőpontjának elkülönülése a gazdasági nézőponttól a múlt század utolsó évtizedeiben jelenik meg, ami egyben azt is jelenti, hogy a figyelem a szövegről a szövegprodukciónak színterére, kontextusára, a vállalatra tevődik át. (Csupán néhány példa: Pogarell 1988, Höhne 1991, Bungarten 1991, Theis 1994, Vandermeeren 1998.)

Bár a differenciálás folyamata az 1990-es évekre elindult, még 2000-ben is *Wirtschaftskommunikation* címmel jelenik meg például Gisela Brünner könyve (Brünner 2000). A címválasztásról így ír: A *Wirtschaftskommunikation* címet azért választottam, mert semlegesebb és átfogóbb, mint más fogalmak, amelyeket ebben az

összefüggésben használunk. A nyelvészeti irodalomban e jelölés mellett, lényegében szinonimaként, a *vállalati és üzemi kommunikáció* [Unternehmenskommunikation, illetve betriebliche Kommunikation] (például Pogarell 1988 és Bungarten 1991, 1994) is megtalálható (Brünner 2000: 5). Nos, a „lényegében szinonimaként” jelentős különbségeket mos össze, lévén szó a vállalati kommunikáció esetében a szervezetekhez kötődés fontos aspektusairól. Megjegyezzük, hogy a német nyelv *Wirtschaft* szava egyszerre hordoz *gazdasági és üzleti* jelentést, így nem differenciál az angol nyelv *business*, illetve a magyar *üzleti* jelzőivel egyező módon. Ezért indokolt az említett műben az értékesítési, illetve az üzleti reklamációs tárgyalásokat a *Wirtschaftskommunikation* körébe sorolni (Brünner 2000: 47), ugyanakkor a vállalati vezetők kommunikációját nem indokolt a „gazdasági/üzleti kommunikáció egyéb formáiként” kezelni (Brünner 2000: 215).

Az alkalmazott nyelvészet megközelítésében lehetőség van arra, hogy *egy-egy vállalatok* ismérveit több szempontból, komplexen leírjuk. Hatalmas munkaráfordítással átfogó képet lehet kapni például egy iparvállalat vagy egy bank teljes kommunikációjáról. Járható út az is, hogy valamilyen ismérv (például méret vagy profil) szerint *azonos típusokba sorolható vállalatok* kommunikációjának bizonyos közös és általánosítható jellemzőit tárjuk fel. Például elemezhetjük adott számú, 30–50 főt foglalkoztató utazási iroda honlapját a szövegek stílusa szempontjából. Mind a komplex, mind a specifikus megközelítés ma még hiányzó részletekkel képes gazdagítani ismereteinket.

## 6.2. A kutatási területek tipizálása

A második pontban bemutatott rendszerezés kiindulási alap lehet az alkalmazott nyelvészeti kutatások rendszerezéséhez is. Meddő próbálkozás lenne a már kutatott vagy kutatható témák, témacsoportok teljességének leltárba vétele. Az alábbiakban ezért inkább arra vállalkozunk, hogy példákkal szemléltessük, milyen hatalmas terület a vállalati kommunikáció, ha alkalmazott nyelvészeti kutatások tárgyául választjuk. Ezzel elsősorban a fiatal kutatókat kívánjuk lelkesíteni: tágak a lehetőségek a vállalati kommunikáció területén.

### *Kutatások a vállalat intern és extern célcsoportjai szerinti megközelítésben*

Az intern kommunikáció célcsoportját főként a munkatársak képezik. Az e nézőpontból történő közelítés lehetőséget ad arra, hogy csoportspecifikus ismérveket keressünk akár a vezetők, akár a vezetettek vonatkozásában. Ebben a megközelítésben tárhatók fel a vertikális, a horizontális, a keresztirányú vállalati kapcsolatok, a formális és informális csatornák működéséből eredő eltérések. A belső vállalati működés magával hozza a motiválás, az értékelés, a konfliktuskezelés stb. kommunikációs funkciókat, amelyek nyelvészeti leírása a legizgalmasabb feladatok közé tartozik.

Hasonlóképpen járhatunk el az extern célcsoportok vonatkozásában is: mód nyílik a fogyasztókkal, az ügyfelekkel, a hatóságokkal folytatott, illetve a tömegkommunikációs eszközök igénybevételével történő kommunikáció jellegzetességeinek feltérképezésére. Csak utalunk rá, hogy a befolyásolás, a krízisek, a változások kommunikálása jelen korunk legégetőbb kommunikációs kérdései. Alkalmazott nyelvészeti feltárásuk még várat magára.

*Kutatások a vállalati kommunikáció területei szerinti megközelítésben*

A területek: a piaci, a pénzügyi, a munkatársakkal, illetve a nem piaci szférával és ezen belül a nyilvánossággal folytatott kommunikáció leírása. Ezeknek a területeknek a kutatása oly mértékben elkülönült egymástól, hogy például a piaci kommunikáció tárgyát képező marketing kommunikáció szinte önálló diszciplínává vált. Hasonló irányba tart a pénzügyi kommunikáció.

A területek megkülönböztetésének alapja az érintettek információigénye, ebből következően a közlés tartalma. Az eltérő tartalmak közvetítéséhez eltérő szövegműfajok, szövegtípusok jöttek létre. Ezek szövegtipológiai feltárása csupán csekély mértékben történt meg eddig.

*Kutatások a vállalatok interkulturális / nemzetközi kommunikációja szemszögéből*

A vállalatok nemzetközi kommunikációja, az eltérő kultúrákból érkező munkavállalók egy szervezetben belüli tevékenysége magával hozza a kultúrák közti ütközések, illetve szinergiák problematikáját. Ilyen vonatkozásban az eltérő (vállalati) kultúrákból eredő kommunikációs normák különbségei, a használt munkanyelv, a verbális és nem verbális eszközök eltérő értelmezéséből eredő problémák a vállalatok eredménymutatóiban mérhető következményekkel járnak. A problémák megértése és leírása a fentiekre jellemző megközelítéssel nem lehetséges, ezért a kultúrák közti kommunikáció kutatása szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai, kontrasztív nyelvészeti, kommunikációtudományi értelmezések és magyarázatok ötvözetére épül.

*Kutatások a vállalati tevékenység során használt (szak)nyelv vonatkozásában*

Minden egyes vállalat kommunikációjára jellemző a profilfüggő szakmai nyelvhasználat. Valamiféle egységes vállalati szaknyelv azonban nem létezik. Egy vállalat – gazdasági tevékenységének összetettsége következtében – több szaknyelvet használ párhuzamosan, illetve ötvözve: például egy cipőipari vállalat pénzügyi osztályának kommunikációját jobbra a pénzügyi szaknyelv dominanciája jellemzi, amelyben elengedhetetlenül keverednek a profilból eredő termékhez kötődő szakszavak is. A termelésben a cipőiparra jellemző szakszavakkal találkozunk, de vegyülhetnek közéjük például a humán erőforrás vagy a controlling területébe tartozó elemek is. Az intern kommunikációban jól megragadható a szaknyelvek (Hoffman értelmezésében vett) vertikális rétegződése is: a vezetői szinten használt, absztraktabb szakszókészlet, valamint a termelésben, az operatív szinten dolgozók által használt kevésbé absztrakt szaklexika, amelyet számos szakma területén metaforák sokasága jellemez.

**6.3. Kutatási témák a vállalati kommunikáció területén**

Az alábbiakban olyan témákat gyűjtünk csokorba, amelyeknek a kutatása közvetlen jó hatással lehet a vállalati kommunikáció sikerességére, ami a vállalatok mindenkori célkitűzései közé tartozik. Ilyenek:

- a vezetők és beosztottak kommunikációja szociolingvisztikai nézőpontból;
- a top-down és a bottom-up kommunikáció összevetése;
- az egyes kommunikációs funkciók (informáló, motiváló, érzelmi, értékelő, integráló) megvalósításának nyelvi eszközei és a funkciók teljesülése;
- a formális és informális csatornák információközvetítésének összehasonlítása;

- az írásbeli és a szóbeli kommunikáció mennyisége, gyakorisága, eredményessége egy adott vállalat vagy adott típusú vállalatok kommunikációjában;
- a közvetlen személyközi és a közvetett kommunikáció összevetése (gyakoriság, eredményesség);
- a különböző kommunikációs eszközök használatának gyakorisága és üzenetközvetítési eredményessége;
- az intern kommunikációra jellemző műfajok, szövegtípusok és jellemzőik szövegnyelvészeti megközelítésben;
- írásos anyagok: előterjesztés, beszámoló, technológia- és folyamatleírás, intern dokumentációk, utasítások szintaktikai, lexikai, stilisztikai jellemzői, a munkaerő-minősítés nyelvezete;
- a standardizálás az írásbeliségben;
- a szóbeli műfajok a vállalati kommunikációban: előadás, prezentáció, tárgyalás, értekezlet mint műfajok struktúrája, nyelvezete;
- a tárgyalások, értekezletek argumentációs folyamatai és azok nyelvi jellemzői, diskurzuselemzés;
- a vállalaton belüli konfliktusok nyelvi jellemzői;
- az intern kommunikáció és a kontextus: az információk explicit, illetve implicit közlése;
- nyelvhasználati eltérések a túlnyomórészt nőkből, illetve túlnyomórészt férfiakból álló vállalati egységekben gender-kutatási nézőpontból;
- férfi és nő vállalatvezetők kommunikációja gender-kutatási nézőpontból;
- a nem-piaci célcsoportok, a nyilvánosság elérése: például a honlapok nyelvi elemzése;
- a vállalati hírlevelek a (szöveg)nyelvészet nézőpontjából;
- a vállalatok szlogenjeinek, küldetés-nyilatkozatainak tartalma, szintaxisa, stílusa;
- a *piaci célcsoportokkal* folytatott kommunikáció (piaci kommunikáció);
- kommunikáció a fogyasztóval, az ügyféllel: a reklám, a hirdetések nyelve; a kép és a szöveg kombinációja; használati utasítások, termékismertető;
- az extern kommunikáció sikerességének mérése (ún. output, outcome mérések);
- kommunikáció a hatóságokkal, a felettes szervekkel;
- törvényi kötöttségek és szabadságok a vállalat extern kommunikációjában;
- az anyavállalat etnocentrikus gondolkodásának megjelenése a leányvállalatok kommunikációjában;
- a munkanyelv megválasztása leányvállalatok esetében (az angol mint lingua franca);
- a vállalati kultúrák ütközésének megjelenése a kommunikációban;
- a vállalati nyelv gazdagodása/sorvadása (változása) a nemzetközi kommunikáció következtében.

#### **6.4. Fehér foltok a vállalati kommunikáció alkalmazott nyelvészeti kutatásában**

Általánosságban elmondhatjuk, hogy nagy a hiány a rögzített előszón alapuló kutatásokban. A német nyelvű irodalomban találunk példát értékesítési tárgyalás, reklámáció-megbeszélés, szolgáltatás igénybevételéhez kapcsolódó beszélgetés autentikus

feljegyzéseken alapuló elemzésére (Brünner 2000). Hasonlóak a magyar nyelvű szakirodalomban is fellelhetők. A vezetők és beosztottak megbeszélései, a teljesítményértékelő megbeszélések, a kritika, a vállalati konfliktus-kommunikáció empirikus nyelvészeti kutatásai nemzetközi összevetésben is ritkaságszámba mennek.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a vállalati kommunikáció kutatása a gazdasági kommunikáció kutatásából nőtt ki. Mint sokkomponensű tevékenység, sokféle megközelítésű kutatásra inspirál. Napjainkban a vállalati kommunikáció integrált szemlélete dominál a kutatásban és a gyakorlatban is. Az integrált szemlélet azt is jelenti, hogy csak több tudományág összekapcsolódása nyitja meg az utat a komplex jelenség komplex leírása előtt. Ehhez az alkalmazott nyelvészet értékes adalékokkal képes szolgálni.

---

## IRODALOM

- Argenti, P. (1994): *Corporate Communication*. Chichago: McGraw Hill.
- Baumann, K.-D. (1994): Die Fachlichkeit von Kommunikation und ihre Bedeutung in der Entwicklung der Unternehmensidentität. In: Bungarten, Th. (szerk.): *Unternehmenskommunikation*. Tostedt: Attikon Verlag, pp. 9–37.
- Bolten, J. (1991): Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch. In: Müller, B.-D. (szerk.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: Iudicium Verlag, pp. 71–93.
- Borgulya Ágnes – Somogyvári Márta (2007): *Kommunikáció az üzleti világban*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 305 p.
- Borgulya, Agnes (1988): Zu einigen wichtigen Merkmalen der deutschsprachigen Texte der Dokumentation in der Wirtschaft. In: Bungarten, Th. (1988, szerk.): *Sprache und Information in Wirtschaft und Gesellschaft*. Tostedt: Attikon Verlag, pp. 420–430.
- Borgulya Istvánné (1985): Gazdasági szaknyelv – nyelvészeti örökségünk. In: „A vállalati magatartást motiváló gazdasági és társadalmi tényezők” című konferencia előadásai. Pécs: Pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, pp. 389–399.
- Bruhn, M. (1995): *Integrierte Unternehmenskommunikation*. 2. Auflage (1. Auflage: 1992). Stuttgart: Schäffel-Poeschel Verlag.
- (1997): *Kommunikationspolitik*. München: Verlag Franz Vahlen.
- Brünner, G. (2000): *Wirtschaftskommunikation*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Bungarten, Th. (1988, szerk.): *Sprache und Information in Wirtschaft und Gesellschaft*. Tostedt: Attikon Verlag.
- (1991, szerk.): *Konzepte zur Unternehmenskommunikation, Unternehmenskultur und Unternehmensidentität*. Tostedt: Attikon Verlag.
- (1994, szerk.): *Unternehmenskommunikation. Linguistische Analysen und Beschreibungen. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation*. Tostedt: Attikon Verlag.
- Čada, J. (1935): Studium cizich jazyků na školách obhodnich a jeho lingvisticky základ. *Slovo a slovesnost* I., pp. 54–55.
- De Cort, J. – P. Hessmann (1977, 1978, 1979): Die wissenschaftliche Achsprache der Wirtschaft. *Linguistica Antverpiensia* Nr. XI. pp. 27–89; Nr. XII. pp. 234–260; Nr. XIII. pp. 55–102.
- Deetz, S. (1995): A szervezeti kommunikáció társadalomkritikai elmélete. In: Griffin, E. (2001, szerk.): *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Budapest: Harmat, pp. 265–280.
- Drozdl, L. – W. Seibicke (1973): *Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache*. Wiesbaden: Oscar Brandstetter Verlag.
- Dwyer, J. (1997): *The Business Communication Handbook*. Sydney – New York: Prentice Hall.

- Ebert, H. (1997): *Textfunktionen und Textstrukturen von Führungs- und Unternehmensgrundsätzen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Giddens, A. (1984): *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffin, E. (2001): *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Budapest: Harmat.
- Harcourt, J. – A. C. „Buddy” Krizan – P. Merrier (1991): *Business Communication*. 2nd Ed. Cincinnati: South-Western Publ. Co.
- Herbst, D. (2003): *Unternehmenskommunikation*. Berlin: Cornelsen.
- Hoffmann, L. (1984): *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Höhne, S. (1991): Morpho-graphematische Probleme in der betrieblichen Kommunikation. In: Müller, B-D. (szerk.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: Iudicium Verlag, pp. 433–451.
- Janich, N. (1999): *Werbesprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kalvenkämper, H. – K-D. Baumann (1996, szerk.): *Fachliche Textsorten*. Tübingen: Gunter Narr.
- Klein Sándor (2005): *Vezetés- és szervezetszociológia*. Budapest: Edge 2000 Kft.
- Kopecik, L. (1935): O lexikálnim plánu hospodárského jazyka. *Slovo a slovesnost* I., pp. 120–122.
- Krejčí, T. (1936): K syntaktickému plánu nemenkého hospodarskeho jazyka. *Slovo a slovesnost* II., pp. 243–246.
- Lövey Imre – Manohar S. Nadkarni (2003): *Az örömteli szervezet*. Budapest: HVG Kiadó.
- Mast, C. (2002): *Unternehmenskommunikation*. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag.
- Messing, v. E. E. J. (1928): Methoden und Ergebnisse der wirtschaftssprachlicher Forschung. In: *Actes du premier congrès international de linguistes à La Haye, du 10-15 avril 1928*. Leiden: Sijthoff, pp. 6–11.
- (1932, szerk.): *Zur Wirtschaft-Linguistik*. Rotterdam: Nijgh U. van Ditmar.
- Muhr, R. (1988): Kommunikationsprobleme in komplexen Industriebetrieben. In: Bungarten, Th. (szerk.): *Sprache und Information*. Tostedt: Attikon Verlag, pp. 307–332.
- Munter, M. (1982): *Guide to Managerial Communication*. (3rd ed.) Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Müller B-D. (1991, szerk.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: Iudicium Verlag.
- Peter, H. (1973): Historischer Überblick über die Wirtschaftslinguistik. *Bulletin der internationalen Vereinigung Sprache und Wirtschaft* Nr. 1. pp. 11–19.
- Pogarell, R. (1988): *Linguistik im Industriebetrieb*. Aachen: Alano.
- Riel, C.B.M. van (1994): *Principles of Corporate Communication*. London – New York: Prentice Hall.
- Schirmer, H. (1911): *Wörterbuch der deutschen Kaufmannsprache auf geschichtlicher Grundlage*. Strassburg: Trübner.
- Schröder, H. (1993): *Fachtextpragmatik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Theis, A. (1994): *Organisationskommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Vančura, Z. (1934): *Hospodárská lingvistika*. Praha: Nakladnem vlastním v komisi Vedeckeho knihkupectvi a nakladatelstvi Milose Procházky.
- Vandermeeren, S. (1998): *Fremdsprachen in europäischen Unternehmen. Untersuchung zu Bestand und Bedarf im Geschäftsalltag mit Empfehlungen für Sprachenpolitik und Sprachenunterricht*. Waldsteinberg: Heidrun Popp.
- Zerfaß, A. (1996): *Unternehmensführung und Öffentlichkeitsarbeit. Grundlegung einer Theorie der Unternehmenskommunikation und Public Relation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- (2007): Unternehmenskommunikation und Kommunikationsmanagement. In: Piwinger, M. – A. Zerfaß (szerk.): *Handbuch Unternehmenskommunikation*. Wiesbaden: Gabler, pp. 21–71.

HÁHN JUDIT

# Baranya megyei városok és községek honlapjainak összehasonlítása a nyelvhasználat szempontjából\*

## A linguistic analysis of the municipal homepages of towns and villages in Baranya county

The homepage is one of the newly emerged genres on the internet. The study focuses on the pragmatic and lexico-grammatical features that characterize the language use of Hungarian municipalities' homepages. The research was based on the assumption that there is a difference in the use of visual and verbal elements on the homepages of towns and villages because the community spirit usually associated with villages is also expressed in both the pictures and the language use found on the front pages of these websites. In order to test the hypothesis the municipal homepages of Baranya county were analysed, altogether 57 webpages. The results show that the aspects examined do not clearly indicate the difference between towns and villages in the expression of the community spirit. However, certain factors, such as the use of verbal suffixes in the first person plural and the presence of the mayor's greeting were found more frequently on the homepages of small villages. The research also reveals some of the structural and organizational shortcomings of municipal homepages.

## 1. Bevezetés

Az internet kommunikációs műfajainak egyike a honlap<sup>1</sup>, amelynek révén természetes és jogi személyek (egyének, egyesületek, cégek, pártok, intézmények stb.), valamint jogi személyiséggel nem rendelkező szervezetek (betéti társaságok, közkereseti társaságok stb.), de akár országok, régiók, megyék és települések is megjelenhetnek a világhálón. Tulajdonképpen bárki létrehozhat egy ilyen dokumentumot, amely szöveges és/vagy audiovizuális formában információt közvetít a nyilvánosság számára. A weblapok az internet többi kommunikációs műfajához képest (levelezőlisták, vita-fórumok, csevegőfórumok, elektronikus levelezés) a legkevésbé interaktívak, de a legnagyobb nyilvánossághoz szólnak (Bódi 2004: 20).

Dolgozatomban magyar települések önkormányzatainak hivatalos weblapjait<sup>2</sup> elemzem. Több szempontból is fontosnak tartom a települési honlapok vizsgálatát. Az

\* Nagy sajnálatunkra ennek a cikknek a színes illusztrációk nélküli változatát kellett választanunk. – *A szerk.*

<sup>1</sup> A magyar köznyelvben a *honlap*, *weboldal* és *weblap* terminusokat egymás szinonimáiként használják, utalva egyrészt az azonos elérési útvonal alatt található internetes dokumentumok összességére (vö. angol *website*), valamint azok kezdőlapjára. Dolgozatomban a három terminus mindegyikét az adott webhely főoldalára vonatkoztatva fogom használni, azaz az URL-es elérési útvonal megadása után bejelentkező, illetve a címlapon történő belépést követően megnyíló, a navigáció és az információszerződés alapját képző, főoldalként funkcionáló internetes oldalt értem rajta.

<sup>2</sup> Egy településnek nem feltétlenül csak egyetlen webhelye lehet a világhálón, hiszen magánkezdeményezés eredményeként is kerülhetnek fel a településről tájékoztató, népszerűsítő oldalak.



önkormányzati weboldalak szerves részét képezik a hazai elektronikus közigazgatásnak, amely 2007-től a társadalmisítás szakaszába lépett.<sup>3</sup> Magyarországon 2003 és 2006 között zajlott a közigazgatás informatizálásának korszaka, amikor a műszaki, technológiai, infrastrukturális, eljárásrendi és szabványügyi alapokat építették ki az e-közigazgatás széleskörű bevezetéséhez. 2006 után jött el az ideje az ügyfélközpontú, magas színvonalú szolgáltatások kiépítésének. Ez azt jelenti, hogy olyan állami és önkormányzati weboldalakat kell kialakítani, amelyek könnyen áttekinthetőek, egyszerűen használhatóak, nyitott és könnyen értelmezhető tartalommal rendelkeznek. A figyelem tehát most a megjelenés, a szolgáltatás minőségén van. A települési honlapok viszont nemcsak e-közigazgatási funkciót töltenek be, hanem a településmarketing és az online marketing összekapcsolódására is lehetőséget adnak. A város, illetve a település ebben az értelemben olyan, mint egy üzleti szervezet, amely a piacon kínálati struktúrával jelenik meg (Fojtik 1999: 76). Nem maga a település a termék, hanem „az a komplex szolgáltatáscsomag (a városi szolgáltatásoktól a beruházási lehetőségeken és kezdeményeken keresztül a különféle turisztikai értékekig s így tovább), amit a város kínálni képes” (uo.). A közigazgatási és marketinges (piaci) szerepük mellett ezek a honlapok társadalmi-közéleti funkcióval is rendelkeznek. Tudósítanak az aktuális eseményekről, információt nyújtanak a településről, bemutatják a vezetességeket, ily módon megerősítik az összetartozás érzetét (Benke 2007).

Tanulmányomban egy megye településeinek weboldalait alapul véve arra keresem a választ, hogy mennyire tartják fontosnak a városok és a községek, hogy a közösségen belüli összetartozást nyelvi és képi eszközökkel kifejezzék honlapjukon. Feltételezem, hogy egy község, méretéből és hagyományaiból eredően is, nagyobb hangsúlyt fektet arra, hogy a világhálón önmagát mint kisközösséget jelenítse meg, családi-baráti szellemen köszöntve a webhelyét felkeresőket. A városokhoz képest nagyobb jelentőséget tulajdonít a vidéki életforma, a hagyományok és a vallás képi formában történő ábrázolásának, ami nemcsak a helyi lakosok közti összetartozás megerősítését, hanem a turisták odacsalogtatását is elősegítené.

## 2. Önkormányzati honlapok

Önkormányzati weboldalak létrehozásának több célja lehet (bővebben Kópiás és Molnár 2007: 60). A honlap a település bemutatkozása a virtuális térben, nyelvi és audiovizuális eszközeivel hozzájárul a róla kialakított képhez. Szólhat egy vagy több célszemcshöz: a helyi lakosokhoz, a befektetőkhez és a turistákhoz egyaránt. A helyi közigazgatás legfontosabb információinak feltöltésével hozzáférést biztosít adatokhoz, jogszabályokhoz, nyomtatványokhoz, megkönnyítve és felgyorsítva a lakosság tájékoztatását. Hírporthként is gyakran funkcionál, hiszen a közösségi élet legfontosabb eseményeinek megjelentetését folyamatos frissítés mellett teszi lehetővé. A honlap megjelenésével, nyelvi és képi eszközeivel az érdeklődők, turisták számára is vonzóvá teheti a települést, valamint idegenforgalmi információkat nyújt részükre szálláslehetőségektől kezdve a látnivalókig. Nem utolsósorban az adott térség gazdasági lehetőségeinek bemutatásával a potenciális befektetők figyelmét is felkeltheti.

<sup>3</sup> Forrás: Magyar információs társadalom jelentés 1998-2008, készítette a BME-ITTK kutatócsoport, <http://www.ittk.hu/web/kiadvanyok.html>

2007-ben a magyar önkormányzatok 57%-a rendelkezett saját honlappal, ami összesen kb. 1800 önkormányzati honlapot jelent (Kópiás és Molnár 2007: 59). A honlap-ellátottság a városok körében gyakorlatilag 100%-os, míg a számítógéppel rendelkező nagyközségek 76%-ának, a községek 53%-ának van weboldala (uo.).

Az önkormányzati honlapokat az általuk nyújtott főbb szolgáltatások szerint az Európai Unió a következő kategóriákba<sup>4</sup> sorolja:

1. szint: tájékoztatás (a honlap alapvető információkat, ügyleírásokat közöl);
2. szint: egyirányú ügyintézés (a honlapról le lehet tölteni dokumentumokat az ügyintézéshez, de elektronikus formában nem lehet azokat visszaküldeni);
3. szint: kétirányú ügyintézés, interaktivitás biztosítása;
4. szint: teljes körű ügyintézés (az elektronikus visszaküldött dokumentumok feldolgozása is automatikus).

Felmérések szerint (Kópiás és Molnár 2007) a magyar települések honlapjai csak részben felelnek meg ezeknek az elvárásoknak. Az 1. szintnek megfelelő tájékoztatás, azon belül is az ügymenetek leírása a honlapok 10%-ánál található meg, a 2. szint elvárásait 22%-uk teljesíti, míg a 3. szintet az önkormányzati weboldalak mindössze 2%-a éri el. A 4. szintet az elektronikus aláírás elterjedésének hiánya miatt még nem sikerült egy honlapnak sem megvalósítania.

Az önkormányzati honlapok kialakításához készült módszertani kézikönyv (uo.: 61) a következő szempontokat tartja fontosnak a weboldalak tervezésekor:

- „1. A honlap legyen minél egyszerűbb. A nyitó oldal legyen a szemnek kellemes, vibráló képektől mentes, lehetőleg az adott településre legjellemzőbb képpel megjelenítve.
2. A honlap legyen átlátható. A képernyő felosztása legyen logikus, következetes és szellős. Erdemes egységes felépítést használni, így az olvasónak nem kell kitárlálni a működést, a figyelmét a tartalomra fordíthatja.
3. A honlap (lehetőleg) legyen többnyelvű. A főoldalon adjunk lehetőséget különböző nyelvek megválasztására, ahol a leglényegesebb információkat érhetik el az érintettek.
4. A honlap legyen gyors. Olyan webszerkesztőt használjanak a készítők, amelyek gyorsan betöltik az adatokat, rövid idő alatt akár képeket jelenítenek meg.”

A honlap felépítésére és működésére megadott szempontok (pl. egyszerűség, átláthatóság, gyorsaság) nehezen értelmezhetők objektíven, s talán ennek is köszönhető, hogy az önkormányzati honlapok szerkezete néhány alapvető tartalmi elemtől eltekintve nagy változatosságot mutat. A tartalomra vonatkozóan is megfogalmaz tanácsokat a kézikönyv, de mindezek betartása mellett is nagy szabadsággal rendelkeznek a települések saját weblapjaik létrehozásakor.

Az önkormányzati webhelyek főoldala a digitális műfajok családján belül a honlap műfajához sorolható. A honlapot új, önálló műfajként már Crowston és Williams (1997) is definiálta, állításukat Shepherd és munkatársai (2004) kutatásai is megerősítették. Askehave és Nielsen (2004) szerint a honlap hasonlóságokat mutat két nem digitális műfajjal: az exordiummal (a klasszikus retorikában a szónoki beszéd első, bevezető része), illetve az újságok címlapjával. Az exordiumhoz hasonlóan a honlap

<sup>4</sup> Forrás: Fókuszban az önkormányzatok. GKI Gazdaságkutató Zrt. tanulmánya  
<http://www.gki.hu/hu/novelties/internet/onkormanyzatok/>

egyik fő funkciója, hogy megnyerje a hallgatóság jóindulatát és felkeltse figyelmét. Emellett azonban az újságok címlapjához hasonlóan információt szolgáltat, híreket közöl, illetve összegzi a webhely többi oldalának tartalmát.

Az önkormányzati honlap alapvető tartalmi elemeiként definiálhatjuk a település nevét, elérhetőségét, valamint a kapcsolatfelvétel megadását (pl. telefonszám, e-mail cím stb.). Szintén kötelező elemnek tekinthető a webhely felépítésére, tartalmára utaló menüpontok megjelenítése. Mindezt kiegészíthetik egyéb, opcionális elemek, amelyek szabadon variálhatók:

- üdvözlés, pl. *Köszöntjük honlapunkon!*
- a polgármester neve, fényképe, elérhetősége, köszöntője stb.,
- a település bemutatása (földrajz, történelem, látnivalók stb.),
- hírek, felhívások, közérdekű információk,
- a település szlogenje,
- a település címere,
- képek jellegzetes épületekről, szobrokról, műemlékekről, növényekről stb.,
- fényképek a település lakóiról,
- aktuális dátum, névnapok, óra, eseménynaptár stb.,
- regisztrációs lehetőség hírlevélre,
- fórum,
- adatok a látogatottságról,
- keresés a webhelyen,
- térfigyelő kamera,
- fotóalbum,
- más weboldalakra (pl. partnervárosok, szponzorok) mutató linkek,
- navigációs információk, pl. *A galéria megnyitásához kattintson ide!*
- hirdetések.

A lista korántsem teljes, hiszen folyamatosan jelennek meg egyre újabb tartalmi és funkcionális elemek. A legtöbb honlapon lehetőség van a nyelvválasztásra, de az a tapasztalatom, hogy az idegen nyelven felbukkanó oldalak hiányosak, kevesebb és rosszabbul szerkesztett információt tartalmaznak, sőt előfordulnak vegyes nyelvű oldalak is.

Főleg kisebb települések esetében nem ritka, hogy önálló honlap fenntartása helyett csatlakoznak egy nagyobb szolgáltató vagy kistérség által üzemeltetett weboldal-hálózathoz, s annak sablonját átvéve jelennek meg a világhálón. Erre példa Horváthertelend és Rózsafa: egyik településnek sincs saját weblapja, de mindkettőnek külön weboldala működik a Szigetvár-Dél-Zselic Többcélú Kistérségi Társulás által fenntartott webhelyen (<http://www.delzselic.hu/>).

Hasonló, sablonokra épülő megoldásokkal találkozunk többek között a Dunántúli Napló ([www.dunantulinalplo.hu](http://www.dunantulinalplo.hu)), a Vendégváró ([www.vendegvaro.hu](http://www.vendegvaro.hu)), illetve a Gyalogló ([www.gyaloglo.hu](http://www.gyaloglo.hu)) honlapjain.

### **3. A kutatás**

#### **3.1. Hipotézis**

A kutatás elején azt feltételeztem, hogy a városok és a községek honlapjai a nyelvi és képi eszközök használatát tekintve különböznek egymástól. A községek a közösségi

szellemet, az összetartozás érzetét a honlap szövegében és képeiben is jobban kifejezik, mint a városok:

- a polgármesteri köszöntő a főoldalon központi helyen szerepel;
- gyakrabban szerepel köszöntés, üdvözlés a weblapon;
- nagyobb gyakorisággal használnak többes szám első személyű személyes névmást és ragozott alakjait, többes szám első személyű személyraggal ellátott igét, valamint többes szám első személyű birtokos jelzőjű főneveket;
- a képi jelek között találunk templomot, népi motívumokat, valamint mezőgazdaságra utaló képeket.

Köszöntést, illetve üdvözlést ugyan a web-használhatósági elemzések szerint (Nielsen 2002: 29) nem célszerű elhelyezni a honlapon, de én úgy vélem, hogy a települések esetében vendégszeretetet közvetíthet. A polgármester személye és köszöntése domináns helyre kerülhet községek weboldalain, hiszen legtöbbször ő az értelmi-ségi réteg egyetlen képviselője, a község ügyeinek szószólója, a település „atyja”. A többes szám első személy gyakori előfordulása személyes névmások, igék és birtokos jelzőjű főnevek esetében szintén árulkodhat közösségi szellemről. A képi jelek közül a templom nemcsak vallást, hanem összetartozást, települési identitást megerősítő szimbólumként is jelentőséggel bír. A népi motívumok (pl. hímzés, fafaragás, népviselet stb.) és a mezőgazdaságra utaló képek (pl. gyümölcsök, zöldségek stb.) a hagyományos vidéki életformát népszerűsíthetik a honlapon.

### **3.2. A vizsgálat tárgya**

A vizsgálat tárgya Baranya megye városi és községi honlapjai. A településszerkezetet tekintve a községek túlnyomó többségét apró- és kistelepülések alkotják (Beluszky 2003: 283), a megyeszékhely viszont egyben regionális központ, egyike az ország öt legnagyobb városának. A megye lakosságának fele Pécsen és annak agglomerációs körzetében él, egyötöde pedig ezer főnél kisebb lélekszámú településen.<sup>5</sup>

Baranya megye lakossága 404.000 fő, településeinek száma 301, ebből egy megyei jogú város (Pécs), 12 város és 288 község.

### **3.3. Az adatgyűjtés módja**

Az adatgyűjtés alapját a Baranya Megyei Önkormányzat honlapján<sup>6</sup> található településszámlista képezte, innen töltöttem le a vizsgált honlapokat 2008. május 30-án. A megyeszékhely és az összes baranyai város rendelkezett önálló weboldallal, számuk együttesen 13 (1. számú adatbázis). A vizsgált városok tehát valamennyien önállóan tervezték, egyéni honlappal rendelkeztek, így mind belekerültek az 1. számú adatbázisba.

A községek esetében viszont mérlegelnem kellett, hogy a kistérségi honlapsablonokat, valamint a Dunántúli Napló által a községek számára biztosított híroldalakat belefoglaljam-e az elemzésbe. Végül csak azok a községek kerültek be a 2. számú adatbázisba, amelyek önálló, saját tervezésű honlappal rendelkeznek, azaz 44 község webhelye. A sablonnal rendelkező községeket azért zártam ki, mert

<sup>5</sup> Adatok: A Magyar Köztársaság Helynévkönyve 2007, Központi Statisztikai Hivatal [http://www.nepszamlalas.hu/hun/egyeb/hnk2007/tablak/load2\\_03.html](http://www.nepszamlalas.hu/hun/egyeb/hnk2007/tablak/load2_03.html)

<sup>6</sup> [www.baranya.hu](http://www.baranya.hu)

az elemzés szempontjából nem lett volna célszerű a sablonos megoldásokat összevetni a saját tervezésű városi honlapokkal (1. számú adatbázis). A sablonszerű községi oldalakon ugyanis elsősorban csak a község adatai (pl. lakosságszám, polgármester neve, polgármesteri hivatal címe stb.) szerepelnek rövid, útikönyvekből kivett szövegek kíséretében.

A szövegek mélyrehatóbb statisztikai elemzéséhez egy kevesebb elemszámból álló községi adatbázisra is szükségem volt. Az önálló honlapot üzemeltető 44 községi önkormányzat közül rétegzett mintavétellel kiválasztottam 13 honlapot, amelyeket a vizsgálat második fázisában összevettem a városi honlapokkal. A rétegzett mintavétel abból állt, hogy a megye kilenc kistérségében megnéztem, hány településnek van saját honlapja. Ezután kistérségenként a honlappal rendelkezők közül véletlenszerűen kiválasztottam egyet, majd azokban a kistérségekben (Komló, Sásd, Mohács, Pécs), ahol ötnél több település esetében találtam önálló weboldalt, még egy községet vontam bele az elemzésbe. Így jött létre a 13 baranyai községből álló 3. számú adatbázis. A három adatbázis településeit a melléklet tartalmazza.

Az adatgyűjtés során a települési webhelyek főoldalát tekintettem honlapnak. Voltak olyan települések, amelyeknél egy címoldal vagy egy ún. „intro” (rövid zenés és/vagy mozgóképes bejátszás) megnyitása után lehetett a főoldalra lépni. A kutatásban a címoldalon szereplő szövegszó-mennyiséget is (amely többnyire csupán néhány szó volt) a honlap szószámához adtam, továbbá a köszöntések számolásánál figyelembe vettem, ha a címlapon szerepelt a látogatóknak szóló üdvözlés.

## **4. Az eredmények**

### **4.1. A települési honlapok típusai**

A baranyai települések honlapjait alapvetően négy fő kategóriába soroltam attól függően, hogy a weboldal középső, fősávjában milyen információk kaptak helyet:

- 1) hírblokk jellegű honlap,
- 2) képközpontú honlap,
- 3) útikönyv jellegű honlap, vagy
- 4) polgármester központú honlap.

Hírblokk jellegéről akkor beszélhetünk, ha a honlap központi részén hírek olvashatók, rendszerint rövidebb bekezdésekbe tördelve, kisebb képekkel illusztrálva. Erre példa Babarc község honlapja ([www.babarc.hu](http://www.babarc.hu)). Ha kizárólag egy vagy több kép szerepel a weboldalon a menükön kívül, akkor képközpontú a szerkesztés. Bóly város honlapján például a templom került hangsúlyos helyre (<http://boly.ekisterseg.hu>). Akad példa arra is, hogy a település földrajzáról és történelméről szóló bemutatkozó leírás dominál a weblapon, ezeket a honlapokat útikönyv jellegűnek neveztem. Ilyen például Mecseknádasd weboldala ([www.mecseknadasd.hu](http://www.mecseknadasd.hu)).

Amennyiben pedig a polgármester több mondatból (akár több bekezdésből) álló köszöntése foglalja el az internetes megjelenés felületének nagy részét, akkor köszöntő jellegű weboldal fogadja a látogatót. A középpontban a polgármester áll, aki megszólítja a település honlapjára érkezőket. Köszöntőjében rendszerint megköszöni a látogatóknak, hogy felkeresték ezt a weboldalt, néhány szóban bemutatja a települést, felhívja a figyelmet a főbb látnivalókra, majd arra biztatja az internetezőket, hogy személyesen is látogassanak el hozzájuk. Retorikai lépésekben tehát jóval gazdagabb

szövegről van szó, mint az útikönyv jellegű leírásokat tartalmazó honlapok esetében. Polgármesteri köszöntő található például Villány városának internetes oldalán (www.villany.hu). A négy típus egyikébe sem lehetett besorolni három honlapot, ezek képezik az egyéb kategóriát.

A kategóriák településtípusonkénti megoszlását az 1. táblázat mutatja. A vizsgált 57 baranyai település honlapjaira leginkább a hírblokk-felépítés volt jellemző, 21 esetben (36,8%) kerültek a hírek központi helyre. Második leggyakrabban előforduló kategória a polgármesteri köszöntés volt, a települések közül 17-en (29,8%) választották ezt a megoldást. Harmadik helyen végzett az útikönyv jelleg 11 előfordulással, míg a képközpontú szerkesztés csak 5 esetben volt jellemző.

	Polgármesteri köszöntő	Útikönyv	Hírblokk	Kép	Egyéb	Összesen
Városok	5	0	6	2	0	13
Községek	12	11	15	3	3	44
Összesen	17	11	21	5	3	57

**1. táblázat: A honlap-típusok megoszlása városok és községek szerint**

Ha a honlap-típusok megoszlását az 1. és a 2. számú adatbázisban lakosságszámra lebontva külön-külön is szemügyre vesszük, a gyakoriság szerinti első helyen ugyanazokat a „befutókat” találjuk mindkét esetben: a városoknál és a községeknél is a hírblokkos szerkezet volt a legnépszerűbb, a polgármesteri köszöntés jellegű kategóriával szorosan a nyomában (1. táblázat). Községeknél a harmadik leggyakrabban választott megjelenés a település földrajzi és történelmi vonatkozásainak bemutatása volt, a 44 községből 11 élt ezzel a megoldással, szemben a városokkal, amelyek közül egy sem szerkesztette a honlapját ilyen formában. Képközpontú tervezésre a városoknál 2, a községeknél 3 példa akadt.

A községek lélekszám szerinti megbontásában elvégezve a vizsgálatot, azt az eredményt kapjuk, hogy az aprófalvak (1000 fő alatt) honlapjaira inkább jellemző volt a polgármester köszöntésének, valamint a bemutatkozó leírásnak a fókuszba helyezése, mint a nagyobb községek weboldalai esetében (2. táblázat).

Községek	Polgármesteri köszöntő	Útikönyv	Hírblokk	Kép	Egyéb	Összesen
1000 fő alatt	11	8	5	2	1	27
1000-2000 fő	1	3	5	1	2	12
2000 fő felett	0	0	5	0	0	5

**2. táblázat: A honlap-típusok megoszlása községeknél**

Városoknál a hasonló, népességszám szerinti megbontáson alapuló elemzésből arra lehet következtetni, hogy nincs különbség a kisebb és a nagyobb lélekszámú városok között a polgármesteri köszöntés előfordulását tekintve. A baranyai kisvárosok (4000 fő alatt) viszont többnyire kerülnek a hírblokkos szerkesztést, ehelyett a képes vagy a polgármesteri köszöntős változatot részesítik előnyben (3. táblázat).

Városok	Polgármesteri köszöntő	Útikönyv	Hírblokk	Kép	Egyéb	Összesen
4000 fő alatt	3	0	0	2	0	5
4000-10000 fő	0	0	3	0	0	3
10000 fő felett	2	0	3	0	0	5

3. táblázat: A honlap-típusok megoszlása városoknál

#### 4.2. Üdvözlés a honlapon

Az önálló honlappal rendelkező 57 baranyai településből 25 honlapján, azaz 43,8% esetében köszöntötték, illetve üdvözölték az internetezőket. Településtípusonként hasonló arányokkal találkozhatunk: a 13 városból 6 weboldalán (46,2%), a 44 község közül 19 honlapján (43,2%) szerepelt köszöntés. Települések honlapjain rendszerint nem a hétköznapi szóbeli társalgásban használatos köszönés (pl. *Jó napot kívánok!*) olvasható, hanem az *Üdvözöljük városunkban!* és a *Köszöntjük Z községben!* különböző változatai, azok is opcionális jelleggel. Hasonló ez ahhoz, ahogyan az út menti üdvözlő jelzőtáblák köszöntik az adott településre érkező látogatókat. A köszöntések változatait a 4. táblázat foglalja össze.

	Városok (13 db)	Községek (44 db)
<b>Többes szám első személyű alany</b>		
<i>Üdvözöljük!</i>		1
<i>Üdvözöljük Z község/város honlapján!</i>	1	
<i>Üdvözöljük Z honlapján!</i>		3
<i>Üdvözöljük honlapunkon!</i>		2
<i>Szeretettel üdvözöljük Önt Z község/város honlapján!</i>		1
<i>Köszöntjük Z-n!</i>		2
<i>Köszöntjük Z község/város weboldalán/honlapján!</i>	2	1
<i>Szeretettel/Sok szeretettel köszöntjük Z község/város weboldalán!</i>		2
<i>Köszöntünk minden kedves látogatót Z község/város önkormányzata hivatalos weblapján!</i>	1	
Összesen	4	12
<b>Egyes szám első személyű alany</b>		
<i>Üdvözlöm Önt Z-n!</i>	1	
<i>Köszöntöm Önt Z község/város honlapján!</i>	1*	2
<i>Köszöntöm Z honlapján!</i>		1
<i>Tisztelettel köszöntöm Önt/Önöket Z községének/városának honlapján!</i>	2*	1*
<i>Tisztelettel köszöntöm Önt községünk/városunk nevében Z honlapján!</i>	1*	
<i>Tisztelettel köszöntöm Önt Z község/város önkormányzata és valamennyi lakója nevében!</i>	1*	
<i>Nagy szeretettel üdvözlöm Z honlapján!</i>	1*	

<i>Szeretettel/Nagy szeretettel köszöntöm Önt Z valamennyi polgára nevében!</i>		2*
<i>Szeretettel köszöntöm Önt településünk/községünk/városunk honlapján/településünkön!</i>		1*, 1
<i>Településünk nevében szeretettel köszöntöm Önöket Z hivatalos honlapján!</i>		1*
Összesen	1 + 6*	4 + 5*
<b>Egyes szám harmadik személyű alany</b>		
<i>Köszönti Z!</i>		1
<i>Üdvözlí Önt Z!</i>		1*
<i>Z községe/városa köszönti/üdvözlí Önt!</i>	1	2
Összesen	1	3+1*

**4. táblázat: A köszöntések különböző formái baranyai települések honlapjain**

\*az adott honlapon másodikként, nem domináns tipográfiával megjelenő köszöntés

A táblázatból látható, hogy a köszöntés megfogalmazásakor az alany legtöbbször többes szám első személyű, de előfordul, hogy egyes szám első vagy harmadik személyben áll. Az egyes szám első személyben megfogalmazott üdvözlések alanya rendszerint a polgármester, aki a honlapon domináns helyet elfoglaló köszöntés mellett gyakran saját köszöntő szövegét is a látogatók üdvözlésével kezdi. Ilyenkor tehát két köszöntés is szerepel egy weboldalon: egy elsődleges (domináns) és egy másodlagos. Az utóbbiakra utalnak a táblázatban a csillaggal megjelölt esetek. Nem túl nagy gyakorisággal, de városok és községek esetében is felbukkannak olyan semleges, kissé távolságtartó megoldások, amikor maga a település mint megszemélyesített alany köszönti a látogatót. Az adatok mennyisége ugyan nem elegendő ahhoz, hogy a köszöntések típusa, illetve stílusa alapján következtetéseket vonjak le a városokra és a községekre vonatkozóan, de annyi megállapítható, hogy mindkét településforma honlapjain változatos üdvözlési formák fogadják az internetezőket.

A köszöntés nem kötelező eleme a nyitólapoknak, sőt web-használhatósági vizsgálatok szerint zavaró tényezőnek számít a weboldalak olvasása során (Nielsen és Tahir 2002: 29). Megléte viszont utalhat arra, hogy a honlapok szerkesztői olyan térként értelmezik a honlapot, ahol az udvariasság szabályai szerint köszönteni illik az oda érkezőket (vö. Háhn 2007: 288). Az eredmények azt mutatják, hogy elenyésző a különbség városok és községek között a köszöntés előfordulási gyakoriságát tekintve, tehát megléte, illetve hiánya Baranyában nem köthető településtípushoz.

### 4.3. Képi jelek

Az összetartozást, a vidéki életvitelt és a hagyományokat kifejező képi jelek előfordulási gyakoriságát az 5. táblázat mutatja.

	Templom	Népi motívumok	Mezőgazdaság
Városok	5	0	0
Községek	21	10	4

**5. táblázat: Képi jelek előfordulási gyakorisága**



A 13 városi honlap közül 5-ön szerepelt templom (38,5%), a 44 községből pedig 21-nek a weblapján (47,7%). Népi motívumok, azaz népviselet, népi hímzés, fafaragás, régi edények stb. kizárólag községek honlapjain fordultak elő, s ugyanez mondható el a mezőgazdasági tevékenységre, paraszti gazdálkodás nyomaira utaló képi jelekről (pl. gyümölcsök, gabonafélék, zöldségek stb.) Előfordulási gyakoriságuk viszont nem volt magas: a 44 községi honlap közül 10 vonultatott fel népi s mindössze 4 mezőgazdasági jellegű képeket.

#### **4.4. Többes szám első személyre utaló személyes névmások, birtokos jellel ellátott főnevek és többes szám első személyben ragozott igék**

A honlapok szövegeinek mélyrehatóbb elemzéséhez az 1. és a 3. számú adatbázist használtam, azaz 13 városi és 13 községi honlapot. A szövegszóban mért terjedelem a városoknál 3839 szó, a községeknél 4815 szó volt. Az eltérést magyarázhatja az a tény, hogy a községek honlapszerkesztői az egyszerűbb megoldásokat kedvelik: minden információt a kezdőlapra töltenek fel, kevesebb figyelmet fordítanak a webhely többi oldalának tartalmára. A városokra inkább jellemző a linkek és a többszintű menük használata.

A többes szám első személyű személyes névmás (*mi*) és ragozott alakjainak előfordulására a vártnál jóval kevesebb példa akadt, ezért relatív gyakoriságot nem számítottam. A találatokat az 6. táblázat foglalja össze.

	<i>mi</i>	<i>nálunk</i>	<i>rólunk</i>	<i>nekünk</i>	<i>hozzánk</i>	Összesen
Városok	0	0	0	1	0	1
Községek	1	1	2	1	3	8

**6. táblázat: A többes szám első személyű személyes névmás és ragozott alakjainak előfordulási gyakorisága a vizsgált települések honlapjain**

A 13 városi honlap 3839 szövegszavában összesen egyszer, a 13 községi honlap 4815 szövegszavában pedig nyolcszor fordult elő többes szám első személyű személyes névmás vagy ragos változata. Összesen négy szóalak (*mi*, *nálunk*, *rólunk*, *nekünk* és *hozzánk*) valamelyike szerepelt a honlapok szövegében. Bankok és takarékszövetkezetek honlapjain végzett hasonló felmérés jóval nagyobb előfordulási arányokat és a szóalakok változatosabb használatát mutatta ki, elsősorban takarékszövetkezetek weboldalain (Háhn 2007).<sup>7</sup> A többes szám első személyű birtokos személyjellel ellátott főnevek közel azonos arányban voltak jelen városok és községek honlapjain (1,01% és 0,83%), egyedül a többes szám első személyben ragozott igéknél volt figyelemreméltó a településtípusok közti különbség: városoknál 0,44% volt a relatív gyakoriság, községeknél pedig ennek több mint kétszerese, 0,95%.

A többes szám első személyű birtokos személyjellel ellátott főnevek (pl. *városunk*, *lakóink* stb.), valamint a többes szám első személyű személyraggal ellátott igék

<sup>7</sup> A takarékszövetkezetek, amelyek a „vidék bankja”-ként igyekeznek ügyfeleik számát növelni, versenyelőnyt kovácsolnak a vidékiesség, közvetlenség, közösséghez tartozás fogalmaiból, amit honlapjaik nyelvhasználata is megerősít (Háhn 2007).

(pl. *várunk, kínálunk* stb.) már nagyobb számban képviselték magukat a honlapok szövegében, így érdemesnek bizonyult az összes szövegszóhoz viszonyított relatív gyakoriságukat is megállapítani (7. és 8. táblázat).

	T/1. birtokos személyjellel ellátott főnevek	Összes szövegszó	Relatív gyakoriság*	Maximális találat egy oldalon
Városok	39	3839	1,01%	14
Községek	40	4815	0,83%	10

**7. táblázat: A többes szám első személyű birtokos személyjellel ellátott főnevek előfordulási gyakorisága a vizsgált települések honlapjain**

\*abszolút gyakoriság / összes szövegszó

	T/1. személyraggal ellátott igék	Összes szövegszó	Relatív gyakoriság*	Maximális találat egy oldalon
Városok	17	3839	0,44%	3
Községek	46	4815	0,95%	13

**8. táblázat: A többes szám első személyű személyraggal rendelkező igék előfordulási gyakorisága a vizsgált települések honlapjain**

\*abszolút gyakoriság / összes szövegszó

A többes szám első személyű birtokos személyjellel ellátott főnevek relatív gyakorisága hasonló volt a baranyai városok és a községek honlapjainak szövegében, míg a többes szám első személyben ragozott igék kétszer olyan gyakran fordultak elő községek honlapjain, mint a városi weblapokon. A maximális találatok közti különbség is azt erősíti meg, hogy a községek honlapjainak szövegére jellemző inkább a közös cselekvést kifejező igék használata.

## 5. Az eredmények elemzése

A polgármester személye egy községben, főleg a kisebb községekben meghatározó a település életében. Az elmúlt tizenöt évben a mezőgazdasági nagyüzemek felszámolásával az agrárértelmiségiek többsége, akik azelőtt jelentős társadalmi feladatokat láttak el, elhagyták a községeket, a legnagyobb befolyással így többnyire a polgármester bír ezeken a településeken (Bognár és Csizmady 2007: 23–24). A városi és a községi honlapok első egybevetésekor a polgármesteri köszöntés dominálta weboldalak mindkét településtípusnál a második helyre szorultak, megelőzte őket a hírblokkos szerkezet (1. táblázat). A népességszám szerinti összehasonlítás során kiderült, hogy a kifejezetten alacsony lélekszámú aprófalvak honlapjaira nagyobb gyakorisággal kerül fel központi helyre a polgármester köszöntése, mint a nagyobb községek, illetve városok esetében.

Az internetezőket szinte minden második honlapon valamilyen köszöntés fogadta. Az üdvözlés olyan beszédaktus, amelyhez még a virtuális térben is ragaszkodnak a webhelyek üzemeltetői. Teszik mindezt annak ellenére, hogy a web-használhatóság szakértői nem tartják túl praktikus elemnek, mert nem informatív, csak feleslegesen

foglalja a helyet a weboldalon. Az önkormányzati honlap azonban olyan pragmatikai-retorikai teret jelent, amelyben találkozásra kerül sor: a látogató felkeresi a települést reprezentáló virtuális helyet, s annak lakói, illetve a lakók képviselője (a polgármester) köszöntik őt.

A tradicionális falusi élethez szorosan hozzákapcsolódik a templom, amely a vallási szertatások színhelye mellett a település egyik szimbóluma, sokszor fő nevezetessége. A 44 önálló honlappal rendelkező község közül mégis csak alig felének (47,7%) honlapjára került fel templomot ábrázoló kép, városoknál pedig 38,5% esetében. Népi motívumok minden negyedik, mezőgazdaságra utaló képek pedig csak minden tizedik község weboldalán szerepeltek. Ezek az eredmények a hagyományos falusi-paraszti értékrend, életviszony eltűnését támasztják alá. A falu és a mezőgazdaság kapcsolata napjainkra teljesen megváltozott, a községek keresőinek foglalkozási szerkezete átalakult: a 2001. évi népszámlálás adatai szerint csupán 11%-uk dolgozott főállásban a mezőgazdaságban (Beluszky és Sikos 2007: 93). Ma a községek keresőinek többsége a szolgáltatási szektorban, 38%-uk pedig az iparban helyezkedik el (uo.: 95).

A városok és a községek honlapjainak szövegében csak időnként bukkant fel a többes szám első személyű személyes névmás, illetve annak ragozott szóalakja. Felmerül a kérdés, hogy a mélyreható szövegelemzésnél miért nem kaptunk látványosabb eredményeket, amelyek alátámasztanák azt a feltételezést, amely szerint a községek a városokhoz képest az összetartozást kifejező, baráti-családias hangnemben kommunikálnak. Ennek meglátásom szerint két alapvető oka lehet. Az egyik a magyarországi, azon belül a baranyai községek általános gazdasági-társadalmi helyzetében és az ehhez kötődő közhangulatban keresendő. Bognár László és Csizmady Adrienn tanulmányukban (2007) kifejtik, hogy a községek gazdasági funkciója gyengült a rendszerváltás óta, különösen romlott a kisfalvak helyzete. Az értelmiség nagy része elvándorolt, a helyben maradt lakosság sorsa pedig bizonytalanra vált. A községek között és a községeken belül is erős polarizáció alakult ki. A közösségi élet a kulturális tevékenység erőteljes csökkenése miatt szinte teljesen leállt, nehezen formálódik a valódi közösségeket jellemző identitás (Bognár és Csizmady 2007: 25). A másik ok talán abban rejlik, hogy a községi honlapok szerkesztésekor nem annyira a közösségi identitás, illetve összetartozás kifejezése a cél, hanem az, hogy a település egyáltalán megjelenjen a világhálón. Feltételezem, hogy sokszor nem áll rendelkezésre elegendő anyagi és humán erőforrás ahhoz, hogy alaposan átgondolt, jól szerkesztett és gyakran frissített weboldalakat üzemeltessenek. Ezért a felkerülő anyagok és képek kiválasztása sem mindig átgondolt.

## 6. Összegzés

A baranyai települések honlapjainak elemzése részben erősítette csak meg a kiindulási hipotézist. A feltételezés szerint a községek a közösségi szellemet, az összetartozás érzetét az internetes oldalak szövegében és képeiben is jobban kifejezik, mint a városok. A vizsgált szempontok közül a polgármesteri köszöntő központi helye az aprófalvas településekre volt inkább jellemző, város-község viszonylatban nem volt jelentős a különbség. A köszöntések és az üdvözlések aránya hasonló volt a két településtípus honlapjain. Igaznak bizonyult, hogy a községek a városokhoz képest nagyobb gyakorisággal használnak weboldalaik szövegében többes szám első személyű személyrag-

gal ellátott igéket. Többes szám első személyű birtokos személyjellel rendelkező főnevek viszont a városok oldalain fordultak elő sűrűbben. Meglepően kevés példa akadt a többes szám első személyű személyes névmás és szóalakjainak használatára mind a városok, mind a községek honlapjain. A tradicionális vidéki életformára utaló képi jelek ugyan főként a községek webhelyeit illusztrálták, de előfordulási gyakoriságuk nem mondható jelentősnek.

## IRODALOM

- A Magyar Köztársaság Helységnévkönyve 2007*, Központi Statisztikai Hivatal.  
[http://www.nepszamlalas.hu/hun/egyeb/hnk2007/tablak/load2\\_03.html](http://www.nepszamlalas.hu/hun/egyeb/hnk2007/tablak/load2_03.html)  
 Letöltés ideje: 2008. június 2.
- Askehave, Inger – Anne E. Nielsen (2004): *Webmediated Genres – A Challenge to Traditional Genre Theory*. Working Paper 6. Aarhus: Center for Virksomhedskommunikation.
- Beluszky Pál (2003): *Magyarország településföldrajza. Általános rész*. Budapest – Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Beluszky Pál – Sikos Tamás (2007): *Változó falvaink. Magyarország falutípusai az ezredfordulón*. Budapest: MTA Társadalomkutató Központ.
- Benke Andrea (2007): *Önkormányzati honlapok készítése* (résztanulmány)  
[http://www.kszk.gov.hu/rop/tanulmanytar/e\\_kozig](http://www.kszk.gov.hu/rop/tanulmanytar/e_kozig) Letöltés ideje: 2008. június 1.
- Bódi Zoltán (2004): *A világháló nyelve. Internetezők és internetes nyelvhasználat a magyar társadalomban*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Bognár László – Csizmady Adrienn (2007): A falvak helyzete – Közhangulat falun. *Köz-Gazdaság* 3. pp. 21–26.  
[www.koz-gazdasag.hu/images/stories/2per3/3-bognar.pdf](http://www.koz-gazdasag.hu/images/stories/2per3/3-bognar.pdf) Letöltés ideje: 2008. június 15.
- Crowston, Kevin – Marie Williams (1997): Reproduced and Emergent Genres of Communication on the World-Wide Web. *Hawaii International Conference on System Sciences*, 6/30–39.  
<http://hyperion.math.upatras.gr/commorg/webgenres.html> Letöltés ideje: 2008. január
- Fojtik János (1999): Városmarketing az Interneten. Lehetőségek és eredmények. *Tér és Társadalom* 13/1–2. pp. 75–88.
- Fókuszban az önkormányzatok*. GKI Gazdaságkutató Zrt. tanulmánya.  
<http://www.gki.hu/hu/novelties/internet/onkormanyzatok/> Letöltés ideje: 2008. június 2.
- Háhn Judit (2007): Bankok és takarékszövetkezetek internetes nyelvhasználatának összehasonlító vizsgálata a honlapok nyitóoldalainak elemzésén keresztül. In: Rappai Gábor (szerk.): *Egy életpálya három dimenziója. Tanulmánykötet Pintér József emlékére*. Pécs: PTE KTK, pp. 280–293.
- Kópiás Bence – Molnár Szilárd (2007): *Az e-közigazgatás alapjai a helyi önkormányzatokban. Módszertani kézikönyv*. Budapest.  
[www.kszk.gov.hu/data/cms28938/Onk\\_e\\_kozig\\_MK.pdf](http://www.kszk.gov.hu/data/cms28938/Onk_e_kozig_MK.pdf) Letöltés ideje: 2008. június 2.
- Magyar információs társadalom jelentés 1998-2008*, készítette a BME-ITTK kutatócsoport, valamint a GKLeNet és az MTA Infokommunikációs Jogi Centrum kutatói, Budapest, 2007.  
<http://www.ittk.hu/web/kiadvanyok.html> Letöltés ideje: 2008. június 1.
- Nielsen, Jakob – Marie Tahir (2002): *Homepage Usability. 50 Websites Deconstructed*. Indianapolis: New Riders Publishing.
- Shepherd, M. – C. Watters – A. Kennedy (2004): Cybergenre: Automatic Identification of Home Pages on the Web. *Journal of Web Engineering* 3/3&4, pp. 236–251.
- Wikipédia Baranya megyéről szóló szócikke  
<http://hu.wikipedia.org/wiki/Baranya> Letöltés ideje: 2008. június 2.

## Melléklet

1. sz. adatbázis

### Baranyai városok

(Letöltés: 2008. május 30.)

1. Bóly	<a href="http://boly.ekisterseg.hu/">http://boly.ekisterseg.hu/</a>
2. Harkány	<a href="http://www.harkany.hu/">http://www.harkany.hu/</a>
3. Komló	<a href="http://www.komlo.hu/">http://www.komlo.hu/</a>
4. Kozármisleny	<a href="http://www.kozarmisleny.hu/">http://www.kozarmisleny.hu/</a>
5. Mohács	<a href="http://www.mohacs.hu/">http://www.mohacs.hu/</a>
6. Pécs	<a href="http://www.pecs.hu/">http://www.pecs.hu/</a>
7. Pécsvarad	<a href="http://pecsvarad.ekisterseg.hu/">http://pecsvarad.ekisterseg.hu/</a>
8. Sásd	<a href="http://www.sasd.hu/">http://www.sasd.hu/</a>
9. Sellye	<a href="http://www.sellye.hu/">http://www.sellye.hu/</a>
10. Siklós	<a href="http://www.siklos.hu/">http://www.siklos.hu/</a>
11. Szentlőrinc	<a href="http://www.szentlorinc.hu/">http://www.szentlorinc.hu/</a>
12. Szigetvár	<a href="http://www.szigetvar.hu/index.html">http://www.szigetvar.hu/index.html</a>
13. Villány	<a href="http://www.villany.hu/">http://www.villany.hu/</a>

2. sz. adatbázis

### Ónálló honlappal rendelkező baranyai községek

(Letöltés: 2008. május 30.)

Abaliget, Alsómocsolád, Babarc, Baksa, Bikal, Boldogasszonyfa, Bükkösd, Cserkút, Drávafok, Drávaszabolcs, Dunaszekcső, Egerág, Feked, Görcsöny, Gyód, Hásságy, Hosszúhetény, Kárász, Keszi, Kistótfalu, Kővágószőlős, Lánycsók, Mágocs, Magyarhertelend, Majs, Martonfa, Mecseknádasd, Mekényes, Meződ, Mozsgó, Nagyhajmás, Nagykozár, Óbánya, Olasz, Orfű, Palé, Pellérd, Romonya, Somberek, Szárász, Szászvár, Vajszló, Vékény, Zengővárkony

3. sz. adatbázis

### Baranyai községek

(Letöltés: 2008. május 30.)

1. Babarc	<a href="http://www.babarc.hu/">http://www.babarc.hu/</a>
2. Boldogasszonyfa	<a href="http://www.boldogasszonyfa.hu/">http://www.boldogasszonyfa.hu/</a>
3. Bükkösd	<a href="http://www.bukkosd.hu/">http://www.bukkosd.hu/</a>
4. Drávafok	<a href="http://www.baranyanet.hu/dravafok/">http://www.baranyanet.hu/dravafok/</a>
5. Drávaszabolcs	<a href="http://www.dravasabolcs.hu/">http://www.dravasabolcs.hu/</a>
6. Feked	<a href="http://www.feked.hu/">http://www.feked.hu/</a>
7. Mágocs	<a href="http://www.magocs.hu/magocs.html">http://www.magocs.hu/magocs.html</a>
8. Meződ	<a href="http://www.mezod.hu/">http://www.mezod.hu/</a>
9. Nagykozár	<a href="http://www.nagykozar.hu/">http://www.nagykozar.hu/</a>
10. Pellérd	<a href="http://www.pellerd.hu/">http://www.pellerd.hu/</a>
11. Szászvár	<a href="http://www.szaszvar.hu/">http://www.szaszvar.hu/</a>
12. Vékény	<a href="http://www.vekeny.hu/">http://www.vekeny.hu/</a>
13. Zengővárkony	<a href="http://www.vekeny.hu/">http://www.vekeny.hu/</a>

KOVÁCS LÁSZLÓ – OSVALD MÁRIA

# A mentális lexikon szakmai szerveződése

## Specialized knowledge, special languages and the organization of the mental lexicon

The aim of this paper is to investigate how knowledge of special fields (in this particular case, economics and sports) affects the organization of the mental lexicon. Based on two empirical studies the paper analyzes responses given to word associations and shows that the organization of the mental lexicon in experts and non-experts is different. Furthermore, the data collected indicate that the mental lexicon of experts is shaped differently by terminological knowledge on one hand and encyclopaedic knowledge of that particular field on the other: whereas terminological knowledge is the outcome of expertise, subject specific encyclopaedic knowledge is rather a result of age. The findings can be used as the basis for future recommendations concerning the improvement of methods used in the teaching of special subjects.

## 1. Bevezetés

Jelen tanulmány a mentális lexikon szakmai szerveződését vizsgálja, szóasszociációs kutatások eredményeit felhasználva. A mentális lexikont – habár elfogadott agyi szótárként való kezelése – a mai napig nem definiálták. Ennek oka, hogy a pszicholingvisztikával foglalkozó kutatók egy része a mentális lexikont csak metaforaként és nem definiálandó fogalomként kezeli (Jarema és Libben 2007). A mentális lexikont a továbbiakban agyi szótárként értelmezzük, abban Huszár (2005) alapján három szintet feltételezve: a konceptus (nyelvfüggetlen fogalom), a lemma (konkrét nyelvhez köthető, de absztrakt szó) és a lexéma (konkrét nyelvi szó, fonológiai alakkal) szintjét. A konceptuális szint részének tekintjük a szemantikai tudást, de részletesen nem vizsgáljuk a reprezentáció szintjeit és formáját, az azok közötti összefüggéseket (velük kapcsolatban vö. pl. Navracsics 2007).

A mentális lexikon szakmai szerveződését vizsgálva célszerűnek látunk elkülöníteni két rendszert, amelyek összefüggnek ugyan egymással, véleményünk szerint azonban külön kezelendők. Az egyik a szakmai tudás, a másik a szaknyelvi tudás. A szakmai tudáson jelen esetben a szakmával kapcsolatos enciklopedikus tudást értjük. A szaknyelvi tudás a megfelelő szakkifejezések ismeretét jelenti. A kettő szerintünk azért nem együtt kezelendő, mert a szaknyelvi tudás nem feltétlenül jelent szakmai ismereteket is, ugyanakkor szakmai tudás is elképzelhető szaknyelvi ismeretek nélkül. A kétfajta tudás szétválasztását Muráth (2006) is megteszi fordítási kérdéseket elemezve. Az asszociációs vizsgálatok során többnyire a szaknyelvi ismereteket tudjuk mérni; azt nem vizsgáljuk, hogy a szaknyelvi válasz mögötti szakmai tudás helytálló-e. Ugyanakkor sportszaknyelvi vizsgálatunk során a hívószavak közé tettünk tu-

lajdonneveket is, amelyek nem annyira a szaknyelvi, hanem inkább az enciklopedikus ismereteket aktiválják. A szaknyelvek kérdéskörével, azok feloszthatóságával, részterületeivel nem kívánunk jelen tanulmány keretein belül részletesen foglalkozni. Szaknyelvek jellemzőivel kapcsolatban áttekintést ad többek között Kurtán (2003, 2006) és Fóris (2005).

A mentális lexikon szakmai szerveződésének vizsgálata során több tényezőt kell figyelembe vennünk. Habár a mentális lexikon tárol szakmai tudást is, nincs tudomásunk olyan kutatásról, amely kifejezetten a mentális lexikon szakmai szerveződésének vizsgálatát tűzte ki célul. Rosenzweig (1970) kutatta asszociációkkal egyetemi hallgatók és munkások mentális lexikonát, vizsgálata azonban nem szakma- vagy szaktudás-specifikus: a válaszadók iskolai végzettségének szintjével és nem ismeretük fajtájával függ össze. A szóasszociáció mint a mentális lexikon kutatásának eszköze elfogadottnak tekinthető (vö. Cramer 1968, Gósy 2005, Lengyel 2008, Postmann és Keppel 1970). A vizsgálatok esetén szabad szóasszociációt használtunk (vö. Gósy 2005), ahol a vizsgálat alanyának a stimulus szó (hívószó) elolvasása után le kellett írnia az elsőnek eszébe jutó szót (válaszszó).

A mentális lexikon szakmai szerveződésének vizsgálata felveti a kvalitatív adatok értékelésének és osztályozásának kérdését. A kapott asszociációkról ugyanis el kell döntenünk, hogy adott szaknyelvhez tartoznak-e. Az elsődleges probléma az, hogy a köznyelvi szókincs és a szakszókincs határai elmosódtak (vö. Fóris 2005). Vannak olyan szavak, amelyek a szűken vett szaknyelv szavai (*asszó, cukahara, fuvarparitás, kettős könyvvitel*), és vannak olyanok is, amelyek egyszerre szaknyelvi és köznyelvi szavak (*futball, KO, bank, hitel*). Ennek megfelelően az asszociációs válaszként adott szavak besorolása is nehéz. Az egyik megoldás valamely szakkönyv/enciklopédia/szakszótár címszólistájának használata lehetne, vagyis azokat a szavakat tekinthetnének szakszónak, amelyek az adott mű címszavai között szerepelnek. Ez elméletileg járható, gyakorlatilag nehezen kivitelezhető megoldás: az „etalonként” választott mű tartalmazhat adott területről (a példában gazdaság) pár száz (pl. Chikán és Wimmer 2003), de akár pár ezer (pl. Bárányné és Mihalik 2002) címszót is. Egyértelmű szabályok hiányában a szakszóként történő besorolást minden egyes hívószó és válaszszó esetén külön mérlegelni kell. Így például az *adó* hívószóra érkező *kulcs* válasz szakmai jellegű válasznak tekinthető, ugyanakkor a *bank* szóra adott *kulcs* válasz nem tekinthető annak. Cramer (1968) szintén utal rá, hogy szóasszociációs válaszok kvalitatív besorolása (pl. fogalmi hasonlóság/eltérés) nem történhet objektív kritériumok alapján. Több megoldást is javasol: a besorolást a kísérlet vezetője, a kísérlet alanya vagy független személyek (szakértők) tehetik meg. Jelen kutatások során a besorolást minden esetben a kísérlet vezetője végezte, majd az eredményt független személyek ellenőrizték. A besorolások így nem tekinthetők objektívnek, de jelenleg nem ismerünk olyan módszert, amely objektív besorolást tenne lehetővé. Cramer (1968) a kvalitatív, Kovács (2011, megjelenés alatt) a szakmai besorolás nehézségéből adódó problémákat tárgyalja bővebben.

## 2. Sportszaknyelvi kifejezések és a mentális lexikon

„A sport mára elválaszthatatlanul összefonódott a mindennapjainkkal, egyes sportesemények akár társadalmi eseménnyel is felérnek. Valamilyen formában mindannyian megnyilatkozunk a sporttal kapcsolatosan: ki-ki mert kedveli, vagy mert nem szereti.”

(Osvald 2009: 22) A sport nyelve szaknyelvi kutatásoknak is tárgya, mind a sportnyelv egésze (Bánhidai 1971, Balázs és Grétsy 2003), mind annak egy-egy szelete (pl. Honfi 2004).

A sport szaknyelvével kapcsolatban végzett szóasszociációs kutatást Oswald (2009). Kutatásában 100 fővel töltetett ki szóasszociációs tesztet. A 100 fő négy, egyenként 25 fős csoportba sorolható:

NST – nem sportoló tanárok (átlagéletkor 45 év)

NS – nem sportoló fiatalok (átlagéletkor 26 év)

ST – edzők vagy testnevelők, azaz sportoló tanárok (átlagéletkor 41 év)

S – sportolók (átlagéletkor 25 év)

Az asszociációs teszt 100 hívószót tartalmazott, amelyek mindegyike vagy sporttal kapcsolatos szaknyelvi hívószó, vagy a sporttal is összefüggésbe hozható köznyelvi szó (1. melléklet). A szólista tehát egyrészt a specifikus szakszókincs elemeiből (vö. Kurtán 2003: 155), másrészt a köznyelv és a szakszókincs határán található szavakból áll, az utóbbiaknak a köznyelvben is és a sportszaknyelvben is van (esetleg egymástól eltérő) jelentése.

Osvald ezek közül kiválasztott 20 hívószót (*asszó, bukóforduló, cukahara, csavar, drukker, EPO, fáradtság, hazafutás, KO, óvni, pást, repülőrajt, rittberger, táplálékkiegészítő, tatami, torony, verseny, Wimbledon, zsákol, 7 méteres*), és a rájuk adott válaszokat elemezte. A 20 hívószó is a fenti két csoportot képviseli: a specifikus szakszókincs szavait (*asszó, bukóforduló, cukahara, EPO, pást, repülőrajt, rittberger, tatami, Wimbledon, 7 méteres*), valamint a köznyelv és szaknyelv határán lévő szavakat (*csavar, drukker, fáradtság, hazafutás, KO, óvni, táplálékkiegészítő, torony, verseny, zsákol*).

A kutatás kvalitatív és kvantitatív elemzésnek vetette alá a válaszokat. Oswald először minden hívószó-válasz szó páros esetében eldöntötte, hogy a válasz szó sporttal kapcsolatos válaszsónak tekinthető-e. Szakmai ismeretekkel (sporttal) kapcsolatos válaszsóknak csak azokat a szavakat fogadta el, amelyek igazolják, hogy a válaszadó ismeri a hívószó szaknyelvi jelentését. Ebben az összefüggésben tehát az *asszó* hívószóra a *tenisz* válaszsó nem tekinthető helyesnek. Természetesen más összefüggésben nem beszélhetünk helyes és helytelen asszociációról (vö. Umamoto 1998), a mentális lexikon szaknyelvvvel kapcsolatos vizsgálatai során azonban elfogadhatónak tekintjük ezt a „besorolást”. Ezek után a hívószóra adott, sporttal kapcsolatos válaszok száma a négy adatközlői csoportban külön-külön összegzésre került.

A válaszok elemzése során kimutathatóak voltak bizonyos különbségek a sporttal foglalkozó szakemberek és a sporttal nem foglalkozók válaszai között: a sport-szakszavak esetében hat szónál (*EPO, bukóforduló, hazafutás, tatami, pást, cukahara*) a sportolók és az edzők válaszsóként több helyes asszociációt adtak meg; négy szó esetében (*Wimbledon, repülőrajt, asszó, rittberger*) nem volt kimutatható különbség. A sporttal kapcsolatos, de a köznyelvben is használatos szavak esetében nem volt releváns eltérés: három esetben (*táplálékkiegészítő, torony, verseny*) a nem sportolók/tanárok adtak több „helyes” válaszsót; két esetben (*fáradtság, csavar*) a sportolók/edzők; öt esetben (*zsákol, 7 méteres, óvni, KO, drukker*) nem volt kimutatható különbség.

A szemantikai előfeszítés befolyásolhatta az eredményeket, hiszen minden hívószó vagy sport-szaknyelvi szó, vagy sporthoz is kapcsolható szó volt. Ugyanakkor az elő-



feszítés ténye nem egyértelműen igazolható: a *csavar* hívószó esetében (7. szó) csak 28 a sportnyelvi asszociáció, lényegesen több asszociáció (54) utal a csavarra mint a műszaki szaknyelv szavára; az *óvni* hívószóra (87. szó) 11 sportnyelvi, viszont 83 nem sportnyelvi válasz érkezett, ezek többsége az *óvni* szót 'védeni' jelentésben értelmezte. A szemantikai előfeszítés nem minden esetben volt tehát hatással a válaszokra. A vizsgálat nyomán javasoljuk a szemantikai előfeszítésnek az eddigieknél összetettebb elemzését. Az eredmények alapján ugyanis véleményünk szerint megkérdőjelezhető, hogy a szemantikai előfeszítés (elméleti) megléte szükségképpen szignifikánsan befolyásolja az asszociációs válaszokat. (Az szemantikai előfeszítést tág értelemben használjuk, értelmezésünkben az „előfeszítés” vagy ’priming’ kifejezés azt a hatást jelöli, amikor egy inger befolyásolja a feldolgozó rendszer további teljesítményét” (Baddeley 2001: 549). Az előfeszítéssel kapcsolatban részletesebben vö. pl. Baddeley 2001 és McNamara 2005.)

### 3. Gazdasági szaknyelvi kifejezések és a mentális lexikon

Gazdasági szaknyelvvvel kapcsolatban Kovács (2011) végzett szóasszociációs kutatásokat. Kutatása az Agykapocs-rendszerrel (vö. Kovács 2008) gyűjtött adatokat elemzi; ez a rendszer elektronikus adatbázisban gyűjt és tárol szóasszociációs adatokat. A kutatásban részt vevők által megadott asszociációk lekérdezhetők nem, kor, végzettség fajtája és végzettség szintje szerint. Az adatbázisból nyert adatok alapján a kutatás már kimutatta többek között a mentális lexikon kapcsolatainak irányított voltát (Kovács 2009). A rendszer működését itt nem részletezzük (vö. Kovács 2008, 2011), csupán azt emeljük ki, hogy az asszociációs kutatás első száz hívószava több, gazdasággal kapcsolatos kifejezést is tartalmazott (2. melléklet). Az egyes hívószavakra változó mennyiségű válasz érkezett, ami a kutatás módszertanából fakadt (vö. Kovács 2011). Az adatok száma hívószavanként kb. 500–600 között mozog, ezért a kutatás százalékos adatokkal számolt. A válaszokat Kovács a végzettség függvényében vizsgálta, külön elemezve a középfokú gazdasági végzettségűek, a felsőfokú gazdasági végzettségűek, valamint a gazdasági végzettséggel nem rendelkezők adatait.

Kovács (2011) a szólistából 19 hívószót elemzett (*adó, áfa, ár, bank, bankkártya, biztonság, drága, fizetés, gazdag, gazdaság, hitel, kereskedelem, manager, marketing, olcsó, reklám, tőzsde, vállalkozás, vám*). Az elemzésekhez felhasználta Császár (2009) számításait és Excel makróit.

A 19 hívószó a következőképpen csoportosítható:

- köznyelvben használt szó (olyan szavak, amelyek a gazdasági élethez minimálisan kapcsolódnak, inkább köznyelvi szavaknak tekintendők)  
*biztonság, drága, gazdag, olcsó*
- köznyelvben és gazdasági szaknyelvben használt szó (olyan szavak, melyek a gazdasági életben is használatosak, de a köznyelvnek is részei, a mindennapokban használjuk őket)  
*adó, ár, bank, bankkártya, fizetés, gazdaság, hitel, reklám*
- inkább gazdasági szakszó, mint köznyelvi szó (ettől függetlenül a köznyelvben is ismertek)  
*áfa, kereskedelem, manager, marketing, tőzsde, vállalkozás, vám*

A válaszokat Kovács is kvalitatív, majd kvantitatív elemzésnek vetette alá. Az eljárást, a besorolás megfontolásait itt nem részletezzük, mivel azonosak a Bevezetőben és sporttal kapcsolatos asszociációs vizsgálatnál vázoltakkal (részletesen: Kovács 2011).

Kovács esetében az adatok elemzése azt mutatta, hogy az *áfa* hívószóra érkezett messze a legtöbb (61%) gazdasági jellegű válasz, ezt a *tőzsde, vállalkozás, bank, kereskedelem, ár* szavak követték. A legkevesebb gazdasági jellegű válaszsztót a *biztonság, drága, gazdag, olcsó* szavak hívták elő.

Jelen vizsgálatban a szemantikai előfeszítés hatása elhanyagolható, ugyanis a gazdasági szaknyelvi hívószavak véletlenszerűen oszlottak el a 100 hívószó között.

## 4. Egyéb összefüggések

### 4.1. Életkor és szaknyelvi szerveződés kapcsolata

Habár Oswald fentebb leírt kutatásában nem kifejezetten szaktudás és életkor között keresett kapcsolatot, munkájának egyik eredménye, hogy az adatok alapján összefüggés rajzolódik ki a szakmai mentális lexikon felépítése és a kor között is. Az *asszó, cukahara, bukóforduló, pást, repülőrajt, rittberger, tatami, Wimbledon* hívószavakra adott válaszok esetében egyértelműen kimutatható volt, hogy ezek a korral függték össze: az idősebb (sportoló és nem sportoló) korosztály egyértelműen több sporttal kapcsolatos válaszsztót aktivált, mint a fiatalabb korosztályba tartozók. Hasonló összefüggés mutatható ki (legalábbis részben) a sportolók nevére adott válaszsztóknál: ezek esetében 5 alkalommal (*Nadia Comaneci, Csák Ibolya, Pars Krisztián, Mark Spitz, Szekeres Pál*) szintén a kor játszott nagyobb szerepet. *Tiger Woods* esetében a fiatalok adtak több sportra utaló asszociációt. A *nincs válasz* „kategória” elemzése szintén rámutat, hogy a szaknyelvi szókincs a korral is összefügg. A *nincs válasz* „válaszok” száma összesítve az egyes vizsgált csoportokban: nem sportoló 344 db, sportoló 275 db, tanár 137 db, edző 79 db.

### 4.2. Végzettség és szaknyelvi szerveződés kapcsolata

Kovács (2011) összevetette középfokú és felsőfokú gazdasági végzettségűek, valamint gazdasági végzettséggel nem rendelkezők asszociációit is. A felsőfokú és a középfokú gazdasági végzettségűek egyértelműen több gazdasági jellegű szóra asszociáltak, a gazdasági végzettséggel nem rendelkezők lényegesen kevesebbre. A felsőfokú és a középfokú végzettségűek válaszsztói között szintén van minimális különbség: a felsőfokú végzettségűek – minimálisan ugyan, de – több gazdasági jellegű válaszsztóra asszociáltak. Ugyanakkor a viszonylag kevés adat, illetve a csak minimális eltérések miatt nem jelenthető ki egyértelműen, hogy a különbség releváns. Mindkét csoport a gazdaságibb jellegű (a fentebbi 2. és 3. kategóriába tartozó) szavakra asszociált inkább gazdasági válaszsztókkal. Bizonyos hívószavak esetében (pl. *kereskedelem, marketing*) a laikusok és szakemberek válaszsztói nem térnek el egymástól szignifikánsan.

### 4.3. Mentális lexikonból történő lehívás állandósága

A sporttal kapcsolatos asszociációs kutatás során a *bajnok* hívószó kétszer szerepelt a listában: a 62. és a 89. helyen. A két szóra adott válaszsztókat újabb élmények, új szitu-

áció stb. valószínűleg nem befolyásolták, mivel a két hívószóra adott válaszok között csak pár perc telt el. A szemantikai előfeszítés természetesen befolyásoló tényező, mindkét esetben valószínűleg hasonló mértékben. Összesen 61 szót aktiváltak a kísérlet alanyai, közülük 16 szót a hívószó mindkét előfordulására (a Ø a „nincs válasz” kategória). Az 1. táblázat ezeket a válaszokat mutatja, a mellettük álló szám azt mondja meg, hogy az adott válasz hányszor fordult elő a 100 válaszból.

	bajnok 62.	bajnok 89.
aranyérem	1	3
bajnokok ligája	1	1
csapat	6	6
első	12	11
győzelem	5	1
győző	1	1
győztes	20	16
legjobb	4	5
Michael Schumacher	3	2
medál	1	1
nyerő	1	2
nyertes	6	5
olimpia	3	2
öröm	3	3
sport	2	1
sportoló	1	1
Ø (nincs válasz)	8	11

**1. táblázat: A listában kétszer szereplő bajnok hívószóra adott válaszok és azok száma (A táblázat csak a mindkét esetben előforduló válaszokat tartalmazza)**

A válaszok alapján egyértelműen kimutathatók bizonyos normák. Ugyanakkor a táblázatból nem derül ki, hogy fenti egyező asszociációk közül (57db) összesen csupán négy (!) származik azonos alanyoktól (*győző*, *Michael Schumacher*, *öröm*, *sport*) (Osvald 2009: 83). Ez az eredmény (legalábbis a tanulmány szerzői számára) meglepő és további vizsgálatokat igényel.

## 5. Eredmények

Osvald (2009) kutatása a szaknyelvi spektrum egyik végét, vagyis a specifikus szaknyelvi szavakat, valamint a szaknyelvi és köznyelvi szavakat vizsgálta. Kovács (2011) vizsgálata a spektrum másik végét, vagyis a szaknyelvi és köznyelvi, valamint szaknyelvhez is kapcsolható, de inkább köznyelvi szavakat ölelte fel. Megállapítható, hogy 1. a specifikus szaknyelvi szavak kifejezetten szaknyelvi asszociációkat, 2. a szaknyelvi és köznyelvi szavak (gyenge szakszavak) életkor, végzettség és szemantikai előfeszítés függvényében változó számban szaknyelvi vagy köznyelvi asszociációkat, 3. a köznyelvi szavak köznyelvi asszociációkat hívnak elő. A szaknyelvi és köznyelvi

hívószavak (gyenge szakszavak) esetében gyakoribb a szakmai válaszsavak lehívása, ha

- adott szakmában végzettséget szerzett a válaszadó,
- a válaszadó végzettségének szintje magasabb,
- a válaszadó relatíve idősebb (fiatal-középkorú),
- szemantikai előfeszítés történt.

Ezek az eredmények ugyanakkor további elemzést igényelnek, a kutatások jelenlegi állásánál (az első összefüggést leszámítva) inkább hipotézisként kezelendők.

Korábban utaltunk rá, hogy a szakmai ismereteket szakmai enciklopedikus és szaknyelvi ismeretekre bontjuk. Elképzelhető, hogy az életkor befolyása, amelyet a sportszaknyelvi asszociációk során tapasztaltunk, pontosan erre a kettősségre vezethető vissza. Ha a szakmai enciklopedikus ismereteket állandóan változóan, pontosabban az életkorral bővülőnek tekintjük, akkor érthető, miért volt több esetben összefüggés az életkor és a szakmai tudás, és nem csak a képzettség és a szakmai tudás között. Valószínűsíthető, hogy a fiatalabbak – sportolók vagy nem sportolók – kevesebb enciklopedikus ismerettel rendelkeznek, tehát a hallott új szavakat (és ismereteket) nehezebben tudják már meglévő ismeretekhez kapcsolni. Idősebbek esetében az új ismeret (akár szaknyelvi szó) már meglévő régi információhoz kapcsolódik, vagyis gyorsabban rögzül. Ezt a feltételezést látszik alátámasztani a *nincs válasz* kategória is.

A két rendszer elkülönítése szakmák oktatása szempontjából lehet lényeges: egyaránt fontos a szakmai ismeretek és a szaknyelv oktatása. A kettőnek együtt kell történnie, vagyis a szaknyelvi ismereteket szakmai ismeretekhez kell kapcsolni nemcsak implicit, hanem explicit módon is. Ugyanakkor a szakmai ismeretek elvont (nem gyakorlatközele) oktatása valószínűleg szintén megnehezíti mind a szakma, mind a szaknyelv elsajátítását. Az oktatás (felsőoktatás) kezdetekor feltehetően nem célszerű elméleti szakmai ismereteket oktatni, hiszen a hallgató nem tudja a szakmailag is és nyelvilag is új ismereteket már meglévő ismeretekhez kapcsolni: tehát lesz szakmai információja és szaknyelvi információja, de a kettő esetleg nem kapcsolódik össze, illetve nem lesz érthető a gyakorlati alkalmazásuk. Logikus megoldásnak tűnik kezdetben olyan szaknyelvi-enciklopedikus ismeretek tanítása, amelyek kifejezetten gyakorlatközeleiek, pl. sport-szaknyelv oktatása videókkal, gazdasági szaknyelv tanítása egyszerűbb újságcikkek segítségével. Ezt az alapot követheti az (erősebben a szaknyelvre támaszkodó) elméleti szakmai oktatás, mivel így könnyebben alakulnak ki a megfelelő mentális kapcsolatok az alapvető szaknyelvi és szakmai-gyakorlati ismeretek, valamint az elméleti ismeretek között.

## 6. Összegzés

Két szaknyelv (sport és gazdaság) szóasszociációs vizsgálatát elvégezve empirikus adatokkal kimutattuk, hogy szakemberek és nem szakemberek mentális lexikonjának felépítése különbözik egymástól. A megállapítás ugyan triviálisnak tűnhet, de utalunk kell rá, hogy szakemberek és nem szakemberek mentális lexikonjának szerveződését eddig szóasszociációs tesztekkel tudomásunk szerint nem vizsgálták.

A kutatások más összefüggéseket is feltártak: a mentális lexikon szakmai-szaknyelvi szerveződését nemcsak a szakma ismerete, hanem az életkor is befolyásolja. Bizonyos esetekben az életkor tűnik a fontosabb tényezőnek.

A két szaknyelvvvel kapcsolatos vizsgálatok csak az első lépései szaknyelv és mentális lexikon összetett vizsgálatának. Jelen kutatás a két vizsgált szaknyelvet homogénnek tekintette, ugyanakkor ezek a szaknyelvek számtalan további szaknyelvre oszthatók, amelyek külön-külön vizsgálhatók. A tanulmányban leírt összefüggések részletesebb, több szaknyelvre és változóra kiterjedő vizsgálata szükséges ahhoz, hogy a mentális lexikon szakmai szerveződésének mélyebb aspektusait feltárhassuk.

## IRODALOM

- Baddeley, A. (2001): *Az emberi emlékezet*. Budapest: Osiris.
- Bánhidai Zoltán (1971): *A magyar sportnyelv története és jelene*. Budapest: Akadémiai.
- Balázs Géza – Grétsy László (2003, szerk.): *Sportnyelviünk a 21. század elején*. Budapest: Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma.
- Bárányné Szabadkai Éva – Mihalik István (2002, szerk.): *Közgazdasági Helyesírási Szótár*. Budapest: Tinta.
- Chikán Attila – Wimmer Ágnes (2003): *Üzleti fogalomtár*. Budapest: Alinea.
- Cramer, P. (1968): *Word Association*. London: Academic Press.
- Császár Róbert (2009): *A mentális lexikon szóasszociációs vizsgálata gazdasági és nem gazdasági végzettségű személyek esetében*. Szakdolgozat. Nyugat-magyarországi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.
- Fóris Ágota (2005): *Hat terminológiai lecke*. Pécs: Lexikográfia.
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- Honfi László (2004): *Tornaszaknyelv*. Budapest – Pécs: Dialóg Campus.
- Huszár Ágnes (2005): *A gondolatól a szóig*. Budapest: Tinta.
- Jarema, G. – G. Libben (2007, szerk.): *The Mental Lexicon*. Amsterdam: Elsevier.
- Kovács László (2008): Nyelvi hálózatok a mentális lexikonban – Agykapocs-kutatás. *Alkalmazott Nyelv-tudomány* VIII/1–2., pp. 177–196.
- (2009): Irányított kapcsolatok a mentális lexikonban. *Modern Nyelvtudomány* XV/1–2., pp. 29–40.
- (2011, megjelenés alatt): *Nyelvi hálózatok és a mentális lexikon*. Budapest: Tinta K.
- Kurtán Zsuzsa (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- (2006): Szaknyelv. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar Nyelv*. Budapest: Akadémiai. pp. 932–957.
- Lengyel Zsolt (2008): *Magyar asszociációs normák enciklopédiája*. Budapest: Tinta.
- McNamara, T. P. (2005): *Semantic priming*. New York: Psychology Press.
- Muráth Judit (2006): Sprachliches und enzyklopedisches Wissen beim Übersetzen von Wirtschaftstexten. In: uő.: *Szakfordítás és segédeszközök*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar. pp. 37–44.
- Navracsics Judit (2007): *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest: Balassi.
- Osvald Mária (2009): *A mentális lexikon rendezettsége. Sportszaknyelvi szóasszociációs vizsgálatok*. Szakdolgozat. Nyugat-magyarországi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.
- Postman, L. – G. Keppel (1970, szerk.): *Norms of Word Association*. New York: Academic Press.
- Rosenzweig, M. R. (1970): International Kent-Rosanoff word association norms, emphasizing those of French male and female students and French workmen. In: Postman, L. – Keppel, G. (szerk.): *Norms of Word Association*. New York: Academic Press. pp. 95–176.
- Umamoto, T. (1998): Hypertext and the Mental Lexicon: Using the Homepage for Learning Vocabulary. *The Journal of the Language and Culture Association* 13., pp. 19–29.

**1. melléklet**

A sportszaknyelvi asszociációs vizsgálat 100 hívószava, sorrendben felülről lefelé, majd balról jobbra (Osvald 2009)

Nadia Comaneci	repülőrajt	izom	zene	hoki
pálya	Csák Ibolya	akadály	bajnok	díjaz
atlétika	úszás	jég	dopping	torony
kesztyű	táplálékkiegészítő	KO	edző	Kuba
edzés	bíró	golyó	olimpia	laboratórium
válogatott	ring	gyorsaság	rittberger	bemelegítés
csavar	parasport	életmód	asszó	óvni
Amerikai Egyesült Államok	kötél	súly	Kína	7 méteres
módszer	bunda	torna	levegő	bajnok
ló	váltó	reklám	Bode Miller	aréna
kiállítás	energiaital	dákó	háló	drukker
kitartás	Tiger Woods	Pars Krisztián	verseny	Szekeres Pál
pénz	törölköző	gyúró	München	hazafutás
homok	láng	szlalom	fáradtság	zsákol
EPO	bukóforduló	fásli	himnusz	aranyérem
szabadtér	cukahara	dobogó	erőnlét	belép
cél	mez	sasszé	tatami	megélhetés
Wimbledon	orvos	cipő	átigazolás	achilles
büntető	stopper	pást	fut	kajak
gyümölcs	labda	Mark Spitz	sportorvos	sport

**2. melléklet**

Agyakapocs rendszer, első 100 hívószó, sorrendben felülről lefelé, majd balról jobbra (Kovács 2008)

alma	segíteni	adó	tiszta	nyár
ember	mobil	olcsó	számítógép	kevés
barátság	zöld	szabad	divat	kutya
hitel	nyaralás	teve	marketing	Magyarország
szép	ajándék	hír	kórház	áfa
piros	vállalkozás	enni	bankkártya	hobby
könyv	szék	gazdag	Európa	gazdaság
ünnepelni	motor	tolmácsolás	film	szabadidő
autó	nyelv	környezetvédelem	gyűlölni	fordítás
biztonság	tudás	fizetés	egészség	határ
tőzsde	reklám	szín	étel	vizsga
szépség	foci	újság	Internet	öröm
politika	inni	sok	sokkolni	múlt
tv	diploma	venni	kereskedelem	orvos
olvasni	sport	információ	hangulat	euró
drága	pénz	politikus	választás	kedves
e-mail	kenyér	mosoly	ár	piszkos
vidám	bevásárolni	vám	környezet	világ
szerelem	manager	bolt	aludni	új
bank	wellness	állat	nevetni	remény

FURCSA LAURA – SZILÁGYINÉ HODOSSY ZSUZSANNA

# Életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógus-képzés

## Tanító szakos hallgatók elképzelései a mesterképzésről

### Education of foreign language teachers for special age group (opinions of students in a BA program on MA programs)

The present research undertook to survey the beliefs of future teachers (working later in lower primary school) regarding an MA in education possibilities in Hungary. Questionnaires were filled in by 472 students from five teacher training colleges. The questions concentrated on the trainee teachers' future plans, motivations and expectations. Almost half of the participants plan to continue their studies in an MA program after receiving their BA degrees, although many complained about a lack of information concerning MA studies. The most frequent motivations were better job prospects, individual development, higher salary and better opportunities. Most respondents expect to acquire advanced and practical knowledge during their MA courses. Statistical tests were used to analyse the connections between school year, gender, specialization and motivation. Students with language teaching specialization showed significantly greater inspiration to participate in MA education. Currently, primary-school teachers can pursue MA studies only in the field of pedagogy, with 35% of respondents interested in this type of education. The overwhelming majority of future teachers find it important to establish MA programs in accordance with specialization fields of their BA degrees. Opinions about an upcoming MA program on early language development were also sought. About one-third of respondents would participate in such a program. They would expect more methodological training and the improvement of language skills. The findings suggest that there is a great need for MA programs for teachers, especially language teachers.

### 1. Kutatási problémák, célok

A tanítóképzés története mögött mindig az a társadalmakat, kutatókat és politikusokat is érintő tényező állt, hogy az emberi élet folyamatában milyen szerepet tulajdonítottak a korai életkornak. Napjainkban az egész életen át tartó tanulás keretrendszerében a kulcskompetenciák megalapozásának lényeges, alapozó szakaszának tartják kognitív és affektív érvek alapján (Közös európai referenciakeret 2002; Nikolov 2007; Csapó 2005; Poór 2003).

Az elmúlt pár évtizedben és főként az utóbbi években gyökeres változásokon esett át a tanítóképzés. Az 1975 óta főiskolai szintre emelt képzést ma az 1994-ben meghatározott *képesítési követelmények* szabályozzák. 1975-ig az életkorhoz illeszkedő pedagógia és diszciplínák megerősödését tudományos kutatások, kísérletek fémjelezték; hosszú idő kellett ahhoz, hogy a tanítóképzés valóban a felsőoktatás szerves részévé váljon. Fontos változás volt a tanítói kompetenciák prolongálása a 10–12 éves korosztályra, még inkább megerősítve a kulcskompetenciák fejlesztésére épülő képzés fontosságát. A tanító szakon végzett hallgatók választott műveltségterületüknek megfelelő tantárgyakat az általános iskola 5. és 6. osztályában is oktathatnak.

Magyarországon a bolognai megállapodás alapján átalakított felsőoktatás új továbbfejlődési lehetőségeket teremtett a tanítóképző főiskolát végzett pedagógusok számára. Régebben a négyéves főiskolát végzett tanítóknak úgy volt előrehaladási esélyük, ha lemondtak a 6–10 éves korosztály tanításáról és szaktanárrá váltak. Ehhez tanárképző főiskolát vagy egyetemet kellett végezniük, ahol az addigi tanulmányaikat egyáltalán nem vagy csak csekély részben (néhány tantárgyból felmentést adva) számították be. Ez tulajdonképpen határozott szakma- és pályamódosításként is felfogható: Bollókné és Hunyadyné (2003) a jelenséget a tanítóképzés „zsákutcás jellegének” nevezi.

A 2002-ben elfogadott képzési modell szerint a tanító alapszakon (BA) végzett hallgatók számára a háromszintű képzési rendszerben lehetőség van arra, hogy a választott korcsoportokra, a korai életkorra fókuszálva szakmailag és tudományos tekintetben is továbbfejlődjenek, mester fokozatú végzettséget (MA) szerezzenek neveléstudományi szakon, amelyet az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara hirdet korai életkor pedagógiája szakiránnyal. Ezzel a diplomával megnyílik az út számukra akár a PhD fokozat megszerzésére is. Ezt a képzési rendszert egészítik ki a felsőfokú szakképzési szakok, amelyek az átjárhatóságot is növelik: tanulmányaikat beszámítják a későbbi alapszakon végzett tanulmányokba.

Kutatásunk külön figyelmet szentelt a tanítónak mint a kisgyermekeknek idegen nyelvet tanító pedagógusnak. Az idegen nyelvet az óvodában és az alsó tagozatos osztályokban oktató tanítók, óvodapedagógusok helyzetét nem oldotta meg az új, háromszintű képzés bevezetése, mert továbbra sincs lehetőségük életkorhoz illeszkedő diszciplináris, szakmai továbbfejlődésre. Ha megszerzik az MA fokozatot az adott nyelvből és nyelvtanárokká válnak (ezt úgy tehetik meg, ha tanulmányaikat újra kezdik egészen az emelt szintű érettségitől az adott nyelvből, majd újra elvégzik a BA fokozatot egy új szakmából anglisztika–angoltanár, germanisztika–némettanár stb. szakon), akkor a legtöbb esetben nem az alsó tagozatos korosztályt tanítják tovább, hanem a felső tagozatos vagy középiskolás diákok anyagilag is előnyösebb tanítására váltanak. Többen közülük elhagyják a közoktatást és nyelvviskolákban tanítanak tovább, vagy a gazdaság más szektoraiban helyezkednek el, hiszen nyelvtudásukat értékelik és többszörös fizetéssel honorálják (Kocsis 2003).

Az Európai Közösségek Bizottságának új keretstratégiája megerősíti, hogy „a korai életkorban folytatott nyelvtanulás csak akkor eredményes, ha a pedagógusok külön képezést kapnak a gyermekek nyelvtanítására” (Európai Bizottság közleménye 2005). A Keretstratégia felkéri a tagállamokat az idegen nyelvet oktató pedagógusok képzési rendszerének felülvizsgálatára, az életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógus-képzés kidolgozására (uo.)

A kisiskolások számára különösen fontos, hogy tanító végzettségű pedagógus tanítsa az idegen nyelvet, mert az ő felkészültsége foglalja magában a 6–12 éves korosztályra vonatkozó ismereteket, attitűdöket, kompetenciákat: tanítási módszereket, nyelvpedagógiát, ők tudnak a korosztály érdeklődésének és kognitív érettségének megfelelő módszereket alkalmazni. Szilágyiné (2001) felhívja a figyelmet arra, hogy a kisgyermekeket tanító nyelvtanítónak a tanítói képességek és készségek mellett magas szakmai, interdiszciplináris ismeretekkel, a kisgyermekkorai nyelvtanításhoz szükséges nyelvi tartalom ismeretével is kell rendelkeznie. A metanyelvi fejlődést, életko-



ri sajátosságokat figyelmen kívül hagyó módszerek, például kisgyermekkorban a nyelvtan- és fordításközpontú módszer alkalmazása nem kellően hatékony, így kevesebb eredményre vezet, ráadásul hosszú távon ellenkező hatást válthat ki a gyermekekben, mivel negatív attitűdöt alakít ki a nyelvtanulás iránt.

Kovács (2000) hangsúlyozza, hogy nagy annak a pedagógusnak a felelőssége, aki egy gyermeket először idegen nyelvre oktat. Kiemeli a rossz példák morális kárát: ezek megerősíthetik a tanároknak azt a nézetet, hogy az idegen nyelv bevezetése alsó tagozaton nem szükséges. Nikolov (2003) szerint az idegen nyelvek integrációja más tantárgyakkal, a CLIL azaz a tartalomalapú nyelvoktatás nagymértékben elősegítené a nyelvtanítás eredményességét. A két tanítási nyelvű általános iskolákban alsó tagozaton oktató pedagógusok szakmai fejlődése azonban nincs biztosítva. Így a pedagógiai mesterfokozat nem oldja meg a korai életkori fejlesztésre vállalkozó pedagógusok képzésének minden problémáját. A tanítóképzés oktatói és hallgatói szükségesnek látjuk a kulcskompetenciák megalapozásához a magas színvonalú, a korai életkorhoz illeszkedő diszciplináris szakmai fejlődést biztosító MA fokozatok indítását is az óvodapedagógusok és a tanítók számára.

## 2. A kutatás módszere és a minta

A tanítóképzés jelenlegi és lehetséges változásai arra készítettek bennünket, hogy kérdőív segítségével megvizsgáljuk, milyen elképzelései vannak a tanító szakos hallgatóknak a mesterképzésről. A kérdőívet 472 hallgató töltötte ki 2007 tavaszán az ország öt tanítóképző főiskolájáról (Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar, Eötvös József Főiskola; Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar; Nyíregyházi Főiskola; Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar; Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar). Az egyes felsőoktatási intézmények vonzáskörzete igen kiterjedt, ezért elmondhatjuk, hogy a képzési hely alapján az egész ország területéről töltötték ki a kérdőívet hallgatók. A válaszadás önkéntesen, névtelenül, önkitöltéssel történt. A kérdőív főleg nyílt kérdéseket tartalmazott, mivel nem kívántuk az eredményt előre megadott válaszokkal befolyásolni.

A kitöltők évfolyamok szerinti százalékos arányát az összes kitöltött kérdőív darabszámához viszonyítva az 1. táblázat mutatja. A válaszadók nemét tekintve a nők aránya jelentősen magasabb (92,8%), mint a férfiaké (7,2%), de ez az arány a tanítóképzés egészére jellemző.

A kérdőívet kitöltő hallgatók	
évfolyama	százalékos aránya %
I. évfolyam	21,4
II. évfolyam	24,2
III. évfolyam	26,7
IV. évfolyam	27,7
összesen	100,0

1. táblázat: A kérdőívet kitöltő hallgatók aránya évfolyamukat tekintve

### 3. Tervek a mesterképzésről

Első kérdésünkkel arra kerestük a választ, hogy a válaszadó tervezi-e mesterszakon folytatni a tanulmányait. A tanító szakos hallgatók közel felének (46,9%) szándékában áll, hogy tovább tanul. Majdnem 20 százalékuk bizonytalan, ők a „talán”, „később” vagy „nem tudja” választ adták. A hallgatók harmada nem kíván részt venni a mesterképzésben.

A válaszadókat arra kértük a kérdőívben, hogy indokolják meg a válaszukat, azonban sokan ezt nem tették meg. A nyílt kérdésre adott válaszok kategorizálását a 2. táblázat mutatja. A tanulmányaik folytatását tervezők közül legtöbben az egzisztenciális biztonságukra gondoltak, jobb elhelyezkedést, biztos állást remélve a mesterképzéstől. Saját továbbfejlődése érdekében is számos hallgató szeretne mesterszakot végezni (ilyen válaszokat soroltunk ebbe a kategóriába: „szeretném a képességeimet továbbfejleszteni”, „szeretnék minél többet tanulni”, „szeretném a tudásomat elmélyíteni” stb.). Magáért a mesterdiplomáért is sokan vállalnának többévi tanulást. Néhányan a tanítási lehetőségek bővülése kedvéért vagy a magasabb fizetés reményében folytatnák a képzést.

		Gyakoriság	Százalékos arány %
<b>Tervezi a mesterképzést</b>	jobb elhelyezkedésért, biztos állásért	118	36,1
	továbbfejlődésért	81	24,8
	a mesterdiplomáért	40	12,2
	magasabb szinten (gimnáziumban) taníthasson	10	3,1
	magasabb fizetésért	9	2,8
<b>Nem tervezi a mesterképzést</b>	mert dolgozni akar a diploma után	26	8,0
	mert más irányban folytatja	17	5,2
	anyagi nehézségek miatt	9	2,8
	mert családot akar a diploma után	6	1,8
	mert jelenleg nem lehetséges tanító szakosoknak a mesterképzés	4	1,2
	mert idős	4	1,2
	mert külföldre megy a diploma után	3	0,9
összesen	327	100	
<b>Nem válaszolt</b>		145	
<b>Összesen</b>		472	

**2. táblázat: Miért tervezi, hogy mesterszakon folytatja tanulmányait?**

Azoknak, akik nem kívánják tanulmányaikat mesterszakon folytatni, egészen más terveik vannak (2. táblázat). Néhányan dolgozni szeretnének a diploma megszerzése után, esetleg családot szeretnének alapítani vagy külföldre mennének. Néhányan

anyagi nehézségek vagy idős koruk miatt nem vállalnának további tanulással töltött éveket. 17 hallgató már a tanulmányok végzése alatt elhatározta, hogy pályát módosít. 4 hallgató pedig úgy tudja, hogy tanító szakos hallgatók számára a mesterképzés nem lehetséges.

Érdeemesnek tartottuk megvizsgálni, hogy milyen kapcsolat van a hallgatók jelenlegi évfolyama és aközött, hogy tervezik-e mesterszakon folytatni tanulmányaikat. Mivel a változók nominális mérési szintűek, ezért az összefüggések feltárásához kereszt-tábla-elemzést végeztünk. A változók közötti függetlenséget Chi-négyzet próbával vizsgáltuk,  $p=0,05$  szignifikancia-szint mellett.

Az eredmények azt mutatják, hogy nincs összefüggés a hallgató évfolyama és aközött, hogy tervezi-e a továbbtanulást (a Chi-négyzet próbához tartozó szignifikancia-szint  $p=0,194$ ). Ellenben a hallgató évfolyama és a továbbtanulásra adott indoklása összefügg (Chi-négyzet próbához tartozó szignifikancia-szint  $p=0,01$ ). Az évfolyamok és az adott válaszok eloszlását a 3. táblázat mutatja.

		I. évf. %	II. évf. %	III. évf. %	IV. évf. %	Összesen
<b>Tervezi a mester- képzést</b>	jobb elhelyezkedésért, biztos állásért	<b>39,7</b>	<b>41,3</b>	<b>31,1</b>	<b>34,7</b>	N=118
	továbbfejlesztésért	<b>20,5</b>	<b>25,4</b>	<b>24,4</b>	<b>27,7</b>	N=81
	a mesterdiplomáért	<b>21,9</b>	3,6	13,3	7,9	N=40
	magasabb szinten (gimnáziumban) taníthatson	5,5	4,8	2,2	1,0	N=10
	magasabb fizetésért	0	7,9	1,1	3,0	N=9
<b>Nem tervezi a mester- képzést</b>	mert dolgozni akar a diploma után	6,8	1,6	8,9	<b>11,9</b>	N=26
	mert más irányban folytatja	4,1	6,3	5,6	5,9	N=17
	anyagi nehézségek miatt	0	4,8	4,4	2,0	N=9
	mert családot akar a diploma után	0	0	5,6	1,0	N=6
	mert jelenleg nem lehetséges tanító szakosoknak a mesterképzés	0	3,2	1,1	1,0	N=4
	mert idős	1,4	0	2,2	1,0	N=4
	mert külföldre megy a diploma után	0	0	0	3,0	N=3
összesen	100,0 N=73	100,0 N=63	10,00 N=90	100% N=101	N=327	

**3. táblázat: A továbbtanulásra adott indoklások megoszlása  
a képzés 4 évfolyamában**

Természetes, hogy a biztos állás a IV. évfolyamban tanulók számára a legfontosabb. Ugyanezzel indokolta meg sok negyedéves, hogy nem tervezi a mesterképzést: ők dolgozni szeretnének. Érdekes, hogy a szakmai továbbfejlődés igénye is jelentősen nő, minél felsőbb évfolyamban tanul valaki. Meglepő módon az I. évfolyamban tanulók számára a legértékesebb a mesterdiploma. Talán azért, mert a felsőbb évfolyamban tanulók számára még új ez a képzési forma.

A következő kérdésben arra voltunk kíváncsiak, milyen elvárások lennének a mesterképzéssel kapcsolatban. Ez a kérdés elég nehéznek bizonyult, a hallgatók több mint fele nem válaszolt, a kapott válaszok is meglehetősen általános elvárásokat ölelnek fel. A legtöbben (47%) a magas szintű ismeretek elsajátítását várják a mesterképzéstől. Közel ennyien (42%) az elsajátítandó ismeretek hasznosságára helyezik a hangsúlyt. Néhányan szeretnék, hogy a képzés ingyenes legyen, lehetőséget kapjanak levelező tagozaton tanulni, és hogy az addigi tanulmányaikat beszámítsák a mesterképzésbe.

Megkérdeztük azt is, hogy véleményük szerint hogyan változnának elhelyezkedési esélyeik a mesterképzés elvégzése után. A hallgatók pontosan fele biztos abban, hogy a mesterképzés után nőni fog elhelyezkedési esélyük. Csak 12 százalékuk gondolja úgy, hogy a mesterdiplomával nem fog könnyebben munkát találni. Továbbá nagyon kevesen (9 fő, 2%) gondoltak arra, hogy több külföldi munkalehetőségük lesz, pedig a bolognai képzési struktúrának egyik fő hangsúlya az, hogy megkönnyítse a képzések országhatárokon túli elismerését. Szignifikáns összefüggést találtunk aközött, hogy hányadik évfolyamon tanul a hallgató és mit gondol az elhelyezkedési esélyeiről a mesterképzés elvégzése után (Chi-négyzet próbához tartozó szignifikancia-szint  $p=0,043$ ). A legoptimistábbak az elsősök, 66 százalékuk válaszolt úgy, hogy biztosan nő az esélyük. Ez az arány fokozatosan csökken az évfolyam növekedésével, a IV. évfolyamban tanulók a legszkeptikusabbak, 21 százalékuk szerint nem változnak az esélyeik.

Az elhelyezkedési kilátásaikról való vélekedés szignifikáns kapcsolatot mutatott azzal, tervezi-e a hallgató, hogy mesterszakon folytat tanulmányokat (Chi-négyzet próbához tartozó szignifikancia-szint  $p<0,001$ ). Megállapítható, hogy a mesterképzést tervezők a legoptimistábbak, 64,6 százalékuk szerint biztosan több lehetőségük lesz a szak elvégzése után. Érdekes azonban, hogy akik nemmel válaszoltak a mesterszakon történő továbbtanulásra, azoknak is közel fele (45%) gondolja úgy, hogy biztosan nő az elhelyezkedési esélye a mesterdiplomával rendelkező végzősöknek.

2007 tavaszán, a kutatás időszakában a tanítóképző alapszakot végzettek számára egyetlen mesterképzési lehetőség volt nyitott: a neveléstudományi mesterszak, amelyet az ELTE PPK kínál, és amely a Korai életkor pedagógiája szakiránnyal a 3–12 éves korosztály oktatási-nevelését célzó intézményekben elhelyezkedő kutatókat, szaktanácsadókat, neveléstudományi szakembereket képez (Véghelyi 2007).

Következő kérdésünkben azt kérdeztük, tervezik-e, hogy részt vesznek ezen a képzésen. Az eredmények alapján úgy tűnik, ez a képzés nagyon népszerű, a válaszadók 35 százaléka válaszolt igennel, 40 százalékuk nemmel, a többi válaszadó bizonytalan. A továbbtanulni szándékozók magas aránya is arra utal, hogy nagy az igény a körükben a mesterképzésre.

#### 4. A választott műveltségterület hatása a mesterképzéssel kapcsolatos nézetekre

A kérdőívben megkérdeztük a hallgatók választott műveltségterületét, ennek a megoszlását mutatja a 4. táblázat.

		Fő	Százalékos arány %
<b>Érvényes adat</b>	még nem választott	57	12,4
	angol	156	34,0
	német	85	18,5
	magyar	82	17,9
	ember és társadalom	16	3,5
	természetismeret	15	3,3
	testnevelés	24	5,2
	ének-zene	9	2,0
	vizuális nevelés	15	3,3
	összesen	459	100,0
<b>Nem válaszolt</b>		13	
<b>Összesen</b>		472	

**4. táblázat: A választott műveltségterület megoszlása a hallgatók között**

A legtöbb megkérdezett hallgató szakiránya idegen nyelv volt (angol 34%, német 18%), de sok magyar szakos is kitöltötte a kérdőívet. A többiek vegyesen képviselték a többi műveltségterületet. Keresztábra-elemzés segítségével megvizsgáltuk, hogy a választott szakirány más változókkal mutat-e szignifikáns összefüggést. Az elemzések alapján a választott szakirány szignifikáns kapcsolatra utal a mesterképzésre vonatkozó tervekkel (Chi-négyzet próbához tartozó szignifikancia-szint  $p < 0,001$ ). Az angol és német műveltségterületű hallgatók szeretnék a legnagyobb arányban mesterképzésen részt venni (56,4% és 56,6%). A tanulmányaik folytatását tervezők aránya magas volt még a magyar, a vizuális nevelés és a szakirányt még nem választott hallgatók között. Legkisebb arányban a természetismeret műveltségterületű hallgatók szándékoznak részt venni a mesterképzésben.

Kíváncsiak voltunk, vajon a hallgatók szerint szükség lenne-e műveltségterületek szerinti mesterképzés létrehozására. A válasz egyöntetű volt, hiszen a megkérdezettek több mint 90 százaléka fejezte ki pozitív véleményét. A kérdés második felében rákérdeztünk, mely műveltségterület mesterképzésére lenne a leginkább szükség. A válaszok eloszlását az 5. táblázat mutatja.

A legtöbben az idegen nyelvi mesterképzést szorgalmazzák (angol 26%, német 22%), sokak szerint szükség lenne még a magyar műveltségterület mesterszintű folytatásának lehetőségére (15,7%). A választ adó 333 hallgató közül 77 szerint az összes műveltségterület mesterképzésére szükség lenne.

Igény műveltségterülethez kapcsolódó mesterképzésre	Fő	Százalékos arány %
angol	174	26,3
német	148	22,4
magyar	104	15,7
ember és társadalom	25	3,8
természetismeret	13	2,0
testnevelés	24	3,6
éneke-zene	20	3,0
informatika	13	2,0
vizuális nevelés	15	2,3
matematika	50	7,6
összes műveltségterület	76	11,5
Hiányzó adat: 145, érvényes: 327		

**5. táblázat: Véleménye szerint mely műveltségterület szerinti mesterképzésre lenne szükség**

## 5. Elképzelések a „Korai nyelvi fejlesztés” mesterképzésről

A kutatást kezdeményező tanszék, a Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar Idegen Nyelvi, Irodalmi Tanszék és Lektorátus tervei között szerepel egy – Szilágyiné Hodossy Zsuzsanna által az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete szakmai háttérével kidolgozott – „Okleveles korai inkluzív nyelvfelkészítő” elnevezésű mesterképzés indítása, ezért a kérdőív utolsó kérdéseiben arról tudakozódtunk, mi a hallgatók véleménye és elvárása egy ilyen képzéssel kapcsolatban. Mivel kevés információjuk volt erről a képzésről, elsősorban saját gondolataikra hagyatkozhattak. A kapott eredmények sokat segíthetnek abban, hogy az új szak valóban a hallgatók igényei szerint épüljön fel, hogy a hallgatói véleményeket még a szak indítása előtt figyelembe lehessen venni.

Elsőként arra kérdeztünk rá, hogy folytatnák-e tanulmányaikat az „Okleveles korai inkluzív nyelvfelkészítő” mesterképzésen. A válaszadók pontosan fele válaszolt igennel. Ez meglepően magas arány, ha figyelembe vesszük, hogy egy teljesen új, esetlegesen induló szakról van szó. A hallgatók 30 százaléka nem érdeklődik egy ilyen jellegű mesterképzés iránt. Természetesen itt is kíváncsiak voltunk döntésük motivációjára. A leggyakoribb indoklás a továbbfejlődés volt, sokan a későbbi tágabb lehetőségeket tartják fontosnak, ehhez hasonló okként a magasabb fizetést említették. Sokan a mesterdiplomáért, az „egyetemi diplomáért” folytatnák a tanulást. A nemlegesen válaszolók legtöbbször az alacsony nyelvi szintje miatt mond le erről a képzésről.

Meglehetősen kevés választ kaptunk arra a kérdésre, hogy milyen elvárások merülnek fel az „Okleveles korai inkluzív nyelvfelkészítő” mesterképzéssel szemben. Mégis a kapott válaszok fontos segítséget adnak a szak indításához. A válaszok három téma köré csoportosultak. A legtöbben (a válaszadók 38 százaléka) a módszertani ismeretük bővítését tartották fontosnak. Nagyon sokan vannak (37%), akik szeretnék nyelvtudásukat is fejleszteni. Számos megkérdezett (28%) a minél alaposabb gyakorlati ismeretek megszerzését várja el a szaktól. Említették még a külföldi gyakorlat lehetőség-

gét, és néhányan szeretnék, ha a képzés ingyenes lenne. Csak kevesen (5 fő) emelték ki azt, hogy szeretnének felkészülni a két tanítási nyelvű oktatásra.

## 6. Összegzés

Kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy a tanító szakos hallgatóknak milyen elképzeléseik és elvárásaik vannak a szakjuknak, azon belül korai idegennyelv-pedagógusi szakmájuknak a bolognai rendszer szerinti háromszintű képzésbe való beillesztésével szemben. Az eredmények feldolgozása és kiértékelése lényeges tanulságokkal szolgálhat egy új képzés indításához, a tanító szak MA kimeneti programjainak kidolgozásához is.

A tanítók jövőjének tervezésekor lényeges az érintettek megkérdezése. Kérdőívünk eredményei arra utalnak, hogy számottevő igény mutatkozik a tanító szakosok számára elérhető mesterképzésre, mivel a válaszadók közel fele tervezi a részvételt. A leginkább hangoztatott elvárásuk a képzéssel kapcsolatban a hasznosság. Sokan vennének részt a kisgyermekes nyelvi fejlesztését végző pedagógusok számára meghirdetett mesterképzésen.

A korai nyelvi fejlesztés nyelvpedagógusi hátterének fontosságát erősítik ezek a vélemények, összhangban az európai többnyelvűségi célokkal, a keretstratégia elvárásaival. A kutatás eredményei alátámasztják a korai életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógus-képzés létrehozásának halaszthatatlanságát a háromszintű magyar felsőoktatásban, megszüntetve annak jelenlegi „zsákutcás” rendszerét.

---

## IRODALOM

- Bollókné Panyik Ilona – Hunyadi Györgyné (2003): A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle* 7–8., pp. 4–16.
- Csapó Benő (2005): Tanuló társadalom és tudásalapú oktatási rendszer. In: Komlóssy Ákos (szerk.): *Ismeretek és képességfejlesztés*. Szeged: Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, pp. 5–21.
- Európai Bizottság közleménye (2005): Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére. COM (2005), pp. 1–35.
- Kocsis Mihály (2003): *A tanárképzés megítélése*. Iskolakultúra könyvek 18, Pécs: Iskolakultúra.
- Kovács Judit (2000): Szükségük van-e speciális képzésre az alsó tagozatos nyelvtanítóknak? *Új Pedagógiai Szemle* 7–8., pp. 7–80.
- Közös Európai Referenciakeret* (2002). Budapest: Pedagógusképzési és Módszertani Központ.
- Nikolov Marianne (2003): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle* 3., pp. 46–57.
- (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika: Nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, pp. 43–72.
- Poór Zoltán (2003): Pedagógusképzés és -továbbképzés a változó pedagógusszerepek tükrében. *Új Pedagógiai Szemle* 5., pp. 50–55.
- Szilágyiné Hodossy Zsuzsanna (2001): Tanítóképzés és kisgyermekkorai idegennyelv-oktatás. In: Lipóczi Sarolta (szerk.): *A kisiskoláskori idegennyelv-oktatás dimenziói* II. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola, pp. 56–59.
- (2007): *Az okleveles korai inkluzív nyelvfejlesztő MA szaklétesítési dokumentum*. Kézirat. Jászberény.
- Véghelyi Józsefné (2007): Beszámoló „A pedagógusképzés tartalmi és szerkezeti átalakítása” című konferenciáról. *Pedagógusképzés* 1–2., pp. 159–165.

SEBESTYÉNNÉ KERESZTHIDI ÁGNES

# Alsó tagozatos németórákon szerzett tapasztalataimról

## Meine Erfahrungen über den Deutschunterricht in einer Grundschule

Die Verfasserin präsentiert einen Einblick in die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, die sich mit der Analyse der in einer Grundschule beobachteten Deutschstunden befasst. Die Studie ist ein Teil einer größeren Forschung, deren Ziel ist, den zweisprachigen Grundschulunterricht zu analysieren und zu bewerten, um ein reales Bild über die Qualität und die gegenwertige Lage dieser Bildungsform zu bekommen.

Die inhaltsanalytische Auswertung der Unterrichtsbeobachtung ergab folgende Hauptbefunde: Sowohl die Kinder als auch die Lehrer waren sehr aktiv, begeistert und motiviert. Den für den natürlichen Fremdsprachenerwerb charakteristischen Verfahren gegenüber waren das Drillen, die Übersetzung, die Übungsformen der Grammatik-Übersetzungsmethode kombiniert mit Spielen und spielerischen Aufgaben zu beobachten. Die Lehrer sprachen vorwiegend Deutsch, aber die Arbeitsanweisungen waren oft in beiden Sprachen formuliert, die Wörter wurden meistens durch die Angabe der muttersprachlichen Form semantisiert. Der Unterricht war stark auf die Lehrperson zentriert. Schülerinteraktionen, neue Lehr- und Lernformen und individualisierende Massnahmen kamen selten vor. Die Ergebnisse der Untersuchung werden in diesem Beitrag ausführlich erläutert.

## 1. Bevezetés

A nyelvtanítókra nagy felelősség hárul, hiszen tőlük függ, hogy milyen kedvvel, mekkora lelkesedéssel, érdeklődéssel veszik a kisdíákok az első akadályokat, mennyire kedvelik meg az idegen nyelvek tanulását. A nyelvtanító nyelvhasználatának olyan magas szintűnek kell lennie, hogy a tanulók életkorának, érdeklődésének megfelelő tartalmakat közölni tudja, és az órai eseményekre nyelvileg megfelelően tudjon reagálni. A nyelvtudáson kívül ismernie kell az adott korosztály életkori sajátosságait és a korosztály tanításával kapcsolatos korszerű módszertani eljárásokat. A sikeres korai nyelvtanítás meghatározó feltétele a nyelvileg és módszertanilag megfelelően képzett pedagógus.

A jelen tanulmányban egy német két tanítási nyelvű (nem nemzetiségi) általános iskola alsó tagozatán megfigyelt német nyelvi órákon szerzett tapasztalataimat foglalom össze. A dolgozat egy nagyobb kutatás része, amelynek célja az alsó tagozatos német két tanítási nyelvű oktatás elemzése és értékelése, vagyis hogy hogyan jellemezhető ez a képzési forma, milyen pedagógiai alapelvek és nyelvsajátítási elvek húzódnak meg mögötte, és ezek hogyan valósulnak meg az osztályteremben egy konkrét általános iskolában. A két tanítási nyelvű alsó tagozatos oktatás empirikus



vizsgálata szükséges annak érdekében, hogy képet alkothassunk a képzés minőségéről, jelen helyzetéről.

## **2. A korai nyelvtanulás jellemzői**

A kisgyermekkori idegennyelv-tanítás alapvető célja kedvet ébreszteni a nyelvek tanulása és más népek kultúrájának megismerése iránt, sikerélményhez juttatni a diákokat, valamint megalapozni a későbbi nyelvtanulást (Kerettanterv 2000). A célok elérése érdekében olyan módszereket kell alkalmaznunk, amelyek megfelelnek a gyerekek életkorának, pszichikai sajátosságainak, igényeinek, és amelyek biztosítják a sikerélményt a tanulási folyamatban.

A jelen dolgozatban először a témával foglalkozó munkák közül Vollmuth (2004) nyomán a korai nyelvtanítás módszertani elveit ismertetem röviden: 1. a játékosság, zeneiség, 2. az egész személyiséget érintő nyelvtanulás, 3. a szemléltetés és 4. a tevékenykedtető tanulás elvét.

A fentiek minden korai nyelvtanítással foglalkozó tanulmányban megtalálhatóak, érvényességükkel minden a témában járatos szakember egyetért. Azonban fontosnak tartom ezt a sort kibővíteni három olyan elvvel, amelyekkel Vollmuth is foglalkozik ugyan tanulmánya más-más fejezeteiben, de önálló elvként nem emeli ki őket: 5. a szituációba ágyazott tanulás, 6. az egynyelvűségre való törekvés, 7. a hibázás elfogadása.

### **2.1. Játékosság, zeneiség**

A gyerekek korosztályi sajátosságaiból következik, hogy fő tevékenységi formájuk a játék. Játék közben értékes tapasztalatokra, ismeretekre tesznek szert, fejlődnek készségeik, a játék felkelti az érdeklődésüket, figyelmüket hosszabb ideig képes fenntartani. A gyermek a játék menetére és annak eredményes elvégzésére koncentrálni, a játékhoz kapcsolódó tanulási és gyakorlási folyamatokat mellékesen érzékeli. A pedagóguson múlik, hogy milyen tartalmú ismeretekkel tölti meg az órát, milyen készségek fejlesztését tűzi ki célul. Vollmuth utal Bliessener és Edelenbos (1998) figyelmeztetésére, szerintük óvakodjunk a játék eltúlzásától. Többen is óva intenek, hogy az öncélú játék, a játék a játék kedvéért nem vezethet eredményre. Ne az óra színesítése kedvéért, unaloműzésül játsszunk, hanem tegyük a játékot az óra hatékony elemévé. Sikerhez csak az előre átgondolt, gondosan felépített játékok vezethetnek.

A játékot gyakran kíséri ének, zene, vers, mondóka, ritmikus tapsolás, amelyek rendszeres ismétlése fejleszti és megalapozza a helyes kiejtést, intonációt, fejleszti a memóriát, élvezetessé, változatosabbá teszi a nyelvi foglalkozásokat, könnyű sikerélményt nyújt, és egyben hozzájárul a célnyelv kulturális hagyományainak megismeréséhez is. A játékos, ritmikus, zenés tevékenység egy holisztikus tanulási kultúrához járul hozzá, amely a korai nyelvtanítás másik alappillére.

### **2.2. Az egész személyiséget érintő nyelvtanítás**

A megfelelő utasításra kiváltott tevékenységek nem csak kognitív természetűek, elkerüljük a bal agyfélteke egyoldalú igénybevételét, ahol racionális, logikai, lineáris gondolkodási műveletek mennek végbe. Éppen ellenkezőleg: a holisztikusan végrehajtott tevékenységek az egész tanulót megszólítják (Löffler és Schweitzer 1988, idézi

Vollmuth 2004: 43). Az egész emberre kiterjedő, a gyermek életkori sajátosságainak megfelelő nyelvtanítást a teljesítménykényszerről való lemondás, a változatos módszerek használata és az úgynevezett csendes szakasz elfogadása kell, hogy jellemezze. De mit is ért ezen a szakirodalom? Az első megszólalást jóval megelőzi a hallásértés. Ekkor a gyermek már sok mindent megért, utasításokat hajt végre, de még nem szólal meg. Ez az elv Vollmuth szerint nem áll ellentmondásban azzal, hogy a korai nyelvoktatás során a hangsúly a szóbeliségen van. Ha a tanuló már maga úgy érzi, és elég önbizalomra tett szert, csak akkor ösztönözzük őket óvatosan, kellően motiváló feladatokkal a nyelvi eszközök aktív használatára.

### **2.3. Szemléltetés**

A játékok és tevékenységek mellett a különféle szemléltető eszközök használata is hozzájárul ahhoz, hogy minél több érzékszervre hassunk. A szemléltetés annál eredményesebb, minél több érzékszervet (látás, hallás, tapintás, szaglás) mozgósít, minél több érzékszerv számára hozzáférhető. A reáliák használata motiválja a tanulókat, segíti a szavak és struktúrák könnyebb megértését, érthetővé teszi a nyelvi eszközök funkcióját (Karbe 2000, idézi Vollmuth 2004: 44). A hosszú távú memóriában a megtanultak tárolása eredményesebb, ha a fogalmakat képpel asszociálja a tanuló (Klippel 2000). Ez a korai nyelvoktatásban könnyen megvalósítható, hiszen ebben a korban a tanulók szókinccse még konkrét és ezáltal könnyen szemléltethető (Maier 1991, idézi Vollmuth 2004: 44). Vollmuth hangsúlyozza, hogy szemléltetni nemcsak vizuális ingerekkel lehet, hanem különböző médiák bevonásával is.

### **2.4. Tevékenykedtető tanulás**

Vollmuth kiemeli, hogy az eddig említett mindhárom elv a tevékenykedtető tanulás szerves részét képezi. A kisdíjak tevékenykednek, a látás, hallás, tapintás, érzékelés révén számos ismeretre tesznek szert, vagyis minden érzékszervük bevonásával tanulnak. Az idegen nyelv a tevékenységek révén elveszíti absztrakt jellegét és a szó legszorosabb értelmében a gyerekek számára felfoghatóvá válik. A funkcionális aspektus kezdetektől fogva előtérbe kerül, a tanulók megtapasztalják, hogy hogyan használják a nyelvet különböző feladatok elvégzésére, másokkal való kapcsolat felvételére (Klippel 2000). A tevékenykedtető tanulás nemcsak a tanulók mozgásigényét elégíti ki, hanem pozitív hatást fejt ki az idegen nyelv oktatása szempontjából is.

### **2.5. Szituációba ágyazott tanulás**

A szókinccset, a nyelvi struktúrákat értelmes összefüggésekbe ágyazva, tevékenységekhez kötötten és nem elszigetelten kell bevezetni és gyakoroltatni. „A korai nyelvoktatásban nincs szükség a nyelvtan rendszerbe foglalt tanítására. Elegendő, ha a gyermekek utánzás révén sajátítják el az alapvető nyelvtani szerkezeteket. Később, abban a mértékben, ahogy fejlődik analitikus gondolkodásuk, fokról fokra rá lehet vezetni őket az összefüggések megfigyelésére, a szabályszerűségek felfedezésére és a tudatos nyelvi reflexióra” (Morvai és Poór 2006: 21).

Az idegen nyelvi óra számos olyan kommunikációs helyzetet teremt (mint például az üdvözlés, búcsúzás, dicséret, fegyelmelés, figyelemfelhívás), amelyek a hétköznapi életben is jelen vannak. A konkrét helyzetek kihasználása lehetővé teszi a kifejezé-

sek valós információkat tartalmazó szituációban való gyakorlását, a tanulók értelmes összefüggésekben hallják és használják a kifejezéseket, az idegen nyelvi szókinccset reális helyzetekhez tudják kötni. Ebből következik, hogy a pedagógusnak törekednie kell az idegen nyelv minél gyakoribb használatára.

## **2.6. Törekvés az egynyelvűségre**

Az idegen nyelv kizárólagos használata ma már nem követelmény, de ajánlatos (Klippel 2000). Hiszen a diák minél többet hallja az idegen nyelvet, annál gyorsabban megszokja az ismeretlen hangokat, annál hamarabb megérti a tanári beszédet. Használjuk az idegen nyelvet az órai munka megszervezésekor, egyszerű utasítások megfogalmazásakor, valódi információ közlésekor. Nem lesz eredményes a nyelvoktatás, ha csak a nyelvi gyakorlatok elvégzésére korlátozódik az idegen nyelv használata, és minden más esetben az anyanyelvhez nyúlunk vissza. Kialakulhat a tanulóknál az az érzés, hogy a nyelv inkább tananyag, mint valódi kommunikációs eszköz. Klippel (2000) úgy fogalmaz, hogy annyi idegen nyelv, amennyi lehetséges és annyi anyanyelv, amennyi szükséges.

## **2.7. A hibázás elfogadása**

Ha valaki használja a nyelvet, kísérletezik, tevékenykedik, akkor gyakran előfordul, hogy hibázik is. A hibák természetes velejárói a tanulási folyamatnak, ezzel tanárnak és tanulóknak egyaránt tisztában kell lennie. Azt mutatják meg, hogy mi az, amit a tanuló még nem ismer, nem ért vagy nem gyakorolt elegendő mértékben. „A tanulóknak minél több lehetőséget kell kapni arra, hogy negatív következmények nélkül kísérletezhessenek a nyelvvel, a használat során maguk fedezzék fel a saját hibáikat és küszöböljék ki azokat, s ezáltal egyre nagyobb biztonsággal legyenek képesek az idegen nyelvet a kommunikáció eszközeként alkalmazni” (Morvai és Poór 2006: 21). Ha tanulóinkat állandóan korrigáljuk, félnékké, visszahúzódnóvá, gátlássá válhatnak. Természetesen azt sem engedhetjük, hogy a kifejezések hibásan rögzüljenek. Ezt az elmentmondást úgy oldhatjuk fel, hogy a társalgás, a játékok során ejtett hibákat megjegyezzük, összegyűjtjük, majd egy későbbi időpontban visszatérünk azokra, amelyek rendszeresen előfordulnak, és a helyes formát gyakoroltatjuk (Dines 2000).

Ezek az elvek a természetes nyelvsajátításhoz közeli tanulási környezetet biztosítanak. A korai nyelvoktatás akkor hatékony – ezt támasztja alá egy hazai, általános iskolás gyerekek angol nyelv iránti motivációját vizsgáló hosszanti kutatás is (Nikolov 1995) –, ha a tanulók érdekes, motiváló, kognitív kihívást jelentő tevékenységekben örömmel vesznek részt és a nyelvtanulás folyamatát sikerként élik meg. A vizsgálat arra is rámutatott, hogy ebben a folyamatban a 6 és 14 év közötti gyerekek esetén a pedagógus személyisége fontos szerepet tölt be, főleg a kisebbeknél. Az életkorral ennek jelentősége fokozatosan háttérbe szorul.

## **3. A vizsgálat**

### **3.1. A kutatás célja**

Mint a bevezetőben már említettem, ez a vizsgálat egy nagyobb kutatás része, amelynek célja, hogy osztálytermi megfigyelésekre, tanárokkal készített strukturált interjúkra, tantervek és tananyagok elemzésére támaszkodva reális képet kapjak egy konk-

rét, vidéki, német két tanítási nyelvű általános iskola 1–4. évfolyamának pedagógiai folyamatairól. Az órákat három fázisban figyelem meg: 1.) 2009. január–február; 2.) 2009. szeptember–október; 3.) 2010. április–május.

Az első megfigyelések során elsődleges célom az volt, hogy megismerjem a kutatásban részt vevő kollégákat, és ők is engem, hogy egy általános képet kapjak tanítási módszereikről, illetve kipróbáljam, validáljam a strukturált osztálytermi megfigyelési szempont-soromat. A megfigyelésekre 2009 januárjában és februárjában került sor. Az órák kiválasztását az első fázisban a kutatásban részt vevő pedagógusokra bízam. A kérésem az volt, hogy minden német szakos kollégához bemehessek, és minden alsós évfolyamon megnézhessek német nyelvi és német nyelvű szakórákat. Jelen tanulmány a német nyelvi órák megfigyeléseinek elemzését és tapasztalataim összegzését tartalmazza.

### **3.2. A kutatási kérdések**

A következő átfogó kérdésre kerestem a választ: hogyan jellemezhető az 1–4. évfolyamon a német nyelvi órák osztálytermi gyakorlata?

### **3.3. Az adatgyűjtés eszközei**

A kutatáshoz osztálytermi megfigyelések és a pedagógusokkal folytatott kötetlen beszélgetések során gyűjtöttem adatokat. A megfigyelésekhez egy szempont-sort állítottam össze, amely a következő nyitott kérdésekre kereste a választ:

- Mi történik az órákon?
- Milyen a pedagógusok és a diákok hozzáállása, aktivitása, órai munkája?
- Használ-e a pedagógus verseket, dalokat, játékos elemeket és milyen céllal?
- Milyen feladattípusok, munkaformák jellemzőek?
- Milyen eszközöket és technikákat használnak a pedagógusok szemléltetés céljából?
- Milyen az osztálytermi környezet?
- Milyen tevékenységeket végeznek a tanulók?
- Hogyan jellemezhető a pedagógusok és a diákok nyelvhasználata? Milyen módon történik az idegen szavak, közlések értelmezése?
- Hogyan jelzi, javítja a pedagógus a diákok nyelvi hibáit?

### **3.4. Az adatgyűjtés menete**

A megfigyelések során folyamatosan jegyzeteltem: egyrészt lejegyeztem az óra menetét, a munkaformákat, feladattípusokat, nyelvhasználatot, másrészt minden olyat, ami érdekes lehet a kutatás során. Az órákat követően a szempont-sor alapján elemeztem és értékeltem a látottakat. Az órákról sem videofelvétel, sem magnófelvétel nem készült, a dolgozatban szereplő példákat az órán jegyeztem fel.

A jelen dolgozathoz 19 órán és 3 pedagógusnál gyűjtöttem adatokat, akiket álnéven fogok említeni: Enikő, Renáta és Szilvia. A megfigyelt német nyelvi órák eloszlását az 1. tábla mutatja. A vizsgált időszakban első és második évfolyamon csak Szilviának volt német nyelvi órája, harmadikban mind a hárman, negyedikben pedig csak Enikő tanított német nyelvet. Szilviánál első osztályban 4, másodikban 3, harmadikban 6

órát figyeltem meg. Enikőnél harmadikban és negyedikben 2-2 órát, Renátánál pedig harmadikban 2 órát láttam.

	1a	2a	3a		3b	4a
Németórák száma	4	3	2	2	6	2
Pedagógus	Szilvia	Szilvia	Enikő	Renáta	Szilvia	Enikő

**1. tábla: A megfigyelt német nyelvi órák eloszlása**

### 3.5. A kutatás résztvevői

#### 3.5.1. A megfigyelt diákok

A diákoknak az osztályok és a nemek szerinti eloszlását a 2. tábla szemlélteti.

	Összesen	Lány	Fiú
1.a	15	8	7
2.a	15	11	4
3.a	13+13	7+7	6+6
3.b	11	6	5
4.a	20	11	9

**2. tábla: A diákok évfolyam és nemek szerinti eloszlása**

A megfigyelt osztályokban a csoportlétszámok 15 és 20 fő között mozogtak. Teljes két tanítási nyelvű osztálynak a 3.a és a 4.a tekinthető. A magas osztálylétszám miatt a 3.a-ban a diákok csoportbontásban tanulják a német nyelvet. Első és második évfolyamon csak az osztály fele vesz részt ebben a képzési formában. A nemek szerinti eloszlást figyelve a számok jól mutatják, hogy a lányok vannak többségben.

#### 3.5.2. A megfigyelt pedagógusok

Végzettségüket tekintve (3. tábla) Renáta nappali tagozaton szerezte meg nyelvtanítói diplomáját, és levelező képzés formájában elvégezte a tanárképző főiskolát is. Szilvia eredetileg tanítóképző főiskolát (testnevelés–pedagógia speciálkollégiumot) végzett, és utólag levelező képzés formájában szerzett német nyelvből nyelvtanítói, majd tanárképző főiskolai szintű végzettséget. Enikő tanárképző főiskolát végzett. Mind a három pedagógus tanít az általános iskola mind a 8 évfolyamán német nyelvet.

	Tanítóképző főiskola		Tanárképző főiskola		
		Műveltségi terület – nappali	Műveltségi terület – levelező	Nappali	Levelező
Enikő				X	
Renáta		X			X
Szilvia	X		X		X

**3. tábla: A megfigyelt pedagógusok végzettsége**

## 4. Eredmények

A megfigyelt 19 nyelvórán a tanulók a már tanultakat gyakorolták, ismételték, új anyag feldolgozására nem került sor. A megfigyelt nyelvórák logikusan voltak felépítve. Összességében lendületes, változatos órákat láttam, egy órán átlagban 8–10 feladattípus fordult elő. Az átmenetek az egyes fázisok között gördülékenyek voltak. A megfigyelt órákra a frontális osztálymunka volt a jellemző, de pármunkára (4 esetben), csoportmunkára (2 esetben) és önálló munkára (5 esetben) is láttam példát. Szívesen alkalmazták azt a stratégiát, hogy a pedagógus feltett egy kérdést és a diák válaszolt a kérdésre, majd jött a következő kérdés és a következő diák. Az óra menetét a pedagógus határozta meg, és ő állt a középpontban. A 45 percet minden esetben kizárólag idegen nyelvi készségek fejlesztésére fordították.

A megfigyelt pedagógusok motiváltak, lelkesek voltak, törekedtek arra, hogy minden diákot bevonjanak az órai munkába. Óravezetésüket dinamika, lendület jellemezte, a feladatok változatosak voltak. Érzékelhetően jó viszonyban vannak a diákokkal, figyeltek reakciójukra, viselkedésükre. Ha észrevették, hogy a tanulók fáradtak vagy figyelmük lankad, gyorsan váltottak: elénekeltek közösen egy dalt vagy játszottak egyet. Az egyik órán egy kislány „elbambult”, amire Szilvia felfigyelve egy „ébresztőt” énekelt el a tanulókkal közösen.

A megfigyelt gyerekek aktívak voltak, láthatóan szívesen dolgoztak és oldották meg a pedagógus által kért feladatokat. A játékokat, főleg a mozgásos tevékenységeket kitörő örömmel fogadták.

A továbbiakban megvizsgálom, hogy a tanulmány elméleti részében taglalt elvek hogyan valósulnak meg a megfigyelt órákon. Szeretném hangsúlyozni, hogy a játékoság, a zeneiség, a szemléltető eszközök használata és a tevékenykedtető tanulás mind része az egész személyiséget érintő – pontosabban fogalmazva a multiszenzoros – tanulásnak. Mivel azonban Vollmuth önálló elvként taglalja őket, a tapasztalataim bemutatásánál tartom magam az elméleti részben ismertetett felosztáshoz.

### 4.1. Játékoság, zeneiség

A megfigyelt pedagógusok közül Szilvia óráin láttam a legtöbb példát a játék, vers, dal alkalmazására. A korai nyelvoktatásban betöltött szerepükkel nemcsak Szilvia van tisztában, hanem Renáta és Enikő is, amire az órák közti beszélgetések során többször is utaltak. Az adott tanévben Szilvia tanított egyedül első és második osztályban. A harmadik évfolyamon a megfigyelt órákon mindhárom pedagógusnál jelen volt a játék, a vers, az ének, de már az órának csak jóval kisebb részét tették ki.

Szilviánál első osztályban a megfigyelt órákon az iskolaszerek német megfelelőit tanulták. Ugyanazzal a 10–12 szóval dolgoztak, de mozgásos és mozgást nem igénylő, változatos, játékos feladatok gyorsan váltották egymást. A tanító konkrét tárgyak mellett képeket, képes dobókockát, fénymásolt lapokat is használt. Játszottak memória, párosító, kitalálós játékot. Az utóbbinál bekötötték egy gyereknek a szemét és kezébe adtak egy tárgyat, amelyet a diáknak ki kellett találnia. Mivel a „tanárnő” szó is az ismételt szókincshez tartozott, az egyik alkalommal a pedagógus ült a bekötött szemű gyereknek az ölébe, és ő volt a kitalálendő szó. Ez nagyon tetszett minden kisdíáknak.

Majdnem minden megfigyelt órán, évfolyamtól, pedagógustól függetlenül játszottak *Wortkönig* [Szókirály] nevű játékot. A feladat nagyon egyszerű, a pedagógus meg-

nevez két diákot, mond egy tanult szót magyarul, és amelyik diák gyorsabban megtudja mondani a német megfelelőjét, az marad játékban. A „szókirály” természetesen az a játékos, aki egyszer sem esett ki. Felmerül bennem a kérdés, hogy mennyire tekinthető ez a feladat jó gyakorlatnak. Egyrészt mert fordításon alapszik, a szókincset elszigetelten gyakoroltatja. Másrészt pedig – bár a megfigyelt órákon a kisdíákok többsége élvezte a játékot és örült, ha megszerezte a *Wortkönig* címet – az egy-két örvendező tanulón kívül a többi lassúbb, görcsösebb gyermek gyakorlatilag garantált kudarcélményhez jut általa. Így ez a gyakorlat a játékoság mellett – vagy helyette – inkább stresszes helyzetet hoz létre.

Szilvia óráin egy-egy kép kapcsán a már tanult mondókák, dalok is előkerültek. Már az elsős kisdíákok is sok dalt, mondókát és játékot ismertek néhány hónapos nyelvtanulás után. Átlagban egy órán első és második osztályban 4–5, harmadikban 1 mondóka vagy ének fordult elő.

Az énekek, dalok, mondókák, mint már a bevezetőben is említettem, szerves részei kell, hogy legyenek a korai nyelvoktatásnak. A kisdíákok az egész személyiségükkel tanulnak. A mozgásos játékok, a mondókákat kísérő tevékenységek jótékonyan hatnak a tanulásra, segítik a nyelvi struktúrák bevésését, növelik a figyelmet, koncentrációt, s nem utolsó sorban örömet okoznak.

#### **4.2. Az egész személyiséget érintő nyelvtanítás**

A mozgásos játékok, versek, dalok lehetővé teszik, hogy a diákok lehetőleg több érzékszerv bevonásával tanuljanak. Szívesen színezték, rajzoltak az első és második kisdíákok. Szilvia rövid mondatokat mondott, mint például *Der Tisch ist braun*. [Az asztal barna.], amit a diákok lerajzoltak. A feladat a következő órán annyiban változott, hogy a tanulók egy fénymásolt lapon színezték ki az utasításnak megfelelően a kért képet.

A diákok kedvenc játéka a hallásértésen alapuló koncentrációs játék, a *Die Hexe will ...* A pedagógus megnevezett egy tárgyat, a gyerekeknek pedig meg kellett érinteni egyet. Aki túl lassú volt vagy rossz dolgot mutatott, az kiesett a játékból.

#### **4.3. Szemléltetés**

Technikai eszköz használatára egy példát láttam. Szilvia a tankönyvben szereplő hallásértést fejlesztő gyakorlat megoldásához használt CD lejátszót. Kiegészítő anyagok használatára minden megfigyelt nyelvórán sor került, fénymásolt lapokat, képkártyákat, szókártákat és mondatkártákat, dobókockát használtak a pedagógusok.

Renáta például a melléknevek, a „Milyen a toll?” és a „Nehéz a toll?” típusú mondatok ismétlésekor használt képkártyákat. A pármunkát és a csoportmunkát az ismert szókincs előhívásával készítette elő: rámutatott egy tárgyra, megkérdezte *Wie ist das Lineal?* [Milyen a vonalzó?], és az elhangzott tulajdonságokat a táblára felírta. Ezt követően a pármunka során képek felhasználásával a következő párbeszédet játszották el a tanulók: *Wie ist dein Heft?* [Milyen a füzeted?] – *Mein Heft ist blau und klein*. [A füzetem kék és kicsi.]. A kérdés és a válasz természetesen a képtől függően változott. Csoportokban pedig egy a diák által gondolatban kiválasztott tárgy képét kellett kérdések segítségével a többieknek kitalálni. (*Ist es rund?* [Kerek?]) A kisdíákoknak nem tűnt ismeretlennek az utóbbi két munkaforma, a pedagógus csoportról csoportra

járt, figyelte a munkát, és akinek kellett, segített, a tanulók pedig tevékenyen dolgoztak.

A diákokat jól motiválja, az idegen nyelv elsajátítását hatékonyan segíti a megfelelően kialakított környezet. Az iskolában, ahol megfigyeléseimet végeztem, nincs nyelvi tanterem. A megfigyelt nyelvórákat Szilvia és Renáta a tanulók osztálytermében tartotta, Enikő pedig saját felsős osztályának termében. A helyszínek kellemes benyomást keltettek, a termék barátságos hangulatúak voltak. A falakon egyrészt a diákok munkái, másrészt alsó tagozatos anyanyelvi dekoráció volt látható, amelyek elsősorban a matematika, az anyanyelv és a környezet tanításához kapcsolódnak. Célnyelvi dekorációt is felfedeztem: német nyelvű posztert, német és magyar zászlót ábrázoló rajzot, de a tanult anyaghoz, szókincshez kapcsolódó képeket, plakátokat nem láttam.

Enikő termének szaktanterem jellege volt, kisméretű, szabad játékra, mozgásra kevés hely jutott. A dekoráció – érthetően – nem kifejezetten az alsó tagozatos korosztálynak megfelelő. A falakon Németország térképe, egy az új helyesírási szabályokat összefoglaló táblázat, nyelvtani táblázatok, német városokat ábrázoló képek láthatók.

A 6 tanterem különböző méretű: egy terem kifejezetten nagy, a mozgásos játékhoz bőven van hely; három közepes méretű; kettő nagyon kicsi, épp hogy el lehet menni a pad sorok között. Elrendezésük hagyományos, a padok sorokban vannak. Egyetlenegy teremben álltak a padok lazán félkörben (köztük maradt annyi hely, hogy a tanulók könnyen ki tudtak jönni), középen pedig 4-4 pad volt összetolva. A hagyományos elrendezéshez képest a tanulók sokkal jobban látták és hallották egymást, a különféle tevékenységek végrehajtására is könnyebben tudtak helyet kialakítani.

#### **4.4. Tevékenykedtető tanulás**

A tevékenykedtető tanulás, mint ahogy azt Vollmuth is jelezte, magában foglalja a játékosságot, a zeneiség elvét, az egész személyiséget bevonó tanulást és a szemléltetés elvét. A korai nyelvoktatásban leginkább előforduló tevékenységi formák: a játék; a mozgással kísért dalok, mondókák; a szóbeli utasítások végrehajtása; mesék, történetek dramatizálása. Az utóbbi kivételével, mint ahogy már fentebb említettem, mindegyikre láttam példákat a megfigyelt órákon. Ezek a tevékenységek megfelelnek a tanulók életkori sajátosságainak, pozitív élményhez juttatják a kisdíákokat, és ezáltal támogatják a nyelvelsajátítást. Fontosnak tartom azonban megvizsgálni, hogy ezeket a tevékenységeket mennyire sikerült értelmes összefüggésekbe ágyazni.

#### **4.5. Szituációba ágyazott tanulás**

A megfigyelt órákon első osztályban a változatos, rövid, játékos feladatok a szókincs (iskolaszerek, tanár, diák) bevéését célozták meg. Másodikban jelentős időt fordítottak az olvasás gyakorlására: közösen és egyenként is olvastak a tankönyvből, betűket karikáztak be a tankönyv szavaiban, mondataiban. A házi feladat másolás vagy mondatokhoz rajz készítése volt. Harmadikban Szilviánál és Enikőnél is a lakás, az egyes helyiségek és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységek megnevezése, illetve a jelen idejű igeragozás gyakorlása volt a nyelvórák célja. Szilviánál behelyettesítéssel feladatok



és játékos elemeket tartalmazó gyakorlatok váltogatták egymást. Enikőnél a tanulók hibás mondatokat javítottak és megadott szavakból képezték helyes mondatokat. Negyedikben az igék összetett, Perfekt múlt idejű alakját ismételték. Az órákon a feladatok gyors egymásutánban követték egymást. Jellemző stratégia a frontális osztálymunka, amit Enikő önálló, nyelvtani gyakorlásra, fordításra épülő, írásbeli tevékenységgel egészített ki. Az óra akasztófajátékkal kezdődött, amelynek megoldása egy múlt idejű mondat volt. Enikő kérésére a diákok magyarul összefoglalták, mit tanultak az adott nyelvtani anyagról. Az elméleti részt az igék múlt idejű alakját ismétlő írásos és szóbeli feladatok követték. Az ellenőrzés egyik megfigyelt órán sem maradt el az önálló munka után. Miután közösen megbeszélték a jó megoldást és hogy hány jó válasz esetén milyen jutalom jár, Enikő egyenként megnézte a füzeteket, hogy tényleg jól javította-e ki a tanuló a feladatot. Mindkét osztályban a házi feladat az óra témájához kapcsolódó egyszerű mondatok fordítása volt anyanyelvről idegen nyelvre. A pedagógus feltűnően kihangsúlyozta a személyes névmásokat („Te olvasol a nappaliban.”), ezáltal a mondatok magyar nyelvhelyességi szempontból kifogásolhatóvá váltak.

Mint a példák is jól mutatják, az órákon a helyes nyelvi forma gyakorlását célzó feladatok nem voltak tevékenységekbe, valós szituációkba ágyazva, a figyelmet a formára és nem a nyelvi jelentésre irányították. Az órák fordításra, nyelvtani szabályok tudatosítására, igei alakok mechanikus memorizálására, a szókincs kontextus nélküli ismétlésére épültek. Ez a pedagógiai gyakorlat ellentmond a természetes kontextusos nyelvelsajátításnak. Nem szabad megfélemlenünk arról, hogy a gyerekek és a felnőttek nyelvelsajátítása eltér egymástól: a gyerekek esetében ez nyelvi ösztönön alapuló, nem tudatos elsajátítás, csak felnőtt korban beszélhetünk tudatos, analitikus tanulásról, amelyre már inkább a szabályrendszeren alapuló folyamatok a jellemzőek (részletesebben Nikolov 2004). Ebből adódóan ebben a korban még nincs szükség nyelvtani magyarázatokra, szabályok magolására. Még az idősebb korosztálynál is elkerülendő ez a gyakorlat, annál is inkább, mert a felnőttek nyelvtanulási tapasztalatait vizsgálva Nikolov Marianne és Nagy Emese (2003) arra az eredményre jutottak, hogy a megkérdezettek többsége negatív élményként idézte fel a mechanikus nyelvtani gyakorlást.

Az elméleti bevezetőben már említettem, hogy az idegen nyelvi óra számos hétköznapi beszédhelyzetet teremt, amelyek kihasználása lehetővé teszi a kifejezések valós információt tartalmazó szituációban való gyakorlását. Erre a következő pontban térek ki részletesen.

#### **4.6. Törekvés az egynyelvűségre**

A megfigyelt németórákon Szilvia, Renáta és Enikő német nyelvű óravezetésre törekedett. Renátánál mindkét órát lendületes német nyelvű óravezetés jellemezte. Az utasítások (1.sz. példák) rövidek, tömörek voltak, német nyelven hangzottak el és az adott órai feladathoz (1.a-b), illetve az osztálytermi szituációhoz (1.c-d) szorosan kapcsolódtak. A pedagógus került a felesleges beszédet; az óra elején kérte a gyerekeket, hogy csukják be az ablakot (1.c), az óra végén pedig, hogy töröljék le a táblát (1.d). A gyerekek értették a kérést, azonnal teljesítették a feladatot.

1. sz. példák: Utasítások Renáta 3. osztályos óráin

- a) „*Sammeln wir Wörter!*” [Gyűjtsünk szavakat!]
- b) „*Sucht bitte einen Partner!*” [Keressetek partnert!]
- c) „*Macht bitte das Fenster zu!*”
- d) „*Macht die Tafel sauber!*”

Az órán előforduló játék a diákok számára ismert volt, a játékszabályt nem kellett elmagyarázni, mindenki tudta, mit kell tenni. A játék végén Renáta a gyerekek magyar nyelvű kérésére németül reagált.

2. sz. példa: 3. osztályos óra

Diák: „*Még egyet!*”

Renáta: „*Nein, wir haben keine Zeit.*” [Nem, már nincs több időnk.]

Renáta gyakran dicsérte a tanulókat röviden, németül.

3. sz. példák: Dicséret Renáta óráin

- a) „*Prima!*”
- b) „*Sehr gut!*”
- c) „*Gut gemacht.*”

Enikőnek az volt a jellemző stratégiája, hogy a feladat német nyelvű ismertetése után elismételte azt anyanyelven, vagy megkért egy diákot, hogy mondja el magyarul, mit is kell csinálni. Ez láthatóan nehezen ment a gyerekeknek, még az a gyerek is gondolkodóba esett, aki rögtön követte a kérést. Az egyik utasításban (4.sz. példa) a negyedikeseknél Enikő a *Verben* kifejezést használta. Az utasítást félbeszakítva anyanyelven megkérdezte a tanulóktól, mit is jelent ez. A nyelvtani kategória használata szerintem elkerülhető lett volna, egy-egy konkrét példa ismertetésével a tanulók hamar megértették volna a tennivalót. Az órán felmerülő nyelvtani problémákat anyanyelven beszéltek meg.

4. sz. példa: Nyelvtani magyarázat 4. osztályban

Enikő: „*Ihr hört dreimal 5 Verben. Ihr sollt die Verben in Perfekt schreiben. Mit is jelent a Verben? Ki tudja? ... Igék. 5 igét hallotok háromszor, és írájatok le a múlt idejű alakjukat.*”

Enikőnél többször is megfigyeltem, hogy a szükségesnél hosszabban, bonyolultabban fogalmazott, sőt az utasítás gyakran el is hagyható lett volna, ha példával illusztrál. Arra is láttam példát, hogy az utasítást elkezdte németül, majd folytatta magyarul (5.sz. példa).

5. sz. példa: Nyelvtani magyarázat 4. osztályban

Enikő: „*Jetzt machen wir das umgekehrt. Most Perfekt alakokat mondok és írájatok le a főnévi igenevüket.*”

Feladatvégzés, játék közben sokszor anyanyelven szólt a diákokhoz (6. sz. példák).

6. sz. példák: 3. osztály

- a) Enikő: „*Engedjétek Katit is ide!*”
- b) Enikő: „*Mondjad már!*”, „*Melyik 'S'-re gondoltál?*” (akasztófajáték közben)

Szilvia próbálta német nyelven vezetni az órát, az óra vége felé azonban már többször csak anyanyelven beszélt. Az utasításai nagy részét gyakran azonnal elismételte magyarul is, időt sem hagyva a gyerekeknek a reagálásra. Érdekes volt megfigyelni, hogy a tanulók a fordítás ellenére néha magyarul visszakérdeztek, hogy mi is a feladat. Ha az órán nyelvtani probléma merült fel vagy új játékot tanultak, csak az anyanyelvet használta a probléma megvitatására vagy a játékszabály ismertetésére. A konkrét tananyagtól, tanórai feladattól eltekintve nem ösztönözte tanítványait a német nyelv használatára, nem integrálta a tanulói beszédet saját idegen nyelvű beszédébe. Például harmadik osztályban az egyik órán a diákok egy-egy kézzel írt kártyát kaptak, amin egy német nyelvű kérdés volt olvasható. Az egyik diák nem tudta kiolvasni a kérdő mondatot, és hangosan szólt a tanítónak, aki jelezte, hogy törekedett a szépírásra, és segített a mondatot kiolvasni.

7. sz. példák: 3. osztály

Diák: „*Nem tudom kiolvasni.*”

Szilvia: „*Próbáltam szépen írni.*”

Az első és második osztályban néha fegyelmezni kellett, ami mindig magyarul történt.

8. sz. példák: Fegyelmezés

a) „*Pst!*”

b) „*Száját beragasztani!*”

c) „*Csend legyen.*”

Az egyik mozgásos játéknál Szilvia magyarul is és németül is nyugodt játékra in-tette a tanulókat (9.sz. példák). A két figyelmeztetés nem ekvivalense egymásnak, más-más tartalom húzódik meg mögöttük.

9. sz. példák: Figyelmeztetés

Szilvia: „*Aufpassen*” [Vigyázni!], „*Nem ész nélkül.*”

Szilviára jellemző volt, hogy nem hagyott időt a gyerekeknek a kérdésre adandó lehetséges válasz átgondolására. Ha a tanuló nem válaszolt azonnal, ő maga kezdte mondani a választ lassan, és a diáknak gondolkodás nélkül csak utána kellett mondania.

A kisdíákok az óra elején és végén németül üdvözölték a tanítót, óra közben németül bekiabálással jelezték, ha készen voltak egy feladattal („*Fertig!*”), és németül köszönték meg a tanítónak („*Danke*”), ha valamilyen segítséget kaptak (például Szilvia felvette egy diák ceruzáját a földről). A konkrét feladatok megoldásánál is a német nyelvet használták, de minden más esetben egymáshoz és a tanítóhoz is magyarul beszéltek a gyerekek. A tanulók nyelvhasználatát részletesen Nikolov (2000) vizsgálta angolórákon pármunka és csoportmunka során.

A megfigyeléseim alapján kijelenthetem, hogy a pedagógusok gyakran használták az anyanyelvet olyan helyzetekben, ahol a célnyelv is érthető lett volna, sok esetben felesleges volt a fordítás. Bármilyen előre nem tervezett esemény esetén a pedagógusok magyarul reagáltak, és a diákoktól sem várták el ilyenkor a német nyelv használatát. Nem használták ki nyelvtanulás szempontjából a váratlan helyzeteket. A pedagógusok ritkán használtak testbeszédet a feladatok szemléltetésére; a megfigyelt órá-

kon nem éltek a mimika, a gesztusok, a hanglejtés adta lehetőségekkel. Az ismeretlen szavak értelmezésekor az anyanyelvi megfelelő megadása dominált. Szilvia óráin láttam néhány példát arra, hogy a kérdő mondatok megértését pantomimmal segítette, de a magyar fordítás is elhangzott.

#### **4.7. A hibázás elfogadása**

A nyelvórán fontos szem előtt tartani, hogy az adott tevékenységnek mi a célja: a folyékony nyelvhasználat, amikor a tanulók egy téma, játék során a tartalomra, a mondanivalóra összpontosítanak; vagy a korrekt nyelvhasználat, vagyis egy-egy kifejezés, nyelvi forma begyakorlása. Mindkét esetben másképpen kell kezelni a hibákat.

A folyamatos beszéd gyakorlására egyetlenegy példát láttam, de ebben az esetben sem állíthatom, hogy a tanulók teljesen szabadon beszéltek egy megadott témáról, jelen esetben a legjobb barátjukról. Ugyanis előre megírt, a pedagógus által korábban javított szöveg felmondása történt. A pedagógus beszéd közben nem szakította félbe a tanulókat, de a végén a hiba típusára való utalás nélkül megjegyezte, hogy sikerült-e elmondani a szöveget hibátlanul. A tartalom értékelésére nem került sor.

A gyakorló fázis során a pedagógusok a tanulók szóbeli hibáit azonnal javították, a hibás részt elmondták helyesen, majd a helyes megoldást elisméltették a tanulóval.

Főleg Szilviánál volt megfigyelhető, hogy ha a kérdésére a diák nem reagált azonnal, akkor az elvárt választ maga kezdte mondani lassan, a diáknak csak utána kellett mondania gondolkodás nélkül. A példa kapcsán Fischernek (1999) a megállapítása jutott az eszembe, amely a nyelvórákra is érvényes: ha a válasz nem születik meg egy másodpercen belül, a tanár máris beavatkozik, megismétli vagy újrafogalmazza a kérdést, újabb kérdést tesz fel, vagy egy másik gyereket kérdez. A mi esetünkben a tanító megadja a kész választ, és a diáknak nincs más dolga, mint a választ elisméltetni. Hiába tűnik egyszerűnek a kérdés, a gyerekben összetett folyamat játszódik le, hiszen meg kell értenie az adott kérdést, és elő kell hívni a megfelelő választ, amely még nem rögzült teljesen. Egyetérték Fischer tanácsával: „Ha kérdezőnk, meg kell tanulnunk a csend értékét” (Fischer 1999: 36).

A pedagógusok a diákok írásbeli munkáját is folyamatosan ellenőrizték. Különösen Enikő ragaszkodott ahhoz, hogy mindig minden hibátlanul kerüljön a füzetbe, illetve a diákok is jól javítsák ki saját munkájukat. Ezt óra közben is gyakran ellenőrizte, így értékes idő ment el. Óra után, egy kötetlen beszélgetés során hangsúlyozta, hogy nagyon fontosnak tartja a diákok írásbeli munkájának ellenőrzését, mert véleménye szerint ha valami hibásan kerül a füzetbe, akkor azt hibásan tanulják is meg, és ez a szóbeli munkájukra negatívan hat ki. Érzésem szerint Enikő nem tudja elfogadni, hogy a hibázás a tanulási folyamat velejárója. „A régi közmondás szerint csak az nem hibázik, aki nem dolgozik. A régi igazság a nyelvtanulásban is maradéktalanul érvényes, hiszen a tanítvány pontosan azért vét, mert erőfeszítést tett, megpróbált valamit kifejezni idegen nyelven. Ez pedig feltétlenül dicséretet és további biztatást érdemel, semmi esetre sem ledorongoló kritikát” (Holló, Kontráné és Tímár 1996: 157).

### **5. Záró gondolatok**

Az első megfigyeléseket követően általánosítható következtetéseket nem vonhatok le, hiszen a megfigyelt órák és pedagógusok száma ezt nem teszi lehetővé, de számomra néhány tanulság már adódott:

- A megfigyelt pedagógusok gyakorlatában a természetes nyelvsajátításra jellemző eljárásokkal szemben a behaviorista hagyományokon alapuló drillezés, a kontrasztív nyelvszemlélet, a nyelvtani-fordító módszer eljárásai és a fordítás alkalmazása figyelhetők meg. Hasonlókat tapasztalt Nikolov Marianne (2008) is az alsó tagozatos angolórák megfigyelései során.
- A fordítás a jó gyakorlattal ellentétben gyakori eleme a németóráknak: az utasítások többsége mindkét nyelven elhangzik; kedvelt a fordításra épülő *Wortkönig* szókikérdező játék; az idegen szavak jelentésének feltárása is az esetek többségében az anyanyelv segítségével történik. Anyanyelvi magyarázatoknak akkor van értelme, ha az adott szó vizuálisan nem szemléltethető, ha egy-egy feladat ismertetése idegen nyelven túl bonyolult. Ha a gyerekek az új szavakkal, szókapcsolatokkal egyértelmű kontextusban találkoznak és ezeket képekkel, cselekvéssel össze tudják kapcsolni, akkor nagy a valószínűsége, hogy meg is értik őket. Ha nem kínáljuk tálcán a megoldást – vagyis fordítással nem adjuk meg az adott szó, utasítás jelentését –, akkor fejlesztjük a diákok találgatási képességét, problémamegoldó képességét, segítjük az idegen nyelven való gondolkodás kialakulását.
- Tudatosítani kell a tanároknak, hogy az óravezetésre, fegyelmezésre, dicséretre használt célnyelvi kifejezések, vagyis a tanórán előforduló kommunikációs helyzetek kihasználása hozzájárul a diákok nyelvi fejlődéséhez.
- A nyelvi formát drillező feladatok helyett a jelentésen alapuló tevékenységeket, értelmes szituációkba ágyazott feladatokat kell előnyben részesíteni. A nyelvtani struktúrák a gyerekek számára szókapcsolatokként jelennek meg, és az órán szituációkban, dalokban, beszélgetésekben való gyakori előfordulásuk során rögzülnek. Célszerű kerülni az olyan típusú gyakorlatokat, amelyek feladat-megfogalmazásai a következők: „Tegyétek az igéket a Perfekt alakba!” Hiszen társalgás során a beszélőnek sohasem az a feladata, hogy az igéket Perfekt vagy Präteritum alakba tegye, hanem hogy tudjon múltbeli eseményekről beszámolni. A jelentés-központú feladatok készítésekor sok fantáziára, leleményességre van szükség, hogy megtaláljuk azokat a valós helyzeteket, amelyekben az adott nyelvtani jelenséget a kisdíákok a funkciónak megfelelően használni tudják. „Tegyék az igéket E/2 felszólító alakba!” típusú utasítások helyett adjunk parancsokat például egy robotnak, vagy gyűjtsünk olyan tiltásokat, amelyek az iskolai életben gyakran előfordulnak.
- A nyelvtanároknak, különösen a kisdíákokkal foglalkozó nyelvtanítóknak meg kell érteniük, hogy a nyelvi hibák a tanulási folyamat részei, és jelzik a nyelvi fejlődés útját. A nyelvtanítónak úgy kell reagálnia, mint ahogy a szülő is teszi, vagyis a tanulói megnyilatkozások tartalmának a helyességére figyeljen, és a válaszában az átalakítás, illetve bővítés eszközével élve kínáljon megfelelő nyelvi mintát (Bleyhl 2000).
- Fontos, hogy a nyelvtanítók, a nyelvtanárok bízzanak önmagukban és tanítványaikban. Használják bátran az idegen nyelvet.

## IRODALOM

- Bleyhl, Werner (2000): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlage und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel.
- Bliesener, Ulrich – Peter Edelenbos (1998): *Früher Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Praxis*. Leipzig: Klett Verlag.
- Dines, Peter (2000): Themenorientierter Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. In: Bleyhl, Werner (szerk.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlage und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel.
- Fischer, Robert (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni*. Budapest: Műszaki könyvkiadó.
- Holló Dorottya – Konráné Hegybíró Edit – Timár Eszter (1996): *A krétától a videóig*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Idegen nyelv. Kerettanterv Tantárgyi Füzetek* (2000). Oktatási Minisztérium.
- Karbe, Ursula (2000): „Anschauung / Veranschaulichung”. In: Karbe, Ursula – Hans-Eberhard Piepho (szerk.): *Fremdsprachenunterricht von A-Z. Praktisches Begriffswörterbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Klippel, Friederike (2000): *Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Löffler, Renate – Klaus Schweitzer (1988): *Brainlinks. Bausteine für einen ganzheitlichen Englisch-Unterricht*. Weinhheim: Beltz.
- Maier, Wolfgang (1991): *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin – München: Langenscheidt.
- Morvai Edit – Poór Zoltán (2006): *Korai nyelvvoktatás a magyar intézményekben*. [http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200610/korai\\_nyelvoktatás\\_061010.pdf](http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200610/korai_nyelvoktatás_061010.pdf) 2009-09-14.
- Nikolov Marianne (1995): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvvoktatás* 1/1. pp. 7–20.
- (2000): Kódváltás pár- és csoportmunkában általános iskolai angolórákon. *Magyar Pedagógia* 100/4. pp. 401–422.
- (2004): Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvvoktatás* 10/1. pp. 3–26.
- (2008): „Az általános iskola, az módszertan!” Alsó tagozatos angolórák empirikus vizsgálata. *Modern Nyelvvoktatás* 14/1–2. pp. 3–19.
- Nikolov Marianne – Nagy Emese (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Felnöttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvvoktatás* 9/1. pp. 14–40.
- Sarter, Heidemarie (1997): *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Neue Wege. Neue Ziele*. Darmstadt.
- Vollmuth, Isabell (2004): *Englisch an der Grundschule. Wie Handreichungen den Frühbeginn sehen. Eine didaktisch-methodische Analyse*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

SULYOK HEDVIG

# A doktor lexémához tapadó újabb jelentések – avagy tudósok a cégben<sup>1</sup>

## Novel meaning shades attached to the word *doktor* in Hungarian

The Hungarian word *doktor* [doctor] appears more and more in names of shops, brands, websites and health care services. In the history of Hungarian its first occurrence was registered in the 15th century, meaning 'scholar' which was tantamount to 'preacher'. During the course of its use, the meaning has gradually extended as far as 'PhD' covering a field where *doktor* signifies 'competence', 'trust' and other positive connotation of the shop, service etc. publicized. The paper presents a series of such trade names in Hungarian, ordered in fields. The author offers a framework for the intents to use *doktor* in growing contexts.

## 1. Intézmény- és cégneveink, áru- és márkaneveink

Ebbe a körbe tartozó neveink közé a közelmúltban bevonult az egészségügy. A kozmetikai szalon homlokzatán a *Szépségpatika*, a festékboltén – némi hangzásbeli szójátékkal – a *Színpatika* tábla fogad, szomjunkat a *Sörpatikában*, *Borpatikában* olthatjuk; az *Agro-Patika* növényvédelemmel, az *Adó-Patika* pénzügyi tanácsadással foglalkozik. Miközben haldokló számítógépünket a *Komputer Klinikáról* a *Szoftver Klinikára* vittük át, gyengélkedő autónkat a *Diesel Klinika*, *Jármű Klinika*, *Karosszéria Klinika* és a *Lökhárító Klinika* szakemberei gyógyítgatják; problémásabb esetben javasolják még a *Kipufogó Klinikát*, ahol a *Kipufogó Doktor* (sic!) segítségét is igénybe vehetjük. (*Mit csinál a klinika? Mit csinál a doktor?* A választ, némi képzavarral élve, nagyvárosaink *sétáló utcái*, az orvosi rendelők *vetkőző fülkéi*, vagy inkább *A magyar helyesírás szabályainak* a különírásra és az egybeírásra vonatkozó fejezetei adhatják meg...)

Nemcsak a – görög–latin eredetű – *klinika* jelentéstartománya bővült a 'szerviz', 'javítóműhely' jelentéssel, jártunkban-keltünkben észlelhetjük: *doktor* szavunk is egyre többször tűnik fel márka- és üzletnevekben, cégek, betéti társaságok, tevékenységek, weblapok és internetes portálok elnevezéseiben.

### 2.1. A *doctor/doktor* szó

A *doctor/doktor* a *docere* (*doceo*, *-cui*, *-ctum*) 'tanít, oktat' jelentésű ige ágensképzővel ellátott származéka. Viszonylag korán adathozható nyelvünkben; előfordul már

<sup>1</sup> Ez a tanulmány a XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson (Budapest, Balassi Intézet) a *Lexikológia és lexikográfia, terminológia* szekcióban 2008. április 4-én elhangzott előadás szerkesztett változata.

a Jókai Kódexben is, jelentése ott 'tudós' (prédikátor). A TESz. (Benkő 1967: 654–5) tanúsága szerint a XVI. század első felére a szónak már az 'orvos' jelentése is kialakult, ez egy jelzős összetételből – orvosdoktor – fűződhetett le. Különösen bő példaanyagot találhatunk a szó előfordulására az *Erdélyi magyar szótörténeti tárban* (Szabó T. 1978: 441–2). Gyakorta *dactor* alakban – 'medicus' jelentésben – bukkan fel a XVI. századi szövegekben, s a század végéről már személynévi használatát is idézi a szerző. Ugyancsak a XVI. század második feléhez (1575) köthető a szó 'tanító, iskolamester' jelentésben történő előfordulása is, s bár a bolognai egyetem már 1140-től a doktori szigorlatot letett személyeknek odaítélhette a doktori címet (mint a legnagyobb tudományos fokozatot), ebben a jelentésben nálunk csak 1760-tól adatolható (Benkő uo.).

A szótörténeti táruk – és egyéb, értelmező, valamint szinonimaszótárak hozta jelentésárnyalatok – vizsgálata után a frissen megjelent, Tolcsvai Nagy Gábor szerkesztette *Idegen szavak szótárát* lapozzuk föl (2007: 255–6). Ott azt látjuk, hogy a 1. *doktori fokozat birtokosa*, 2. *orvosi vagy jogi doktori cím birtokosa*, 3. *orvos*, 4. *egyháztanító*, 5. *a tudomány doktora* jelentések után immár szótárba foglaltatott e lexéma újabb időkben kialakult jelentésárnyalata is: 6. *vmi helyreállítani, megjavítani, helyrehozni képes személy*. Ezt a jelentésbővülést az 'orvosdoktor' is indukálhatta, hisz az ember egészségét helyrehozni képes személyhez hasonlóan jár el az a szakember is, aki valamilyen tárgyat, készüléket, szerkezetet javít meg, annak hiányosságait, bajait orvosolja; illetve ily módon cselekszik az a cég (kft., bt., szerviz, műhely, program stb.) is, amelyik nevében a *doktor (doctor/dr.)* lexemával kíván erre a tevékenységére utalni.

## 2.2. A szó történetéről

Lássuk, milyen okok vezethettek a szó új jelentésárnyalatának kialakulásához, megszilárdulásához, illetve az üzleti-kereskedelmi szférában befutott karrierjéhez.

A marketinggel, reklámpszichológiával foglalkozó szakemberek körében közismert, hogy egy-egy intézmény, cég, márka nevének erőssége attól is függ, milyen kép alakul ki róluk az emberek – a potenciális fogyasztók – tudatában, milyen „üzenetet” hordoznak, milyen imázs tapad hozzájuk. Ilyenformán az intézmény (üzlet, cég, termék stb.) nevének megválasztásánál lényegi, piacszerző szemponttá válik, hogy az adott név megfelelő értelmi, érzelmi értékelést is kapjon. A sikeresen megválasztott, jól csengő, pozitív üzenetet, dinamizmust hordozó név nem csupán identifikál: része a reklámnak, eladja a terméket, vásárlásra ösztönöz (Móricz és Horváth 1985, Sulyok 1999).

Ahogy a szépségpatika, borpatika elnevezésekben a *patika* lexemához, az autóklinika, szoftverklinika szavakban a *klinika* szóhoz a fogyasztó számára pozitív konnotáció tapad, úgy tapad az a megbízhatóságot, szakértelmet, feltétlen bizalmat kiváltó *doktor* szóhoz is; ezért szívesen élnek vele különféle mester- és szakemberek, szolgáltató cégek, munkájuk megbízhatóságát, árujuk kiválóságát termékük nevében és nevével is hangsúlyozni kívánó gyártók, forgalmazók.

## 3. A gyűjtött korpusz

A gazdag – ám éppen a bősége miatt itt nem teljes mértékben felsorolt – példaanyag több szempont szerint is osztályozható: tartoznak ide cégnevek, tevékenységek, internetes portálok, weboldalak, programok elnevezései és márkanevek egyaránt. Szép



számmal akad közöttük a nagyközönségnek érthető, hangulatos elnevezés, ám gyakorta vagyunk tanúi kevésbé bensőséges, kevésbé találó, már-már a nyelvi sznobizmus határát súroló, olykor pedig megmosolyogtató szüleményeknek is.

### 3.1. Cégek, bt.-k, kft.-k, kis üzletek, szolgáltatók elnevezései

Az alábbiakban felsorolt példák valójában a tulajdonnevekhez sorolhatók, mégis: némelyik közülük köznévszerű, gyakran csak a nagy kezdőbetűs írásmódjuk utal hovatarozásukra (a kérdésre vö. J. Soltész 1979: 103). Előfordul, hogy egy-egy név ugyanolyan formában – esetleg csekély eltéréssel – több helyen is felbukkan (ezekben az esetekben azonos lehetett a névadás motívuma), s inkább megnevező, mintsem egyedítő funkcióval rendelkezik. Jelen írásnak nem is célja az elnevezések között szigorú típusokat felállítani, az viszont megállapítható: a felsorolt nevek valószínűleg nem minden esetben azonosak a cégnyilvántartásban szereplő – hosszabb, hivatalos – formájukkal, inkább a cégtáblán, portálon, logón olvasható rövidebb variánsuk ismert. A nevek helyesírását eredeti alakjukban közlöm, típushibáik elemzésére most nem vállalkozom (az ti. már másik dolgozat tárgyát képezhetné). A név része még legtöbbször a bt., kft. rövidítés is; ez csupán a vállalkozás működési formájára utal, a feliratokon gyakran nem is szerepel, s mivel egyéb jelentősége itt nincs, takarékosági okokból el is hagyom, az elnevezéseket pedig – a név felépítésének típusa, illetve szórendi szempontok figyelembevételével – több csoportba sorolva közlöm.

**A)** *Ablak doktor, Aqua doktor* (víz-, gázszerelés), *Autódoktor, Bútoroktor, Bútor Doktor, Bútor doktor* (több bt.), *Csődoktor, Cső-doktor, Csatornadoktor, Garden Doktor* (kertépítés), *Fénydoktor* (szolgáltató betéti társaság), *Épületdoktor* (építőipari kft.), *Ház-doktor, Hitel Doktor, Ingatlan Doktor, Kémény Doktor, Kéménydoktor, Kémény- és Tető Doktor, Kipufogódoktor, Kipufogó Doktor, Lakás Doktor, Mérleg-Doktor* (könyvvizsgáló), *Mobil Doktor, Nádfedél Doktor, Olajdoktor, Ott-hon Doktor, Vállalkozás doktor.*

**B)** *Dentál Doctor, PC-Doctor, Script Doctor* (forgatókönyvíró bt.), *Doctor Pizza, Doctor Dent, Doctor Haus* (ingatlanforgalmazó), *Doktor Bizsu, Doktor Fa* (fűrészáru), *Doktor Film* (film- és videogyártás) stb.

Az árut ma már a csomagolás is eladhatja, s a név a csomagolás, a reklám része, a reklám egyik jellemzője pedig a vevő manipulálása s a túlzás is. Tudást, magas szintű szakértelmet sugallnak, szuggerálnak az alábbi, a humán világot idéző cégnevek. Komolyabb vállalkozásnál ez lehet célravezető elnevezés, kisebb volumenű, köznapi tevékenységet folytató társaságnál azonban a név előtagja, a *Dr.* rövidítés, illetve a *Doktor/Doctor* lexéma használata nem áll összhangban a szó jelentésével, súlyával: a név inkább mosolyt fakaszt. (Egy mozgóárusnak bejegyzett bt. – *Dr. Pogi* – talán *mogyit, ropit* is forgalmaz...) )

**C)** *Dr. Fék, Dr. Karosszéria, Dr. Kópé* (gyermekgyógyászat), *Dr. Mozaik* (szaniteráru, építőanyag), *Dr. Média* (reklámügynökség), *Dr. Motor* (gépjárműjavítás), *Dr. Padló* (parketta, padlószőnyeg, függöny), *Dr. Papír* (nyomdaipari termékek), *Dr. Polc* (háztartási cikkek), *Dr. Zene* (szlogenjük: „Minden, ami zene!”) szaküzlet stb.

Ennél a névtípusnál különösen gyakoriak az idegen szót tartalmazó szerkezetek, több is van belőlük, mint a hasonló módon született magyarból. Van, amikor a vállalkozás nevében indokolt lehet, vagy legalább nem feltétlenül elvetendő az idegen eredetű elem, például vegyesvállalatok, vagy a főként külföldi cégekkel együttműködő üzemek esetében; ilyenkor nem ritka, hogy tevékenységükre utaló – többnyire görög vagy latin gyökű – szóelemek a név alkotói. Gyakoribb azonban az angol – ritkábban a német, olasz, francia – nyelv ihlette elnevezés; nem az orosz, szlovák vagy román! Itt az idegen szó a bennfentesség, előkelőség látszatát kelti; talán ahhoz a generációhoz, réteghez kíván szólni, amelyik vásárlás helyett *shoppingol*; gyűlés, megbeszélés helyett *meetingre megy*; baráti találkozó, összejövetel címén *partyt ad*; ahol nem pecsenye, szalonna sül, hanem *barbecue*. (Örök igazság persze: az idegen szó változó történelmi kategória, *pecsenye*, *szalonna* szavaink sem magyar eredetűek, egy hosszabb magyar–szláv érintkezés, együttélés – akár időszakos kétnyelvűség – ajándékai, jövevényszók; míg emezek már a globalizáció – nem mindig szívesen fogadott – termékei.) Lássuk a példákat!

**D)** *Dr. Bau*, *Dr. Fine-Bau* (építőipari bt.), *Dr. Bilanz* (számvitel-szervező kft.), *Dr. Büro* (számítástechnika), *Dr. Concert* (rendezvényszervezés), *Dr. Consulting* (pénzügyi tanácsadás), *Dr. Dent*, *Dr. Happy Dent* (fogorvosok), *Dr. Happy-House* (ingatlanforgalmazó), *Dr. Face* („fizikai közérzetet javító szolgáltatás”), *Dr. Food* (élelmiszeripari kft.), *Dr. Foot* (cipő-nagykereskedés), *Dr. Flower* (dísznövény-kereskedelem), *Dr. Gyros* (vendéglátás), *Dr. Pack* (csomagolótechnika), *Dr. Smile* (fogorvos, járóbeteg-ellátás) stb.

### 3.2. Szellemi termékek nevei

A legtöbb felsorolt bt., kft. internetes honlappal is rendelkezik, ám vannak olyan szolgáltatást kínáló cégek, amelyeknek a fő tevékenysége éppen magán a világhálón bonyolódik. Ezeknek a weboldaloknak, internetes programoknak, rovatoknak a (gyakran címszerű) neve – szellemi termék lévén – szintén a tulajdonnevek csoportjához sorolható. Az internetes helyesírás – itt főként a kis és nagy kezdőbetűk használatára gondolok – meglehetősen következtelen, ezenkívül a névadók, mint azt az előzőekben is tapasztalhattuk, ugyancsak küzdenek az alárendelő szóösszetételek helyes leírásával: itt is gyakori az indokolatlan különírás, kötőjelezés. Találunk itt *Doktor Állás* webforumot a munkát keresőknek, de *mobil doktor*-t és *Dr. Mobil* webáruházat is – ugyanilyen néven még telefonszaküzletek is működnek. *Doktor Marketing*, aki – stílusosan – a *Reklám Klinika* oldalon is hirdet, kis- és középvállalkozásoknak kínál hatékony szövegírást, a *drpromotion* internetes címen pedig egy másik *reklám klinika* is működik. A *Dr. Info*-ra kattintva egészségügyi információs portállal találkozunk, hasonló oldal a *Dr. Egészség* is. A *Dr. Web Anti-Vírus+Anti-Spam* programot a reklámüzenetek kiszűrésére, a *Spyware Doctor*-t a kémmodulok eltávolítására alkalmazzák. A *Spin Doctor* hatékony vállalati és marketingkommunikációs stratégiákat hirdet, a *Növénydoktor* honlapon a *virágdoktor* ad tanácsot. Ezelnek a weblapoknak, programoknak az elnevezése is – néhány kivételtől eltekintve – főként angol indíttatású; oka lehet ennek az is, hogy egész más a célközönség, mint a javítással foglalkozó szakemberek (cipő- és egyéb *doktorok*) esetében.

### 3.3. Márkanevek

Gyakran találkozunk ipari termékek, termékcsaládok nevében is a *doktor* lexemával. A *Madárdoktor* multivitaminos készítmény, a *Muskátlidoktor* folyékony műtrágya, a *Dr. Virágdoktor* (sic!) egy virágzáspezsdítő tápoldat; nevük funkciójukra is utal. *Dr. Bag* táskák márkaneveként tűnik fel (egyúttal a gyártó cég neve is, hasonlóképp, mint a *Dr. Jeans*, amely szintén márka- és üzletnév); a *Dr. Immun* pedig haj- és bőr-ápoló termékek egy csoportját jelzi. A *dr.* rövidítés itt ugyanúgy a magas fokú szakértelem, tudás, kiváló minőség érzését kívánja sugallni a fogyasztónak, mint a *Dr. Tea* márkanév (szlogenjük: *Dr. Tea – a teadoktor!*), vagy a *Dr. Stomi* rágó- és pezsgőtabletta, amelynek már tényleg több köze van a medicinához, vö. görög–latin *stomachus* ’gyomor’ (Finály 1884/1991: 1878). Az igyekezetbe néha (helyesírási) hiba is csúszhat: *Dr. Milky cappuccino* (sic! cappuccino helyett) olvasható egy likörgyár palackjának címkéjén; szép példája ez egyúttal az eklektikusan *mixelt* neveknek is.

### 3.4. Tevékenységi körök nevei

Az idetartozó köznevek egy része nehezen választható el a kis üzletek, javítóműhelyek nevéől, hiszen a *cipődoktor* a ’szuszer, cipész’ szinonimája lehet, miként a *bútor-doktor* a restauráló vagy csak javítgató ’asztalos’-é. Egy – azóta megszűnt – szegedi garázsbolton sokáig függött a tábla: Maca, a *ruhadoktor*; a varrónő javításokat is vállalt. A szintén szegedi *tolldoktor* kis üzletében régi párnák, paplanok kelnek új életre. *Vízdoktor* szavunk a boldog békeidők hangulatát idézi: Herkulesfürdő, Karlsbad, Baden-Baden fürdőorvosait nevezte így a magyar ajkú látogató. Ma a Kneipp-kúrát alkalmazó természetgyógyász félig tréfás elnevezése ez, nem pedig a balneológusé. Valóban orvoslással foglalkozik a híres kőszegi *madárdoktor*: sebesült, megmérgezett ragadozó és költöző madarakat gyógyítgat. *Lódoktor* szavunk sem újabb keletű, az ’állatorvos’ olykor vicces, olykor tájnyelvi szinonimája, de a laktanyai szlengben ’katonarvos’ jelentéssel is rendelkezett. Most egy weboldalon a *Lódoktor válaszol az állattartók, főként lovasok kérdéseire*. Egy másik internetes oldalra verseket küldhet be a poétikus lelkületű fórumozó, sorait – térítés ellenében – a *versdoktor* bírálja el, csiszolgatja, s tanácsot is ad. A *Szódoktor a Tetten ért szavak* című rádióműsor egyik rovata. *Szódoktorkodom* címmel írt megszívlelendő nyelvápoló cikket Holczer József az *Édes Anyanyelvünk* folyóiratban (2006/5: 9). A „...szódoktor a szavakat, kifejezéseket, kapcsolatokat, az ezekből felépülő mondatokat, gondolatokat, sőt szöveget gyógykezel. Olvasgatás közben nem egyszer érzem: szükség van szódoktori elsősegélynyújtásomra, sürgősségi vizsgálatra, afféle jelentésröntgenre, komolyabb esetben akár műtéti beavatkozásra is.” A szerző szódoktorkodását a medicina (érthetőbb) szakszókincséből származó szavak is illusztrálják. Itt nem a névadási divathullámról van szó: a ’szódoktor’ jelentésébe a hibás szó- és kifejezéshasználát javítgatásán, csiszolgatásán túl valóban beleérezzük nyelvhasználatunk gyógyítását, a nyelvi problémák orvoslását is.

## 4. Összegzés

Mindenképpen üdvözlendő, hogy a *doktor* lexemának ezt a – talán már nem is annyira új, ám a mindennapi életünkben egyre gyakrabban felbukkanó – jelentését a frissebb kiadású, igényesebb szótáraink már rögzítik. Az elmondottakból láttuk, hogy a

szó jelentéstartományához az élet különböző területein még milyen árnyalatok tapadnak, s azt is észlelhettük: különösen a reklám nyelve tudja e jelentésárnyalatok használatával a potenciális vásárlót, fogyasztót mozgósítani, befolyásolni. A névanyag átvizsgálásakor az is kiderült, hogy azok a helyesírási és elnevezés-módszertani hiányosságok, amelyekre J. Soltész Katalin (1979), Antalné Szabó Ágnes (1983), Zimányi Árpád (1995), Grétsy László (2004), Bozsik Gabriella (2004) – és sokan mások – már hosszú évekkkel ezelőtt felhívták a figyelmet, ma is léteznek, jelen vannak: olykor stílusérzékünket, máskor helyesírási ismereteinket rombolják. Biztató ugyanakkor, hogy a *Magyar Nyelv*, a *Magyar Nyelvőr*, az *Édes Anyanyelvünk* s más szakfolyóiratok – olykor napilapok – hasábjain is gyakran jelennek meg olyan hosszabb-rövidebb írások, amelyek ezekről a – nyelvünkben is nyomot hagyó – társadalmi jelenségekről, a nyelvi sznobizmusról, a „kevesebb több lenne” elvéről, a helytelen írásmód okozta értelmezési zavarokról szólnak – nem bántó módon (vö. Mínya 1999: 10). Azt is el kell ismernünk: a fentiekben körüljárt névtípus egyáltalán nem csak magyar jelenség. A *Dr. Reklam* weboldal például Izlandtól Törökorszáig fellelhető, Olaszországban *Dr. Spot* (ua.) címen működik. Eltűnődhetünk: kordivat, kórdivat, s – hogy stílusosak legyünk – *pandémia* ’világméretű járvány’ áldozatai vagyunk? Esetleg – megkopván a *hiper-*, *super-*, *extra-* minőségjelzők – egy új típusú lexikai fokozás felé haladunk?

## IRODALOM

- Antalné Szabó Ágnes (1983): *Névírás-szociológia az intézménynevekben*. (Magyar névtani dolgozatok 28.) Budapest: ELTE.
- Benkő Loránd (1967, főszerk.): *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára* I. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bozsik Gabriella (2004): Szóösszetételek az intézménynevekben. *Édes Anyanyelvünk* XXVI/5.
- Finály Henrik (1884/1991): *A latin nyelv szótára*. Budapest: Franklin.
- Holczér József (2006): Szódoktorkodom. *Édes Anyanyelvünk* XXVIII/5.
- Grétsy László (2004): Néhány bizakodó szó a reklámnyelvtörvényről. *Édes Anyanyelvünk* XXVI/4.
- J. Soltész Katalin (1979): *A tulajdonnév funkciója és jelentése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- M[inya] K[ároly] (1999): Nyelvi nagyképűség. *Édes Anyanyelvünk* XXI/2.
- Móricz Éva – Horváth Ágnes (1985): *A reklámnyelv anatómiája*. Budapest: Magyar Reklámszövetség.
- Sulyok Hedvig (1999): Dentissima és társai (Olasz szavak cégtábláinkon és az üzletben). In: Balaskó Mária – Kohn János (szerk.): *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke*. A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjteményes kiadása. Szombathely: BDTF, pp. 265–270.
- Szabó T. Attila (1978): *Erdélyi magyar szótörténeti tár* I. Bukarest: Kriterion.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2007): *Idegen szavak szótára*. Budapest: Osiris.
- Zimányi Árpád (1995): Korunk típushibája: a különírás. *Édes Anyanyelvünk* XVII/3.

MEDGYES PÉTER

# A magyar idegennyelv-oktatás aranykora: 1989–2009

## 1. fejezet: Előzmények

### **The golden age of foreign-language education in Hungary: 1989–2009**

Many Hungarians claim that the past two decades have brought us nothing but disappointment. This seems to be a sweeping generalisation, and surely the opposite is true for developments which have taken place in foreign-language education. Although in an European perspective Hungary is still lagging behind, the foreign-language competence of the Hungarian population has dramatically improved since 1989.

In the book I am in the process of writing, I give a panoramic view of recent achievements, each chapter highlighting a certain aspect of this upward trend. While the abstract refers to the entire book, the opening chapter focuses on the decades before the fall of the communist regime, but especially on the 80s, when the first signs of cataclysmic changes became visible.

### **Magáról a könyvről**

Az elmúlt két évtizedet sokan csalódások sorozataként élték meg. Én nem látom ilyen sötétben a világot, már csak azért sem, mert a mi szakmánk fejlődési görbéje éppen ebben az időszakban ívelt fölfelé. Noha európai összehasonlításban Magyarország mindmáig a futottak-még kategóriába tartozik, tény, hogy a magyar lakosság idegennyelv-tudása ugrásszerűen javult 1989 óta.

Úgy vélem, ez nem kis mértékben a nyelvoktatási rendszerünkben, módszereinkben bekövetkezett változásoknak köszönhető. Készülő könyvemben sorra bemutatom azokat a programokat, projekteket és egyéb fejleményeket, amelyek hozzájárultak ennek a kedvező trendnek a kialakulásához. Habár többségükről tanulmányok sora számolt be már, egyikük sem azzal a szándékkal íródott, hogy összefoglalja és összefüggéseiben láttassa az eredményeket. Könyvem ennek a hiánynak a pótlására vállalkozik, minden sorával azt sugallva, hogy – ami a nyelvoktatásunkat illeti – minden okunk megvan a derűlátásra.

A könyv az alábbi fejezetekből áll:

1. Előzmények
2. Magánnyelviskolák
3. Kétnyelvű iskolák
4. A nyelvkönyvpiac
5. Az orosz tanárok átképzése
6. A hároméves nyelvtanárképzés
7. A nemzeti alaptanterv

8. Mértékelés
9. A Világ – Nyelv program
10. A nyelvi előkészítő év
11. A kevésbé tanult nyelvek
12. Exporttanárok

Minden egyes fejezet első része egy-egy velem készült interjút tartalmaz, melyben saját élményeimről, „rögeszméimről” faggat Borbanek Teréz újságíró. A második részben én kapok mikrofonszerepet két-három olyan kollégától, akik kulcsszerepet játszottak a közelmúlt nyelvoktatási folyamataiban. Zárásképpen néhány vitatható kérdéskörre világítok rá.

Kutatómunkám során azért döntöttem az irányított interjúk mellett, mert úgy gondolom, a személyes hangvétel, a narráció olykor meggyőzőbb erővel hat, mint a leíró-elemző módszerek. Ez különösen akkor lehet igaz, ha a szerző nem csak a kollégákat, hanem a szélesebb olvasóközönséget akarja megszólítani – mint jelen esetben én. Bízom benne, hogy a könnyed stílus senkiben sem kelt olyan érzést, hogy elviccelem a dolgot.

A könyv itt olvasható 1. fejezete a rendszerváltás előtti évtizedekről, főként a 80-as évekről szól, amikor érezhetően borzolódni kezdett nyelvoktatásunk állóvize.

## 1. Borbanek Teréz interjúja Medgyes Péterrel



(Medgyes Péter képét P. Nagy Gabriella fotóművész készítette.)

[B. T.:] *Tanár Úr, hogyan lett magából nyelvtanár?*

[M. P.:] Szüleim már óvodás koromban is angolul tanítottak. Münishoffer Ida néni angol nyelvű magánóvodájába jártam a Bocskai úton.

*Magánóvoda? Ráadásul angol nyelvű? Én úgy tudtam, hogy a 40-es évek végén minden oktatási intézményt államosítottak, az idegen nyelvek tanítását pedig egyenesen betiltották. Persze az orosz kivételével.*

Így igaz, de akkor is voltak kiskapuk. Ida néni óvodájának működését valószínűleg azért engedélyezték, mert kádergyerekek jártak oda.

*Ezek szerint maga egy kádergyerek.*

Nem mondhatnám, de apámnak – ahogy akkoriban mondták – megvoltak a szocialista nexusai. Az általános iskolában azonban tényleg csak oroszul lehetett tanulni, úgy-hogy szüleim magántanárokat fogadtak.

*Akkor is érvényes volt még a nyugati nyelvekkel szembeni tilalom, amikor gimnázium-ba került?*

A 60-as években lassanként visszaszivárgott a többi nyelv is; a József Attilában németes, angolos és franciás osztály is nyílt, a latin pedig azelőtt se tartozott a száműzött nyelvek közé.

*Csak nem latin tagozatra ment?*

Szívem szerint valóban a latinos osztályba jártam volna, mert a legjobb haveromat oda vették föl. Ám annak ellenére, hogy apám imádta a latint, és haláláig versbe szedve tudta felsorolni az összes latin prepozíciót, az orosz tagozat mellett döntött: „Angolul már tudsz, fiam, jól jön még az orosz tudás.”

*Ebből is egy kicsit, abból is egy kicsit... Az egyetemi jelentkezésénél is ő erőltette az angol-orosz párosítást?*

Apám orvosnak szánt, ám 16 éves koromban meghalt, így hát magam vehettem kezembe a sorsomat.

*Édesanyja nem ágált a választása ellen?*

Dehogynem! Ám hiába sopánkodott szegény, hogy fiából a nemzet napszámosa lesz, hajthatatlan voltam. Mint ahogy Koncz tanár úrra sem hallgattam.

*Őhózzá még nem volt szerencsém.*

Éveken át tőle vettem magánórákat angolból, később németből is. Korábban egyetemen tanított, de a Rákosi érában deklasszált elemnek számított, így aztán kipenderítették az egyetemről. Attól kezdve magántanításból élt. Az angolt lenézte, mert primitív nyelvnek tartotta a némethez képest, az oroszot pedig nyilván politikai okokból utasította el. Azt, hogy a német helyett az oroszot írtam be az egyetemi jelentkezési lapomra, személyes sértésnek vette. Soha többé nem állt velem szóba.

*Utólag sem bánta meg, hogy nem hallgatott az apjára?*

Egy percig sem. Akkoriban szokás volt, hogy a gimnázium ún. pedagógus ajánlólevelet ad a tanár szakra jelentkező jeles tanulóknak. Én is kaptam ilyet, de meg sem fordult a fejemben, hogy tanár legyek. Irodalmi álmokat kergettem: oroszból, angolból fordítottam, recenziókat készítettem. Sőt, még a Radnótiban is jó pár évig úgy képzeltem, átmenetileg dolgozom csak pedagógusként. Csakhogy idővel magával sodort a pálya lendülete, és miután megbíztak az első tankönyvem megírásával, végképp búcsút intettem az irodalomnak.

*Az egyetemi éveire visszakanyarodva, ha jól számolom, 1963-ban vették fel. Ezek szerint akkor már ismét folyt nyelvtanárképzés az orosz mellett?*

Már előbb is. Igaz, az eggyel fölöttünk járó angolok húszan voltak, szemben a mi évfolyamunk 70 fős létszámával. Hogy úgy mondjam, mi törtük át a gátat. Ezzel párhuzamosan nőtt a tanári kar létszáma is. Egyetemi éveim alatt került például az Angol Tanszékre a legendás hírű Ruttkay Kálmán, óraadóként pedig Hankiss Elemér.

*Ekkor – ha jól tudom – már a kádári konszolidáció elején járunk.*

Az ELTE Angol Tanszéke mindig is afféle liberális szigetnek számított. Hadd említsek egy példát: elvileg csak tanszékvezetői engedéllyel volt szabad belépni a Brit Nagykövetség könyvtárába, de soha nem kérték tőlem számon, miért járok oda engedély nélkül. Holott bizonyára az én illegális tetteimről is tudtak. Tudniillik a mendemonda szerint a szemközti ház ablakából minden egyes belépőről fényképfelvétel készült, az épület pedig poloskákkal volt telerakva. Nem véletlen, hogy amikor a 80-as évek közepén a British Council akkori igazgatója egy alkalommal bizalmas témáról akart velem beszélgetni, azt javasolta, sétáljunk egyet a Váci utcában.

*Úgy, szóval a tanár úr az ellenséggel cimborált?*

Annyiban föltétlenül, hogy a British Council megbízásából nyári nyelvtanfolyamokat vezettem általános iskolai tanárok részére.

*Angol Tanszék kipipálva, vissza a Radnótiba.*

Szerencsémre ott ugyanolyan szabad légkör fogadott. Tudni kell, hogy a Radnóti Miklós gyakorlóiskola bizonyos értelemben a Gorkij orosz tannyelvű iskola jogutódja volt, tele jobbnál-jobb orosz tanárokkal. Ennek ellenére Lukács Sándor igazgató úr a kor parancsának engedve az orosz mellett a többi nyelvet is felfuttatta. Tagozatos csoportjaim heti nyolc órában tanultak angolul; ennek köszönhetően a gimnázium végére Swiftet és Shakespeare szonetteket olvastunk eredetiben. Ugyanígy intenzív formában folyt a német- és a franciaoktatás is.

*Az idegen nyelvek előretörése országos tendencia volt?*

Nem mondhatnám. Csak néhány gimnázium volt ilyen kiváltságos helyzetben. Mellesleg léteztek nyelvi tagozatos általános iskolai osztályok is, ahol az oroszot megelőzve, már a harmadik osztályban megkezdődött valamelyik nyugati nyelv oktatása. Az első általam írt nyelvkönyv egy haladó gimnáziumi sorozat második kötete volt olyan gyerekek részére, akik harmadik általánosban kezdték meg az angoltanulást. Hozzáteszem, az imént említett szabad légkör nem mindenütt volt jellemző. Emlékszem, a Tankönyvkiadó szerkesztőnöje minden olyan szót kihúzatott velünk, amire a gyanú legkisebb árnyéka vetült.

*Például?*

Például a *godfathert*, arra hivatkozva, hogy a vallás a népek ópiuma. Mi azzal védekeztünk, hogy egy ateistának is ismernie kell az isten angol megfelelőjét, máskülönben hogyan tud majd ellene érvelni. Mindazonáltal szerkesztőnk valósággal könyörgött, hogy töröljük az inkriminált szót, mondván, hogy ha nem mi, akkor a főszerkesztő fogja azt megtenni.



*Végül melyikük vette elő a radírt?*

Ilyen esetekben rendszerint sikerült valamilyen kompromisszumos megoldást találnunk. Ám ennél otrombább esetek is előfordultak. Életem első nyári továbbképzésére Miskolcon került sor 1969-ben. Alighogy túlestünk a három brit lektor bemutatkozásán, az iskolaudvar kavicsán csikorogva fékezett az Művelődésügyi Minisztérium gépkocsija. A tanfolyam vezetőnöje felpattant, kitessékelt az angolokat a folyosóra, majd lesietett a minisztériumi delegáció fogadására. Csakhamar becsörtetett a terembe – legyen a neve – Hivatal Elvtárs, aki rövid fejtágítójában felhívta rá a figyelmünket, hogy a brit vendégtanárok felerészben a Minisztérium költségén utaztak ide, ne gázsuláljunk, ne hívogassuk el őket esti sörözésekre. Jó tanulást kívánva kisvártatva elviharzott. A brit kollégák, nem tudván mire vélni a dolgot, félénken visszaszívárogtak a terembe. Később egy esti sörözésen színt vallottunk. Ők megértően, mi pedig szemlesütve tértünk napirendre a dolog fölött.

*Én valószínűleg elsüllyedtem volna szégyenemben.*

A történetnek azonban volt egy második felvonása is. A 70-es években olykor részt vettem magyar filmek angolra történő szinkronizálásában, ám egyszer egy szovjet film hangalámondására kértek föl. Az ominózus jelenet színhelye egy odesszai svábbogárverseny volt, ahol különböző nemzetiségű matrózok szurkoltak saját svábbogárjuknak. Nekem természetesen egy brit matróz szerepében kellett megszólalnom. Egyszer csak felpattant az ajtó, és Hivatal Elvtárs lépett be rajta. Kiderült, hogy ő játssza a francia matróz szerepét. Visszás volt versenyt kurjongatnom vele: ő harsány *Allez*-val buzdította az ő svábbogárát, én pedig *Come on*-nal az enyémet. Búcsúzóul szívélyesen kezet rázott velem – szürke öltönyét leszámítva a kutya sem gondolta volna, hogy a főhatóságot képviseli.

*Átugrott a Minisztériumból egy kis aprópénzért.*

Meghasonlott világban éltünk. Gondoljon bele: az orosz kötelezően tanulta mindenki az érettségig, noha nyilvánvaló volt, hogy semmi értelme nincs. A rendszerváltásra várt az ostoba rendelet eltörlése.

*Milyenek voltak akkoriban az ösztöndíj-lehetőségek?*

Angoltanárként természetesen leghőbb vágyam volt, hogy kijuthassak Angliába. Erre először akkor került sor, amikor már négy éve tanítottam: British Council ösztöndíjjal három hetes nyári nyelvtanfolyamon vehettem részt. Hosszabb ösztöndíjra azonban hiába ácsingóztam. Legközelebb akkor jutottam hozzá, amikor pályázati úton elnyertem a londoni magyar lektori állást. Úgy volt, hogy júniusban tájékoztatnak a kiutazás részleteiről. Miután augusztus közepéig egy sort se kaptam, felhívtam a minisztériumi illetékest, aki sajnálattal közölte, hogy ja, bocs, valaki más utazik helyettem.

*Mekkora szemétség!*

Csalódott voltam, de nem adtam föl. Az ELTE Nemzetközi Osztályának munkatársa egy alkalommal fölhívott telefonon azzal, hogy van számomra egy jó és egy rossz híre. „Hadd kezdjem a rosszal: sajnos idén sem maga nyerte el a tíz hónapos angliai ösztöndíjat” – közölte. „A jó hír viszont az, hogy fájdalomdíjul föl tudok ajánlani magának egy kéthetes helsinki tanulmányutat.”

*Remélem, beintett neki.*

Eszem ágában sem volt – éltem a lehetőséggel. Az ember becsülje meg azt, amit kap.

*Végül is hányszor jutott el Nagy-Britanniába?*

Épp a napokban számoltam össze: közel járok az ötvenhez, de soha nem sikerült hosszabb időt ott töltenem.

*És Amerikában?*

Látja, ott több szerencsével jártam. Először a Soros Alapítvány jóvoltából jutottam ki 1987-ben. Az Alapítvány nem sokkal az előtt létesített irodát Magyarországon, és első kezdeményezéseként országos videós pályázatot hirdetett. Engem kértek föl a pályázat lebonyolítására. Kialkudtam, hogy honorárium helyett adjanak egy kéthónapos ösztöndíjat. Beleegyeztek, majd megkérdezték, hová szeretnék menni. Hawaiiiba – feltem.

*Maga aztán tudja, mitől döglik a légy.*

Sajnos a programigazgató nem állt kötélnek, nehogy úgy fessen, mintha az Alapítvány valamiféle kéjutazást fedezne. Holott pusztán azért szerettem volna Hawaiiiba menni, mert ott található a világ egyik legkitűnőbb alkalmazott nyelvészeti tanszéke. Végül Los Angelesben kötöttem ki, majd egy év múlva ugyanoda mentem vissza Fulbright ösztöndíjasként is.

*Volt türelme kivárni a nagy lehetőséget!*

Bevallom, kicsit megkésve kaptam meg, hiszen 1988-ban már jócskán elmúltam negyven éves.

*Na és?*

Kisgyerekként nagyon szerettem volna egy háromkerekű biciklit – ma már megvehetném, de minék, bele se férnék... De nem erre akartam kilyukadni. Képzelve csak, valamikor 1988 őszén a washingtoni magyar nagykövetség egyik diplomatája összehívta a Kaliforniában tartózkodó magyar ösztöndíjasokat, köztük engem. Hivatal Elvtárséhoz hasonló szónoklatot intézett hozzánk a miheztartás végett. 1989 tavaszán ugyanő ismét átrándult a nyugati partra, de ezúttal már nem elvtársazott, hanem urazott és hölgyezett bennünket, továbbá értésünkre adta, hogy egy szabad ország szabad állampolgáraiként szabadon dönthetünk arról, hogy az USA-ban képzeljük-e el további pályafutásunkat vagy inkább otthon...

*Mire maga az utóbbi mellett döntött.*

Különös érzés volt egy év elteltével visszatérni Magyarországra: egy szocialista hazát hagytam el, és egy kapitalista országba csöppentem vissza. Kicsit sajnálom is, hogy újkori történelmünk egyetlen igazán izgalmas évét nem itthon töltöttem.

*Felszabadító érzés lehetett a sötét évtizedek után.*

Bizonyos szempontból igen. Főleg miután ráeszméltem a nyelvoktatásunk előtt álló hatalmas lehetőségekre. Ugyanakkor – főleg több mint húsz év távlatából visszate-

kintve – van bennem némi nosztalgia. Ne feledje, én a régi világban szocializálódtam, úgy ismertem minden hajlatát, mint a tenyeremet. A szakmánál maradva pedig viszszaírom, hogy angoltanárként úgy ficámkoltunk, mint hal a vízben. Egy hiányszakma képviselőiként kiváltságos helyzetben voltunk. Szinte keresték a kegyeinket: hozzánk szaladt boldog-boldogtalan. Ha szabad így fogalmaznom, az irigyelt nyugat és nyomorúságos világunk között mi voltunk a hidverők.

*Csalódottnak látszik. Lehet, hogy a fiatalságát sirja vissza?*

Ugyan már! A minap egy baráti dán házaspár vacsorázott nálunk. Az este végén felajánlottam, hogy kocsival visszaviszem őket a szállodába, nehogy elkeveredjenek a városban. „Ne fáradj!” – mondták nevetve. „Ha elbizonytalanodunk, majd útbaigazítást kérünk valakitől.” Húsz éve talán még rám szorultak volna. De manapság? Hiszen itt mindenki tud már angolul. Vagy németül.

*Kis jóindulattal.*

Úgy érzem, némi szerepem nekem is volt abban, hogy ma már a sarki rendőr is makog angolul.

## **2. Medgyes Péter interjúja: Szépe György – a véletlenek embere**



(Szépe György képét Mánfai György fotóművész készítette.)

[M. P.:] *Szépe professzor úr testvérek között is beszél vagy tíz nyelven, de mindezt a véletlenek tulajdonítja. Tanult ő mindenkitől és mindenhol: az édesapjától angolul és oroszul, nevelőnőktől franciául és angolul, az iskolában latinul és ógörögül, az Olasz Kulturális Intézetben olaszul, a szocdem pártban eszperantóul, spanyolul meg csak a jóisten tudja, hogyan. Az, hogy bölcsész vált belőle és nem nemzetközi jogász, hogy nyelvész lett és nem irodalmár, hogy ő volt a 70-es, 80-as évek nyelvoktatási spiritusz rektora, hogy tanszéket, doktori programot, folyóiratot, tudományos társulatot és sok más egyebet alapított itthon és külföldön – ez szerinte mind a véletlen műve. Szerintem Professzor Úr lódít ezzel a véletlenezéssel: valami szerepe a tehetségének és munkabírájának is lehetett benne. Mint ahogy az sem tartom merő véletlennek, hogy korát meghazudtolva ma is vígan tanít, főszerkeszt, kutató, publikál – és mindenütt felbukkan, ahol szükség van rá.*

[Sz. Gy.:] „Azt kérned, hány nyelven tudok? Már megbocsáss, ez nagyon buta kérdés. Természetesen annyi nyelven tudok, ahányra éppen szükségem van. És ezzel mindenki így van. Nem azt nevezem ugyanis nyelvtudásnak, amit az iskolában beléd vernek, vagy amit egy akármilyen vizsgán számon kérnek, hanem azt, hogy egy tényleges beszédhelyzetben képes vagy megértetni magad. Vagyis a nyelvtudás mindig kontextus-függő, lényege az adott szituációban való helytállás.”

„Az iskola elsőrendű feladata nem a tanítás, hanem a gyerekek szocializálása. Az általános iskolában pedig tulajdonképpen nem is kellene másra koncentrálni, mint a nyelvtanulásra és a testnevelésre. Tudniillik ez az a két készség, aminek elsajátítása korhoz van kötve. Az összes többi ráér később is. Ami pedig az iskolai értékelést és vizsgáztatást illeti, az nem egyéb, mint a társadalmi igények rávetítése a valóságos fejlődésre. Kényesermegoldás, alkalmatlan rá, hogy a gyerekek hasznos tudásáról képet adjon.”

„Való igaz, hogy az 50-es évek első felében az orosz kivéve minden nyelvet száműztek az iskolából, sőt a legtöbb egyetemről is. Ez történt például a debreceni francia tanszékkal, aminek következtében engem is Budapestre pateroltak. De nehogy azt hidd, hogy valami elvszerű döntés következménye volt az idegen nyelvek tanításának felszámolása – a szektások puccsa okozta a veszтüket. Ennek ellenére állítom, hogy a rendszerváltás előtt is lehetett nyelveket tanulni. Utóvégre az iskola szerepe másodlagos a családi háttéréhez képest. Sőt közismert, hogy olykor a tanár ellenére is meg lehet tanulni magánúton. Igaz, hogy ehhez a szülőnek mélyen a zsebébe kell nyúlnia – már amelyiküknek elég mély a zsebe. Én ilyen szempontból szerencsés voltam, mert apámmal idegen nyelvű könyveket olvastunk, később pedig önszorgalomból két nyelvű könyveket, angol és francia újságokat bújtam.”

„1956 után fokozatosan szivárogtak vissza a nyugati nyelvek a tantervbe, körülbelül olyan ütemben, ahogy a kádári rezsim szigora enyhült. Ki ne emlékezne az »Aki nincs ellenünk, az velünk van« jelszavára? Az idegennyelv-oktatás felfuttatását a párt az Akadémia és a TIT illetékeseire bízta, akik nyelvészeket kértek fel a munka irányítására. Így kerültem én is a látókörukbe. Papp Ferenc nyelvész barátom biztatására kezdtem komolyabban foglalkozni alkalmazott nyelvészettel, és mivel annak központi témája az idegennyelv-oktatás, egyszerűen a dolgok sűrűjében találtam magam.”

„Az Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottságának titkáráként nekem is részem volt az ún. 6-os főirány kimunkálásában, melynek nyomán számos nyelvpedagógiai kísérlet indult be. Mellesleg egyiküket sem merném a szó pedagógiai-pszichológiai értelmében vett kísérletnek nevezni. Természetesen készültek róluk jelentések, beszámolók, publikációk, de szóba se került az országos körű bevezetésük gondolata. Inkább a rosszul táplált nyelvoktatás étkezési adalékokkal való feljavítása volt a cél, ami lehetőséget adott arra, hogy a kísérletbe bevont iskolák kigömbölyödhessenek.”

[M. P. beszúrása:] „Hiába volt az 1984 nyarán lezárult »6-os főirány« programja, az iskolai nyelvoktatás számára semmilyen hozadék nem volt sem az alap-, sem az alkalmazott kutatások szférájában. Kifulladt számos érdekes szervezeti, tan-

tervi és módszertani kísérlet is.” (Fülöp Károly, *Pedagógiai Szemle*, 1984, 34(12), 1235. oldal)

„Hasonló fenntartásaim vannak az idegen nyelvi összehasonlító statisztikákkal szemben is. A statisztikai adatok veszélyesek, mert látszólag a valóságos helyzetet tükrözik, holott – nem kumulálható paraméterek egybevetésével – egy felületesen kutatott témának a felületes összegzéseit tartalmazzák.”

„Ideje lenne végre tudomásul vennünk, hogy az angol nem »idegen« nyelv, vagyis nem úgy és annyira idegen, mint a többi iskolában tanított nyelv. Leginkább a II. világháború előtti némethez hasonlítanám, ami szintén nem volt *par excellence* idegen nyelv. Egyébként a klasszikus brit angol ideje lejárt; ma már – ha jól látom – mindenki a saját tapasztalata és kedve szerint beszéli, hajlítgatja az angol nyelvet. Olyan ez, mint egy nagy lepény, amiből mindenki kedve szerint téphet ki magának kisebb-nagyobb darabkákat. Ami pedig a nyelvek egymáshoz való viszonyát illeti, ha az angolt »államvallásként« fogjuk fel, akkor a többiek egy-egy »szektát« képviselnek. A szekták rendszeresen befizetik az egyházadót, eljárnak a nagytemplomba, vagyis tudnak angolul. Lelkük mélyen azonban a saját isteneikhez fohászkodnak, és szorosán összetartó közösségeket alkotnak. A legerősebb szekta talán az eszperantóé. Ebben az összefüggésben a franciához való ragaszkodás is leginkább vallás-szociológiai eszközökkel írható le.”

„A háromnyelvű európai polgár eszménye nem több, mint szépen hangzó legenda, melyet az ebben érdekelt szakemberek terjesztenek. A többnyelvűség a jövőben is ott lesz jellemző, ahol eddig is az volt – mondjuk Luxemburgban vagy Belgiumban. Az angol tovább »dübörög«, spontán módon, hiábavaló az ellene szegülő hittérítői buzgalom. Amivel nem azt akarom mondani, hogy az angol hegemoniája örök időkre szól. A jövő útjai kiszámíthatatlanok, minden a véletleneken múlik.”

### 3. Medgyes Péter interjúja: Horlai György – a Czobor-Horlaiból



[M. P.:] *Nehéz Gyuriról elfogulatlanul beszélnem, mert a barátom, és nagyon szeretem. Mondhatnám azt is, hogy tisztetem, de mégsem mondom, mert ő az a fajta ember, aki füttyül az ilyesmire és más sallangokra. Ettől persze még sokan tisztelik, és van is,*

*miért. Kevés kolléga adott annyit a szakmának, mint ő. A Czobor Zsuzsával írt könyve valóságos oázisnak számított első megjelenésekor. Híresen jó angoltanár volt; egyesek pusztán a tőle való tanulás öröméért iratkoztak be a csoportjába. Én évtizedek óta rendszeresen meglátogatom őt a Wesselényi utcai lakásában. Eleinte főként érdekből jártam fel hozzá, hogy átmásolja nekem ezt vagy azt a magnófelvételt (ő maga játszotta át őket, ki nem adta volna a kezéből a „kalóz eredetit”). Ma már csak azért kerem a társaságát, mert a vele töltött idő valóságos szellemi felüdülés.*

[M. P.:] Gyuri, gratulálok!

[H. Gy.:] Ugyan mihez?

*A közelgő 85. születésnapodhoz.*

Mi ebben a dicsőség? Kizárólag annak köszönhető, hogy 85 évvel ezelőtt születtem.

*Úgy tudom, mindmáig tanítasz.*

Rosszul tudod, tavaly végleg abbahagytam. Am előtte sem tanítottam, hanem szórakoztattam.

*Te szórakozásnak nevezed a nyelvvizsgára való felkészítést?*

Soha életemben nem vállaltam vizsgafelkészítést. Mint ahogy vizsgáztatni se szerettem. Mindkét műfajt szívből utáltam.

*Ezt pont te mondd, a Rigó utca oszlopos tagja?*

Idővel éppen ezért hagytam ott a Rigó utcát. Az akkori igazgató ugyanis azzal nyagatott, hogy a tanítás mellett vizsgáztassak többet. Eszem ágában se volt.

*Akkor mesélj a „szórakoztatásról”.*

Utolsó munkahelyemen, az Európai Nyelvek Stúdiójában az óráim jó része abból állt, hogy tanítványaimmal közösen elfogyasztottunk egy szendvicset. Az alsó szelet kenyér egy rövid, szellemes jelenet volt, amit feliratozás nélkül, angol eredetiben néztünk meg DVD-n. A szendvics közepe ugyanez a jelenet volt, angol feliratozással. Végül a felső szelet kenyeret ettük meg, vagyis harmadszorra is megnéztük a jelenetet, de megint feliratozás nélkül. Körítésként odabiggyesztettem még néhány adekvát nyelvtani, lexikai és kiejtési gyakorlatot. Ezzel lényegében el is telt a másfél óra.

*Mennyi időbe telt egy-egy szendvics elkészítése?*

Jó pár napba. Ezt a luxust egy heti 20–25 órában tanító tanár persze nem engedheti meg magának. Én is inkább az utóbbi időben éltem vele, amikor már csak egy csoportom volt. És mi se mindig szendvicset fogyasztottunk.

*Ehhez kellene bizonyos technikai segédeszközök is, ha jól értem.*

Természetesen. Gyere, megmutatom a berendezéseimet.

*(Körbevezet ragyogóan felszerelt stúdiójában.) Ezt a sok kütyüt mind a saját pénzedből vásároltad össze?*

Azt képzeled, szponzor áll mögöttem? Nézd, én soha nem ittam, dohányoztam, autóm se volt sosem – valamire csak el kellett költeni a fizetésemet. A Telefongyárban készült Terta orsós magnótól kezdve a videón keresztül a legkorszerűbb feliratozó programig, amit csak lehetett, mindent összevásároltam.

*Arra sose gondoltál, hogy ezeket a szendvicseket tananyagként kiadasd, és forgalmazd?*

Gondoltam hát, de mindig elijesztettek a szerzői jogokkal kapcsolatos bonyodalmak. A helyzet az, hogy ma már nem lehet úptre másolgatni, más világban élünk.

*Ha már szóba hoztad, közismert, hogy valaha neked volt a legnagyobb gyűjteményed nyelvvoktatási hanganyagokból.*

Ma is ott sorakoznak a polcokon, de már csak díszként. Bezzeg valaha éjszakába nyúlóan másolgattam fünek-fának. Hol ez a kolléga kért meg, hogy jaj, Gyuri, nem játszánád át nekem a Kernel Lessons Intermediate hanganyagát? Hol meg a másik, hogy George, nincs meg neked véletlenül angolul a Hamlet nagy monológja Lawrence Olivier-vel vagy Mel Gibsonnal, esetleg Kenneth Branagh-val? Véletlenül megvolt... Remélem, nem sittelnek le ezért öregkoromra.

*Öt év alatt elévülnek a büntettek, az őszinte megbánás különben is enyhítő körülmény... De térjünk vissza a pályád elejére. Melyik gimnáziumban kezdtél tanítani?*

A Könyves Kálmánban. Remekül éreztem magam, mert mindenki imádta az angolt. Naponta kicipeltem Újpestre a magnómat, ami lehetett vagy nyolc kiló.

*Miért nem az iskolai magnót használtad?*

Viccelsz? Akkoriban a feketetáblán, krétán és szivacsos kívül semmi se volt. De megérte, mert a gyerekek majd megbolondultak egy-egy Paul Anka, Tom Jones vagy Beatles számért. Rengeteget lehetett tanulni belőlük. Vegyük például a *When I'm sixty-four* című Beatles-dalt. Rögtön a címe elárulja, hogy az angol mellékmondatokban jelen időt használunk a jövő idő kifejezésére.

*Ha ilyen jó volt a Könyvesben, mégis miért hagytad ott?*

Azért, mert a franciát is tanítanom kellett, holott gyatra volt a franciatudásom.

*Ne szerénykedj!*

Ez az igazság! Volt egyszer egy franciás osztályom. Rögtön az érettségi után, szeptemberben felkeresett az egyik tanítványom, és beszámolt róla, hogy nem vették föl az egyetemre. „Szeretném, ha a tanár úr franciaórákat adna nekem” – folytatta, majd sietve hozzátette: „Természetesen nem ingyen.” Mire én: „Mondd, te négy év alatt nem jöttél rá, hogy én nem tudok franciául.”

*Elvállaltad?*

Ugyan már! Ami azt illeti, angolul is csak nyegegtem. De honnan is tudtam volna jól? Akkoriban nem volt rá lehetőségünk, hogy nyáron nyakunkba vegyük Nyugat-Euró-

pát, aztán majd csak akad valamilyen munka, amiből eltengődünk, és közben még a nyelvet is gyakoroljuk. Ösztöndíjak ritkán adódtak. Én életemben kétszer kaptam: egyszer a 60-as évek végén, a British Council ösztöndíjával tölthettem három hetet Manchesterben, másodszer pedig 1998-ban, két hetet Oxfordban. Amerikába pedig sose jutottam el.

*Ez tényleg nem valami sok.*

Ugyanakkor minden lehetőséget megragadtam az önképzésre. A hatvanas évektől, 30 éven át minden nyáron legalább egy, de néha két magyarországi továbbképzésen is részt vettem. Ezeket a British Council tartotta brit lektorok vezetésével. Az első angol nyelvű tanfolyamra, melyet az IATEFL alapítója, a legendás Bill Lee vezetett Pesten, annyian jelentkeztek, hogy a következő években inkább vidékre szervezték a tábort, hogy ezzel is csökkentsék a létszámot. Vidéken amúgy is jobban kordában lehetett tartani a társaságot.

*Hogy érted ezt?*

A szálláshelyünk környékén gyakran szaglászott a rendőrség, nehogy szervezkedjünk. Képzeld el minket, angoltanárokat, amint éppen szervezkedünk! Volt azután egy másik típus is, az úgynevezett szakszervezeti tanfolyam, melyet önkéntes brit tanárok vezettek. Szóval itthon is lehetett tanulni. A továbbképzésekre egyébként mindig vittem magammal egy-két magnót, hogy mindazt, ami a kezem ügyébe kerül, lemásolhassam.

*Mesélj a híres Czobor-Horlairól.*

A könyv megírása a Rigó utcai pályafutásom idejére esett, miután a vezetőség ukázba adta, hogy minden nyelvből készülnie kell egy tankönyvnek. Czobor Zsuzsa írta a gyakorlatokat, én meg a gengszter-történetet. A Tankönyvkiadónak csöppet sem tetszett a sztori, de főleg azt kifogásolta, hogy az összes szereplő gonosz volt. Mit fog szólni a brit követség, hogy ilyen rossz fényben tüntetem fel az angolokat? – aggodalmaskodtak. Engedve a nyomásnak, beraktam a történetbe egy jámbor kertészt, és kerettörténetet kanyarítottam köréje: egy fafejű angol család mintegy tévén izgulja végig az ijesztő eseményeket, majd az adás végén levonja a megfelelő erkölcsi következtetéseket. Más aggályok is felmerültek, például az, hogy az egyik férfi szereplő sötétben találkozik egy lánnyal. Mikor nagy nehezen elfogadták a kéziratot, az illetékesek azzal nyugtatták meg magukat, hogy végül is semmi nem történt az éj leple alatt.

*Rémes... Hány évet kellett várni a könyv megjelenésére?*

Hatot, és talán ma is ott porosodna a Tankönyvkiadó valamelyik polcán, ha egy nálunk vendégeskedő amerikai nyelvész nem ír meleg hangú ajánlást a kéziratról.

*Ki volt ez a nyelvész?*

Nemser professzor, aki akkoriban egy magyar-angol kontrasztív sorozaton dolgozott magyar nyelvészek közreműködésével.



*Ha jól emlékszem, te is írtál egy cikket a kötetbe.*

Stimmel. Amatőr nyelvészként. De visszatérve a Czobor-Horlaira, készült hozzá egy lemezsorozat is, ami olyan sok példányban kelt el, hogy a Hanglemezgyártó Vállalat aranylemezzel jutalmazta. Azóta CD-ROM változatban is megjelent a könyv *Lopva angolul* címen.

*Ami 1997-ben elnyerte „Az év CD-ROM-ja” díjat. De ugye jól tudom, hogy a Magyar Rádióknak is dolgoztál?*

Három rádiós nyelvlecke-sorozatot is írtunk Caroline Bodóczkyval és Lukács Krisztinával közösen. Caroline nélkül sose mertem volna belevágni, annyira bizonytalan-nak éreztem az angoltudásomat. Megjegyzem, a Czobor-Horlai írása közben is minden egyes fejezetet átjavítottam az itt élő angolokkal.

*(Itt nem állhatom meg, hogy el ne mondjam: Gyuri annyira gyöngén tud angolul, hogy szópókerben kenterbe veri az angolokat is.) Írtál valami mást is?*

Egy sort se. Jaj, majd elfelejtettem: konzultánsként közreműködtem a Monty Python Repülő Cirkusz és a Waczak Szálló tévé-sorozatok magyarra fordításában. Nagyon büszke vagyok rájuk.

*És mondd, hogyan töltöd a napjaidat manapság, passzív nyugdíjasként?*

Passzívan. Jó esetben a gépeimmel babrálok. Nézd, én természetemnél fogva lusta ember vagyok. És minél öregebb, annál lustább.

*Köszönöm az interjút.*

Szívesen. De cserébe ígérd meg, hogy megemlékezel a könyvedben Horváth Jóskáról. A nevemben is.

*A legnagyobb örömmel.*

[M. P. megemlékezése Horváth Józsefről:] *Néhány magamfajta ősoleten kívül ma már kevesen emlékeznek az Országos Pedagógiai Intézet angolos munkatársára. Ennek egyik oka, hogy vagy két évtizede nincs már közöttünk, a másik az, hogy mindig került a feltűnést. Szürke zakóját panyókára vetve gyűjtött rá egyik cigaret-tárol a másikra, ami idővel súlyos érszűkülethez vezetett. „Hogy van a lábad?” kérdeztem tőle, valahányszor összefutottunk. „Még megvan”, felelte – később még-is elveszítette. Hivatali irodája roskadozott az akkor kincset érő brit nyelvkönyvek-től, melyekből bárki szemezgethetett. Ha készültek jó angol könyvek magyar szer-zőtől (márpedig készültek), akkor azokat többnyire Jóska keltette életre a maga igényes módján. Távoll állt tőle az úriember szerep – született úriember volt.*

#### 4. Miről vitáztunk a 80-as években?

*1984-ben a Pedagógiai Szemle című folyóirat nyílt fórumon vitatta meg a hazai ide-gennyelv-oktatás helyzetét. A vitaindító és vitazáró cikk megírására dr. Fülöp Károly,*

*az Országos Pedagógiai Intézet Idegen Nyelvi Osztályának vezetője vállalkozott, de rajta kívül egy tucat szerző fejtette ki véleményét. Ebből a sorozatból, amely egyfajta kordokumentumnak is beillik, idézek az alábbiakban.*

#### **4.1. Az oroszoktatásról**

„Az 1949. évi közoktatási reform óta ismeretessé vált eredmények ellenére a 80-as évek elejére az orosz nyelv tanításának feltételei éppen az általános iskolában szorultak leginkább megújításra. Elavult tanterv, megvalósíthatatlan cél, konzervatív eljárások, élettelen nyelvi anyag, ósdi taneszközök terhelték az általános iskolai orosznyelv-oktatást.” (Fülöp Károly, Pedagógiai Szemle, 1984, 34(3), 250. oldal)

„Általános tapasztalat, hogy a gyerekek a 4. osztályban örömmel fogadják az orosz, szeretik a tankönyvet és a nyelvtanulást, fogékonyak a színes, játékos foglalkozások iránt; hasonló a szülők reagálása is.” (Fülöp Károly, Pedagógiai Szemle, 1984, 34(3), 251. oldal)

*A szerző fenti megjegyzése arra utalt, hogy 1982-ben egy évvel korábbra, a 4. osztályba helyezték az orosz nyelvtanulás kezdetét. Ezzel a derülátó helyzetértékeléssel jómagam csöppet sem értettem egyet, Papp Ferenc akadémikus még kevésbé.*

„Merő formalitásnak [tartom] azt a döntést, amely egy évvel megtoldotta az oroszoktatás időtartamát, ettől remélve annak megújítását.” (Medgyes Péter, Pedagógiai Szemle, 1984, 34(6), 570. oldal)

„Nem tudom, melyikünk, melyik idegen nyelvi tanár tud ma nyugodtan aludni, látva azt a tengernyi erőfeszítést és minimális eredményt, melyet e téren elértünk.” (az oroszitanításról szólva – Papp Ferenc, Pedagógiai Szemle, 1984, 34(5), 467. oldal)

*Szinte az 50-es évek hangulata köszönt vissza az 1978-as gimnáziumi tantervből és a hozzá illeszkedő tantervi útmutatóból.*

„Az orosz nyelv gimnáziumi tanításának célja, hogy a tantárgy sajátos eszközeivel járuljon hozzá [...] a Szovjetunió népei iránti barátság elmélyítéséhez, a szocialista hazafiság és az internacionalizmus szellemében való neveléshez. [...] Tudnia kell a tanárnak, hogy az orosz nyelv tanítása, tanulása politikai kérdés. [...] Követelményként előírhatjuk, hogy tanulóink levelezzenek szovjet diákokkal.” (Oktatásügyi Minisztérium: Gimnáziumi tanterv, 1978; Tantervi útmutató)

*Az üres szólamokról Illés Éva rántotta le a leplet:*

„Az orosz nyelvoktatásunk elsősorban nevelni akar, és nem is akárhogyan. [...] A tantervi útmutató által sugallt szemlélet, nevelési módszer – diákjainkat ismerve – inkább demotivál, semhogy a nyelvtanuláshoz kedvet csinálna. [...] Ez a módszer – orosz nyelvoktatásunk számos kudarca bizonyítja – aligha célravezető, sőt sokszor egyenesen káros.” (Illés Éva, Pedagógiai Szemle, 1984, 34(9), 880. oldal)

## 4.2. A második idegen nyelvek oktatásáról

*Értendő volt ezen – az orosz leszámítva – az összes élő idegen nyelv. Az általános iskolában az 1965/66-os tanévtől kezdve volt lehetőség a második idegen nyelvek tanítására. Ennek visszasságait leplezte le Fülöp Károly, előrebocsátva, hogy az adott korosztálynak mindössze 3%-a tanulhatott második nyelvet; ebből 1,6% jutott az angolra és 1% a németre. Nem kevésbé vigasztalan kép tárult elénk a középiskolai nyelvoktatás terén.*

„A második idegen nyelv általános iskolai súlya [...] jelentéktelen; elterjedtsége, választéka, a folytatásra vonatkozó perspektívája, tanerő-ellátottsága, dokumentációs és segédleti feltételrendszere nem kielégítő. [...] Kb. harmadannyi gyerek tanul az iskolában két idegen nyelvet, mint 40-50 évvel ezelőtt.” [...] Gyakori hiányosság, hogy a 2. idegen nyelvet tanult általános iskolások nem tudják az adott nyelvet a gimnáziumban tovább tanulni. [...] Csak minden negyedik-ötödik 14-16 éves tanulónak van lehetősége iskolai tanulmányai során egy nyugati nyelvvel »találkozni«. (Fülöp Károly, *Pedagógiai Szemle*, 1984, 34(3), 253. oldal)

## 4.3. A tennivalókról

*Antal Lajos kollégámra hivatkozva egy csúcsára állított gúlához hasonlítottam a második idegen nyelv oktatását. Ennek keskeny alsó harmadában az általános iskolai nyelvoktatás szerénykedett. A középiskolához érve a gúla kiszélesedett, hiszen ott jóval többen tanultak nyelveket. A felső harmadban a legnépesebb felsőoktatás terpeszkedett. Ennek ismeretében vetődött föl bennem a kérdés:*

„Nem áll értelmetlenül ingatag alapon a csúcsára állított gúla? Nem állna sokkal szilárdabban, ha megfordítanánk? [...] Talpra állítását csak radikális intézkedésektől remélhetjük.” (Medgyes Péter, *Pedagógiai Szemle*, 1984, 34(6), 567. oldal)

*Ezen a ponton megtorpantam, ugyanúgy, ahogy szerzőtársaim is egytől-egyig. Természetesen tudtuk – és négy szemközti beszélgetésekben kendőzetlenül ki is mondtuk –, hogy a király meztelen: a második idegen nyelvek felvirágzását a kötelező orosz nyelv fogja vissza. Az igazság kimondása helyett azonban maszatoltunk, akár az ország apraja-nagyja. Azaz hogy talán mégsem kellett volna mindent a kötelező orosz nyelv nyakába varrni – egyedül Péter Mihály professzor ismerte föl, hogy nyelvoktatásunk kudarca mélyebb okokra vezethető vissza.*

„Az idegen nyelvek ismeretének ügye minden látszat ellenére sem vált még társadalmunk széles rétegeit átható közüggé. [...] Oklevelek és bizonyítványok bővületében élő köztudatunk mindmáig hamis illúziókat táplál arra vonatkozóan, mit is jelent valójában egy idegen nyelv ismerete. [...] Tudomásul kellene végre vennünk, hogy – kissé kiélezetten fogalmazva – egy idegen nyelvet nem lehet megtanítani, azt csak megtanulni lehet. [...] Saját tudatát végül is mindenkinek magának kell »átprogra-

mozni» folyamatos, hosszadalmas és intenzív munkával.” (Péter Mihály, *Pedagógiai Szemle*, 1984, 34(5), 464–465. oldal)

*Szerencsére nem kellett sokáig várni, hogy nyelvtanulás közüggé váljék: pontosan öt évet. A rendszerváltás ugyanis idegennyelv-oktatásunkat is alaposan átprogramozta...*

A korszakhoz érdemes elolvasni:

Bárdos Jenő (1988): *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Budapest: Magvető Kiadó, 221 p.

Medgyes Péter (1992): Angol – a kommunikáció pótnyelve: körkép az angol nyelv magyarországi oktatásáról és terjedéséről. *Magyar Pedagógia* 92(4), pp. 263–283.

Zerkowicz Judit (1988): *Tanítunk nyelveket!* Budapest: Tankönyvkiadó, 183 p.

## 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](mailto:info@tintakiado.hu)

Honlap: [www.tintakiado.hu](http://www.tintakiado.hu)

MAJOR FERENCNÉ

# A szótárhasználat magyarországi tanításának történetéről II.

## Об истории обучения пользованию словарём в Венгрии II.

В первой части нашей работы мы обратили внимание на очерки, пособия по методике, опубликованные в недавнем прошлом как в области просвещения, так и в области высшего образования по специальности. Все они занимались проблемой обучения пользованию словарём.

В данной статье мы анализируем учебники и учебные пособия по русскому языку на эту тему. Среди них есть один из учебников, изданный в Англии и используемый в нашей стране. В этих учебных материалах получают место многочисленные упражнения и задания, направленные на обучение пользованию словарём. Мы изучаем, как осуществляют авторы методических пособий свои принципы на практике (Кошараш, Балог, Ч. Надь). Мы уделяем внимание и учебникам авторов, стремящихся осуществить обучение пользованию словарём непосредственно, без описания своих методических принципов в очерках, методических работах (Гиро-Сас, Майор, Дамо). Мы надеемся на то, что наша работа будет способствовать достижению поставленной нами цели: давать мысли, идеи для преподавателей и авторов учебников, используя опыт прошлого. Мы уверены в том, что коллеги будут добавлять и обогащать старый опыт новыми и новыми идеями, замыслами.

Dolgozatom I. részében a szótárhasználat tanításával is foglalkozó, az elmúlt évtizedekben napvilágot látott tanulmányokat és módszertani kézikönyveket igyekeztem bemutatni. Jelen munkában ugyanebben az időszakban és ugyanezen a terepen, tehát a közoktatásban és a lektorátusi szaknyelvoktatásban használt, a szótárhasználatlaltal foglalkozó *tankönyvek, jegyzetek* felidézésére vállalkozom.

Sajnos nagyon kevés az ilyen jellegű hazai vagy hazánkban használatos külföldi kiadású tananyag. Azt a keveset, ami ismereteim szerint létezik, megjelenésük időrendjében fogom ismertetni.

Az Akadémiai Kiadó által kibocsátott szótárak bevezetői bőségesen ellátják a szótárak használóit szótárkezelési tanácsokkal, útmutatásokkal. Tankönyvekben ezeket megismételni felesleges lenne. A következőkben azokról a tananyagokról kívánok szólni, amelyek a szótárhasználatot gyakorlatokkal segítik elő.

## 1. Kosaras István orosz nyelvkönyvei (1961, 1965)

Tankönyveinek fő vonásait az idegennyelvi olvasás és szótárhasználat szempontjából az alábbiakban foglalom össze azzal a megjegyzéssel, hogy ezek a vonások csaknem maradéktalanul tükröződnek 1972-ben megjelent Metodikájában. Tankönyvei tehát kiindulópontjai, megalapozói voltak elméletének.

1. A 8. osztályban képekkel, majd a gimnázium 1. osztályában képekkel és egynyelvi szemantizációval<sup>1</sup> vezeti be az új szókincset. Ugyanakkor nagy figyelmet fordít a könyv végén lévő kétnyelvű szótárra. Ez a 8. osztályos tankönyvben magába foglalja az általános iskolában korábban tanult egész szókincset is. A szótár bevezetője utal rá, hogy a rövidítések, megadott nyelvtani alakok azonosak az *Iskolai szótár* (Szabó 1960) adataival, így annak használatára kíván előkészíteni.

2. Mindkét könyvben kivétel nélkül minden lecke utolsó feladata egy rövid történet, tréfa, anekdota szótár segítségével történő házi fordítása oroszról magyarra. A szövegek rövidek, általában 5–8 sorosak, csak ritkán hosszabbak. Mivel tematikailag, tehát szókincsben mindig az adott leckéhez illeszkednek, nem tartalmaznak nagyszámú *ismeretlen szót* (ezek arányára még kitérek). Következésképpen az önálló munka nem állítja a tanulókat túlzott nehézségek elé. Nem kedvetleníti el, ellenkezőleg: motiválja őket, sikerélményt nyújt számukra. Azt igazolja, hogy van értelme a nyelv tanulásának, hisz egyedül is megértene egy teljesen ismeretlen szöveget szótár segítségével, esetenként pedig anélkül is. Önálló munkát feltételez mindkét könyvben az utolsó leckét követő 7–7 oldalas, már szépirodalmi jellegű szöveggyűjtemény is.

3. A szerző azzal szorítja a tanulókat szótárhasználatra, hogy a könyv végén szereplő szótárban pedagógiai megfontolásból nem adja meg a fordítási feladatok és a szöveggyűjtemények szókincsét. Erre a szótár bevezetőjében fel is hívja a figyelmet.

Kosaras koncepciójának és tankönyvírói gyakorlatának sikerességét az élet igazolta. Általános iskolák 8. osztályai számára írt könyve 1961-től, első kiadásától 1980-ig 15 kiadást ért meg. Jelizaveta Fenyvesi Konyajevával írt nyelvkönyve 1965-től 14 évig volt használatban.

Kiemelkedő értéket képvisel 3000 címszót tartalmazó német egynyelvű szótára is (Kosaras 1980), amely nélkülözhetetlen alpmű nyelvvizsgára készülők, intenzív nyelvoktatási formában tanulók és főként nyelvtanárok számára. Nem véletlen, hogy 1990-ben és 2002-ben újra kiadták.

Kosaras metodikai, tankönyvírói munkássága páratlanul gazdag. A Széchényi Könyvtár elektronikus katalógusában 103 találattal szerepelnek művei. Jelen munkában nincs hely életművének részletes ismertetésére, méltatására. Remélhetőleg fiatal tanárgenerációk sokat merítenek írásaiból, és talán nincs túlságosan messzi az idő, amikor munkássága tanulmány vagy doktori értekezés tárgya lesz.

### **1.1. Kitérés: az ismert és ismeretlen szókincs kívánatos arányáról a szótár segítségével fordítandó szövegekben**

Kosaras István Metodikájában nem foglalkozik ezzel a kérdéssel, a gyakorlatban azonban az optimális megoldást alkalmazta. Tankönyveiben implicit módon benne van az, amit később más szerzők kifejtettek, elméletileg mintegy igazolva Kosaras gyakorlatát.

F. Denninghaus német metodikus<sup>2</sup> szemléletesen érzékeltette annak a tanulónak a helyzetét, aki egyetlen mondatban aránytalanul sok ismeretlen szóval találkozhat.

<sup>1</sup> Szemantizáció: a szavak jelentésének feltárása a nyelvpedagógiai folyamatban.

<sup>2</sup> Denninghaus, Friedhelm (1928–1994): Nyelvész, metodikus, egyetemi tanár, orosz nyelvkönyvek szerzője. Munkásságáról az internet több száz találatot ad képet.

Példája: „After ten minutes they gogle to the oggle and woggle the togles.” Egy olyan mondat esetében, amelyben egyszerre négy ismeretlen szó van – fejtegeti Denninghaus –, „a magyarázathoz minden összefüggést szét kell rombolni és minden ismeretlent mint egyedi szót kell magyarázni” (Denninghaus 1973: 283)<sup>3</sup>. Példájával az egynyelvű szemantizáció problémáit kívánta illusztrálni, de az idézet érvényes a szótár használatával kapcsolatos konfliktusokra is, amennyiben a tankönyvszerző alkalmatlan szöveget választ. Meg lehet érteni a tanulót, aki ehhez hasonló szöveg láttán elveszti a kedvét az olvasástól, ezzel együtt pedig a szótár használatától. A negatív példa Kosaras István tankönyveinek fentebb tárgyalt pozitívumait támasztja alá.

Ján László, a balatonfüredi Lóczy Lajos Gimnázium angoltanára 1986-ban megjelent monográfiájában részletesen foglalkozik a szótárkezelés problémáival. (Ján 1986: 69–74). Tanulságos egyebek mellett a következő példája: „A szovjet kiadású, könnyített szövegű regények olvastatásával folytatott kísérletek során a tanulók az érdekes, cselekményes műveket is olvasatlanul adták vissza, ha egy-egy oldalon túl sok ismeretlen szóval találkoztak. 200 oldalról sokkal szívesebben keresnek ki, mondjuk 400 szót, mint 5 oldalról 50-et” (uo.: 70).

A fenti „olvasóriasztó” esetekkel szemben az orosz pszicholingvista R.M. Frumkina<sup>4</sup> „olvasóbarátibb” megoldást javasolt. Szerinte a gazdaságos olvasáshoz, benne az analitikus, tehát szótár segítségével történő olvasáshoz is az ismert szavaknak kell túlsúlyban lenniük. Olvasásról ugyanis csak akkor beszélhetünk, ha az elér egy bizonyos sebességet, különben már nem olvasással, hanem desiffrózással, silabizálással állunk szemben. Az olvasás Frumkina szerint akkor szűnik meg és válik desiffrózássá („kódfejtéssé”), ha az ismeretlen szavak száma meghaladja a szöveg szókincsének 25–30 százalékát (Frumkina 1967). Ha a szövegben minden harmadik vagy negyedik szó értelmezést kíván, akkor az elemzés, a szómagyarázat, szótározás elnyomja az olvasást, információszerzést, a fáktól nem engedi meglátni az erdőt (Majorné 1986: 85).

Kosaras István szótárkezelést gyakoroltató olvasmányai néhai Suara Róbert professzor követelményeit közelítik meg. Suara professzor szerint „Általában 10 nyomtatott soronként 6–8 ismeretlen szó engedhető meg, ha azt akarjuk, hogy hallgatóink az idegen nyelven való olvasást megkedveljék.” (Suara 1957: 142).

Talán érdemes volt megtenni ezt a kitérőt, hogy megindokoljam állításomat, miszerint Kosaras István, elkerülve számos buktatót, tankönyvi olvasmányában megtalálta a szótárhasználat sikeres tanításához vezető optimális megoldásokat.

## 2. Balogh István orosz nyelvkönyve (1964) és az ismeretlen szókincs abécérendjének kérdései

Balogh Istvánnak ebben a könyvében számos egyéb példával kiegészítve maradéktalanul fellelhetők Metodikájában (Balogh 1960) leírt gyakorlatai. Véleményem szerint a szótárkezelés tanításának azzal teszi a legnagyobb szolgálatot, hogy nem csupán a tankönyv, hanem *az egyes leckék végén szereplő szójegyzéket is abécérendben adja*

<sup>3</sup> A kiinduló mondat: „After ten minutes they get to the entrance and buy the tickets.”

<sup>4</sup> Frumkina, R.M. (1931– ): Szakterülete: szókincs-statisztika, pszicholingvisztika. *Pszicholingvisztika* című egyetemi tankönyvének 4. kiadása 2008-ban jelent meg. Az interneten több mint 300 találat érinti munkásságát, beleértve a 2000-es években angol nyelven is publikált szépirodalmi alkotásait.

*meg.* Ezzel már az első leckétől kezdve hozzászoktatja a tanulókat a szavak ábécérendben való kereséséhez. A tankönyv leckéin túljutva minden biztonnal el is sajátítják az orosz ábécét. Mivel az ábécérend fogyatékos ismerete megbénítja a szótárhasználatot és ezáltal a szövegértést, kiemelkedően fontosnak tartom a szerző ezen a téren kifejtett munkásságát.<sup>5</sup>

Balogh István eljárása eltér az általam ismert általános iskolai, középiskolai, sőt felsőoktatási jegyzetek és tankönyvek csaknem mindegyikétől. Ezek ugyanis a szövegek utáni szójegyzékben az új szavakat a szövegben való előfordulásuk sorrendjében közlik. Betűrendes kétnyelvű szószedetek kizárólag a tankönyvek végén szerepelnek.

Ezzel az eljárással a tankönyvírók nyilvánvalóan meg kívánják könnyíteni a tanuló munkáját, időt szeretnének számukra megtakarítani. Talán túlságosan is „el akarják kényeztetni” őket. Törekvéseik azonban visszájára fordulnak. Ennek okait a következőkben látom:

1. Egyáltalán nem biztos, hogy egy tanuló számára csak azok a szavak újjak, amelyeket a tankönyvíró újnak gondol. Lehet, hogy az előző leckék egyes szavaira sem emlékszik, ezeket azonban az ábécérend nélkül gyakran nagyon nehéz megtalálnia.

2. A tanulók kaotikus állapotok közepette kénytelenek a számukra ténylegesen ismeretlen szavak nyomára jutni. Gimnáziumi angol és német tankönyvekben (Szanyi 1979, Budai 1982) egy leckében 30–40 vagy ennél több új szó előfordulása általános volt. Az egyetemi és főiskolai szaknyelvi jegyzetek leckéit követő nem ábécérendes szószedeteknél ennél is nagyobb volt a kaosz. Egy 25 soros szöveghez kb. 50-es szószedet (Heltai 1977), egy nagyalakú A/4-es jegyzetben 20–25 soros szöveghez 1–1,5 oldalas szószedet (Tóthné Kurtán 1979), egy másfél oldalas szöveghez 50–60 szavas ugyancsak ábécérend nélküli szószedet (Rakonczai és Torma 1983) vajon nem kaotikus állapotokat jelent? Milyen stratégia alapján jártak el a szerzők? Kényeztetési szándék a felsőoktatásban már aligha jöhetett szóba. Sajnos, a szótárkezelési alapok elsajátításának szándéka sem. Megjegyzem, hogy az általam ismert szaknyelvi felsőoktatási jegyzetek közül egyedül a legutóbbiban esik szó az ábécérend fontosságáról. A szerzők a jegyzet végén szereplő 1100 szavas ábécérendes orosz–magyar szójegyzék előtt megemlítik, hogy a szakfordító sok időt tölt el a szavak kikeresésével, ha nem ismeri az orosz ábécét. Hasznos tanácsot is nyújtanak: figyelmeztetnek a magyar és orosz ábécé közötti eltérésekre, amennyiben a *v*, *z*, *zs* betűk az orosz ábécének az elején találhatók, a *c*, *cs*, *f*, *h* betűk pedig a végén.

Az ábécérend elsajátításának igen nagy támasza lenne, ha Balogh István megoldásához hasonlóan a leckék utáni szószedetek is eszerint készülének. 8–10 lecke reális mennyiségű szót tartalmazó szójegyzékeit átrágyva minden biztonnal rögzödne a tanulóknak, illetve hallgatóknak az ábécé. Az így összeállított szószedetek hatékonyabbá tennék a keresést, és világossá válna, mikor kell a könyv végi szójegyzékhez vagy szótárhoz fordulni.

<sup>5</sup> Az ábécérend jelentőségét hangsúlyozva meg kell említenünk Odzené Szemenyei Márta tankönyveit (1992, 1996, 2003). Angol nyelvkönyv-sorozatában már az általános iskola alsó osztályaiban bevezeti és tárgyalja az ábécét, a szavak ábécérendjét. Teszi mindezt fokozatosan, módszeresen, rendkívül vonzó, szemléletes formában. (A témáról részletesen lásd Majorné 2010a.)



Balogh István megoldásával öt megelőzően csak egy angol nyelvkönyvben (Magyar 1946), öt követően pedig egy szakközépiskolai nyelvkönyv-sorozatban (Giró-Szász 1978–1981), valamint egy egyetemi jegyzetben találkoztam (Fehér és Dobosné 1991). Ismereteim természetesen korlátozottak, de több mint 50 tankönyvre, köztük a műszaki és mezőgazdasági felsőoktatásban használt jegyzetekre és tankönyvekre alapoztam a megállapításaimat.<sup>6</sup> A tendenciát, ha esetleg több kivétel akad is, bizonyára hűen tükrözik.

Az 1990-es évek végétől a szószedetek betűrendezésének irányzata megerősödni látszik. Budai László *Steps* című angol nyelvkönyvében az egyes leckék után már ábécérendbe foglalja az új szavakat (Budai 1996). A *New Headway Elementary Student's Book* (Soars 2006) az egyes leckék új szókincsét leckénként szintén ábécérendben adja meg a könyv végén. A tankönyvsorozat többi kötete a tankönyvön belül a továbbiakban szószedetet már nem közöl. Az új szókincsét a mellékelt kétnyelvű mini szótárból kell kikeresni. (Egynyelvű mini szótár az *Elementary* könyvhöz is csatlakozik.)

Ide kívánczik az a megjegyzés, hogy főiskolai orosz nyelvi jegyzeteink egyikében sem közöltünk sem az egyes leckék után, sem a jegyzetek végén kétnyelvű szószedetet (Majorné 1966; 1971; 1984: 81–84, 238–241). Harmadik jegyzetünk köznyelvi, majd szaknyelvi alapszövegeinek lezárása után ábécérendben megadtuk azok egynyelvi szókincsét – a szókincsminimumot –, megjelölve annak a leckének a számát, ahol a szó először előfordult. Ezt azért tehetjük meg, mert 12–16 soros alapszövegeink leckénként 10–12 új szavának szemantizálása a nyelvórákon történt. A kiegészítő, szintetikus olvasásra szánt szövegekhez nem volt szükség szószedetre, a fordításra készült szövegek pedig szótárhasználatot igényeltek. Ezzel a megjegyzéssel semmi esetre sem kívánom tagadni a szószedetek alkalmazásának létjogosultságát, csupán saját gyakorlatunkat szeretném az általános képhez hozzáfűzni.

### 3. Szakközépiskolai nyelvkönyvek

A 70-es évek végén és a 80-as évek elején megjelent orosz nyelvi szakközépiskolai tankönyvsorozat kitűnő példája a szótárkezelés és benne a szavak ábécérendje tanításának.

Giró-Szász Magda és munkatársai mind a négy osztályban következetesen ábécérendben közlik a leckék 16–20 új szavát, megadva magyar jelentésüket is. A könyvek végén az igen áttekinthető ábécérendes szójegyzék *egynyelvű*. Szám jelöli a leckét, amelyben a szó először előfordult. (Ezzel az utóbbi megoldással találkozhatunk Budai László 3. és 4. gimnáziumi osztályok számára írt angol nyelvkönyveiben is: Budai 1981, 1982.)

Giró-Szász Magdának az ábécérend begyakorlását célzó feladatai igen ötletesek. Egy gyakorlat az 1. osztály 1. leckéjéből: „Keressétek ki a szótárból a következő szavak magyar jelentését.” A szokványosnak induló feladatban 16 szó szerepel, köztük a записка, чек, жаркий, дух, южный. Tehát a szavak úgy vannak összeválogatva, hogy rávezzessék a tanulókat a magyar és orosz ábécé eltéréseire.

Ezeknek a soroknak az írása közben személyesen fordultam a szerzőhöz. Megkérdeztem tőle, milyen megfontolások vezették a leckéket követő szójegyzékek ábécé-

<sup>6</sup> Tapasztalataim egy tervezett átfogóbb téma tanulmányozásának termékei.

rendben való közlésében és a szótárkezelési gyakorlatok összeállításában. Határozottan kijelentette, hogy eljárása teljesen természetes és egyben tudatos volt. Elsősorban nevelési szempontok vezették. Bizonyos életkoron túl ugyanis sértés a tanulók számára, ha lebecsülik szellemi képességeiket. Ellenszenvesnek érzik a túlzott gyámolítást. Annak örülnek, ha ők találhatnak meg összefüggéseket. Nem a tanári magyarázat révén, hanem maguk fedezik fel például a fenti gyakorlat megoldása közben a cirill betűs és a magyar ábécé betűrendjének egyezéseit és különbségeit. Ami saját „felfedezésük”, azt jobban meg is jegyzik. Ezekkel a nyelvpedagógiai megfogalmazásokkal teljes mértékig egyetértek.

Giró-Szász Magda tankönyvsorozata nem csupán az ábécérend és a szótárkezelés tanításában, hanem más tekintetben is elősegíti az olvasási készségek fejlesztését. Ahogy egy munkámban már rámutattam, módszeresen és következetesen foglalkozik a szóképzéssel és a nemzetközi szavakkal (akkoriban inkább: „internacionalizmusokkal”). Ezzel új szemléletet vezet be a középiskolai szókincstanításba (Majorné 1980: 34). Témám sajnos nem engedi meg könyvei számos egyéb nevelési, nyelvpedagógiai értékének, eredetiségének, újszerűségének felemlítését. Remélhetőleg a fiatal tanár- és tankönyvíró-generációk sokat merítenek majd belőlük, bármilyen nyelvvél is dolgozzanak.<sup>7</sup>

#### **4. Cs. Nagy Miklós orosz–magyar fordítástechnikai jegyzete agrármérnök hallgatók számára (1980)**

Cs. Nagy Miklós, a Debreceni Agrártudományi Egyetem néhai nyelvtanára elméleti és gyakorlati munkásságáról több írásomban is megemlékeztem. Neve a fordítástechnikai jegyzetek úttörő szerzői között merült fel első ízben (Majorné 2009: 39). Magas színvonalú jegyzetét doktori disszertációnak is elfogadták a Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen (uo. 46). Jelen írásom első részében tág teret kaptak a hallgatók szótárhasználati hibáival kapcsolatos felmérései. Már ott utaltam arra, hogy elméleti megállapításait, felmérési eredményeit közvetlenül érvényesítette a gyakorlatban: orosz nyelvi jegyzetében (Majorné 2010b: 28).

Most itt az ideje és helye, hogy az olvasó képet kapjon a konkrétumokról: fordítástechnikai jegyzetének a szótárhasználattal foglalkozó részeiről (Cs. Nagy 1980: 54–58). Az 1. szemelvény illusztrációt nyújt a jegyzetben megjelenő szótárkezelési hibatípusokról és gyakorlatokról.

Megjegyzem, hogy Ján László az előzőekben már idézett monográfiájában az angol nyelvi fordításokban is hasonló típusú hibákat észlelt (uo. 71), egyebek között: 1. a tanulók a leggyakoribb vagy a szövegbe illő jelentés helyett szinte találomra írnak ki egy-egy nagyon ritkán előforduló, tizedrangú jelentést; 2. elmarad a fontosabb szókapcsolatok kiírása is; 3. a tanulók szöszedeteinek 20–70%-a másolásból, pongyola-ságból, félreértésből származik.

Cs. Nagy Miklós jegyzetének pozitívuma, hogy bőséges példaanyaggal, számos gyakorlattal fel is veszi a harcot ezekkel a hibákkal.

<sup>7</sup> Sajnálatos, hogy ez a tankönyvsorozat kívül esik az *Orosz nyelvkönyveink száz éve* című monográfia keretein, mivel ez a mű a 60-as évek végéig megjelent tankönyveket elemzi. Tény azonban, hogy az úttörő jelentőségű tankönyv-történeti munka szerzőinek látóköréből teljesen kiestek a szakközépiskolai nyelvkönyvek (Galló és Pintér 1986).

**Cs.Nagy Miklós: Orosz – magyar fordítástechnika  
Egyetemi jegyzet**

**4.1.3. értelmezési hibák köznyelvi szavak és mezőgazdasági szak kifejezések fordításában a gyakorlatlan fordítók munkáiban**

A szakszövegek fordításában a lexikai tévedéseknek sokféle oka lehet. Ha a szakmai hozzá nem értést most figyelmen kívül hagyjuk, akkor a legfőbb okok a következők:

a/ a szövegbe nem illő jelentés /többnyire a szó első jelentésének/ kiválasztása,  
b/ az azonos vagy hasonló alakú, de eltérő jelentésű szavak összetévesztése.

a/ Példák a szövegbe nem illő jelentés kiválasztásából származó fordítási hibákra /egyetemi hallgatók fordításából/

решение задач деватой пятилетки	a 9. ötéves terv feladatainak határozatai Helyesen: a 9. ötéves terv feladatainak megoldása
выпуск минеральных удобрений	műtrágyák kijuttatása H. műtrágyagyártás
применение приёмов	a felvételek alkalmazása H. az eljárások alkalmazása

b/ Azonos vagy hasonló alakú, de eltérő jelentésű szavak összetévesztéséből eredő értelmezési hibák

Ebben a hibacsoportban nemcsak figyelmetlenségéből származó tévedések fordulnak elő, hanem olyanok is, amelyek komoly nyelvtani hiányosságokat takarnak.

изменение	- изменение	часть - час
качество	- количество	сорт - рост

Különösen gyakori az **-не** végű semleges nemű főnevek összetévesztése a hasonló alakú szenvedő múlt idejű melléknévi igenevekkel, főleg azok többes számú alakjaival. Ebből a tévedésből komoly értelemzavaró hibák keletkeznek. A házi fordításokban a következő szavakat tévesztették össze a figyelmetlen „fordítók”:

изучение	- изученные
получение	- полученные
собрание	- собранные

Гyakorlisképpen fordítsuk le a következő kifejezéseket:	
внесение удобрений	- внесённые удобрения
развитие хозяйства	- развитые хозяйства
повышение дозы	- повышенные дозы

Az 1980-ban megjelent jegyzet az elmélet és gyakorlat egymásra hatásának kivételes példája. A szerző a diákok fordítási dolgozataiban szereplő szótárhasználati hibákat rendszerezte, majd jegyzetbe közvetlenül beépítette. Ezt tükrözik a mellékelt gyakorlatok. Hangszorgalomról tanúskodó gyűjtőmunkája kiváló rendszerező képességgel társult.

A gyakorlatitípusokat tömörített, kicsinyített metszetekben foglaltuk össze. Az eredeti nagyalakú A/4-es méretű jegyzetben ezek négy és fél oldalt /54-58/ foglalnak el, az egyik fejezet egyik alpontját képezik. /4/1.3./ A nagy terjedelem oka a példák bősége. E példákból mellékelten csupán izlítőt kívánunk bemutatni.

a/ 18 példa megoldása hibásan és helyesen  
b/ 14 példa megoldása hibásan és helyesen

Az „не” végű főnevek összetévesztésével összefüggő példák száma: 23.

Gyakorlásra kijelölt példák száma: 23.

Gyakorlásra kijelölt feladatok száma: 2x11.

A példaanyagoknak az órán való feldolgozása, egy részük házi feladatként való megoldása majd az órán történő megbeszélése minden bizonnyal bőséges municiót adott a hallgatóknak a hasonló hibák elkerüléséhez, rászoktatta őket a körültekintéshez mind a szótárt, mind a szövegkontextust tekintve.

Sajnálatos, hogy Cs.Nagy Miklós két fordítástechnikai jegyzetének I. kötete, melyből szemelvényeink is származnak, nem található meg a Széchényi Könyvtárban. A Debreceni Agrártudományi Egyetem Agrártudományi Könyvtára őrzi a könyvet. Köszönöm Málnásné Horváth Gyöngyinek, a könyvtár vezetőjének és munkatársainak, hogy segítettek a helyszínen hozzáférni az értékes munkához.

### 1. szemelvény

## 5. Szakmai olvasmányok orosz nyelven (1981)

Könyvem elkészítését az tette indokolttá, hogy a szakközépiskolai tanterv szerint a 3. és 4. osztályokban az egész óraszám egyharmad részét szakmai szövegek (mint kiegészítő anyagok) feldolgozására lehetett fordítani (Szoboszlai 1978: 16, 20). Ennek nyomán az Országos Pedagógiai Intézet és a Tankönyvkiadó kezdeményezte egy egységes, csaknem valamennyi szakközépiskolára kiterjedő szöveggyűjtemény kiadását. A gyűjtemény megformálását és megjelenését Gál Róza, az Országos Pedagógiai Intézet munkatársa és Diószegi Andrásné, a Tankönyvkiadó szerkesztője segítette elő, teljes szabad-

ságot biztosítva elképzeléseim megvalósításához. A könyv tartalmáról, jellegzeteségeiről, összeállításának alapelveiről két cikkem adott számot (Majorné 1981a, 1981b).

Több szerző is hangsúlyozza, hogy szakmai szövegek megértéséhez, fordításához nagyfokú pontosságra van szükség. „Kémiai, elektronikai, egészségügyi szakszöveg esetében, a balesetvédelmi előírások fordításában különösen könnyű belátni a rossz fordítás veszélyeit; a szaknyelv tanításakor mindig utalnunk kell erre” (Sebestyén 1981: 29). Huszonhét évvel később a szókincsfejlesztés szemszögéből veti fel Varga Gyöngyi, a Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Karának angoltanára, hogy a globális szöveg megértés gátja lehet a szókincsfejlesztésnek, szöveg megértésnek. „A szövegértési céllal olvasott szövegben az ismeretlen szavakat a tanuló továbbra is figyelmen kívül hagyja, hiszen nem szükséges azok jelentését tudni a globális megértéshez ... Előfordul, hogy részben vagy teljesen hibásan következtet a tanuló. Ha a helytelen feltevés rögzül, azt nagyon nehéz az emlékezetből kitörölni” (Varga 2008: 225).

A szakmai olvasókönyv *Bevezetése*, melynek egyes részeit 2. szemelvényünkben bemutatjuk, mintegy dióhéjban tartalmazza a szótárhasználat legfőbb problémáit és a könyvben megoldásukra alkalmazott eljárásokat.

A *Bevezetés* első része leszögezi, hogy a szakmai szövegekben előforduló szavak és kifejezések döntő többségét tartalmazza a Hadrovics–Gáldi-féle orosz–magyar ké-

#### *Néhány tanács az olvasáshoz*

A szakmai olvasmányokat nemcsak a tanórán, tanári segítséggel lehet feldolgozni. Az önálló munkához kívánunk a következőkben néhány tanácsot adni.

#### *Szótármunka*

A szavak gyors kikereséséhez mindenekelőtt az orosz ábécét kell jól ismernetek. Munkátok megkönnyítése érdekében minden lefordítandó szöveghez készíttetek szószedetet!

A szavak a szótárban - amint azt tudjátok - nem ragozott formában, hanem az ún. szótári alakban fordulnak elő. Ezt a szótári alakot meglevő nyelvtudásotok alapján nektek kell kikövetkeztetni. Pl.:

электрификацией - электрификация  
постоянного - постоянный  
расходуетя - расходоватья

Ott, ahol feltételeztük, hogy nem tudjátok önállóan kikövetkeztetni a szótári alakot, lábjegyzetben megadtuk a szükséges szót.

A szótári alak tisztázása után kell megkeresni a szótárban az ismeretlen szó magyar jelentését. Vigyázzunk azonban arra, hogy egy szónak több jelentése is lehet, s nem mindig az első az, ami nekünk megfelel. Például a MEX szó nemcsak prémet, szörmét, hanem tömlőt is jelent. Melyiket írjuk ki, melyiket válasszuk? Természetesen azt, amelyik szövegünkhöz illeszkedik. Egy mesterséges légzést segítő orvosi műszer leírásánál nyilvánvaló, hogy az utóbbi jelentésre van szükség. Ezért a szavak kiírásánál az egész szöveget, főként annak címét tartásatok szem előtt, így kevesebb lesz a félreértés.

A Gáldi féle kéziszótárban nem csupán egyes szavakat, hanem egész kifejezéseket is megtalálhattok egy-egy címszó alatt, figyeljetek erre is !

## 2. szemelvény

ziszótár. A szöveggyűjtemény azokat a szakkifejezéseket adja meg lábjegyzetben, amelyek ebben a szótárban nem szerepelnek. A 228 oldalas szabványos A/5 méretű könyv 11 szakterületre kiterjedő szövegeiben összesen 53 olyan ilyen szó fordult elő. Átlagosan tehát egy-egy 20 oldalt kitevő szakterületre 4–5 szűkebb értelemben vett szakszó jutott.

Ezeknek a szavaknak magyar jelentését adtuk meg a lábjegyzetben. Például:

цифровой – numerikus; малогабаритный – kisméretű; отделочник – szakipari munkás

A szavak szótári alakjának megtalálása a gyakori rendhagyóságok, hangváltások miatt az orosz nyelvben nem könnyű. A rendhagyó ragozásban szereplő igék és egyéb szófajok szótári alakját szintén lábjegyzetben adtuk meg.

провели См.: провести; примут См.: принять; клеток См.: клетка

A szavak több lehetséges jelentésére, a poliszémiára szintén közvetett módon próbáltuk a tanulók figyelmét felhívni.

кнопка Figyelem! A szónak több jelentése van.  
 значение Figyelem! A szónak több jelentése van.  
 собирать Figyelem! A szónak több jelentése van.

Ebbe a kategóriába sokkal kevesebb szó tartozik, mint a rendhagyó ragozású szavak csoportjába: az egész olvasókönyvben összesen 18. A feltűnő figyelemfelhívás talán elvezette a tanulókat ahhoz, hogy körültekintőbbek legyenek a szavak megfelelő jelentésének kiválasztásánál, és ne az oly sok szerző által kárhozott módon az első jelentésénél kössenek ki.

Inkább a rávezetés és nem a magyarázás szándéka vezetett abban, hogy a tanulók a böngészés révén mindinkább hozzászokjanak az önálló szótárhasználathoz. Erre a készségre egyébként az elektronikus szótárak használata közben is szükség van, hisz például a SZTAKI elektronikus szótára az angol *share* szóra 38 különböző kifejezést ad meg, és nem gondolkodik a diákok helyett. Mindenkinek magának kell eldöntenie, melyik jelentés illik az adott szövegbe (vö. Szöllősy 2006).

## 6. A szótárhasználat gyakorlása a Kandó Kálmán Villamosipari Műszaki Főiskolán

Első két orosz nyelvi jegyzetem szótárkezelési gyakorlatokat nem tartalmazott (Majorné 1966, 1971). Ezek a gyakorlatok csak az 1984-ben kiadott jegyzetünkben jelentek meg (Majorné szerk. 1984). Jegyzeteink összeállításának és felhasználásának elvi és tartalmi kérdéseiről több fórumon is beszámoltunk, ám szótárhasználatról, szótárkezelési gyakorlatokról kevés szót ejtettünk. Érdeklődésünk homlokterében ugyanis a szókincsfejlesztés és a szótár nélkül megvalósuló szövegértés állott. Ez azonban egyáltalán nem jelentette azt, hogy 1984-es jegyzetünk szótárkezelési gyakorlatok híján lett volna. Látuk, érzékeljük, hogy tanítványainknak ezen a téren nagyok a hiányosságai.

Elkedvetlenítő, hogy több mint negyedszázaddal jegyzetünk megjelenése után, napjainkban is hasonló gondokkal küzdenek egyes főiskolások, akik a mi hallgatóinknál összehasonlíthatatlanul jobb nyelvi előképzettséggel és (mivel az angol nyelvről

van szó) a nyelvtanulás iránt nagyobb motivációval rendelkeznek. Varga Gyöngyi már idézett cikkében olvasható: „Meglepő, de a tapasztalat szerint még a főiskolán is szükséges szótárkezelési gyakorlatot tartani” (uo. 228). A szótárhasználat hiányosságaival kapcsolatos megállapításai teljes összhangban állnak a dolgozatunk első részében idézett Márkus–Szöllősy-féle felmérésekkel, csakhogy azok középiskolások szótárhasználati vizsgálataira irányultak. A Cs. Nagy Miklós által elemzett szótárhasználati hibák, melyeket szintén bemutattunk, harminc év elteltével is tovább élnek, virulensek, csak más nyelv, az angol területén. Érzékelhető fejlődést ezen a területen tehát az eltelt évtizedek sem hoztak. Szépe György mutat rá ennek a problémának a gyökerére azzal a megállapítással, hogy „...az iskolában nem tanítják meg sem az alapvető ismereteket a szótárakról, sem a legfontosabb szótárhasználati technikákat” (Szépe 2004: 8). A fentiekkel teljes összhangban áll Fóris Ágota tényfeltárása: „...az élő idegen nyelvek követelményei között nem szerepel a két- és többnyelvű, illetve más típusú szótárak megismerésének és használatának kívánalma” (Fóris 2004: 70). Ennek következménye az, hogy tudomásom szerint angol nyelvből utoljára 2003-ban szerepelt az írásbeli érettségien angolról magyarra való fordítás szótár felhasználásával. Márpedig ha a fordítás, a szótárhasználat nem szerepel az érettségien, akkor a tanárok a tanulóknak amúgy is nagy megterhelést okozó tananyagot túlmenően nem foglalkoznak ezzel a kérdéssel foglalkozni.

A fenti megjegyzések után térjünk rá 1984-es, javított kiadásban 1988-ban megjelent jegyzetünk szótárkezelési gyakorlataira. Ilyen típusú gyakorlatok már a legelső leckétől kezdve szerepelnek. Néhány jellemző példát mutatok be.

5. Keressék ki a *звать, хотеть, стать, служить* igéket és azok ragozását a szótárból!

Munka közben tartsák szem előtt azt, hogy a keresett szó után álló szám nyomán a szótár végén található igeosztályoknál kell megkeresni az illető ige ragozását.

Ld.: *служить* 6, *хотеть* 15.

### 3. szemelvény

A 3. szemelvény gyakorlatát azzal kell kommentálni, hogy mind Ország és Halász angol, illetve német szótárai, mind a Hadrovics–Gáldi sok rendhagyóságot megad a szócikkekben, de az utóbbi a tömértelen sok rendhagyóság miatt a szótár végi táblázatokban tudja a leghatásosabb eligazítást nyújtani. Ezeknek a táblázatoknak a használatára kellett a hallgatókat rávezetni. A szűk időkeret: a nyelvoktatásra akkoriban rendelkezésre álló igen alacsony óraszám miatt csak ízelítőt tudtunk adni a problémából, igyekeztünk ráirányítani a figyelmet a szótárhasználatnak erre az oldalára.

4. szemelvényünk a jegyzet második leckéjében szerepel. Egyfelől az ábécé (korántsem elégséges) felelevenítését szolgálja, másfelől (egyelőre mintegy jelzéseként) érinti a szavak több jelentését.

Ugyanennek a leckének a 3. gyakorlatsora fordítási feladat. (Követi a lexikai, majd a nyelvtani gyakorlatsort.) Mivel a jegyzetnek ez az első fordítási gyakorlata, a fordí-

## ЗАДАНИЯ 1

Állítsák abc rendbe a "Тематический словарь" első oszlopának a szavait.

Keressék ki a Gáldi szótárból, milyen jelentései vannak az "институт" és "поступить" szavaknak.

## 4. szemelvény

tás és egyben a szótárhasználat lépéseit magyarul adtuk meg, mintegy etalonként a továbbiakhoz. Két 3-3 soros „mini” szöveget közöltünk. Közülük az 5. szemelvény a másodikát és mindkettő együttes feldolgozását mutatja be.

A jegyzet ezt követő leckéiben ilyen direkt szótárhasználati útmutatásokat már nem adtunk, hanem a Szakmai olvasmányok analógiájára lábjegyzetben szerepelnek a szótárkezeléshez szükséges támpontok. A jegyzet köznyelvi és szaknyelvi szövegei, valamint gyakorlatai után következik a gyakorlatokat már nem tartalmazó 67 oldalas szöveggyűjtemény. Érdekesnek tűnhet, hogy ezekhez a szövegekhez mindössze 24 szótárkezelést segítő lábjegyzetre volt szükség.

6) Предприятие электrolамповой промышленности производит по советскому заказу галогеновые\* лампы. Такие же лампы установили во время Московской Олимпиады на площади Национальностей.

3. Csak az aláhuzott szavak jelentését keressék ki a Gáldi szótárból!

A szavakat szótári alakban kell kiírni. Pl.: заказу – заказ.  
Figyeljenek a szavak több jelentésére! A szótár az "установить" igeinek és a "лампа" főnévnek több jelentését is megadja. Állapítsák meg, melyik illik a mi szövegünkhöz! A szöveg egészének értelméből ez hamarosan kiderül.

## УСТАНОВИТЬ

1. felállít, elhelyez
2. felszerel, beállít
3. létesít, bevezet
4. megállapít meghatároz

## ЛАМПА

1. lámpa, égő, izzó
2. cső

4. A többi ismeretlen szó jelentését szótár nélkül következtessék ki. Ebben segítenek:

- |   |                            |
|---|----------------------------|
| a nemzetközi szavak                       | – галогеновый, электронный |
| az ismert elemekből álló összetett szavak | – электrolамповый          |
| az ismert fővű képzett szavak             | – ускоритель               |

## 5. szemelvény

## MEGJEGYZÉS

Ha fellapozzák a Katona Lóránt szerkesztette Orosz-magyar műszaki szótárt (Akadémiai Kiadó, 1972.), láthatják, hogy az általunk tárgyalt kifejezések csak elenyésző részét alkotják a "сопротивление"-vel kapcsolatos másfél oldalas kifejezésgyűjteménynek. Természetesen az összes változat ismeretére a szakembernek általában nincs szüksége. Mindég azt keressük, amit éppen szövegünk igényel. Többszöri előfordulás esetén a legfontosabb kifejezéseket - megfelelő nyelvi alapok birtokában - már különösebb tanulás nélkül is megjegyezzük.

194

## 6. szemelvény

A Hadrovics–Gáldi-féle kézisztárt hallgatóink többsége megvásárolta. Emellett ha csak egy jelzés erejéig is, érzékeltetni szerettük volna tanítványainkkal, hogy milyen egyéb szótárak állnak a villamosipari szakemberek rendelkezésére. Ezért idéztük fel egyik gyakorlatunkban Ságh Károlynének, a Főiskola nyelvtanárának Villamosipari szakszótárát<sup>8</sup>, majd a szaknyelvtanulás befejező szakaszában Katona Lóránt műszaki nagyszótárát<sup>9</sup>. A Lektorátus, illetve a Főiskola rendelkezésre álló példányait bevittük a nyelvórára, felvillantva, hogy ezeket a műveket a szakemberek, szakfordítók használják. Annak ellenére, hogy az említett szótárak meghaladták hallgatóink nyelvi kompetenciáját, emlékezetem szerint felkeltették figyelmüket, érdeklődéssel lapozgattak bennük, annál is inkább, mivel lapozgatás közben a gyakorlatban található feladatot is meg kellett oldaniuk.

Látható, hogy reálisan számba véve a nyelvoktatás főiskolai körülményeit: a nyelvtanításra jutó alacsony óraszámot és a hallgatók zömének gyenge nyelvi előképzettségét,<sup>10</sup> mit tudtunk tenni a szótárhasználat tanításáért. A záróvizsgák tapasztalatai azt mutatták, hogy tanítványainknak végül is sikerült szert tenniük mind a szótár nélküli szintetikus olvasáshoz, mind a szótár segítségével történő szövegértéshez szükséges alapvető jártasságokra átlagos nehézségű, nem túlspecializált szövegek tekintetében.

## 7. Damó Elemérné: Orosz nyelvkönyv az általános iskola 7. osztálya számára (1985)

Dolgozatom első részének *Metodikai összefoglalók* című részében részletesen bemutatam két szerző: Balogh István és Kosaras István a szótárhasználat tanításával kapcsolatos munkásságát. Tanaik azonban, beleértve az 1972-es Tanterv és Útmutató adta lehetőségeket, nem találtak követőkre. A Tanterv pusztá deklaráció; bemutatott

<sup>8</sup> A 181. oldalon szereplő gyakorlatot más összefüggésben már bemutattuk (*Modern Nyelvoktatás* 2009/3: 48).

<sup>9</sup> A 194. oldalon.

<sup>10</sup> Dolgozatom I. részének megjelenését követően Páll Erna jóvoltából alkalmam volt megismerkedni tanulmányával (Páll és Szepesi 1977), amely a nyelvigenyes szakokra jelentkező, tehát jó nyelvtudással rendelkező tanulóknak a 70-es évek elején készült orosz nyelvi felvételi dolgozatait elemzi. Meglepetésemre, a fordítási feladatok ugyanazokat a hibatípusokat tartalmazták, mint amelyeket Cs. Nagy és Ján is felsorolt (lásd 98. o.). Páll Erna és Szepesi Emese a hibák okait, bőséges példákkal illusztrálva, a korabeli gimnáziumi nyelvkönyvek gyakorlataira vezetik vissza, melyek figyelmen kívül hagyták a többjelen-tésű és egyalakú szavak (poliszémia és homonímia) problematikáját.



eljárásaik, módszereik a nyelvkönyvek tükrében pusztába kiáltott szavak maradtak egészen 1985-ig. Ekkor megtört a jég. Megjelent egy szerző: Damó Elemérné az általános iskolák 7. osztálya számára írt orosz nyelvkönyvével.

Damó Elemérné nyelvkönyve (teljes összhangban a Tantervvel és a Metodikával) bevezeti és lépésről lépésre, fokról fokra példátlan tudatossággal, rendszerességgel és módszerességgel tanítja a 7. osztályosokat a szótárhasználat fogásaira. Munkájában szerencsésen ötvöződik az elmélet a gyakorlattal. Minden lecke utolsó fejezetét következetesen a *Возьмите словарь!* [Vegyétek elő a szótárt!] című szótárhasználati útmutatások és *gyakorlatok* alkotják. A 101 oldalas, nyolc leckét tartalmazó könyvből összesen 245 sor, leckénként átlagosan 30 sor jut erre a fejezetre. Ezek a fejezetek, röviden összefoglalva, a következő témákkal foglalkoznak: az ábécé átisméltése; az iskolai szótár felépítése, rövidítései, jelzései; a főnevek és igék szótári alakjának bemutatása és kikövetkeztetésének gyakorlása; a címszavak után álló jelek, rövidítések; a szótárban szereplő rendhagyó igék és más szófajok; a hangsúly sokszor jelentést megkülönböztető szerepe sok példával és gyakorlattal; a címszavak több jelentésének elemzése ismét számos példával és gyakorlattal; ismétlésként, lezárásként: önálló szótárhasználat.

### 7.1. Kitérés: a címszavak több jelentéséről

A 7. szemelvény rövidítve mutatja be a tankönyv 81–82. oldalán szereplő szótárhasználati gyakorlatot.

Возьмите словарь!	Gyakorlatok
<i>A címszavak több jelentése</i>	1. Keressétek meg a szövegben az azonos alakú szavakat! Fordítsátok le a mondatokat, és állapítsátok meg az azonos alakú szavak eltérő jelentését!
A helyes fordítás fontos alapszabálya: „Nézd végig a szótárban a címszó összes jelentését!”	После обеда я отдыхал.      Где вы отдыхали летом?
Aki ezt nem teszi és megáll az 1. jelentésnél, furcsa mondatokat fog fordítani.	Не мешай мне!      Дай мне ложу! Я Я хочу спать.      хочу помешать кофе.
Például a szövegünkben szereplő «звено» szó 1. jelentése: láncszem. A tankönyv azonban a 2. jelentésben használja, ami: őrs.	2. Hogyan fordítanátok le helyesen magyarra a következő jelzős főneveket?
Különösen kell vigyáznunk a pontos fordításra, ha a jelentések közel esnek egymáshoz.	а) Моя родная мать. Мой родной город. Мой родной язык.
Például a «пробовать/попробовать» ige 1. jelentése: megpróbál, kipróbál. Ha azonban azt olvassuk, hogy Anna így szól vendégeihez: «Попробуйте торт!», a fordításnál a 3. jelentést kell használni: „Kóstoljátok meg a tortát!”	б) Трамвай № 6. Номер телефона. Номер в гостинице.

### 7. szemelvény

A szótárhasználatnak ebben a komplex megközelítésében nem volt elődje Damó Elemérnének. Meg kell állapítani, hogy követője sem. Még a Kecskés István által írt és 1986-ban kiadott 8. osztályos nyelvkönyv sem. Ez a könyv nem épített elődje szótárkezelési gyakorlataira, nem vett róluk tudomást, nemlétezőnek tekintette azokat.

Nagy örömmre szolgál, hogy beszámolhattam a néhai szerző úttörő vállalkozásáról, hírt adva róla a kérdés iránt érdeklődő, arra fogékony kollégáknak, tankönyvíróknak, bármely nyelvvvel is foglalkozzanak.

A fenti elemzések kiegészítéséül megjegyzem, hogy a szótárhasználatnak az egész tankönyvre kiterjedő, rendszeres és módszeres tanításával a nálunk elterjedt angol kiadású nyelvkönyvek közül egyben találkoztam. Ez a *New Cutting Edge Elementary with Mini-dictionary* és ennek a sorozatnak részben a *Pre-Intermediate* kötete (Sarah Cunningham és társai 2005). A két utolsó szemelvény a színes és nagyalakú tankönyv két gyakorlatát mutatja be. A többi is hasonló formában, minden esetben az egyes leckék utolsó oldalán jelenik meg.

## STUDY...

### Learning grammar words

1 Use a monolingual dictionary to match the grammar words in A with the examples in B.

<p><b>A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>nouns</li> <li>verbs</li> <li>adjectives</li> <li>pronouns</li> <li>prepositions</li> <li>syllables</li> <li>short forms (contractions)</li> <li>question words</li> <li>the stress</li> <li>punctuation</li> </ul>	<p><b>B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>from, on</li> <li>beautiful, rich, important</li> <li>an uncle, a cat</li> <li>. , ?</li> <li>I, you, we</li> <li>dic-tion-a-ry</li> <li>say, write</li> <li>What? Where?</li> <li>comfortable</li> <li>I've, he's, they're</li> </ul>
--	---

2 Look through Modules 0 to 2 and find at least one more example of a-h above.

nouns: teacher, family

8. szemelvény

## STUDY...

### Finding spelling in a dictionary (1)

1 **MD** You can use your mini-dictionary to find the spelling of *he/she* Present simple forms.

**vis-it** /vɪzɪt/ *verb* **visits**, visiting, visited, have visited

1 to go and spend time with someone:  
*Granny is visiting us next weekend.*  
*I went to visit Simon in hospital. You must come and visit me some time.*

2 Use your mini-dictionary to find the *he/she* forms of these verbs.

a run	e work
b finish	f fly
c swim	g say
d miss	h watch

9. szemelvény

Befejezésül szeretném jelezni, hogy a szótárhasználat tanítását a komplex nyelvvoktatási folyamat *egyik* elemének tekintem. A dolgozat címének megfelelő kinagyított tárgyalását azért tartottam szükségesnek, mert ez az elem nyelvvoktatásunknak máig is mellőzött területe. Remélem, hogy a fentiekben sikerült felhívni a figyelmet a múltnak a jövőben is hasznosítható néhány tapasztalatára. Abban is bízom, hogy kollégáim ezeket a tapasztalatokat további ötletekkel, eljárásokkal fogják gazdagítani. Így alkot egységet a múlt a jelennel és jövővel a közös cél, a hazai nyelvvoktatás hatékonyságának fokozása érdekében.

## IRODALOM

- Balogh István (1960): *Az orosz nyelv és irodalom oktatásának módszertana*. Budapest: Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat, 345 p. (Későbbi kiadásai a Tankönyvkiadó gondozásában: 1964, 1966, 1967, 1968, 1970.)
- (1964): *Orosz nyelvkönyv a gimnázium és szakközépiskola I. osztályos kezdő csoportjai számára*. Budapest: Tankönyvkiadó, 219 p.
- Budai László (1981): *Angol nyelvkönyv Gimnázium III*. Budapest: Tankönyvkiadó, 239 p.
- (1982): *Angol nyelvkönyv Gimnázium IV*. Budapest: Tankönyvkiadó, 238 p.
- (1996): *Steps Angol nyelvkönyv kezdőknek*. Budapest: Tankönyvkiadó, 223 p.
- Cunningham, Sarah és mtársai (2005): *New Cutting Edge Elementary Student's Book*. [h.n.]: Longman, 175 p.
- Cs. Nagy Miklós (1980): *Orosz–magyar fordítástechnika szakfordító agrármérnök hallgatók számára*. Debrecen: Debreceni Agrártudományi Egyetem Idegennyelvi Lektorátus, 332 p.
- Damó Elemérné (1985): *Orosz nyelvkönyv az általános iskola 7. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó, 104 p.
- Denninghaus, F. (1973): Az egy nyelvű jelentésmagyarázat problémái. In: Balogh István (szerk.): *Metodikai olvasókönyv*. Budapest: Tankönyvkiadó, pp. 269–285. [A tanulmány eredetije 1965-ben jelent meg.]
- Fehér György – Dobosné Osztatni Klára (1991): *Orosz nyelvi jegyzet BME hallgatók számára*. Budapest: Budapesti Műszaki Egyetem, 211 p.
- Fenyvesi Konyajeva Jelizaveta – Kosaras István (1965): *Orosz nyelvkönyv a gimnáziumok I. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó, 206 p.
- Fóris Ágota (2004): Lexikográfia a Nemzeti Alaptantervben. *Iskolakultúra* 2004/5. pp. 62–72.
- Frumkina, R.M. [Фрумкина, Р. М.] (1967): Sztyerpeny ponyimanyija tyekszta kak ocenka szlovarja minyimuma [Степень понимания текста как оценка словаря минимума]. In: *Pszihologija i metogyika obucsenyija vtoromu jazyiku [Психология и методика обучения второму языку]*. Moszkva: MGU [Москва: МГУ].
- Galló András – Pintér Erika (1986): *Orosz nyelvkönyveink száz éve*. Budapest: ELTE, 151 p. = Mikó Pálné és mtársai (szerk.): *A nyelvtudomány és a nyelvoktatás műhelyéből* [a sorozat darabja, sorszám nélkül].
- Giró-Szász Magda (1978): *Orosz nyelvkönyv szakközépiskola I*. Budapest: Tankönyvkiadó, 151 p.
- Giró-Szász Magda – Ostermuth Edit (1979): *Orosz nyelvkönyv szakközépiskola II*. Budapest: Tankönyvkiadó, 159 p.
- Giró-Szász Magda – Szacski Tamara (1980): *Orosz nyelvkönyv szakközépiskola III*. Budapest: Tankönyvkiadó, 208 p.
- (1981): *Orosz nyelvkönyv szakközépiskola IV*. Budapest: Tankönyvkiadó, 223 p.
- Heltai Pál (1977): *Angol jegyzet az Agrártudományi Egyetem kezdő csoportjai számára*. Gödöllő: Idegennyelvi Lektorátus, 277 p.
- Ján László (1986): *Az angol nyelv intenzív oktatásának lehetőségei a középiskolában*. Veszprém: Megyei Pedagógiai Intézet és a Magyar Pedagógiai Társaság Veszprém megyei Tagozata, 140 p.
- Keckés István (1986): *Orosz nyelvkönyv az általános iskola 8. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó, 118 p.
- Kosaras István (1961): *Orosz nyelvkönyv az általános iskola 8. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó, 195 p.
- (1965): *Orosz nyelvkönyv a gimnáziumok I. osztálya számára* → Fenyvesi (1965)
- (1980): *Grundwortschatz der Deutschen Sprache*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag; Budapest: Tankönyvkiadó, 272 p.
- Magyar László (1946): *Játssva angolul*. Budapest: Korda Rt., 186 p. [Utánnomás: 1991]

- Major Ferencné (1966): *Orosz nyelvi jegyzet*. Budapest: Tankönyvkiadó, 105 p.
- (1971): *Orosz nyelvi jegyzet*. Budapest: Tankönyvkiadó, 173 p.
- (1980): *Az idegennyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései* = Országos Műszaki Könyvtár és Dokumentációs Központ. Módszertani Kiadványok 48. sz. Budapest: OMKDK, 129 p.
- (1981): *Szakmai olvasmányok orosz nyelven*. Budapest: Tankönyvkiadó, 236 p.
- (1981a): Orosz nyelvi szakmai olvasókönyv szakközépiskolások számára. *Idegen nyelvek tanítása* 1981/5., pp. 151–154.
- (1981b): Szakmai olvasmányok orosz nyelven. *Köznevelés* 37. évf. 31. sz. p. 1.
- (1984, szerk.): *Orosz nyelvi jegyzet*. Budapest: Tankönyvkiadó, 401 p. Javított kiadás: 1988.
- (1986): Az idegen nyelvi olvasásról. *Pedagógiai Szemle* 1986/7–8., pp. 784–791.
- (2009): Adalékok a hazai szaknyelvoktatás történetéhez II. *Modern Nyelvoktatás* 2009/3., pp. 39–53.
- (2010a): Az ábécé és a fonetikai jelek tanítása Odzené Szemenyei Márta kisiskolások számára írt angol nyelvkönyveiben. *Tanító* XLVIII/5., pp. 19–21.
- (2010b): A szótárhasználat magyarországi tanításának történetéről I. *Modern Nyelvoktatás* 2010/1., pp. 27–37.
- Márkus Katalin – Szöllősy Éva (2006): Angolul tanuló középiskolásaink szótárhasználati szokásairól. In: Magay Tamás (szerk.): *Szótárak és használók* = *Lexikográfiai füzetek* 2. Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 95–116.
- Odzené Szemenyei Márta (1992): *Első angolkönyvem*. Celldömölk: Apáczai Kiadó, 80 p.
- (1996): *Második angolkönyvem*. Celldömölk: Apáczai Kiadó, 112 p.
- (2003): *Harmadik angolkönyvem*. Celldömölk: Apáczai Kiadó, 112 p.
- Páll Erna – Szepesi Emese (1977): *Az orosz nyelvi felvételi vizsgák anyaga és módszerei 1969–1975. Tapasztalatok és javaslatok*. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, 147 p.
- Rakonczai János – Torma József (1983): *Orosz nyelv II*. Szeged: Élelmiszeripari Főiskola, 255 p.
- Sebestyén Árpádné (1981): A tantárgyi koncentráció lehetőségei az I–IV. osztályos orosz nyelvkönyvek és magyar nyelvtankönyvek alapján. In: Gál Róza (szerk.): *Anyanyelv és orosz nyelv a szakközépiskolában*. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet, pp. 3–88.
- Soars, Liz & John (2006): *New Headway Elementary Student's Book*. Oxford: Oxford University Press, 159 p.
- Suara Róbert (1957): A szókincs tanítása. In: Dobossy László (szerk.): *Az idegen nyelvek oktatásának időszerű kérdései különös tekintettel a felsőoktatási intézményekre*. Budapest: Tankönyvkiadó, pp. 125–145.
- Szanyi Gyula (1979): *Német nyelvkönyv I. A gimnázium I. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó, 199 p.
- Szabó Miklós (1960): *Orosz-magyar [magyar–orosz] iskolai szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 419+262 p.
- Szépe György (2004): Előszó. In: Fóris Ágota – Pálfy Miklós (szerk.): *A lexikográfia Magyarországon*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, pp. 7–8. [A könyv 2004-ben jelent meg, az Előszó keletkezésének dátuma: 2002. július 27.]
- Szoboszlai Miklós (1978, szerk.): *A szakközépiskolai nevelés és oktatás terve. Orosz nyelv*. Szombathely: Országos Pedagógiai Intézet, 26 p.
- Szöllősy Éva (2006): Az MTA SZTAKI és a Szegedi Tudományegyetem on-line angol–magyar–angol szótárai: erények, hibák, fejlesztési lehetőségek. In: Magay Tamás (szerk.): *Szótárak és használók* = *Lexikográfiai füzetek* 2. Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 165–179.
- Tóthné Kurtán Zsuzsa (1979): *Orosz szakszöveggyűjtemény a textilipar szakos hallgatók számára*. Budapest: Könnyűipari Műszaki Főiskola Alaptárgyi Tanszék, 100 p.
- Varga Gyöngyi (2008): Szótanulási módszerek az egészségügyi szókincs bővítésére. In: *Porta Lingua*, pp. 223–229.

## KÖNYVSZEMLE

Fóris Ágota

### **Kutatásról nyelvészeknek. Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába**

Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó,  
2008. 239 p.

A kötet hátsó borítóján olvasható fülszöveg szerint „magyar nyelven eddig nem jelent meg a nyelvészeti kutatás általános módszertani kérdéseibe bevezető tankönyv”. Nos, a rossz hír az, hogy *ezúttal sem*. A jó hír viszont az, hogy ez az elegáns karcsú kötet összefoglaló, idéz, kivonatosan ismertet sok fontos tudnivalót, amelyek eddig csak a tudományos kutatás módszertanába bevezető, nagy számban rendelkezésre álló általános, illetve nem nyelvészeti tárgyú (vagy nem magyar nyelvű) kiadványokban voltak hozzáférhetők. A jelen kötet előszava fel is sorol számos ilyen kiadványt Umberto Eco *Hogyan írjunk szakdolgozatot*-jától Majoros Pál *A kutatás-módszertan alapjai*-jáig, Csermely Péter és szerzőtársai *Kutatás és közlés a természettudományokban*-jától Tomcsányi Pál *Általános kutatómódszertan*-áig, *A társadalomtudományi fogalmak logikája* címen megjelent cikkgyűjteményig és tovább. Felsorol az előszó továbbá számos, kifejezetten a nyelvészeti kutatás különféle ágainak módszertanával foglalkozó, ámde csak angol nyelven hozzáférhető munkát is, megemlítve, hogy könyve megírása közben a szerző ezekre is támaszkodott a magyarul megjelent általános szakirodalom mellett.

Mindazonáltal a könyv mégsem vezet be a nyelvészeti kutatás módszertanába, hanem általános kutatómódszertani fogalmakat tárgyal, bár gyakran szóba hozva eközben a nyelvészetet is. Ez a szóba hozás olykor (szinte) csupán annyiból áll, hogy *ez így van a nyelvészetben is*, illetve *a nyelvészetben azonban ez nincs mindig így*; máskor részletesebb példával vagy eszmefuttatással szol-

gál, ismét máskor pedig – főleg a könyv korai fejezeteiben – különböző magyar, illetve magyarul is publikáló nyelvészekről vett idézetek formáját ölti: többek között Antal Lászlótól, Bańcerowski Janusztól, Bartha Csillától, É. Kiss Katalintól, Gáldi Lászlótól, Gósy Máriától, Herman Józseftől, Honti Lászlótól, Huszár Ágnestől, Kiefer Ferencről, Klaudy Kingától, Kristó Gyulától, Igor Melcsuktól, Papp Ferencről, Pléh Csabától, Prószéky Gábertől, Szerdahelyi Istvántól találunk különféle módszertani fogalmakkal többé-kevésbé kapcsolatba hozható, hosszabb-rövidebb megjegyzéseket.

Amint a szerző már az előszóban leszögezi, „a nyelvészeti kutatás módszere a nyelvtudomány különböző ágaiban más és más, eltérő módon dolgozik a leíró [nyelvészettel], a generatív grammatikával foglalkozó, a szociolingvista vagy az idegennyelv-elsajátítást vizsgáló nyelvész” (8. oldal). Éppen ezért természetesen meghaladná a könyv lehetőségeit, ha minden nyelvészeti ág módszereiről részletesen szólna. Másfelől „a részletek különbözősége ellenére a tudomány egységes, alapelvei és fő módszerei minden tudományterületen hasonlóak. Ebben a könyvben a természettudományos szemléletmódból kiindulva, nyelvészeti példákat felsorolva és párhuzamba állítva arra teszünk kísérletet”, folytatja a szerző, „hogy [...] olyan áttekintést adjak az egyetemi tanulmányaikat végző [hallgatóknak] és [a] kezdő kutatóknak, amely biztos alapként szolgálhat további tanulmányaik és kutatásaik során” (9. oldal). Szimpatikus és korszerű az a megközelítésmód, amely szerint a tudomány egységes, ráadásul számos nyelvész szerint a modern nyelvtudomány egyre inkább a természettudományok közé tartozik, vagy legalábbis igyekszik egyre inkább odatartozni; a szerző célkitűzését tehát ebben az értelemben csak helyeselhetjük. Azonban a könyvben, részben persze érthető módon, a nyelvleírás köz-

ponti területeiről, tehát a fonológiáról, a morfológiáról, a szintaxisról, a szemantikáról és a pragmatikáról alig esik szó, annál több az olyan „módszertan-érzékenyebb” (határ)területekről, mint a fonetika, az sociolingvisztika, a pszicholingvisztika, a fordításelmélet, a terminológiai kutatás vagy a korpusznyelvészet.

A fonológiáról jószerivel egyedül azt a (tévés) információt kapjuk, hogy a *fonéma* és a *fonológia* fogalmát (azaz e terminusok „végleges és általánosan elfogadott jelentését”) Ferdinand de Saussure-nek köszönheti a hálás utókor (74. oldal). Tudvalévő, hogy Saussure használta ugyan ezeket a szavakat, csakhogy nem az azóta általánosan elfogadott jelentésben (pontosabban az azóta a különféle elméleti keretekben elfogadott, részben más-más jelentések egyikében sem), hanem körülbelül arra, amit ma *beszédhang*nak, illetve *fonetika*-nak nevezünk (az utóbbinak persze nem a mai, eszközfonetikai/számítógépes, hanem a korabeli, papíros-ceruzás *Ohrenphonetik* változatára gondolva).

De a valódi saussure-i fogalmak sem járnak jobban; a 100. oldalon például ezt olvashatjuk: „A természetes nyelvek (a saussure-i *langage*) a nyelvet beszélő közösség által kidolgozott kódrendszerek, és ezek összessége alkotja az emberiség egésze által használt nyelvnek (a saussure-i *langue*) a kódrendszerét.” Nos, a *langage* és a *langue* közötti különbség egyszerűen nem ez; szó sincs arról (legalábbis Saussure-nél), hogy a *langue* voltaképpen az Univerzális Grammatika volna, a *langage* terminus pedig az egyes emberi nyelveket jelentené, külön-külön.

Fóris Ágota könyve nyolc fejezetre oszlik; irodalom- és forrásjegyzék, függelék és tárgymutató egészíti ki. Az első fejezet (*A tudomány*, 13–40) először is tisztázza a *tudomány*, a *tudományosság* és a *tudományos kutatás* fogalmát, hivatkozva a *Magyar értelmező kézikönyv* idevágó definícióira, a Kuhn-féle *paradigma* (váltás)-fogalomra, az idegrendszer biológiájára és a Bolyai-féle geometriára, valamint egy idézet erejéig a mai kognitív nyelvészetnek a 19. századi prestrukturális nyelv-

vészeti irányzatokhoz fűződő viszonyára. A tudományos kutatás osztályozásáról részletesebben a második fejezetben ejt majd szót, de már itt elővételez néhány gondolatot a nyelvtudományon belüli osztályozási lehetőségekről, elsősorban az elméleti és alkalmazott nyelvészet szembeállításáról és más, ennél finomabb osztatú felosztásokról. Általában a tudományterületek, ezen belül a tudományágak felosztásáról az idevágó 2000-es kormányrendelet, illetve a Magyar Tudományos Akadémia osztályainak felsorolása alapján számol be. A tudományos kutatás céljáról, a célok meghatározásáról szóló fejezet részben a szerző pontokba szedve felsorolja a kutatóintézmények kutatásainak célját meghatározó, illetve az egyének tudományos célkitűzéseit meghatározó tényezőket. A tudományos kutatás tárgyi eszközeiről szólva megemlíti az eszközigényesebb és kevésbé eszközigényes tudományágak közötti különbség fokozatos elmosódását, illetve a számítógépes adattárak egyre növekvő szerepét. Végül a fejezetet az áltudományokról szóló fejtegetés zárja, különös tekintettel a magyar nyelv eredetére vonatkozó áltudományos nézetekre, valamint a nyelv művelés tudományos vagy áltudományos voltáról szóló, időnként fellángoló vitákra.

A második fejezet (*A tudományos kutatás osztályozása*, 41–66) áttekinti a különböző osztályozási szempontokat. A kutatás célja szerint *alapkutatásról* és *alkalmazott kutatásról* beszélhetünk, a kutatási módszerek szerint *elméleti* és *empirikus* kutatásról, a kutatási folyamat iránya alapján *induktív* és *deduktív* kutatásról, a mérések természete szerint *kvalitatív* és *kvantitatív* kutatásról, az irodalmi előzményekhez való viszony alapján pedig *primer* és *szekunder* kutatásról. Eközben szó esik számos dologról a holográfiától a Művészetek Palotájáig, az elektronikus szótáraktól a nyelvjárási atlaszokig, a röntgensugarak elhajlásától a Newton-féle klasszikus mechanikáig, a termodinamika harmadik főtételétől a heurisztikus okoskodásig, az elektromágneses jelenségek Maxwell-féle el-

méletétől a tartalomelemzésig és a fordítástudományig, a kvantitatív és a numerikus módszerek közötti különbségtől a statisztikáig. – A második fejezet utolsó részében a szerző visszatér a nyelvészeti kutatások osztályozásának lehetőségeire. Felsorolása szerint az alkalmazott *módszer vagy eszköz* alapján különböztetünk meg a nyelvészetben belül összehasonlítható történeti nyelvészetet, areális nyelvészetet, kontaktnyelvészetet, kontrasztív nyelvészetet, nyelvtipológiát, matematikai nyelvészetet, generatív nyelvészetet, elméleti nyelvészetet. Közvetlen *vizsgálati tárgyról* kapta a nevét a korpusznyelvészet, a strukturalista nyelvészet vagy a kognitív nyelvészet. Kutatási *céljáról* neveztek el például az alkalmazott nyelvészetet. Az egyéb tudományokkal való *érintkezés* alapján különböztethetők meg a szociolingvisztika, a neurolingvisztika vagy a pszicholingvisztika. Szó esik még itt a fordítástudományról, a lexikográfiáról, a terminológiáról, az általános nyelvészetről, a számítógépes nyelvészetről, a leíró kutatásokról és az ok-okozati összefüggések kereséséről, a diakroniáról és a szinkroniáról.

A harmadik fejezet (*A tudományos kutatás legfontosabb fogalmai*, 67–112) sorra veszi a *tudományos elmélet*, az *alapfogalom*, az *alaptörvény* (axióma), a *definíció*, a *mérés*, az *osztályozás*, az *absztrakció*, a *hipotézis* (ezen belül a munkahipotézis és a tudományos hipotézis vagy sejtés), a *modell*, az *algoritmus*, a csomópontokból és élekből álló *hálózat* fogalmait. Mindeközben szöbakerül a fény kettős természete és a nemlineáris optikai jelenségek, Saussure és Chomsky, közgazdaságtudomány és geometria, pszichés betegségek és prototípuselmélet, Galilei és az absztrakt képzőművészet, a KRESZ és a *faux amis*, az alapnyelv és a generatív nyelvtan (mint egy-egy modell), a pókhálómodell és az atomgömbmodell (mint a mentális lexikon két lehetséges modellje), a gráfelmélet és a Neumann-féle játékelmélet, az információelmélet és az SI mértékrendszer, az ételreceptek és az automatikus helyesírás-ellenőrző és elválasztó algoritmusok, valamint a világháló mint a

skálafüggetlen hálózatok legjobb példája. A *behaviorizmus*ról meglepetésünkre megtudjuk, hogy „tagadta, hogy a valósággal bármilyen szinten kellene foglalkoznia” (85. oldal).

A 100. oldalon a szerző ezt írja: „A magyar írott beszéd ábécéjének tagja a *t* és *e* betű, a nyelvtani szabályok a *te* jelkombinációhoz jelentést rendelnek, a jelkombináció grammatikus, az *et* kombináció viszont nem megengedett, a jelkombináció nem grammatikus (agrammatikus).” Nos, a nyelvészeti fogalmakkal még éppen csak ismerkedő olvasó számára az ilyesmi egyenesen életveszélyes. Ugyanis ha az *ábécé*, *nyelvtan*, *jel(kombináció)*, *grammatikus*, *agrammatikus* terminusokat *szemiotikai* (jelelméleti) értelemben vesszük, az idézett mondatok többé-kevésbé rendben vannak. Ha viszont ugyanezen terminusok szorosán vett *nyelvészeti* jelentését tekintjük, az idézett mondatok *teljesen értelmetlenek*. Az ábécé betűi *nem* nyelvi jelek, a nyelvtani szabályoknak *semmi közük* a jelentés-hozzárendeléshez, ugyanígy a jelentésség és a grammatikuság teljesen független egymástól, a *te* és az *et* nem jelkombináció (a *te* jel, de ezen a szinten nem kombináció, az *et* kombináció, de nem jel – kivéve, ha az *elvtárs* rövidítésének olvassuk, de ez már feltehetőleg generációs kérdés), ám fonotaktikailag mindkét szekvencia egyaránt megengedett (grammatikus), és így tovább.

A 101. oldalon ez áll: „A magyar írás fonémákat (hangkombinációkat), az angol pedig szavakat, ill. morfémacsoportokat kódol.” Itt először is az a probléma, hogy a zárójeles közbevetés – nyilván nem szándékosan – azt sugallja, mintha a *fonéma* és a *hangkombináció* terminusok szinonimák lennének. Az se világos, hogy a szavak és morfémacsoportok viszonya milyen lenne a szerző szerint az angolban. Egyáltalán, hogy a *morfémacsoportok*on morféma-szekvenciákat vagy morfémák valamilyen szempontból vett osztályait értsük. De mindez mellékes. Lecsupasztva – és persze az *írás* helyett a *helyesírásra* vo-

natkoztatva – az állítás így szólna: „A magyar helyesírás fonémákat, az angol pedig szavakat kódol.” Ez viszont egyszerű badarság (vagy, ahogy manapság mondják, „városi legenda”). A magyar helyesírás alapja ugyan a fonéma–graféma megfelelés, de szigorúan csak morféma-belső, és ott is csak akkor, ha eltekintünk a hagyományos meg az idegen írásmódú szavaktól, meg az ún. egyszerűsítés elvétől. Ezzel szemben az angol nyelvtanuló (illetve az írni-olvasni tanuló angol kisgyerekek) valóban legjobban teszi, ha az első száz szóban, amelyet megtanul, nem keres fonéma–graféma megfeleléseket, hiszen éppen a leggyakoribb szavak között sok a rendhagyó írásmódú. De minél nagyobb szelétét vesszük az angol szókinccsnek, annál inkább kiderül, hogy az angol helyesírásnak is a fonéma–graféma megfelelés az alapja, és bizony igen nagy százalékban szabályosan megjósolható az írott alak az ejtés alapján, és viszont.

A negyedik fejezet (*Az adatgyűjtés és adatfeldolgozás általános módszerei*, 113–141) a pontosság, megismételhetőség és valódiság (objektivitás) alapfeltételeinek ismertetése után a megfigyelés, a kísérlet, az esettanulmány, az interjú, a kérdőíves adatfelvétel, a publikált adatok másodelemzése, a forrás-elemzés, a mintavétel, a korpusz és a hibaszámítás legfontosabb tudnivalóival foglalkozik. Példáit egyfelől a csillagászat, a kvantumfizika, a biológia, a képalkotó diagnosztika és az űrhajózás, másfelől a szociolingvisztika, a neurolingvisztika, a pszicholingvisztika, a lexikográfia és a korpusznyelvészet köréből veszi.

Az ötödik fejezet (*Publikáció – a kutatási eredmények közlése*, 143–183) a tudományos publikációk különféle típusait tárgyalja: a folyóiratban megjelenő tudományos közleményt (külön kitérve a lektorált folyóirat, a referált folyóirat, a referáló folyóirat és a tudományos ismeretterjesztő folyóirat fogalmára, valamint a publikációk értékrendjére); a kritikát és a recenziót; a konferencia-előadást (ezen belül a plenáris előadást, a szek-

cióbevezető előadást, a szekció-előadást, a posztert, a kerekasztal-beszélgetést, tisztázva a workshop, a konferencia és a kongresszus közötti különbséget is); a monográfiát, a tankönyvet, a gyűjteményes kötetet, az enciklopédiát; a doktori értekezést (ennek felépítésével, követelményeivel stb. különösen nagy terjedelemben foglalkozik); a szakdolgozatot (megjegyezve, hogy ez nem számít tudományos publikációnak); a kutatási beszámolót; majd kitér a hivatkozás és idézés, a tudománymetria és a tudományos viták kérdéseire.

A hatodik fejezetben (*A kutatás jogi és etikai kérdései*, 185–204) a szerzői jogi törvény, a szabadalmi törvény, az innovációs törvény, az akadémiai törvény és a felsőoktatási törvény ismertetése után az íratlan szabályok, a kutatói etika kérdésköre következik. A szerzői jogi törvény tárgyalása során a *plágium* fogalmát a Wikipédiából vett idézettel határozza meg a szerző, majd saját szavaival is összefoglalja, de így: „mások saját eredményként való közlése” (190. oldal).

Két rövidebb fejezet, a hetedik (*A kutatás gazdasági vonatkozásai*, 205–212) és a nyolcadik (*A kutatás és oktatás kapcsolata*, 213–224) zárja a könyv főszövegét, majd pedig következik az irodalom- és forrásjegyzék (225–229, ill. 230). A két jegyzék elkülönítéséről az ötödik fejezetben (a 165. oldalon) ezt olvashatjuk: „Amennyiben szótárak, irodalmi alkotások stb. szövege felhasználásra került a könyvben, ezeknek a forrásoknak az adatait a *Források (Sources)* cím alatt szokás felsorolni.” (Értelemszerűen: szemben a szakirodalmi hivatkozások tételeivel, amelyeknek az *Irodalom (References)* cím alatt a helyük.) Mármint a 230. oldalon található forrásjegyzék törvényhelyeket, webhelyeket, szótárakat sorol, ami rendben is van. De vajon hogy kerül ide a következő tétel? „Alinei, M. 2003. *Etrusco: una forma arcaica di ungherese*. Bologna: Il Mulino.” A hírhedt áltudományos kötetet a 38. oldalon említi a szerző, de vajon milyen értelemben – és mihez – számít ez „forrásnak”?



Függeléként (231–234. oldal) a MANYE (a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete) hivatkozási útmutatóját csatolta a szerző a könyvhöz. Egy ilyen útmutató normális esetben egy adott folyóirat(csoport) szerzőihez szól, megfogalmazása ezért kategorikus: előírásokból és tiltásokból áll. A könyv függelékeként való közreadása azért szerencsétlen, mert a hivatkozások rendszere (az irodalomjegyzékek pontos formai megvalósítása) folyóiratonként és/vagy könyvkiadónként némileg más és más. Hogy messzire ne menjünk: maga a Fóris-könyv is kissé más formában közli a saját irodalomjegyzékét. A könyv hivatkozási szokásokban járatlan olvasója viszont azt hiheti, hogy a nyelvészetben márpedig így *kell* hivatkozni és irodalomjegyzéket megformálni, máshogyan tilos. (Az sem túl szerencsés, hogy az *et al.* rövidítést az útmutató *két ízben is* „et alias”-ként (!) oldja fel a helyes „et alia” vagy éppen a latinus szempontból még helyesebb „et alii” helyett.) – A könyvet praktikus Tárgymutató zárja (235–239. oldal).

A szerző az előszóban külön köszönetet mond a Nemzeti Tankönyvkiadó munkatársainak azért, mert „mindent megtettek, hogy a szerzőnek a könyv használhatóságát szolgáló formai és tartalmi igényei teljesüljenek” (12. oldal). Lehetséges; de közben a kiadó munkatársai arra is ügyelhettek volna, hogy ne maradjon a kötetben ennyi elválasztási hiba, elütés, téves belső keresztivatkozás, hibás idézet, elrontott évszám, rosszul fogalmazott, befejezetlennek ható vagy éppen önellentmondást tartalmazó mondat. Az is gyakran előfordul, hogy ugyanaz az információ egynél több helyen is felbukkan (mégpedig nem is mindig pedagógiai okokból, hanem talán egyszerű figyelmetlenségből, pl. a 116. és 117. oldalon az adatgyűjtés menetéről, a 144. és a 159. oldalon az első tudományos folyóiratokról, illetve a 147. és a 162. oldalon a lektori bírálatok három lehetséges kimeneteléről), de az ilyen ismétlődések kö-

zött a csúcstartó feltehetőleg a következő részlet, amelyben ugyanazon a mondaton belül hangzik el kétszer ugyanaz: „Az irodalom azoknak a tudományos publikációknak a listáját tartalmazza, amelyekre az értekezés szövegében hivatkozik a szerző; valamint az irodalomban szerepeltetni kell minden olyan tudományos publikáció adatát, amelyre a szövegben hivatkozás történt.” (171. oldal). Ha lett volna a kötetnek olvasószervezője, feltehetőleg nem engedi át sem ezt, sem számos hasonló, elrontott mondatot.

Amint a címgnyedív negyedik oldalán olvasható, a könyv felsőoktatási tankönyvnek minősül, s a megjelentetését három magyarországi egyetem is támogatta. Ebből sejthető, hogy még hosszú éveken keresztül használatban marad, egyetemisták generációi fognak felnőni rajta, és közben újabb és újabb kiadásai/utánnomásai fognak napvilágot látni. Érdemes lenne a fentiekben csupán jelzésszerűen érzékeltetett hiányosságokat kiküszöbölni a további kiadásokban, hogy a kötet jobban szolgálhassa vállalt feladatát: a kezdő bölcsészhallgatóknak, a jövő nyelvészeinek *alapszintű és általános* bevezetését a tudományos kutatás és publikálás módszertani rejtelmébe. Bár nagyon igaz, amit a szerző a 215. oldalon ír: „A kutatási [...] módszereket lehet ugyan könyveken és jegyzeteken keresztül közvetíteni, de a tudományos gondolkodás módszere, amely elengedhetetlen feltétele a kutatói életpályának, csak részben sajátítható el könyvekből”, mégis érdemes lehet efféle könyveket írni, esetleg valamivel több nyelvészet-specifikus információval és kevesebb lapszussal, mint a jelen esetben; és akkor valóban elmondható lesz, amivel ezt a recenziót kezdtük, hogy „magyar nyelven *eddig* nem jelent meg a nyelvészeti kutatás általános módszertani kérdéseibe bevezető tankönyv”.

Siptár Péter

Kasza T. Márta

## Magyar értelmező képes szótár

[Szeged:] Novum, 2008. 307 p.

A szótárban – Kosztolányi óta értjük – benne van a világ; ezzel a tudattal együtt az itt szóba hozott szótárt még az is jellemzi, hogy „benne van a világban”. Már a megjelenése mozgalmas és eleven (címlapján sokszínű *ejtőernyő*, hátlapján piros *személyautó* metszete), a kemény borító papírja kézbe simul; a 25 cm-es, 307 oldalas könyv – még gyerekkézhez mérve is – kézikönyv. A belsejét ugyanez az igényesség jellemzi. Az erős, finom papírlapokat bátran lehet lapozni. A két oldal kétszer kéthasábos betűanyagát jó arányérzékkel tagolják a színes metszetek, rajzok, fotók. Hazakerülve egy családhoz, ez a könyv nem fog a könyvespolc hátsó sorában porosodni.

De nemcsak esztétikai értékei vannak a *Magyar értelmező képes szótárnak*. Ez a mű – az impresszum közlése szerint – „a *The Usborne Illustrated Dictionary* című angol képes értelmező szótár képeinek felhasználásával készült”; nem kell vizuális szakképesítés annak megítéléséhez, hogy az angol képes szótár szerkesztői értették a dolgukat.

A magyar szótár címszóanyaga – az *Előszó* első két mondatát idézve – mai és magyar. „A szótár a mai beszélt nyelv szókincséből merít. Lényegre törően magyarázza, értelmezi a magyar nyelv leggyakoribb szavainak jelentését, jelentéseit.” A „lényegre törés” szándéka eleve rendben van, hiszen a kötet szűk terjedelme a szerkesztőt lényegre kényszeríti, de egy szótárnak – mindössze 8 ezer címszóval – „mai”-nak lenni s egyúttal „leggyakoribb”-nak is nem egykönnyen lehet. Ezt azonban nem érdemes vitatni. Aki ugyanis a szótárat mint szótárat veszi kézbe (s mégiscsak ez a legjellemzőbb szótárhasználat), aligha az *asztal* szó jelentés(ei)re kíváncsi, jóllehet ez a szó valóban a leggyakoribbak közé tartozik. Kereshet viszont az ol-

vasó nagyon sok gyakran használatos idegen vagy újabb keletkezésű/jelentésű szót (talán ez is magyarázza azt a tényt, hogy a szerző nem szűkítette a szótár felhasználóinak körét a gyerekekre a bevezető néhány mondatban). Keresheti például az *identitás* szót, amely ma még idegen, mégis az utóbbi évek egyik leggyakoribb szava, s nem csupán a publicisztikában. De elfogadhatjuk általánosan gyakorinak és mainak a szótár *áfa* címszavát, az *egér* szót mint ’számítógép-tartozék’-ot; a fiatalság körében a *heavy metal*-t, a pályázó vállalkozók körében a *tender*-t. Vagyis e meghatározó szempontoknak Kasza T. Márta munkája, a *Magyar értelmező képes szótár* vitán felül megfelel. És így – mivel ez a gazdag kötet bizonyára további kiadásokat is megér – talán lehet értelme néhány olyan kérdésnek, amely e szótár *képes*, valamint *értelmező* jellegéből következik

Egy szótár *képes* jellegével kapcsolatban érdemes előre bocsátani, hogy a *képeknek* itt (metszet, rajz, fotó stb.) nem a műalkotásként létrejött, hanem mindenekelőtt a tárgyi világban létező jelenségekkel s ezek ábrázolható sajátosságaival (elemeivel, színeivel, vonalival stb.) való azonosítás a szerepük. „Az óvodában – képes szótár” például (Ute Haderlein: *The Kindergarten – Able Dictionary*) a gyerekeket az óvodában őket körülvevő tárgyakkal, szereplőkkel ismerteti meg. Megismerteti természetesen a képes szótár a gyerekeket e tárgyak, tárgyi alkatrészek stb. *nevével* is. Sőt már egyes szinonim jelentések is összetalálkozhatnak azonos elnevezés alatt, ha a különböző két tárgy kézbe kerül: *körte* – (villany) *körte*; de a jelentések összefüggésére e példában elsődlegesen nem a szavak értelmezése hívja fel a gyerekek figyelmét, hanem az azonos hangalakkal megnevezett gyümölcsnek, valamint az áram által világító üvegtárgynak az alaki hasonlósága. (Aligha véletlen, hogy a generációs múltú *Ablak-Zsiráf* a maga műfaját nem képes *gyermekszótár*ként, hanem *képes gyermeklexikon*ként adja meg [Méri Ferenc – V. Binét Ágnes: *Ablak-Zsiráf Képes gyermeklexikon*]).

Mindezzel azonban semmiképpen sem azt akarom mondani, hogy egy képes szótárban nem kaphatna szerepet az értelmezés, illetőleg fordítva: egy értelmező jellegű szótárban nem lehetne feladata a képnek. Az *átló* címszó jelentését szemléltető grafika például egyetlen pillantással tisztázza a nem kis memóriapróbát (többszörös transzformációt) igénylő verbális értelmezést ('Valamely idom két nem szomszédos csúcsát összekötő egyenes szakasz.').

Egy értelmező szótár még az azonos alakú (homonim) szócikkek esetében sem zárhatná ki a képek használatát (*csap<sup>1</sup> – csap<sup>2</sup>, fűz<sup>1</sup> – fűz<sup>2</sup>* stb.), jóllehet a legáltalánosabb grafika sem pótolhatja a szófajjelölés szerepét, még olyan esetben sem (pl. *ár<sup>1</sup>, ár<sup>2</sup>, ár<sup>3</sup>, ár<sup>4</sup>*), ahol az azonos alak valamennyi jelentése főnév. Viszont egy önmagát *értelmező* szótárnak tekintő szótár nem engedheti meg magának, hogy a címszó értelmezésének elejéről elhagyja a szófaji szerep jelölését. A *csap<sup>1</sup>* címszó például mindenekelőtt igeként különül el a *csap<sup>2</sup>* főnévtől, s miután ez a szófaji különbség az olvasó számára egyértelmű (ige, fn), a szófajokon belüli jelentések is rendezettebben sorakozhatnak, nem úgy, mint az alábbi esetben:

„**csap 1.** Finoman megüt, meglegyint valakit. **2.** *Világraszóló lakodalmat csaptak:* rendeztek, tartottak. **3.** A víz folyását, a gáz áramlását szabályozó szerkezet: szelep. **4.** Hirtelen, nagy erővel és zajjal valahova hirtel. *Villám csap a házba.* **5.** Fából készült rögzíték, rögzítés.”

Ezzel a szerencsétlen példával (**1.** ige, **2.** ige, **3** fn, **4.** ige, **5.** fn) nem azt akarom bizonygatni, hogy a szerző nem ismeri az *értelmező* szótár szócikkeinek szokásos alkotórészeit. A *vár* két szócikkének jelentései például szokásosan: igei majd főnévi mivoltukban sorakoznak föl, nem sokba került volna a szófajiság szokásos jelölését is feltüntetni (*vár<sup>1</sup>* ige, *vár<sup>2</sup>* fn). A *hány* homonima értelmezései során végén pedig – talán kényserűségből? – megjelenik a szófaj is: Kérdő-

szó. (A szócikk ennél is teljesebb lehetett volna egyrészt az azonos alakúság jelölésével, másrészt az értelmezések szokásos sorrendjének betartásával: „**hány<sup>2</sup>** kérdőszó. Mennyi valamiből? Melyik szám? *Hányban lakik?*”)

A további homonimák szemlézése helyett inkább kérdezem, hogy a szerzőnek nem lenne-e érdemes – egy javított, bővített kiadás esetén – újragondolni a **hat<sup>1</sup>** ige, **hat<sup>2</sup>** tőszám-név, **hát<sup>1</sup>** fn, **hát<sup>2</sup>** hszó, **fél<sup>1</sup>** ige, **fél<sup>2</sup>** I. fn, II. törtszn stb. szócikkeket is, a néhány további karaktert talán elbírnák a hasábok. De így is maradhat az egész, ahogy van. Az iskolában már a 3. osztálytól tanítjuk a főbb szófajokat. Izgalmas játék lehet elkülöníteni, majd sorba rendeztetni a *Magyar értelmező képes szótár* homonim címszavait. Bizonyára még a gyakran vagy ritkábban használatos (tréfás, bizalmas, régies, választékos stb.) *minősítések* is meg tudnák adni a gyerekek.

Megvitatásra érdemes téma viszont a szócikkek *betűrendje*. A magyar szótárakban az *a* és az *á*, valamint az *e* és az *é* betűkkel kezdődő szócikkekben ennek a két betűpárnak önmagában nincs sorrendképző szerepe, pl. *ágyúz, agyvelő; élvez, élvezényel* stb. A *Magyar értelmező képes szótár* – igaz, hogy mintegy címként együtt kiemelve – A, Á alatt **abakusztól aztékig** tárgyalja az *a* kezdőbetűs szócikkeket, majd az **ábécétől az áztat** szócikkig az *á* betűvel kezdődőket; továbbá ugyanígy E, É alatt az *e*, valamint az *é* betűs szócikkeket.

Van benne valami. Elképzelhető, hogy az ábécében egymás után következő kezdőbetűk alapján a gyerekek gyorsabban találják rá a keresett szóra. (Bár a szerző „felnőtt” emlékezete maga is zavart okoz a koncepcióban. Az **ehető** beemeli maga elé az **éhest**, amely előtt pedig csupa *e* kezdőbetűs szócikk szerepel az **ebéd**-től az **együttműködik**-ig.) Mindezzel együtt épp a szokás követése okoz következtelenséget. A szócikkek második betűjeként már nincs sorrendalkotó szerepe a két betűpár különbségének: a *bánik* ebben a szó-

tarban is megelőzi például a *bankot*, a *béke* a *bekezdést*.

Végül néhány szót a szótárról mint kollektív műfajról. A szerző, Kasza T. Márta, aki a szótárt „írta és összeállította”, valamint a szerkesztő Bozsik Rozália a mintegy 8 ezer címszó összeválogatásával és elrendezésével lenyűgözően nagy munkát végzett, s tudjuk, hogy az ilyen méretű vállalkozások esetében hibák is becsúsznak. Ezek gyérítésére szokás *lektort* alkalmazni. Nevét az impresszum sem említi, de bizonyára sok elírást észrevett, így itt csak néhányat említhetünk meg az észre nem vettek közül. Az egyik „csak” vesszőhiba: a mondatrészek közti *vagy* kötőszó elé fölöslegesen kitett vessző. (A példákat javítva közlöm.) „Valaki arcának vagy ajkának szájjal való megérintése üdvözléskor” (**csók**), „Két vagy több eszme” (**identitás**), „Kipusztult ember-, állat- vagy növényfaj” (**kihal**) stb. Kissé „húzósaabb” – bizonyára az *-l* képzők szomszédsága miatt – az egy *-l* betűvel írt *rosszall* (**ócsárol**), illetőleg az ige kijelentő módjában álló *fogyasztja* helyett írt felszólitó módú alak: „Tejét, húsát fogyasztja az ember” (**juh**).

A *Magyar értelmező képes szótár* – említett és említés nélkül hagyott, mert kijavítható hibáival együtt – szép és hasznos kézikönyv. A címébe beleírt *értelmező* kategória a nyelvész szótáríróknak – Pusztai Ferenc, Eöry Vilma és sokan mások – bizonyára okoz némi gondot. Ha e kiadvány „Az óvodában – képes szótár” – vagy valami hasonló – cím alatt jelenik meg, minden a helyére kerül benne. Igaz, hogy akkor szaklapban recenzió valószínűleg nem jelenik meg róla.

B. Fejes Katalin

С. М. Колесникова

**Функционально-семантическая категория градуальности в современном русском языке [A fokozás mint funkcionális-szemantikai kategória az orosz nyelvben]**

Москва: Издательство «Высшая школа», 2010. 279 стр.

Szvetlana Mihajlovna Kolesznyikovának, a moszkvai egyetem professzorának a könyve a nyelvtudomány történetében először írja le egységes szempontok szerint, teljességre törekedve azt az eszközrendszert, amely az orosz nyelvben a fokozás legkülönbözőbb változatainak jelölésére szolgál. A szerző filológusoknak, főiskolai oktatóknak, doktoranduszoknak, nyelvtanároknak ajánlja a művét. A monográfia valóban széles körű érdeklődésre tarthat igényt az orosz nyelvészetrel foglalkozók táborában mind Oroszországban, mind külföldön, mert nemcsak elméleti, hanem a mindennapi életben, a nyelvoktatásban jól hasznosítható gyakorlati kérdésekkel is behatóan foglalkozik. Amint a mű címe is utal rá, az elméleti alapot a funkcionális grammatika, tehát a nyelvtannak az a változata képezi, amelynek az a célja, hogy a nyelv egyes részrendszerének, egységeinek „működését”, e részrendszerek működésének sajátosságait írja le. A szerző a fokozást – nagyon helyesen – szemantikai kategóriának tekinti, és ebből a nézőpontból kiindulva tárgyalja a fokozással összefüggő kérdéseket.

Sz. M. Kolesznyikova könyve az előszót és a bevezetést követően öt fejezetre tagolódik:

1. A fokozásnak mint grammatikai kategóriának a helye és szerepe a nyelvben
2. A fokozás szemantikája
3. A fokozás mint funkcionális-szemantikai mező
4. A fokozás kifejezésének eszközei a különböző nyelvi szinteken
5. A fokozás kapcsolata más jelentéskategóriákkal

A monográfiát több mint 370 bibliográfiai adatot tartalmazó irodalomjegyzék és tartalomjegyzék zárja. A szerző főként az orosz szakirodalomra támaszkodik. Külföldön megjelent munkák közül angol nyelvű könyvre, cseh és lengyel nyelvvel kapcsolatos kutatásokra hivatkozik.

Az első fejezetben részletes képet kap az olvasó a fokozás leírásának történetéről Lomonoszov korától napjainkig. Egyet kell értenünk a szerzővel abban, hogy igen sokan foglalkoztak az orosz nyelvre jellemző fokozási részrendszerrel. A nyelvészek vagy „globálisan”, vagy a különböző nyelvi szintek szerint rendszerezve közelítették a fokozás kérdéseihez. Vagy úgy vélték tehát, hogy a fokozás általános nyelvi jelenség, azaz „csaknem minden szó fokozható valamilyen módon”, vagy a különböző nyelvi szinteken (a fonetika-fonológia, a frazeológia, a morfológia, a szóalkotás, a mondattan, a lexikológia egyes kérdéseinek tárgyalásakor) mutatták be a fokozás kifejezésének eszközeit, de a fokozás „komplex” leírására mindeddig nem került sor. (Megjegyzendő, hogy – ismeretem szerint – hasonló a helyzet más indoeurópai nyelvek esetében is.)

A könyv 7. oldalán kapunk választ arra a kérdésre, *mi a fokozás*. „... funkcionális-szemantikai kategória, amelyet különböző nyelvi eszközökkel fejezünk ki. Ezeket a nyelvi eszközöket fajfogalomként a mérték foglalja egységes keretbe” (ford. tölem – Sz.G.). Lényegében véve az egyetlen kérdés, amellyel kapcsolatban a szerző álláspontjától eltérő véleményt kell megfogalmaznom, a következő: *ismeretelméleti szempontból szerintem a fokozás elsődleges a méréssel szemben*. Álláspontom bizonyításaként megemlítem, hogy

- a) a kisgyermek előbb tud fokozni, mint mérni;
- b) feltételezhető, hogy az ember már a nyelv kialakulása során, azzal párhuzamosan képes volt érzelmeinek különböző fokozatait megfogalmazni, de mérni, mértékegységet használni, a

mérték fogalmát értelmezni még nem tudta;

- c) vannak olyan jelek, amelyek arra utalnak, hogy a különböző fokozatokat az állatok is érzékelik;
- d) minden olyan szó jelentése, amely mérhető fogalmat jelöl, fokozható, de nem minden fokozható szó jelöl olyan tartalmat, amely valamely mértékegység használatával mérhető.

E rövid ismertetésben ennél részletesebben ezzel az egyébként szerintem igen fontos és érdekes kérdéssel nem tudok foglalkozni, de megemlítése elkerülhetetlennek tűnt.

Igen fontos elméleti kérdés az is, hogyan határozzuk meg a fokozható szavak körét. Kolesznyikova hozzám hasonlóan azt az elvet képviseli, hogy a fokozás mint nyelvi jelenség nem korlátozható a melléknevek, igenevek, határozószók szűk csoportjára, tehát nem egyetlen szófajra jellemző grammatikai kategória. Alapelveként kell elfogadnunk, hogy a fokozás szempontjából (valószínűleg minden) nyelv szókészlete két csoportra osztható, a fokozható és nem fokozható szavak csoportjára, függetlenül attól, milyen szófajba sorolhatók az egyes szavak. Természetesnek tekinti azt is, hogy a szavakat nemcsak „felfelé”, hanem „lefelé” is lehet fokozni. A fokozás két változatának (a nem összehasonlító és az összehasonlító fokozásnak) a vizsgálata is természetes módon beletartozik az adott részrendszer komplex leírásába.

Igen nagy érdeme Kolesznyikova értekezésének a fokozás orosz nyelvű terminológiájának egységes, pontos kidolgozása (24–38, 45–54). Helbig az angol *intensifier* szóhoz közel álló német *Intensifikator* ('fokozó elem') használatával (Helbig, G.: *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1988: 28–29) a fokozás egyik lényeges elemére (az intenzitásra) utalt. Kolesznyikova inkább a másik elemre (a „*grad*”-ra, a *fok*-ra, végső soron a viszonylagosságra) helyezi a hangsúlyt, amikor a fokozó elemet

*graduator*-nak nevezi, és a szakkifejezéseket a *grad* alapszóból kiindulva alkotja meg (*gradacija*, *gradualnoszty*, *graduirovanyije*, *gradoszema* stb.). A fokozás rendszerének leírásakor használható ennyire egységes terminológia – ismereteim szerint – az orosz nyelvészetben eddig nem létezett.

Gyakorlati szempontból a monográfia 4. fejezete tűnik a legérdekesebbnek. Ebben a fejezetben a szerző – az orosz nyelvtudomány hagyományainak megfelelően igen gazdag szépirodalmi példatárra támaszkodva – részletesen leírja azt a gazdag és sokrétű nyelvi részrendszert, amelynek segítségével az oroszul beszélő emberek a fokozás legkülönbözőbb változatait igen árnyaltan és színesen képesek kifejezni. A magyar olvasó számára szembeötlővé válnak a magyar és az orosz nyelv közötti jellemző interferencia-jelenségek: például az összehasonlító fokozás esetében a kötőszó-használatra vonatkozó eltérés, a nem összehasonlító fokozás esetében az a tény, hogy az oroszra jellemző a prefixumok és posztfikszumok gyakori és széleskörű használata, míg a magyar nyelvben inkább a szóösszetételek nagy száma figyelhető meg. Kolesznyikova munkája kitűnő kiindulási alap lehet egy orosz–magyar kontrasztív értékezés elkészítéséhez.

Összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy Kolesznyikova könyve

- a) újat hozott az orosz nyelv fokozási részrendszerének egységes elvek szerint történő komplex leírásával,
- b) a fokozás orosz terminus technicusainak kidolgozása révén;
- c) mintául szolgálhat más nyelvek fokozási részrendszereinek leírásához;
- d) kézikönyvként haszonnal forgatható mindazok számára, akik szakemberként foglalkoznak az orosz nyelvészettel, vagy érdeklődést mutatnak az orosz nyelv, az orosz nyelvtudomány iránt.

*Székely Gábor*

Holló Dorottya  
**Értsünk szót! Kultúra, nyelvhasználat, nyelvtanítás**

Budapest: Akadémiai Kiadó, 2008. 263 p.

Az a felismerés, hogy a nyelvtanításnak és nyelvtanulásnak egyik fontos eleme az idegen nyelvet használó nép, ország kultúrájának a megismerése, Robert Lado (1957: 3) nevéhez fűződik és az ötvenes évekre tehető. Ennek ellenére Kramersch (1993) arról számol be, hogy a legtöbb nyelvtanár még néhány évtized elteltével is a nyelvtanítást nyelvi elemek: szavak és nyelvtani struktúrák tanításában látja. Holló Dorottya elsősorban idegennyelv-tanároknak és -tanárjelölteknek ajánlott könyve bevezetőjében meggyőző példákön mutatja be, mennyire fontosak a célnyelv lexikai és grammatikai ismeretein kívül a kulturális ismeretek, azaz a tájékozottság a tanult nyelv országában elfogadott szokások, értékrend, attitűdök és viselkedési normák terén.

A gyakran nehezen érzékelhető kulturális különbségek áthidalásához szükséges háttértudás és készségek megszerzésével kapcsolatban a szerző a bevezetőben felveti a kérdést: hogyan lehet biztosítani az interkulturális kommunikációs kompetencia tanítását az iskolában? A megoldást a nyelv és a kultúra integrált tanításában látja, és 15 fejezetben bemutatja a témával kapcsolatos legfontosabb elméleti tudnivalókat a lehetséges gyakorlati megoldásokkal együtt.

Az 1. fejezet a kultúra fogalmával, definícióival és a hozzá kapcsolódó ismeretekkel foglalkozik. A 2–7. fejezet a kultúra megjelenési formáira és dimenzióira, a kommunikációs folyamatokra, a szociolingvisztikai és pragmatikai vonatkozásokra tér ki. A 10. fejezettől konkrét tanulási-tanítási folyamatokkal kapcsolatos kérdések kerülnek elemzésre. Az utolsó fejezetek az integrált nyelv- és kultúratanítás gyakorlati kérdéseivel foglalkoznak: tanmenet, tervezés, tananyagok, feladatok, a tanulás mérése és nem utolsósorban a

tanár szerepe. Minden fejezet elméleti résszel kezdődik, amely színvonalas, tömör szakirodalmi összefoglaló. Ezután részben különböző hazai és nemzetközi forrásokból származó, részben pedig a szerző által önállóan kidolgozott és kipróbált gyakorlatok következnek. A fejezeteket összefoglaló kérdések és feladatok sora zárja.

Lado (1957) két különböző kultúra összehasonlításához három szempontot tart fontosnak: a formát, a jelentést és az eloszlást. A problémák forrását abban látja, hogy ugyanannak a formának lehet más a jelentése; ugyanaz a jelentés különböző formákban jelenhet meg; egyazon formának és jelentésnek lehet más az eloszlása; végül az előítéleteket mint egy másik kultúra megértésének komoly akadályát említi. Fontosnak tartja a kultúrával kapcsolatos adatok gyűjtését, azok rendszeres megfigyelését és leírását. Mindezeket figyelembe véve, Holló Dorottya az „eLeMÉR” (először *leírjuk, megmagyarázzuk, értékeljük*) módszernek nevezett, a könyvben szinte vezérfonalként végigmenő megközelítéssel túlmegy a viselkedéskultúra megfigyelésén és leírásán, és felhívja a figyelmet a magyarázatnak és a helyzet értékelésének jelentőségére.

Az első fejezetben a kultúra szótári (*Magyar Értelmező Kéziszótár*) meghatározásából kiindulva a szerző érzékelteti a fogalom sokrétűségét, illetve azt, hogy mennyire nehéz megragadni a fogalom lényegét. Pontos különbséget tesz a *nagybetűs* és a *kisbetűs* kultúra értelmezése között, kiemelve a kisbetűs kultúra fontos szerepét a mindennapi életben. A kultúra elemeit funkcióik szerint Holló és Lázár (2000) alapján három csoportba sorolja: országismeret, viselkedéskultúra, valamint a sajátos szövegszerkezetek ismerete. Az országismereti részben hangsúlyozza a célnyelvet beszélő országgal kapcsolatos témákon kívül a tanuló országával kapcsolatos témák fontosságát is. Kiemeli a tanulók felkészítésének jelentőségét a célnyelv országára jellemző viselkedési és gondolkodási szokásokra, a szokatlan helyzetekben való visel-

kedésre és az alkalmazkodásra. Az anyanyelv és a tanult idegen nyelv eltérő gondolatmeneteiből kifolyólag különböző nyelvekben a szövegek felépítése eltérő lehet. Ezekből a különbségekből fakadó félreértések elkerülése céljából a szerző célszerűnek tartja az idegen nyelv retorikájának tanítását. A továbbiakban a kommunikatív kompetencia legismertebb modelljeinek bemutatása mellett kitér a kultúra tanításának céljaira, valamint a kulturális tartalom és a nyelv ötvözésének a kérdésére.

A második fejezet a kultúra rejtett vonásaira hívja fel a figyelmet, ezek felismerésének szükségességére, illetve az interkulturális kommunikációban lényeges előítéletmentes hozzáállásra. Részletes bemutatásra kerülnek az etnocentrizmus és az etnorelativizmus fogalmai, a kultúra megjelenési formái, a jéghegyelmélet és a kultúra elemeinek kapcsolódása. Szó esik a kultúra relativitásáról, állandó változásáról és arról, hogyan látjuk, hogyan érzékeljük a kultúrát. A fejezet a kulturális incidens és a kulturális sokk bemutatásával, a kulturális konfliktusok nyelvőrai elemzésének szempontjaival zárul.

A következő fejezet a kommunikáció és a kultúra kapcsolatával foglalkozik, pontosabban a kultúra megjelenési formáival az interkulturális kommunikációban. Bemutatásra kerülnek a beszélt nyelvi és az írásos kommunikáció közötti különbségek, azután a nonverbális kommunikációban használt jelek csoportjai: az önkéntelenül és a tudatosan használt jelek. A fejezethez kapcsolódó gyakorlat segít a nyelvi és nem nyelvi kommunikációs jelek felismerésében és elemzésében. A szerző a kommunikáció folyamatát Jakobson modelljén szemlélteti, majd érzékelteti néhány kulturális készség szerepét a hatékony kommunikációban, felvázolja a kommunikációs folyamat tényezőinek lehetséges egymásra hatását, és szemlélteti a kommunikációban részt vevő partnerek egyéni és közös jel- és megértéskészletét Török (2000) nyomán.

A kultúra dimenzióit bemutató fejezet Hofstede (1994) és Trompenaars (1995) nyo-

mán négy csoportra bontja a különböző országok kultúráját az alábbi dimenziók szerint: az egyén és a többi ember viszonya, a körülmények, az idő és a kommunikáció szerepe. Az antropológiai és szociológiai kutatásokon alapuló tipológiai bemutatása az adott típushoz tartozó jelentősebb országok felsorolásával zárul. A fejezethez kapcsolódó gyakorlat a korábbiaktól eltérően nem kizárólag a saját és egy másik kultúra összehasonlításán alapul, hanem két különböző típusú kultúrából származó személy reakcióját és viselkedését elemzi a kulturális különbségek felismerése és tudatosítása céljából.

Az interkulturális kommunikációt nagymértékben befolyásolják a különböző nemzetekről kialakult sztereotípiák, általánosítások, előítéletek. A következő részben ezek mellett a nyelvhez kötődő és a kommunikációt befolyásoló jelenségek közül az alkalmazkodásról, azon belül a nyelvi és interperszonális alkalmazkodásról esik szó. A sztereotípiák mibenlétét az Aronson (1972) által megadott definíció segítségével mutatja be a szerző, majd szól a sztereotípiák kialakulásáról; arról, hogyan válhat egy sztereotípiát a kultúra részévé; a hamis és hasznos sztereotípiákról; továbbá felsorolja a hasznos sztereotípiát Adler (1991) által megfogalmazott kritériumait; végül bemutatja, hogyan válhat a hasznos sztereotípiát a tanulás alapjává.

Az ötödik fejezetben röviden említésre kerül a kategorizálás. A kultúrával, elsősorban a viselkedéskultúrával kapcsolatos folyamatok a tudatalattiban mennek végbe, és néhány kivételtől eltekintve nem fordítunk figyelmet a kategorizálás folyamatára, ezért nagyon fontos a jelenségek és adatok pontos leírása.

A hatodik és a hetedik fejezet a kommunikáció szociolingvisztikai, illetve pragmatikai vonatkozásait vizsgálja meg. A hatodik fejezet a társadalmi és nyelvhasználati konvenciók egymásra gyakorolt hatásával foglalkozik. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy mivel az idegen nyelv tanulása során az anyanyelvtől eltérően általában kimarad a szocializációs fázis, ezért idegen nyelven nehezebb meg-

tanulni, mikor hogyan kell beszélni és viselkedni. A továbbiakban hangsúlyozza, mennyire fontos figyelembe venni a nyelvhasználat változatait a kommunikációban részt vevők kora, neme, végzettsége, etnikuma, társadalmi hovatartozása stb. szerint. Szó esik az adott beszélőközösség elvárásaihoz való alkalmazkodásról és a kulturális konfliktusok lehetséges forrásairól. A beszélt és írott szövegek Kramsch (1998) által összegzett jellemzőit a szerző kibővíti, figyelembe véve a gyorsan fejlődő technika által nyújtott lehetőségeket. A továbbiakban a tanult idegen nyelv nem standard nyelvváltozatainak ismeretéről és szerepéről esik szó. A fejezet az interkulturális félreértések egyik okának, a szociolingvisztikai transzfernek és a félreértésekből eredő problémák lehetséges megoldásainak a részletezésével zárul. A hetedik fejezet a pragmatika definícióinak összehasonlításával és egy saját definíció megfogalmazásával kezdődik. Rövid összefoglalást olvashatunk a beszédaktus-elméletéről, Grice (1975) együttműködési maximáiról és a különböző kultúrájú emberek sikeres együttműködésének feltételeiről. A szerző többször is hangsúlyozza, hogy az idegennyelv-használó pragmatikai hibái súlyosabb megítélés alá kerülnek, mint a nyelvi hibák: ezért felhívja a figyelmet azokra az udvariassági szabályokra, amelyeket fontos betartani. A két szorosan összefüggő fejezet utolsó része a pragmatikai tudás kultúránkénti eltéréseivel foglalkozik, valamint a nyelvoktatás szerepével az előforduló hibák és félreértések kezelésében.

A szerző külön fejezetet szentel a nonverbális kommunikáció témáját érintő területek részletes elemzésének és a nyelvi képzésbe történő integrációjuknak. Szól a hangszín és a hanglejtés, a hangerő és a töltelékhangok jelentőségéről. A testbeszéddel kapcsolatban felhívja a nyelvtanulók figyelmét, mire kell vigyázniuk idegen környezetben: bemutatja a szemkontaktussal kapcsolatos különböző szokásokat, a gesztusok szerepét és a belőlük származó lehetséges félreértéseket. Átfogó képet ad a tárgyak és a jelek használatáról és



üzeneteikről, majd az írásképp kultúránkenti változásáról. Végezetül a tér- és távolságkezelésről, az idő kezeléséről és az interakciós viselkedésről esik szó.

A kilencedik fejezet a kultúrák találkozásának aspektusait vizsgálja az interkulturális kommunikáció szempontjából. Részletesen tárgyalja a hozzáállásnak, a tudásnak, a készségeknek, a kulturális tudatosságnak és az interkulturális beszélő tulajdonságainak, illetve az interkulturális beszélő képzésének kérdéseit, továbbá felsorolja az interkulturális kompetencia kialakításához nélkülözhetetlen tanítható és tanítandó készségeket és attitűdöket.

A „Hogyan tanulunk kultúrát” című fejezet az akkulturáció fogalmáról és fázisairól ad átfogó képet. A szerző a külföldi szakirodalmi áttekintésen kívül megemlíti Enyedi (2000) cikkét, amely az akkulturáció folyamatát nem a második nyelvet tanuló bevándorló szemszögéből mutatja be, hanem az idegennyelv-tanuló szemszögéből az utazó analógiáján keresztül. Enyedi bevezeti a *nyelvi akkulturáció* fogalmát, az akkulturáció fázisait pedig kiegészíti egy ötödik, „*elindulás előtti*” fázissal. A fejezetben szó esik még az akkulturációnak és a saját kultúra megőrzésének kérdéséről.

A kultúra tanulásának egyik legfontosabb céljával, a kulturális készségek kialakításával foglalkozik a 11. fejezet. Holló Dorottya első sorban ismerteti a kulturális intelligencia szintjeit, majd részletesen tárgyalja a kulturális készségek három nagy csoportját: az érzékelést és rögzítést, az elemzést, valamint az interperszonális készségeket. Hangsúlyozza a nyitottság és a gyakorlat fontosságát a megfigyelésben, továbbá a jelenségek értelmezésének és értékelésének, a sztereotípiák kezelésének és nem utolsósorban a kritikus gondolkodásnak és az összehasonlításnak a szerepét az elemzésben. Az interperszonális készségek közül kiemeli az újdonságok iránti érdeklődést, a kommunikációs készségeket, az empátiát, a toleranciát, az elfogadást és a kompromisszumkészséget.

A 12. fejezet első sorban arra hívja fel a figyelmet, hogy az integrált nyelv- és kultúratanításba nemcsak alkalmanként kell kulturális gyakorlatokat beiktatni, hanem érdemes megtervezni az egész folyamatot. Kritikus elemzést olvashatunk az érvényben lévő Nemzeti Alaptanterv és a Kerettanterv kultúrával kapcsolatos előírásainak hiányairól, valamint útmutatást ahhoz, miként lehet a kerettanterv által ajánlott témákat a hozzájuk kapcsolódó kulturális aspektusokkal együtt tanítani. Hasznos tanácsokat találunk a tanmenet tervezéséhez; a nyelvórai munka tervezéséhez; a kulturális elemek beiktatásának módjához az önálló munkába és projektmunkába; és ahhoz is, miként illeszthetők az interkulturális kompetencia kialakításához fontos tartalmi elemek és készségek a nyelvi készségek és tudásterületek mellé. A nyelvórák szokásos szakaszait bemutató listán pontokba foglalva láthatjuk, hogyan egészíthető ki a nyelvtanulási ciklus kulturális elemekkel; majd egy óravázlaton konkrétan bemutatásra kerül a kulturális készségfejlesztés néhány lépése. A fejezet végén a szerző ismételten hangsúlyozza, hogy a „kulturális elemeket, nyelvi elemekhez hasonlóan, folyamatosan egymásra építve, ciklikusan ismételve kell bevonni a nyelvtanításba” (p. 194).

Az idegen nyelvi tananyagok és feladatok tartalmát tanulmányozó 13. fejezet rövid áttekintéssel kezdődik a kultúra tanításának meglehetősen csekély szerepéről a legfontosabb nyelvtanítási irányzatokban. A tankönyvválasztás szempontjainak áttekintése után javaslatokat találunk arra, hogyan vizsgáljuk meg a tankönyvek alkalmasságát a kulturális tartalmak és készségek tanításának szempontjából. A kiegészítő anyagok szerepét taglaló részben tanácsokat találunk a kiválasztott vagy önállóan kidolgozott anyag beiktatásakor felmerülhető kérdések és problémák megoldásához, továbbá a kiegészítő anyagok kiválasztásához, megtervezéséhez, kidolgozásához. Példákon keresztül ismerhetjük meg a kulturális tartalmú kiegészítő

anyagok és a nyelvi funkciók integrálásának lehetséges megoldásait.

A 14. fejezet felveti a kérdést: elvárhatjuk-e az amúgy is számtalan szerepet betöltő, viszont a célnyelv kultúráját esetleg személyesen meg nem tapasztalt nyelvtanártól, hogy a nyelvoktatás mellett a kultúra tanítását is magára vállalja. A válasz egyértelmű igen. A nem anyanyelvi tanár nyelvi és kulturális ismereteinek hiányosságai mellett rendelkezik olyan előnyökkel, mint például a nyelvtanulási tapasztalat, valamint a tanulók nyelvi és kulturális hátterének ismerete. Ezek az ismeretek segítséget nyújtanak a tanárnak a kultúrák közötti közvetítéshez, de a feladat betöltése természetesen elképzelhetetlen önképzés, rendszeres önfelkészítés nélkül. A fejezet a tanár-mediátor szerepkörének ismeretével zárul.

Az utolsó fejezet témája a kulturális tudás értékelése, amit a szerző a terület legösszetettebb és legvitatottabb kérdésének tart, mivel a kulturális elemeket még az objektív módon sokszor nehezen mérhető nyelvi komponenseknél is bonyolultabb mérni. Záróakkordként a kultúrataralmú nyelvvizsgák, a folyamatos tanórai értékelés és a portfólió-értékelés kérdéseiről és problémáiról esik szó.

Az *Értsünk szót!* rávilágít a kultúra, a kommunikáció és a nyelvhasználat elválaszthatatlanságára, és arra is, hogy a nyelvi és kulturális készség integrált tanítása és értékelése megvalósítható a nyelvoktatásban. A könyv nagyszerűen érzékelteti a szemléletváltás szükségességét a nyelvoktatásban a kulturális ismeretek tanítása és a készségek kialakítása terén. Olvasmányos, könnyen érthető stílusa élvezetes. Érdekes és hasznos olvasnivalót ígér, nem csak a nyelvtanítással foglalkozó szakemberek számára. Osztályfőnökök, irodalmat, történelmet, művészettörténetet és más tantárgyakat oktató tanárok egyaránt meríthetnek belőle hasznos ötleteket ahhoz, hogyan építhetik be saját tárgyaik oktatásába a tanulók kulturális ismereteinek és készségeinek fejlesztését.

Közismert tény, hogy számos tudományágban, többek között az idegennyelv-pedagó-

giában problémát jelent a magyar nyelvű szakkifejezések egységesítése. Holló Dorottyia könyvében a magyar szakkifejezések használata kifogástalannak mondható, nem nehezítik az olvasást és a megértést idegen nyelvekből átvett szakkifejezések. Az *Értsünk szót!* valóban könnyen érthető, élvezetes, tanulságos és aktuális olvasnivaló a magyar társadalom minden egyes sikeresen kommunikálni óhajtó tagja számára. A magyar nyelvű szakirodalomban hiánypótló műnek számító, magas színvonalú szintézist képező kiadvány külseje esztétikus, tipográfiája kifogástalan. Érdemes lenne kötelezővé tenni az idegen nyelvi tanárképzésben és továbbképzésben.

Fábián Márta

## IRODALOM

- Adler, Nancy J. (1991): *International Dimensions of Organisational Behaviour*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Aronson, Elliot (1972): *The Social Animal*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Magyarul: *A társas lény*. 3. kiad. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1987.
- Enyedi, Ágnes (2000): Culture Shock in the Classroom. *novELTy* 7(1), pp. 4–16.
- Grice, H. Paul (1975): Logic and Conversation. In: Cole, Peter – Jerry L. Morgan (szerk.): *Syntax and Semantics*. Vol. 3. New York: Academic Press, pp. 41–58.
- Magyarul: *A társalgás logikája*. In: Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyényi Tamás (1997, szerk.): *Nyelv – Kommunikáció – Cselekvés*. Budapest: Osiris, pp. 213–227.
- Hofstede, Geert (1994): *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: Harper Collins Publishers.
- Holló, Dorottyia – Ildikó Lázár (2000): The neglected element: Teaching Culture in the EFL Classroom. *novELTy* 7(1), pp. 76–85.
- Kramsch, Claire (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- (1998): *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lado, Robert (1957): *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Tompensaars, Fons (1995): *Riding the Waves of Culture*. London: Nicholas Brealy Publishing.
- Török Gábor (2000): *Kommunikációelmélet I*. Szombathely: Berzsenyi Dániel Főiskola.

Szoták Szilvia (szerk.)

**Őrvidéki magyarokról.  
Őrvidéki magyaroknak =  
Über Warter Ungarn. Für  
Warter Ungarn**

(Imre Samu Nyelvi Intézet kiadványai I. Publikationen des Imre Samu Sprachkompetenzzentrums I)

Köszeg – Alsóőr: Városkapu Kiadó – Magyar Média és Információs Központ – Imre Samu Nyelvi Intézet, 2009. 302 p.

A Magyar Tudományos Akadémia és az MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság támogatásával készült könyv magyar és német nyelven számol be a 2008. szeptember 13-án az ausztriai Alsóőrben megrendezett „Őrvidéki magyarokról őrvidéki magyaroknak” című konferenciáról. A 2007 novemberében megalakult Imre Samu Nyelvi Intézet elnöke és a szóban forgó kötet szerkesztője, Szoták Szilvia szerint a konferencia fő célja a kutatói információcsere mellett a burgenlandi magyarok tájékoztatása volt a kutatások eredményeiről, hozzájárulva ezzel a burgenlandi magyar nyelvváltozat fennmaradásához. A recenzió célja – a munka úttörő jellege miatt – főleg objektív ismertetés, egyes részletek szubjektív kiemelésével.

A kötet bevezetője után a konferencián elhangzott köszöntők következnek. Elsőként Görömbei András, az MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság elnökének köszöntőjét olvashatjuk, amelyben kifejti az Imre Samu Nyelvi Intézet első konferenciájának jelentőségét. Kiemeli a magyar nyelv-

vet mint a magyar identitás egyik legfontosabb komponensét, megindokolva ezzel a határon túli magyarság nyelvi sajátosságainak felmérését. Emellett arra is felhívja a figyelmet, hogy a „határon túli magyar nyelvi intézetek a Termini Kutatóhálózat keretében” (p. 16) egy olyan idegen eredetű szavak szótárát készítik, amely a határon túli magyar nyelvváltozatok sajátos lexikáját és szószerkezetét ismerteti.

A következő részben Kenesei István, az MTA Nyelvtudományi Intézet igazgatójának köszöntőjét olvashatjuk. Beszédében a magyar nyelvet – a trianoni határok meghúzására visszautalva – a pluricentrikus nyelvek közé sorolja, Ulrich Ammon és Michael Clyne modelljére reflektálva. A többközpontúság tag értelmezése alapján a magyar nyelv jelenlegi állapotát a „többállami pluricentrizmus” kifejezéssel illeti (p. 20). Ezzel együtt felhívja a figyelmet az aszimmetrikus többközpontú állapot kialakulásának veszélyére, azaz a nyelvi változatok között kialakuló presztízskülönbségekre. Ezeknek a problémáknak az ellensúlyozására vázolja fel röviden a Nyelvtudományi Intézet és az Imre Samu Nyelvi Intézet tudományos kutatói tevékenységét, például a nyelvjárások grammatikájának leírását, nyelvváltozat-korpuszok készítését, illetve a nyelvváltozatok jogosultságára való figyelemfelhívást.

Harmadikként Horváth József, Alsóőr polgármesterének köszöntője következik, amely szintén kiemeli a magyar nyelv és identitás tudat megőrzésének elősegítését és a nyelvhasználat három fő területének fenntartását: a primer szocializációban, az oktatásban és a hagyományörző kulturális egyesületek által szervezett összejöveteleken.

A könyv ezután a konferencián elhangzott előadások írásos változatát tartalmazza. A tanulmányok túlnyomórészt nyelvtudományi témájúak, de szerepelnek közöttük antropológiai, zenei és történelmi beszámolók is.

Az első Zelliger Erzsébet *Identitástudat a szórványban (különös tekintettel a felső-ausztriai magyarokra)* című tanulmánya.

A szerzője tárgyalja a peremvidékek beszélőinek, illetve a szórványkisebbségeknek az identitástudatát, különös figyelmet fordítva az örvidéki magyarságra mint őshonos kisebbségre. Ezzel összefüggésben kiemeli a nyelvi változatok identitás-meghatározó szerepét. A moldvaiak és az örvidékiek nem sajátítják el a magyar nyelv standard változatát, míg az a felső-ausztriai magyarok körében magas presztízst élvez, bár az ő számukra az identitástudat fő komponense a helyi nyelvjárás. A felső-ausztriai magyarok identitástudatát nagymértékben meghatározza, hogy a közösség eltérő emigráns csoportokból tevődik össze. A dolgozat a következőkben interjúk és irányított beszélgetések eredményeit prezentálja a felső-ausztriai adatközlők identitástudatáról, reflektálva az erdélyi és délvidéki közösségekben végzett vizsgálatokra is. A felső-ausztriai adatközlők körében az idősebb generáció 2/3-a, a fiatalabb generáció kb. 1/3-a éli meg „pozitív érzésként” magyar voltát (p. 32). Releváns generációs különbség, hogy az osztrák-magyar kettős identitásúak száma jelentősen megnőtt. A szerző a jövőre nézve a felső-ausztriai magyar közösség fennmaradását feltételezi.

Bodó Csanád tanulmánya *A magyar-német nyelvcsere Felsőőrben – mi változott 25 év alatt?* címmel egy két-dimenzionális diakron kutatást tár elénk a felsőőri közösség nyelvhasználatáról és nyelvválasztásáról. Utóbbi szempontból a szerző Susan Gal 1974-es kutatásának adatait hasonlítja össze saját 1999-es kutatásának adataival, és az informális nyelvhasználat változásai alapján nyelvcsere-t feltételez. A látszólagosidő-hipotézisnek megfelelően Bodó – kis eltérésekkel – Gallal azonos kritériumok alapján nyelvhasználati interjúkat készített. A 62 kétnyelvű felsőőri megkérdezett adatainak részletes statisztikai elemzése alapján a következő konzekvenciákat vonja le: a közösség egészét tekintve a magyar nyelvhasználat csökkent, ugyanakkor a magyar nyelv presztízse a fiatal beszélők körében nőtt. A „különböző beszédpartnerekkel fenntartott nyelvi érintkezés

kódjának megválasztását irányító normák ugyan egyes beszélői csoportokban változatlanok maradtak (...), de a közösség egészének nyelvhasználata megváltozott (...), 25 évvel Gal vizsgálata után a nyelvcsere már igen előrehaladott állapotban volt” (p. 46).

Csiszár Rita *Nyelvválasztási szabályok Alsóőrben és Bécsben* című tanulmányában többéves résztvevő-megfigyeléssel gyűjtött adatai alapján a nyelvválasztást meghatározó tényezőket igyekszik felmérni a kétnyelvű alsóőri őshonos és a bécsi migrációs eredetű diaszpóra körében. Hosszas megfigyeléseinek eredményeképpen arra a megállapításra jut, hogy mindkét beszélőközösségben befolyásoló tényezőként értelmezhető a kommunikációs partner származása, életkora, nyelvi kompetenciája és attitűdje a kisebbségi nyelv vonatkozásában. Alsóőrben ezek közül főleg az életkor, míg Bécsben a téma és a helyszín is meghatározó faktor.

A következő tanulmány Pathy Livia *Magyartanítás a Felsőőri Kétnyelvű Szövetségi Gimnáziumban* című előadásának írásos változata. A szerző Ausztria egyetlen (!) két tannyelvű, érettségit adó gimnáziumát mutatja be, ahol német és magyar vagy német és horvát párhuzamos tannyelvű oktatásra van lehetőség. Ennek keretében majdnem minden tantárgyat két nyelven tanulnak a diákok. A tanulmány a két tannyelvű oktatás és a magyar nyelv intézményes ápolásának jelentősége mellett utal a család nyelvtadási szerepére, reflektálva a magyar és német dialektusok eltérő megítélésére.

Zsótér Irisz *A szigeti háznevek* című beszámolójában Őrisziget ragadvány- és házneveit vizsgálja. Terepmunkája során – Őriszigeti születésűként – interjúkkal és irányított beszélgetésekkel vizsgálta a zárt faluközösség szóbeli hagyományon alapuló ragadvány- és házneveinek nyelvi jellegzetességeit. A nevek lehetnek például keresztnevek, vezetéknevek, illetve utalhatnak foglalkozásokra vagy egy családtag jellemvonásaira stb. A mai nyelvszigeten a ragadványnevek „vagy egy egész családra, vagy külön személyekre,

kb. negyven éven felüli emberekre használatosak csupán” (p. 67), és főleg az azonos nevű családok megkülönböztetésére használják őket. A szerző a szigetiek vallásának és demográfiai hátterének rövid elemzése, illetve a névkutatás eredményeinek bemutatása után pozitív konzekvenciákat von le a jövőre nézve, mivel a faluközösségen belül a háznevek még használatosak.

Kolláth Anna *A Muravidék és nyelvhasználat a határtalanítás folyamatában* című tanulmányában a muravidéki magyar nyelvi helyzet és nyelvhasználat rövid felvázolása után a nyelvi határtalanítást írja le, különös tekintettel a határon túli adatbázis muravidéki régiójának írott és beszélt nyelvi korpuszára. 65 adatközlővel folytatott kérdőíves kutatása eredményeképpen a muravidéki határtalanító szavak gyakorisága alapján összegzésül azt állapítja meg, hogy a határtalanító szavak a beszélt nyelvi regiszterek szerves elemei, és hogy a szlovén kölcsönszavak (mint például a *batri* 'elem', *hauba* 'motorháztető' vagy *stipendiu* 'ösztöndíj') beépültek a mindennapi szóbeli nyelvhasználatba.

A következő cikk a szerkesztő, Szoták Szilvia tanulmánya *„Ha burgenlandi magyarral beszélek, úgy beszélek, ahogy önök írták. Magyarországi magyarral úgy, ahogy én írtam.” Kontaktusjelenségek vizsgálata a burgenlandi magyarság nyelvében* címmel. A szerző a burgenlandi szórványközösségekben használatos kontaktuselemek gyakoriságát és az örvidéki magyarok attitűdjét mérte a magyar nyelv vonatkozásában, kérdőíves kutatással. Az eredmények alapján a szókölcsonzést a kétnyelvű szórványközösség nyelvhasználatában természetes folyamatként értelmezi, de felhívja a figyelmet: a nyelv megmaradása szempontjából fontos, hogy a közösség elfogadja a kölcsönzés tényét. Különben ugyanis fennáll a veszély, hogy a nyelvi stigmatizáció miatt nem kerül sor a nyelv továbbadására.

Barcza Ildikó *Őrisziget egy antropológus szemével. A „szigetiség” egy kulturális antropológiai terepmunka meglátásai alapján*

című beszámolójában a 300 fős Őrisziget magyar nyelvi helyzetét elemzi a közösség belső mikro- és makrovilágának, kulturális valóságainak antropológiai értelmezésével. Terepmunkájának tapasztalatai alapján megállapítja, hogy a magyar nyelvhasználat csökkenése ellenére a „közösség viszonylag elzártan, egy mikrovilágban él” (p. 105). Az attitűdkutatás és az összetartozásra vonatkozó reflexiók alapján arra a következtetésre jut, hogy a „kétnyelvű közösség közös lokális tudásának karbantartása a jól működő rokoni és egyesületi kapcsolathálókon keresztül zajlik (p. 105).

Rák Béla *A burgenlandi magyarok körében végzett aktuális népzenei kutatás első eredményei* című tanulmányában a burgenlandi magyarok zenei hagyományaival foglalkozik etnomuzikológiai szemszögből. Lejegyzett hang- és képfelvételei, valamint kérdőíves kutatásai alapján főként Kleylehof és Őrisziget zenei hagyományainak néhány érdekes szegmensét tárja az olvasó elé, kiemelve a zenei anyanyelv tartósságának relevanciáját. A közösségek történeti és társadalmi hátterének felvázolása után Kleylehofból például egy új stílusú magyar népdalt és két horvát népdalt mutat be – utalva a zenei hagyományok interkulturalitására –, Őriszigetről pedig egy kétnyelvű (magyar és német) polgári dalt. Megállapítja, hogy a „burgenlandi magyarok (...) által ismert dallamok nagy százalékban a dunántúli magyar zenei dialektusokhoz tartoznak” (p. 122). Burgenlandi sajátosságként említi meg emellett például a kultúrák keveredését és néhány magyar zenei szokás eltűnését.

A kötetben utolsóként Földesi János és Somogyi Attila *Újra zengjen magyar dal az Őrvidéken!* című cikkét olvashatjuk, amelyben a szerzők – Barsi Ernő gyűjtésére hivatkozva – a magyar zenei kultúra fenntartásának jelentőségére hívják fel a figyelmet. A rádióban magyar zenei műsorokat szerveztek és egy tudományos gyűjteményt hoztak létre azzal a céllal, hogy az összegyűjtött örvidéki népdalokat megismertessék a közösséggel. Emel-

lett számos alternatívát mutatnak be a burgenlandi magyar népzenei kultúra újjáélesztésére, illetve fenntartására, a dalkincs terjesztésére, mint például: hanganyagok, CD-k, daloskönyvek kiadása; tanfolyamok, szakkörök szervezése; tankönyvek kiadása; tudományos szimpóziumok szervezése; a hagyományhű (autentikus) stílusban dolgozó csoportok továbbfejlesztése; lehetőség biztosítása minden korcsoportban a népzenevel való megismerkedésre; különféle zenei alkalmak teremtése.

A tanulmányok tanulságaként összegzésül elmondható, hogy az ausztriai magyarok körében a nyelvcseré előrehaladott állapotban van, a magyar nyelvhasználat csökken. A beszámoló szerzői egyaránt kiemelik a magyar nyelv továbbadásának fontosságát a családon belül, illetve a magyar nyelv intézményes oktatását és a kulturális életben való fenntartását. Az úttörő jellegű kötet érdekes kutatási perspektívákat ígér a jövőre nézve. A kötet olvasói közönségéhez nemcsak a nyelvi kisebbségeket vizsgáló tudományos kutatók és zenészek tartozhatnak, hanem minden érdeklődő ausztriai magyar és – a kötet címében megjelölt csoportot kiegészítve – magyarországi magyar érdeklődő is.

*Flögl Szilvia*

Nikolov, Marianne (szerk.)

### **Early Learning of Modern Foreign Languages: Processes and Outcome**

**[Az idegen nyelvek korai tanulása: folyamatok és eredmények]**

Bristol, UK; Buffalo [N.Y.]:

Multilingual Matters, 2009. 264 p.

A könyv bevezetőjét a szerkesztő és szerző, Nikolov Marianne egy hozzá idézett kérdéssel kezdi, amelyet egy alkalmazott nyelvészet kutató jeles szaktekintély tett fel a tanárnő első sikeres konferencia-előadása után (majd

három évtizede) és nagyjából így szövegezte: „miért a fiatalok nyelvét tanulják?”. A kérdés azt sugallja, hogy van ennél a területnél érdemlegesebb kutatási téma is. Az idő azonban úgy tűnik, azokat igazolja, akik nem adták fel elképzelésüket, elveiket, és a szakma által elismert, kiváló kutatóvá váltak a kisgyermekkorai nyelvelsajátítás területén. A téma aktualitását az is igazolja, hogy napjainkban jelentősen megnőtt a korai idegennyelv-tanulás vonzereje, ami egyrészt a nyelv-tanulás egyre fiatalabb korban történő megkezdésében, másrészt a kutatóknak a kisgyermekkorai nyelv-tanulásra és a korai idegennyelv-tanításra irányuló fokozott érdeklődésében mutatkozik meg. A fiatalok nyelv-tanulása és nyelv-tanítása vizsgálata a szakma egyik legizgalmasabb kihívásává lett, mivel az egyre korábbi kezdés ellenére még mindig keveset tudunk a nyelvelsajátítás folyamatáról, kimeneteléről, ezzel együtt a korai kezdés hasznosságáról. Továbbra is hiány mutatkozik a kisgyermekkorai idegennyelv-tanulási, illetve idegennyelv-tanítási folyamatot és annak kimenetelét, valamint az egyre inkább előtérbe kerülő aktuális kérdéseket különböző kontextusokban vizsgáló osztálytermi kutatásokból.

Ezt a hiányt igyekeznek pótolni a Nikolov Marianne szerkesztésében készült újabb tanulmánykötet (Nikolov emellett már számos korai programmal foglalkozó kötet szerkesztője és szerzője), amely empirikus kutatásokat kínál európai és Európán kívüli kontextusban Magyarországtól kezdődően Horvátországon, Görögországon, Anglián, Írországon, Lengyelországon, Norvégián, Ukrainán keresztül egészen Kínáig terjedően. A széles spektrumon kívül a kötet külön érdeme, hogy az angol mellett – amely a legszélesebb körben tanult nyelv – az egyes fejezetek középpontjában nyelvek széles skáláját találjuk, így a német, francia, spanyol, olasz, ukrán és horvát nyelvet. Mindezek különböző oktatási kontextusban vizsgálva tárulnak az olvasó elé.

A könyv szerzői hazai és külföldi oktatási intézmények munkatársai, akiknek a te-

vékenységében különböző szintéren jelenik meg a kisgyermekkorai nyelvelsajátítás. Jelen vannak közöttük a nyelvtanárképzésben is részt vevő egyetemi, főiskolai oktatók és kutatók, doktorandus hallgatók és gyakorló nyelvtanárok egyaránt. A cikkek témájukban széles kutatási területeket ölelnek fel, például a két- és többnyelvűség tanulmányozását, attitűd- és motivációkutatást, tanulási stratégiák vizsgálatát, szókincs-elsajátítást, a célnyelv használatát stb. A kutatási módszerek változatossága még vonzóbbá teszi a könyvet: találhatunk kvalitatív, kvantitatív és vegyes módszert alkalmazó technikákat is.

A továbbiakban a könyv struktúrájának ismertetésére és egyes fejezeteinek rövid tartalmi összefoglalására kerül sor. Mivel a szerzők címválasztásában hűen tükröződik a tartalom, a főbb szerkezeti egységek megjelenésén túl csak rövid kiegészítő leírásokat tartok szükségesek a kedvcsináláshoz. A 16 fejezetből álló kötet 5 részre tagolható. Az első három fejezet átfogó képet mutat a fiatal nyelvtanulók helyzetéről. John Harris és Denise O'Leary az első fejezetben egy hosszútávú projektet ismertet, amely a nyelvi sokszínűség elérését tűzte ki célul négy európai nyelv kínálatával, és a modern nyelvek általános iskolai bevezetését mutatja be írósági kétnyelvű környezetben. A második fejezetben Janet Enever a modern nyelvek korai bevezetésére irányuló angliai programmal szembeni ellenállást tárja fel empirikus adatok alapján, amelyeket egy dél-angliai városban gyűjtött két fázisban az egyik helyi hatóság tanulmányaiból. Zrinka Jelaska és Lidija Cvikić fiatal nyelvtanulók kompetenciáit méri fel horvát nyelven, amely horvátországi és azon kívüli kisebbségi közösségben élő gyermekek második nyelve.

A második szekcióba sorolható következő négy fejezet szűkebb kutatási területeket ölel fel a kognitív, affektív, társadalom-gazdasági és osztálytermi tényezők kölcsönhatásának vizsgálatával. Az első tanulmányban Thomai Alexiou angolul tanuló görög gyerekek kog-

nitív képességeit és azok szerepét vizsgálja azt kutatva, hogy az alkalmasság mérésének különböző komponensei mennyiben járultak hozzá a kisgyermekek szókincstanulásának fejlődéséhez az idő során. A következő fejezet egy egész Magyarországra kiterjedő kutatást mutat be, amelyben a szerzők, Csizér Kata és Kormos Judit angolul és németül tanuló általános iskolásokat vizsgálnak, a nyelvtanulási motiváció és a kultúrák közti kontaktus összefüggésének kérdéseire keresve a választ. Szintén fiatal nyelvtanulók motivációját tárja fel Jelena Mihaljević Djigunović, aki összehasonlító tanulmányában azt tárgyalja, hogy különböző feltételek között hogyan alakul a gyerekek motivációja. A szekció utolsó fejezetében Nikolov Marianne nagymintás reprezentatív felmérések adatai alapján elemzi, hogy a korai modern nyelvoktatási programokban jelen levő különböző tényezők, mint például a tanulók rátermettsége, nyelvtanulási céljai, motivációja, továbbá a tanórai folyamatok miként járulnak hozzá az angolul és németül tanuló gyerekek nyelvtudásához.

A harmadik rész szintén négy fejezetből áll, amelyek az írás-olvasást és a készségfejlődést vizsgálják. Ion Drew egy speciális ausztrál olvasási program bevezetésének kihívásairól, előnyeiről és hatékonyságáról tájékoztat, a programot az angolt idegen nyelvként tanuló kisiskolások körében vezették be a norvégiai osztálytermi gyakorlatban. A következő két fejezet a nyelvtanulási stratégiák használatát kutatja innovatív módszerek segítségével. Renata Šamo horvát kisiskolások olvasási stratégiáit vizsgálja az életkor függvényében, a tanulókkal készített interjúk alapján. Eleni Griva, Helen Tsakiridou és Ioanna Nihoritou fiatal görög nyelvtanulók angol írásbeli stratégiahasználatát kutatja a fogalmazási folyamatba való betekintés céljával. Horvát nyelvtanulók francia kiejtését tanulmányozza Vanda Marijanović, Nathalie Panissal és Michel Billières egy laboratóriumi felmérés során, hangos olvasási feladatokon keresztül.

A negyedik rész négy fejezetre tagolódik, amelyek mérési eredményekről tájékoztatnak. Huszti Ilona, Fábíán Márta és Bárányné Komári Erzsébet egy longitudinális vizsgálat keretében fiatal kisebbségi magyarok nyelvtudását tesztelik két nyelvből. A harmadik osztályos gyerekek a horvátot hivatalos nyelvként, míg az angolt idegen nyelvként tanulják. A kutatók célja a kapcsolat feltárása a tanulók tesztbeli teljesítménye, valamint a tanítási módszerek és tartalmak között. A szekció további fejezetei a szókincstanulást tanulmányozzák. Orosz Andrea magyar nyelvtanulók szókincskének nagyságát vizsgálja hitelesített teszt segítségével angol nyelvből, az eredményeket pedig összehasonlíttja a tantervben kitűzött célokkal és más tanulmányok eredményeivel. Magdalena Szpotowicz lengyel kisgyermekek szókincsel-sajátítását elemezve a szótanulásra ható tényezőktől ad összegzést annak vizsgálata alapján, hogy hány szóra emlékeznek a tanulók egy-egy szekció után.

Az utolsó rész két fejezete egy-egy osztálytermi tanulmány. Jing Peng és Lili Zhang egy kínai nagyvárosban készített felvételt osztálytermi diskurzusról. A felvételek és az órai munka megfigyelése alapján arról számolnak be, hogy az angol nyelvet tanuló gyerekek milyen nagyságú és minőségű célnyelvnek vannak kitéve, és azt milyen mértékben és hogyan használják. A kötet záró tanulmányában Nagy Krisztina a gyerekek közötti innovatív pármunka segítségével tárja fel a nyelvválasztásra és készségfejlődésre utaló motívumokat. Megtudjuk, hogy a tanulók mit hisznek arról, miért tanulnak angolul, és az is kiderül, mi segíti és mi akadályozza idegen nyelvi fejlődésüket.

A kötet minden egyes fejezetét gazdag bibliográfia kíséri, amelyek körültekintően és megalapozottan támasztják alá a tanulmányok elméleti és gyakorlati részeit. A hivatkozások bőséges kiegészítő olvasmánnyal szolgálnak a szűkebb kutatási területek iránt érdeklődő olvasó számára. A tanulmánykötet a témák és a feldolgozási technikák választé-

kával átfogó betekintést kínál a kisgyermek-kori nyelvelsajátítás folyamatába, ezzel hasznos olvasmánya lehet tanároknak, egyetemi tanulmányaikat végzőknek, posztgraduális szinten tanulóknak, kutatóknak és a szakterület iránt érdeklődőknek egyaránt.

*Hardi Judit*

Tátrai Ildikó  
**JátSZÓTÁRs. Képes magyar értelmző szótár**

Budapest: Akadémiai Kiadó,  
2009. 300 p.

Az Akadémiai Kiadónál 2009 végén jelent meg Tátrai Ildikó gyermekeknek készült képes szótára. Az újonnan a könyvesboltokba kerülő, a 6–10 éves korosztálynak szánt értelmező szótár alkalmazkodik a XXI. század kihívásaihoz, így méltán lehet utóda az *Ablak-Zsiráf*-nak, amely az elmúlt évtizedek kedvelt képes gyermeklexikona volt. Nyugodtan mondhatjuk, hogy az új szótárnak minden esélye megvan arra, hogy az *Ablak-Zsiráf*-ot rövid időn belül visszaszorítsa, és átvegye helyét az alsó tagozatos olvasásórákon.

A *JátSZÓTÁRs* a többi értelmező szótárhoz hasonlóan épül fel. Követi azok logikáját, megtartja a betűrendet, a szómagyarázatokat nyelvi példákkal színesíti. A hagyományos szótáraktól az különbözteti meg, hogy speciálisan egy korosztálynak, az alsó tagozatos gyermekeknek készült. Ennek megfelelően nyelvezetében egyszerűbb, illusztrációit tekintve igényesebb és színesebb, mint elődei. Bizton állíthatjuk, hogy a megcélzott korosztály örömmel és haszonnal fogja forogtatni.

Az új szavakat minden esetben piros betűvel szedik. Ezt követően kék négyzetben római számok jelzik, ha egy szónak legalább két, eltérő szófajú jelentése van. A kék körben található arab számok pedig azt jelzik,



hogy a szónak több jelentése van, tehát a szó különböző magyarázatait adják meg. Ezzel is segíti a szótár, hogy a gyerekekben rögzüljön: vannak azonos alakú és vannak több jelentésű szavak. Ezáltal könnyebben tudatosul bennük, hogy vannak olyan szavai nyelvünknek, amelyek aktuális jelentésüket a szövegkörnyezetben nyerik el. A hangalak és jelentés kapcsolatának fenti jelölésén túl a szószerkeztani ismeretek elmélyülését, valamint az igekötők jelentés-megkülönböztető szerepének felismerését segíti elő, hogy a szavakban az igekötőket piros betűkkel jelöljük.

Közel 1700 szócikk értelmezését adja meg a szótár az *ábácé*-től a *zsűri*-ig. A szócikkek kiválasztásánál figyelemmel van a Nemzeti alaptanterv, az erre épülő kerettantervek, valamint az alsó tagozatosok számára készült tankönyvek által használt fogalmakra, de a hétköznapiokban használt kifejezések is helyet kapnak. A szócikkek felépítésére jellemző, hogy a fogalom magyarázatát követően két-három példamondat szerepel. Ezek sokszor a magyar irodalomból, a magyar kultúrkinés köréből származnak, de gyakran találunk képzőművészeti vagy filmes példákat is. A szerző szándékai szerint bővíti és aktivizálja az alsósok általános szókincsét, érdekes és értékes szövegrészletek felhasználásával fejleszti az olvasási készséget. Olvasóit, használóit további kutatómunkára, olvasásra, zenehallgatásra, filmnézésre, a szabadidő hasznos eltöltésére ösztönzi. A legtöbb szócikknél találunk valami érdekességet, hasznos információt (pl. az e-mail címek felépítéséről), vagy egy-egy játékos feladatot (pl. Nézz utána, ki az írója a következő műveknek!). Ezek hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyerekek szókincsük fejlesztése közben az általános műveltség területén is fejlesszék magukat.

Az egyes kezdőbetűk alá besorolt szavak szócikkeit követően mindig találunk valamilyen gondolkodtató feladatot, érdekes információt a gyerekek által ismert emberekről,

élőlényekről. A kötet végén két keresztretjvény is található, melyekben minden egyes meghatározás a szótár egyik szócikkére utal. A retjvények lehetővé teszik, hogy akár a pedagógusok és a szülők, de akár a gyerekek egymásnak is hasonló feladatokat készítsenek, ezzel is elősegítve a játékos tanulást.

Kiemelendő a szerkesztőnek az a törekvése, hogy a kötet képanyagának kiválasztásakor kisgyerekek bevonásával döntsön. Ezzel szinte garantálja, hogy a megcélzott korosztály érdeklődése ne lankadjon a szótár lapozgatása közben. A képeket gondosan válogatták ki, így szép, az olvasó számára jól értelmezhető illusztrációk segítik a szavak jelentésének megértését.

Összességében elmondhatjuk, hogy Tátrai Ildikó szótára a XXI. század elvárásainak megfelelően, a kompetenciafejlesztés jegyében az iskolai anyanyelvoktatás egyik segédkönyve lehet. Minden tekintetben megfelel annak az elvárásnak, hogy a kisiskolások szótárhasználati képességét fejlessze, továbbá segítséget nyújtson a szövegértési kompetencia sikeres fejlesztéséhez. Hasznos segítőtárs lehet az anyanyelvi nevelés fejlesztésének elkötelezett pedagógusok, tanítók számára. A szótár kiindulópontot jelenthet a felső tagozatos pedagógusoknak is, hiszen a feldolgozott szócikkek már az alsó tagozat végén a gyerekek aktív szókincsének a részeként kezelhetők. Tátrai Ildikó enciklopédikus igényű műve nem hiányozhat egyetlen alsó tagozatos osztályteremből sem, de az iskolai könyvtárak polcain is elérhetővé kell tenni őket.

Joggal remélhetjük, hogy a *JátSZÓTÁRs rövid időn belül nemcsak a gyermekkönyvtárak és az iskolai könyvtárak polcain lesz elérhető, hanem minden kisiskolás gyermek könyvespolcáról is leemelhető lesz.*

Paksi László

Tóth, József (szerk.)

**Wechselbeziehungen in der Germanistik: kontrastiv und interkulturell**

(= Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis, Bd. 9)

Veszprém: Universitätsverlag, 2007. 312 p.

Az itt tárgyalandó kötet a Berzsényi Dániel Főiskola Német Nyelv és Irodalom Tanszéke által szervezett „Sprachen und Literaturen im Kontakt 3” című konferencia 18 előadásának anyagát tartalmazza. A konferenciakötet első fő szerkezeti egysége a plenáris előadások tematikájába enged betekintést, a második a nyelvtudomány és a kultúratudomány, míg a harmadik az irodalomtudomány területéhez tartozó cikkeket öleli fel.

A kötet irodalomtudományi részének az előszóban említett tartalmi és módszertani sokfélesége aligha lehetne szélesebb. Ez az önmagában véve öröndetes sokféleség azonban annyiban problematikusnak tetszik, amennyiben ezáltal viszonylag nehéz felismerni, mi köti össze az egyes tanulmányokat. Az „interkulturális aspektusoknak” (p. 9) kellene biztosítaniuk a kapcsolatot közöttük. Ezek az aspektusok a szóban forgó tanulmányokban nemcsak különböző módon jutnak érvényre, hanem különböző mértékben is. Találunk olyan írásokat, amelyek messzemenően számot adnak a specifikusan interkulturális kutatási irányról és ennek problémáiról, aztán olyanokat is, amelyek kifejezetten ilyen jellegű elméleti vértetétség nélkül taglalnak interkulturális szempontból releváns témákat, végül pedig olyan írásokat is olvashatunk, amelyek közvetve sem látszanak kapcsolódni az interkulturalitás kérdéseikhez.

Balkányi Magdolna plenáris előadása nemcsak a leghosszabb, legrészletesebb tanulmány, hanem egyben az az irodalomtudományi adalék a kötetben, amely leginkább megfelel a konferencia témájának, ugyanis az interkulturális kutatás specifikus fogalmi-

ságát alkalmazza. Balkányi tanulmánya nagy ívű vázlat a „színház közvetítésével történő kulturális transzfer” témájához; komplexitásában többek közt azt is világossá teszi, ami helyenként további írásokban is kifejezést nyer: nevezetesen az, hogy a különböző interkulturális jelenségekkel szembesülő kutató rá van utalva figyelmének az intertextualitás és intermedialitás problémáin való iskolázottságára. Igen tanulságos, ahogyan Balkányi a drámafordítás specifikus problematikáját világítja meg a kulturális transzfer kérdése felől; sok más vonatkozás mellett ezt fejtegeti legrészletesebben.

Klaus Kastberger plenáris előadása szerényebb, de szintén figyelemreméltó vállalkozás, amely alapvetően Ödön von Horváth szerzői identitására kérdező rá, és azt mutatja meg, mennyiben és milyen módon problematikus, ha von Horváth identitását mint interkulturálisan meghatározott identitást ragadjuk meg; az ugyanis Kastberger szerint fikcionális konstrukciónak bizonyul. Ez a körülmény persze ebben az esetben sem szünteti meg az interkulturálisan meghatározott kérdések érvényét, de más fényben mutatja őket, olyan komplexebb összefüggésben, amely jobban képes megfelelni a tárgynak.

Két további irodalomtudományi tanulmány szintén egyes szerzők identitás meghatározásával foglalkozik.

Jiří Gruša, Németországban élő cseh származású költő esetében az identitás-meghatározás Renata Cornejo tanulmánya szerint a „haza reflexiójával” függ össze. Gruša az „NSZK-ban telepedett le, és a német nyelvet választotta »második hazájául»” (194). Cornejo verselemzések során keresztül mutatja meg, hogy mit jelenthet ez a döntés és egy idegen nyelv mint haza, továbbá hogy a különös interkulturális kontextusban hogyan bontakozik ki az identitás-meghatározás nyelvi, textuális és intertextuális műveletek komplexumaként.

Garics Erika tematikusan Cornejoéval rokon munkája egy „német-zsidó identitás”, nevezetesen Elias Canetti identitásának as-

pektusait vizsgálja. Garics „a zsidóság szerepének aspektusait, ill. identitásképző- és megerősítő jellegét” (228) próbálja megmutatni Canetti életművében. Ebben a vizsgálódásban is a nyelv kap centrális jelentőséget. Garics tanulmányából megtudjuk, hogy a „nyelv őrzése” mint „zsidó hagyomány” – Canetti „Csak vendég vagyok a német nyelvben” (234) kijelentésével együtt szemlélve – hogyan vezet olyan etikához, amely a legszorosabban összefügg Canetti interkulturálisan meghatározott önmagára-találásával, sőt ennek középpontja.

Filológiai alapos, tanulságos adalékokkal szolgál Kiséry Eszter és Czeglédy Anita tanulmánya is; mindkettő a Magyarország és Nyugat-Európa közötti kulturális közvetítéssel foglalkozik. Kiséry Eszter három debreceni polgár útirajzát mutatja be, s ezeket elsősorban „a nyugati világban látott pozitív vívmányok elsajátításának vágyát” (240) kiemelve elemzi, rámutatván, hogy ezek a polgárok „tapasztalataikkal a korszak formálói” közé emelkedhettek (249).

Czeglédy arra vállalkozik, hogy Babits Mihályt „mint kulturális közvetítőt” mutassa be „a német nyelvterület perspektívájából”; itt nem utolsósorban az látszik figyelemreméltónak s szinte megrendítőnek, hogy mennyire egyoldalúak maradtak Babits az irányban tett erőfeszítései, hogy kölcsönösen eleven kapcsolatokat építsen fel nyugati kulturális körökkel.

Egy másfajta kulturális kapcsolat másfajta megvalósulatlanságát dokumentálja Szalai Zoltán Ernst Jünger magyarországi recepcióját vizsgálva. Szalai dokumentációja alapos ugyan, de a vizsgált esetnek megfelelően csak nagyon közvetett módon enged meg interkulturálisan releváns következtetéseket.

Zsigmond Anikó tanulmányának címe: „Orosz realisták és szláv kulturális elemek recepciója Marie von Ebner-Eschenbach novelláiban”. E munka többek közt azt mutatja meg, hogy az ilyen recepció nagyon különböző színvonalon történhet, s ahol sokat ígér,

ott olykor csupán a másik kultúráról szóló sztereotip elképzeléseket reprodukálja, mint például Ebner-Eschenbach művei egy „bizonyos szláv fatalizmust” (306), a „bűn-bűnhődés-problematika” mélységei mellett vagy helyett.

A kötet irodalomtudományi részében találunk továbbá két kakukktójást is. V. Szabó László munkája („Thomas Bernhards Der Keller im Lichte der (Wert)Philosophie Nietzsches”) képes ugyan releváns kérdésekre rámutatni, a tanulmánykötet témájával azonban semmilyen módon nem érintkezik.

Paul Tempelmann dolgozata („Zürich im Werke Gottfried Kellers”) pedig nem pusztán nem rendelkezik semmilyen interkulturális kérdésiránnyal, hanem csaknem kiáltó ellentétben is áll a kötet koncepciójával. Az azonban, hogy Tempelmann igencsak meglepő módon itt a nemzeti tösgyökeresség hangját hallatja, amely egyazon lélegzetvétellel elítélni látszik a (szemléletét kétségkívül veszélyeztető) irodalomtudományt, nos, éppen ez – bárha közvetett módon – nagyon is alkalmas érv lehet az interkulturális kutatások mellett.

A nyelv- és kultúratudomány területéhez tartozó írások sorát a plenáris előadások publikációi között Földes Csaba programatikusan tanulmánya nyitja, amely az interkulturalitást mint a nyelvészeti kutatások lehetséges tárgyát vizsgálja. A szerző kiindulópontja az, hogy számos bölcsészettudományi és társadalomtudományi diszciplínával ellentétben a nyelvészetben mindeddig kevés érdeklődés mutatkozott az interkulturális szemléletmód iránt. Földes a tőle megszokott alaposággal járja körül a kultúra és az interkulturalitás fogalmát, koncepcióit és problematikáját, és logikusan érvel egy átfogó interkulturális, illetve transzkulturális nyelvészet megalkotásának szükségessége mellett. A szerző felfogásában az interkulturális nyelvészet nem a többi nyelvészeti tudományterület fölött álló „hiperparadigma”, nem is egy tudományos (al-)diszciplína, hanem egy tudományelméleti és módszertani gondolkodási keret, egy

transzdiszciplináris kutatási szemléletmód, amely mind az elméletalkotás, mind a kutatási gyakorlat területén áthatja a nyelvtudomány többi diszciplináját, de mindenekelőtt az interkulturális nyelvészet fő részterületeinek számító pragmatikát (nyelvészeti pragmatikát), lexikológiát (lexikális szemantikát), frazeológiát és metaforakutatást, és ily módon a nyelvészet számára új perspektívákat kínál.

Brdar-Szabó Rita *Beitrag der Kontrastiven Linguistik zur Präzisierung der Deskription der deutschen Gegenwartssprache* című cikket egy elméleti problémafelvetéssel, nevezetesen a kontrasztív nyelvészet szerepének értelmezésével kezdi. A hagyományos felfogás szerint a kontrasztív nyelvészet küldetése mindenekelőtt az, hogy a nyelvtudomány általánosan elfogadott eredményeit felhasználva felmutassa és leírja az egyes nyelvek közötti hasonlóságokat és különbségeket, azzal a céllal, hogy azokat praktikus szempontok, például a nyelvoktatás szolgálatába állíthassa. Brdar-Szabó ezzel szemben azt a manapság egyre szélesebb körben elfogadott nézetet vallja, amely a kontrasztív nyelvészetnek a nyelvtudományon belül sokkal konstruktívabb szerepet tulajdonít, ami magában foglalja a hagyományos kutatási eredmények felülvizsgálatát, esetleges módosítását, és ennek eredményeképpen a mai német nyelv pontosabb deskripcióját. A szerző két esetpélda segítségével (a *selbst* szófaji besorolása és a „resultativum” mint igei kategória) meggyőző módon támasztja alá az utóbbi módszer „vitalitását, kreativitását és használhatóságát” (105, ford. H.M.)

CsikyNándor *Methodische Besonderheiten von historischen Wortfelduntersuchungen* című írása a diakrón szómező-kutatás módszertani sajátosságainak és problémáinak kérdését járja körül. A szerző – a szinkrón szómező-vizsgálatokat összehasonlítási alapul véve – szemléletesen mutatja be a történelmi korpuszra épülő szómező-elemzés lehetőségeit és korlátait.

Az idegennyelv-oktatás különböző szintjein régóta problémát jelent a frazeológia tanulását és oktatását segítő tananyagok hiánya. Ezt a gondot hivatott enyhíteni egy német, szlovén, szlovák és magyar együttműködésben megvalósuló projekt (EPHRAS), melynek célja egy négynyelvű frazeológiai adatbank és tananyag összeállítása. A kötetben két, a projekttel kapcsolatos tanulmány is helyet kapott.

Melanija Fabčič a projekt általános bemutatását követően a frazeologizmusok kontrasztív vizsgálatánál felmerülő ekvivalencia-problémákba nyújt betekintést.

Mátyás Judit tanulmánya a frazéma-szelekció elveivel ismerteti meg az olvasót (úgy mint gyakoriság, szemantikai és lingvisztikai szempontok), továbbá részletezi a tananyag didaktikai céljait, célcsoportjait és gyakorlat-típusait.

A projekt céljai üdvözlendők, hiszen a tanulmányokban leírtak alapján egy elméletileg jól megalapozott, logikusan felépített, gazdag ismeretanyagot tartalmazó adatbázisról van szó, amely – a prognosztizálható didaktikai előnyökön túl – minden bizonnyal ösztönző hatást gyakorol a részt vevő nyelvek tekintetében kontrasztív frazeológiai vizsgálatok elvégzésére is.

A kötet kontrasztív vonulatát követi Teodor Petrič *Zur Kasus- und Kongruenzmarkierung deutscher Nominalphrasen seitens slowenischer Deutschlerner* című írása is. Az idegennyelv-elsajátítás folyamatában az anyanyelv kétségkívül meghatározó szerepet játszik. A nyelvtanulás során fellépő hibák jelentős része az anyanyelv és a célnyelv grammatikai struktúráinak különbözőségeire vezethető vissza. A szerző németül tanuló szlovén diákok tipikus morfoszintaktikai hibáit vizsgálja főnévi alaptagú szó szerkezetekben, valamint kísérletet tesz arra, hogy a természetesség-elmélet (W. Dressler, W. Mayerthaler, O. Panagl, W. U. Wurzel) elveinek alkalmazásával megmagyarázza az egyeztetés és az esethasználat területén ta-

pasztalható normabeli eltéréseket. A kontrasztív alapú nyelvészeti hibaelemzés mint módszer még sok lehetőséget rejt magában, és ahogy azt Petrič munkája is tanúsítja, eredményei hozzájárulhatnak az idegennyelv-oktatás hatékonyságának növeléséhez.

Tóth József a *Vergleich der Repräsentationsmodelle zur Beschreibung der Wortbedeutung im Gedächtnis* című tanulmányában a két legismertebb szemantikaelmélet, a disztinktív szemantikai jegyek segítségével történő komponenses elemzés és a prototípuselmélet kerül összehasonlításra. A szerző a kétféle megközelítés előnyeit és hátrányait bemutatva amellet érvel, hogy a komponenses elemzés és a prototípuselmélet a lexikai jelentés tanulmányozásának nem alternatív, hanem egymást kiegészítő módszereként kerüljön felhasználásra.

A fejezet egyedüli kultúratudományt képviselő tanulmánya Barabás László *Auslandsdeutsch – Volksdeutsch: Beiträge zu einer Terminologiefrage* című írása. A német nyelv pluriareális jellegéből adódóan kézenfekvő, hogy az összefüggő német határokon belül, illetve kívül élő anyanyelvi beszélők megnevezésére különböző terminusok vannak, illetve voltak használatban, mint pl. *Volksdeutsche, Reichsdeutsche, Volksgermanen, Auslandsdeutsche, Grenzlanddeutsche, Deutschtum im Ausland* stb. A szerző a XX. század történelmi eseményeinek tükrében bemutatja az ezzel összefüggő különböző fogalmak létrejöttét, fejlődését, a mögöttük meghúzódó politikai ideológiát.

Összességében elmondható, hogy a kötet – a fent említett sokféleség, a helyenként tematikusan „kilógó” tanulmányok ellenére is – számos figyelemre méltó, szakmailag értékes, továbbgondolásra és további tudományos vitára érdemes gondolatot tartalmaz, és a téma iránt érdeklődő szakemberek számára bátran ajánlható.

*Szabó Csaba – Harsányi Mihály*

Juhász Valéria

### **Be the Best! General knowledge workbook**

Szeged: Mozaik Kiadó, 2010. 87 p.

„A Be the Best sorozat azoknak készült, akik az angol nyelvet a mindennapi életben szeretnék használni.” – áll a könyv hátsó borítóján található ismertetőben. Mielőtt azonban alaposabban végignéznénk és kipróbálnánk tanítványainkkal a benne szereplő feladatokat, érdemes az első benyomásra is összpontosítani, hiszen a munka 11–14 éves tanulóknak szól, akiknek az érdeklődését elsősorban a színes ábrák, a jól megválasztott képek és az ismerős dolgok keltik fel. Mindezekben bővelkedik ez a közel 90 oldalas, tantárgyak szerint tagolt kiadvány, melynek már a borítója is elárulja, hogy nem hagyományos nyelvkönyvet tartunk a kezünkben. Angol nyelven közvetít az általános műveltség részének tekinthető ismereteket hat tantárgy: a művészettörténet, történelem, informatika, matematika, geometria és természetismeret (biológia és földrajz) területéről, és játékos módon megtanítja a hozzájuk tartozó szakzókinsz egyes fontos elemeit.

A tanulók aktív részvételére alapozó munkafüzetről van szó. A feladatok változatosak, játékosak. Egy részük hasonlít a tantárgyak magyar nyelvű oktatásában alkalmazott feladatokhoz (pl. szöveges feladatok matematikából, ábrák/képek felcímkézése), egy másik részük pedig a kommunikatív nyelvoktatásban előforduló feladatok mintájára készült (pl. szöveg kiegészítése, szövegértési feladatok, igaz/hamis állítások, feleletválasztós tesztek). Ez utóbbiak a különböző vizsgákon (felvételi, nyelvvizsga) előforduló feladatokhoz (gap-filling, multiple-choice test) hasonlóak, így a könyv egyúttal több tantárgyat átfogóan felkészít a tanulók életében később várható „tudáspróbákra” is, gyakran előforduló feladattípusok megoldásának technikáját is begyakoroltatja. Egy-egy manuális tevékenységet igénylő feladat is szerepel a könyvben, pl. térkép vagy ábrák rajzolása, de

akár a művészettörténet szókincsének tanítása közben ismertetett piramiskészítést is ki lehet próbálni: nem csak passzívan. Mivel a feladatok egyszerűek és jól érthetőek, a füzet végén pedig megoldókulcs található, az anyagot könnyen használhatják a gyerekek önállóan is akár az iskolai órán, akár az otthoni tanulás során.

A *Be the best!* megfelel a nem szakrendszerű oktatás több tantárgyat átfogó koncepciójának, így a fentebb ismertetett előnyök mellett azért is érdemes beiktatni az általános iskolában használt nyelvkönyvek mellé, mert valószínűleg jól illeszkedik sok iskola új pedagógiai programjához az 5–6. évfolyamon.

Első alkalommal a munkafüzetet használó nyelvtanár is szembesül néhány új kihívással. Sokan nem ismerjük pontosan a más tantárgyak keretében oktatott anyagot, nemcsak régi tudásunknak, hanem a pusztán szakszóknak egy részét is elfelejtettük már gimnáziumi-főiskolai tanulmányaink befejezése óta: most jó alkalmunk nyílik az ismétlésre, tudásunk bővítésére. Még fontosabb, hogy az ábrák és a feladatok módszertanilag inspirálóak, pl. a képek jól használhatóak szó- és memóriakártyák készítésére, egy-egy feladat pedig vita, beszélgetés elindítására is szolgálhat.

A recenzens kedvenc fejezete a „History – prehistoric and ancient times” [Történelem – őskor és ókor] című rész, amely jól illeszkedik az általános iskola ötödik osztályának tananyagához (és természetesen az előtte található „Art – prehistoric and ancient times” [Művészet – őskor és ókor] című fejezethez). Ezeket az oldalakat is szép színes képek és ábrák élénkítik. A feladatok nemcsak az őskorral és az ókorról kapcsolatos tudást közvetítik, hanem mai életünkkel kapcsolatos információkat is felelevenítenek, illetve az ehhez szükséges szókincset gyakoroltatják: pl. az olimpiák kapcsán átismételhetjük angolul a sportágak megnevezéseit, vagy térkép segítségével megkereshetjük az újkori olimpiák helyszíneit. Ez még egy felnőtt számára sem könnyű, ugyanakkor igen inspiráló feladat.

Szintén nagyon tetszik az „Informatics” [Informatika] fejezet. Ebben jó pár köztudott, az anyanyelvünkben is angolul használatos kifejezés szerepel, ezért az elején található „bemelegítő” feladatok valószínűleg nem jelentenek komoly nehézséget a számítógépekhez kiválóan értő ifjúságnak. És vajon nekünk, egy másik generációhoz tartozó nyelvtanároknak?

A „Geometry” [Geometria] fejezetet viszont kicsit nehéznek érzem, ezért nem is próbáltuk ki órán a gyerekekkel. Magát a tantárgyat (illetve a matematika tárgy anyagának geometriát felölelő részét) is a legnehezebbek között emlegetik a tanulók; idegen nyelven komoly kihívást jelentett volna belevágunk a feladatok megoldásába.

Egy-két bővítési lehetőséget tartok említésre érdemesnek. Bár a kiadvány utolsó oldalain gondosan kidolgozott, az angol szavak kiejtésének fonetikai átírását is tartalmazó szószedet található, nyelvtanárként örülnék neki, ha a könyvhöz (audio) hanganyag is kapható lenne. Ez komoly segítséget jelentene a begyakoroltatni kívánt szóanyag helyes kiejtésének elsajátításához (nemcsak a diákok számára...). Mind az órai alkalmazást, mind az önálló tanulást kiegészíthetné digitális tananyag (játékok, feladatok).

A földrajzi ismereteket gyakoroltató fejezetet („Science – maps”) még néhány, az angolszász világ országaival kapcsolatos feladattal bővíteném a következő kiadásban. A tantárgyak körét érdemes lehetne még kiegészíteni a technikával és a rajzzal. Mint már említettem, vannak a könyvben nagyon ötletes, manuális tevékenységet igénylő feladatok: az ezekhez hasonlókból lelkes tanulók valószínűleg többet is szívesen kipróbálnának. A különböző kézműves tevékenységek leírásával, az egy-egy alkotás elkészítéséhez szükséges lépések bemutatásával a szövegértés igen élvezetes módon fejleszthető, és a gyakorlati életben is jól hasznosítható további nyelvtudáshoz jutnának a diákok.

Végül, de nem utolsósorban: „The proof of the pudding is in the eating” [A puding

próbája az evés], hogy stílszerűek legyünk. Kipróbáltuk a munkafüzet egyes részeit egy emelt óraszámú angol nyelvet tanító, de nem tagozatos iskolában. Általános tapasztalatunk az volt, hogy a könyvben szereplő ismeretanyag és az itteni gyerekek nyelvi szintje nincs összhangban egymással, tehát az ötödikes történelem vagy földrajz tananyaghoz tartozó feladatokat még nem értik meg angolul. Csak a legjobbak élvezték, hogy az angolórán kívül is használniuk kell a nyelvet. Az értetlenkedés oka valószínűleg a feladat újdonsága lehetett, ezen hosszú távon segíthetünk, ha hozzászoktatjuk tanítványainkat, hogy más szaktárgyi órákon is találkozhatnak az idegen nyelvvel. Ehhez természetesen olyan kollégákkal kell együttműködnünk, akik nem nyelvszakos tanárként haladó szinten értik és beszélnek az angolt. Ha nem ragaszkodunk ahhoz, hogy pl. az ötödikes szaktárgyi anyagot ötödik osztályban dolgozzuk fel a gyerekekkel angolul, hanem csak később (hetedik tájékán) foglalkozunk vele, akkor már jóval többet megértenek a feladatokból. Az angolórákon használt tankönyvek kiegészítésére, az érdeklődő diákok motiválására és a tehetséggondozáshoz viszont nagyon jól használható ez a kiadvány. Fentebb említett sok pozitívumát szem előtt tartva mindenképpen ajánljuk a két tannyelvű és tagozatos iskolák diákjai és tanárai számára.

*Szabó Andrea*

Pintér Márta

### **Nyelv és politika Írország történetében**

Veszprém: Pannon Egyetemi Kiadó, 2008. 239 p.

Írország kiváló kutatási terepet adhat számos tudományág kutatóinak, hiszen nemcsak egy csodálatosan zöld szigetről van szó, ahol koboldok bújnak meg az erdőkben és mindig esik az eső, de egy olyan szigetről is beszél-

lünk, amelynek viharos történelme iránt nemcsak az utazó és a művelt olvasó, hanem a kutató is érdeklődést mutathat.

Mindezidáig nem jelent meg hazánkban hasonló, az ír nyelvvel foglalkozó szakkönyv. A XXI. század és az Európai Unió oktatáspolitikájának kérdése vajon hogyan találkozik Írországban? Személyes tapasztalataim azt mutatják, hogy az ír emberek nem szívesen és nem sok szituációban használják őseik nyelvét (kivételet képeznek az úgynevezett *Gaeltacht* területek). Ugyanakkor az iskolai oktatás kötelező részeként minden írországi tanuló találkozik a nyelvvel, még a bevándorlók is. Későbbi életükben azonban mindez kevés szerepet játszik. Legnagyobb mértékben vélhetően William Butler Yeats fogalmazta meg e nyelvhez való viszonyát, mely a lakosság többségének véleményét is tükrözi: „Az ír a nemzeti nyelv, de nem az anyanyelvem”. Státuszát tekintve az ír nyelv Írország első hivatalos nyelve, ám az angol a legelterjedtebb. Európai státuszát tekintve fontos megjegyezni, hogy 2007. január 1-től az Európai Unió korlátozott státuszú hivatalos nyelve is.

Az ír nyelvpolitika megismeréséhez, a kutatáshoz elengedhetetlen történeti szemszögből tekinteni a nyelvi változásokra.

Pintér Márta a veszprémi Pannon Egyetem Angol-Amerikai Intézetének oktatója, a doktori disszertációjához végzett kutatásait tartalmazza ez a monográfia. A munka tagadhatatlanul interdiszciplináris, hiszen egyaránt megismerjük a sziget történetét és ezzel párhuzamosan a végbemenő nyelvi változásokat. Pintér Márta elkötelezett „irlandisztikus”-ként kutatja a szigetország történetét, elsősorban nyelvtörténeti, nyelvpolitikai céllal. Vizsgálatának célja megrajzolni az Ír-sziget nyelvpolitikai történetét az i. sz. V. századtól kezdve a szuverén ír állam létrejöttéig, mert ugyan nemzetközi viszonylatban, főleg angol nyelvterületen számos szerző foglalkozott már az ír–angol nyelvcserével, ilyen jellegű: a történeti és nyelvpolitikai szemlélet ötvöző, szisztematikus vizsgálat azonban csak korlátozottan született. A vizsgálat kiin-

dulópontja az a feltételezés, mely szerint a nyelvpolitikai megközelítés a nyelvcsere menetének újszerű meghatározását teszi lehetővé. Az alkalmazott nyelvpolitikai szempontú megközelítés az angol–ír nyelvcsere gyökereit az eddigi elemzések közül a legkorábbra datálja: a nyelvcsere kezdetét jelző nyelvpolitikai eseményeket a XII. század végével, azaz az írországi angol-normann invázió idejével, más szóval, az Ír-sziget gyarmati történetének kezdetével azonosítja.

A Pannon Egyetemi Kiadó 2008-ban jelentette meg a monográfiát, melynek szerkezeti alapját hat kronológiai és egyben nyelvpolitika-történeti egység jelenti.

A kulturális és a nyelvi szuverenitás időszakában az óír nyelv vernakuláris státuszát, a kelta hősi kor kulturális, nyelvi jegyeit vizsgálja egészen a középir nyelvi időszakig (500/600–1150/1200). Megtudhatjuk, hogy az ír nyelv az indoeurópai nyelvcsalád kelta ágának gael csoportjából ered, azonban a kelta kultúra még Írországból sem jelentett teljes etnikai és nyelvi homogenitást. Egyes kutatók szerint a *kelta* szó elsősorban nyelvészeti fogalom, mely az indoeurópai nyelvek egy csoportjára vonatkozik. A kelták írországi megjelenése nem biztos, a jelenlegi konszenzusos nézet szerint valamikor az i. e. I. évezred második felében, több hullámban játszódtott le. A kereszténység felvétele előtti Írország kultúrája a szóbeliségen alapult, ezért korabeli írott források nem léteznek. Az ír nyelv legősibb írásos formája az Ogam, feltételezhetően az i. sz. V–VII. században keletkezhetett a kőbe vésett szövegek.

A következő időszak történeti szempontból a késő-középkort, kora-újkort foglalja magába, nyelvtörténeti szempontból pedig a korai/klasszikus modern ír időszakot jelenti (1200–1600). Az angol-normann intervenció az addig egységes és virulens natív<sup>1</sup> ír első meggyengítését jelentette, bár az ír nyelvet beszélők kerekedtek felül, ezután már nem

válhatott teljes mértékben uralkodóvá. A Tudor uralkodók teljesítették ki az angol hódítást, ami a natív intézmények többségének megsemmisítését, a sziget kulturális és nyelvi gyarmatosítását jelentette. Ekkor kezdődött az ír nyelv kisebbségi státuszba szorítása.

A XVII–XVIII. században Írország a mély megosztottság, a „két civilizáció” országává vált. A megosztottság elsősorban vallási alapú, a fő ellentét a protestáns és katolikus csoportok közt feszült. A katolikus népesség túlnyomó részét, az alsóbb társadalmi csoportokat pedig szinte kizárólag, a natívak alkották; a protestánsok fogalma alatt az Ulsterbe betelepült skót presbiteriánusokat, valamint a politikai és gazdasági hatalom pozícióit az egész országban magukhoz ragadó angliai anglikánokat értjük. Országosan a katolikus népesség volt számszerű többségben, azonban többségük jogfosztottá és vagyontalanná vált, az angol etnikum hegemoniája pedig stabilizálódott. Ugyanakkor nem szabad elfelejteni, hogy a XVIII. század végére kísérletek történtek egy befogadó, a katolikus és protestáns lakosság lojalitására egyaránt számot tartó, a külvilághoz képest egyedi, de belül kohéziót teremtő nemzeti identitás kialakítására. Az új nemzeti ideál egy gael és angol–ír kulturális ozmózisból táplálkozott. Az ozmószishoz az angol–ír oldal a patrióta értékrenddel, Írország kulturális örökségének fölfedezésével és az ír történelmi tudat kialakításával, míg a natív értelmiség autentikus filológiai és kulturális tudásanyagával járult hozzá.

A XIX. századi Írország nyelvi, nyelvpolitikai fejleményeinek meghatározó politikai kerete az 1801-ben Nagy-Britannia és Írország között hatályba lépő és 1922-ig, az Ír Szabad Állam megalakulásáig és az Ír-sziget megosztásáig fennálló unió volt. Az ír nyelv helyzetének a változásait így a brit állam és az ír társadalom kölcsönhatásai, a kor eseményeire és szellemi áramlataira adott válaszai szabták meg. A XX. század elejére megszületett az Ír Szabad Állam, amelynek nyelvi paradoxona abban állt, hogy angolul beszélt,

<sup>1</sup> Műszó, a szerző az angol *native* szó magyar megfelelőjeként alkalmazza.



de az írt tekintette a nemzeti nyelvének. Nyelvpolitikai szempontból megállapítható, hogy a XIX. század végére az ír–angol nyelvcsere többé-kevésbé lezárult, a folyamat mint nyelvpolitikai jelenség a nyelv megmentésének ügye köré csoportosult.

Az ír–angol nyelvcsere négy döntő állomásának bemutatásával a szerző egy olyan modellt vázolt fel, amely az ír–angol nyelvcsere folyamatát mutatja be a XII. századtól

a XIX–XX. század fordulójáig. A függelékben található térképek nagyban hozzásegítik még az avatatlan olvasót is ahhoz, hogy megfelelő képet kapjon a sziget lakosságának nyelvi megoszlásáról. A könyv hasznos olvasmány lehet mind a nyelvtörténet, mind a nyelvpolitika, mind a nyelvcsere iránt érdeklődők számára.

*Szücs Eszter Cecilia*

## 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](mailto:info@tintakiado.hu); honlap: [www.tintakiado.hu](http://www.tintakiado.hu)

# SZOFTVER

---

HORVÁTH JÓZSEF

## Az MTA SZTAKI KOPI online plágiumkeresője

<http://kopi.sztaki.hu>

A plagizálás sajnos hazánkban sem ritka: találkoztam már vele BA-szinten éppúgy, mint PhD-dolgozatban és publikációra beadott tanulmányban. Volt már úgy is, hogy saját, pályázati díjat nyert írást láttam viszont más, az egyik zsűritag neve alatt publikálva.

A tudományos integritás egyik követelménye, hogy a tudós kifejezze kutatótársainak azok munkássága iránt érzett tiszteletét. A tudományos közlemények definíciójához hozzátartozik, ahogy ezt a legtöbb folyóirat meg is fogalmazza a szerzőknek szóló szerkesztőségi elveiben, hogy csak korábban még nem publikált, eredeti tanulmányokat, kritikákat fogad el, olyanokat, melyek megfelelnek az adott diszciplína speciális kutatási és dokumentálási hagyományainak éppúgy, mint általában a tudományos közleményekre vonatkozó írott és íratlan szabályoknak. Az integritás elvének azonban természetesen nem mond ellen az antológiák, az újranyomott kötetek kiadása, hiszen ilyenkor mindig közlik, korábban mikor, hol jelentek meg ezek a művek. Az integritás akkor szenved csorbát, ha valamely információt elrejt a szerző az olvasó elől, ha nem adatik meg mindenki számára az a tisztelet, az a tételes formulákban is megjelenő szerzői jog, mely megilleti a szellemi alkotás létrehozóját. Ebben a szoftverkritikában a plágium jelenségéről lesz szó. Egy olyan eljárást mutatok be, mellyel a plagizálás gyanúja elvethető vagy megerősíthető. Maga a jelenség azonban annyira szerteágazó, hogy a jövőben egy részletesebb tanulmányban is meg fogom vizsgálni azokat a körülményeket, melyek a plagizálást motiválják.

Az itt bemutatott eljárást a magyar KOPI online plágiumkereső rendszer teszi elérhetővé. Olyan kollégáknak ajánlom, akiknek az oktatás bármely szintjén döntéseket kell hozniuk szövegek eredetiségét illetően, és ehhez további ismereteket szeretnének kapni.

A Magyar Tudományos Akadémia Számítástechnikai és Automatizálási Kutatóintézetének (SZTAKI) részlege készítette el és tette az interneten bárki számára elérhetővé a KOPI online plágiumkeresőt. Az ő meghatározásuk a plágiumot szűk értelemben veszi: „más szerzők gondolatainak, fogalmainak, szavainak, mondatainak” használatként definiálják, „anélkül, hogy erre az írás készítője írásában utalna.” Az internetes szolgáltatás egyik előnye, hogy a felhasználók által feltöltött dokumentumok közötti egyezéseket is ki tudja mutatni. Mint az oldal készítői is megjegyzik, a Google keresőt felhasználó plágiumkereső nem képes azokat az egyezéseket megmutatni, melyek például egy tavalyi és egy idei szakdolgozat között fennállnak, hiszen sok országban ritka még, hogy a diplomamunkákat feltöltsék nyilvánosan elérhető adatbázisba. Más kérdés, hogy ennek megtörténte igencsak hasznos volna, és nemcsak a szakdolgozatok esetleges plágiumgyanújának eloszlására vagy megerősítésére, hanem azért is, mert így a diákok kutatása is részét képezhetné a nyilvános tudománynak, ami motiválhatná a szorosabb akadémikus integrációt.

A rendszer használatának feltétele a regisztráció, melynek során egyetlen személyes adatot kell megadni, az email-címet (lásd az 1. ábrát). Ezután már csak be kell jelentkezni.

**Belépés**

Email cím:

Jelszó:

Megjegyez:

**Belépés**

Ha még nincs azonosítója kattintson ide: **Regisztráció**

**1. ábra: Belépés a KOPI-ba**

A bejelentkezés után dokumentumokat tölthetünk fel. Ezek lehetnek saját írásaink, vagy másokéi, ha rendelkezésünkre áll az elektronikus változat. Meg kell adni a dokumentum címét és szerzőjét, majd indítható a feltöltés (2. ábra). Ehhez a szemléhez a SZTAKI-nak a KOPI-ról szóló ismertetéséből választottam ki egy rövid, 142 szavas részletet. A plágiumkereső fülre kattintás után ki lehet választani, hogy a szöveget a felhasználók által feltöltött dokumentumokkal vagy a KOPI (egyre bővülő) internetes adatbázisával szeretnénk összevetni. Először a felhasználói dokumentumok opcióját választottam. Pár perccel később emailt kaptam, melyben a rendszer ezt közölte: „Az Ön által indított plágiumkeresés befejeződött. A rendszer nem talált hasonló dokumentumot.” Ez tehát nem mutatott ki egyezést, de mivel a KOPI rövid bevezetője már szerepel a dokumentumok között, az egyezés legközelebb már kimutatható lesz.

A KOPI szolgáltatás jó kezdeményezésnek tűnik. Jelenlegi tartalma ugyan még nem képes széleskörűen kimutatni az egyezéseket, de ha növekszik a felhasználók száma, ez nyilván változni fog. Természetesen az volna a legígéretesebb, ha maga a plagizálás jelensége szűnne meg, de amíg ez bekövetkezik, talán hasznos volna, ha nemcsak az oktatók, hanem a diákok is rendszeresen feltöltenék ebbe a rendszerbe a munkáikat. A KOPI ugyanis nemcsak arra használható, hogy plágiumgyanús eseteket szűrjünk ki, hanem arra is, hogy védelmet adjunk munkánkunknak. Azok a szerzők, akik vállalják írásuknak az adatbázisba való feltöltését, egyben azt is igazolják, hogy az ő művüket ilyen vád nem érheti. Mint oktató, úgy látom, ez megfelelő módja lehet a hazai intézmények fölött működő, a tudomány tisztasága mellett elkötelezett diákok és oktatók virtuális közösségének.

**Plágiumkeresés és dokumentumkezelés**

Feltöltés | Dokumentumaim | Plágiumkereső | Futó keresések

**Új dokumentum feltöltése**

Ezen az oldalon töltheti fel a plágiumkereséséhez a dokumentumait. A rendszer html, doc, rtf, txt és pdf típusú dokumentumokat kezel.

Cím:

Szerző:

Dokumentum:  KOPI.doc

**Feltöltés**

Következő lépés a **dokumentumok kiválasztása**

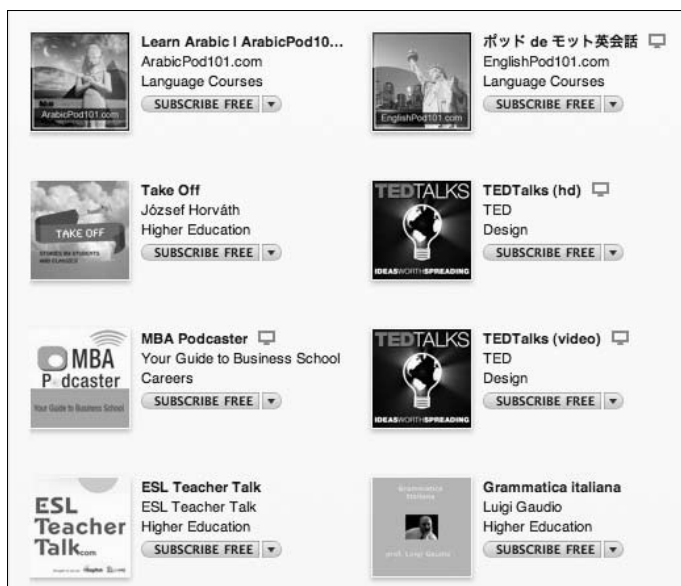
**2. ábra: Dokumentum feltöltése**

TAKÁCS ZOLTÁN

## Podcasting és nyelvtanulás

Az internet nyújtotta lehetőségek jelentősen kibővítették a nyelvtanárok és nyelvtanulók eszköztárát. Tanulási és tanítási stratégiákat oszthatunk meg másokkal, online tesztekkel ellenőrizhetjük szókincsünket és nyelvtanulásunkat, blogokkal gyakorolhatjuk és gyakoroltathatjuk az írást, és podcastek segítenek szövegértésünk fejlesztésében.

De mi is az a podcast? A kifejezés a *pod* (az Apple népszerű zenelejátszójának nevéből) és a *broadcast* (közvetítés) szavak összevonásából keletkezett, mostanra kiszorítva a *webcast* / *netcast* változatokat, és interneten közzétett, epizodikus audio- vagy videotartalmat jelent. A podcast nem élő adás, hanem előre rögzített műsor, mely letöltés után a megfelelő számítógépen, médialejátszón vagy akár mobiltelefonon bármikor meghallgatható, megnézhető internetkapcsolat nélkül is. Nagy előnye, hogy az új epizódok letöltése teljesen automatizálható egy megfelelő program (ún. „podcatcher”) segítségével. Számos ilyen szoftver létezik, például az Apple *iTunes* programja (lásd az 1. ábrát), mely egyéb funkciói mellett podcatcherként is működik, és a [www.podcast.com](http://www.podcast.com) oldalon található bőséges gyűjtemény (lásd a 2. ábrát).



1. ábra: Podcastek az iTunes-ban

The screenshot shows the podcast.com website interface with three main sections:

- Newest Podcast Episodes:**
  - podomatic: Sermons at the boonesoreekoo's
  - henchmen: Podcast The Henchmen
  - From Here to DJ BSG
  - Naisha S Green - Cinch Feed For
- Our Recommended Podcasts:**
  - DW-WORLD.DE DEUTSCHE WELLE: 09.06., 21:05 UTC Journal Extra:
  - BBC RADIO 4: WHNews: 28/06/10 Woman's Hour:
  - sea change: Go To The Beach Sea Change Radio
  - This Morning WSJ.com: The Wall Street Wall Street
- Most Popular Podcasts:**
  - Dictionary.com Word Explorer Podcast: Pencil Dictionary.com
  - The Economist: The promises of The Economist
  - BBC WORLD SERVICE: Global News: 29 Global News
  - BBC RADIO 4: Today: Capello Best of Today

**2. ábra: A podcast.com legújabb és legnépszerűbb anyagaiból**

A podcastek a legkülönbözőbb témákat, műfajokat ölelik fel. A blogokhoz hasonló, naplójellegű adásoktól kezdve az oktatáson és ismeretterjesztésen keresztül a szórakoztatásig minden stílusban találhatunk hallgatni vagy néznievalót. Nemcsak lelkes amatőrök próbálkozásaival találkozhatunk, a formátumban rejlő lehetőségek nem kerültk el a média legnagyobb képviselőinek figyelmét sem. Így számos rádiós és televíziós csatorna (például a BBC és a CNN) műsora érhető el ebben a formában is, sőt egyes produkcióik kifejezetten online terjesztésre készülnek.

A podcastek sokszínű világa különösen hasznos lehet a nyelvtanulók számára. A hallott szöveg értése – különösen anyanyelvű beszélőket hallgatva – sok tanulónak jelent komoly problémát. Ennek orvoslására a hathatós megoldás a gyakorlás, amihez a podcastek kifogyhatatlan mennyiségű autentikus anyagot szolgáltatnak. A témák sokfélesége biztosíthatja a legkülönbözőbb érdeklődésű nyelvtanulók motiválását is. Az elérhető podcastek túlnyomó többsége angol nyelvű, de rövid keresés után éppolyan könnyen akadáhatunk spanyol, francia vagy orosz podcastre, mint mandarin kínai vagy akár cymraeg (walesi) nyelvűre.

Kimondottan nyelvtanulás céljából is számos podcastet találhatunk. Egy példa, amit már magam is sikeresen alkalmaztam tanítványaimnál: a [www.bbc.co.uk/podcast](http://www.bbc.co.uk/podcast) weboldal gazdag kínálatában (lásd a 3. ábrát) több olyan anyag is található, melynek nyelvezetét az angolt tanu-

lőkat figyelembe véve alakították ki. A *Talk About English* 20 perces epizódjai a mindennapos nyelvhasználat szókincsének és nyelvtanának gyakorlásában segítenek; a *6 Minute English* rövidebb adásai egy-egy témát járnak körül hat percben; az *Academic Listening* pedig kifejezetten angol nyelvterületen tanuló külföldi egyetemistáknak készült.



**3. ábra: A BBC epizódjai**

Miért jó tehát a podcasting? Az internetes műsorszórás legfőbb előnyei közül csak hármat emelnék ki:

1. Automatizáltság: ha feliratkozunk egy podcastra, a legfrissebb epizódokat számítógépünk magától letölti. A felhasználót nem köti az élő adások műsorrendje: akkor hallgatja, nézi kedvenc podcastjét, amikor csak szeretné.
2. Mobilitás: a podcastek a különböző médialejátszók, telefonok által támogatott legnépszerűbb audio- és videoformátumokat használják, így a legtöbb mobileszközzel használhatóak.
3. Sokszínűség: mindegy, hogy kit milyen téma érdekel, biztosan talál olyan podcastet, amely felkelti figyelmét. Nyelvtanulók számára külön előny, hogy még az egyéb célból készített idegen nyelvű műsorokat is használhatják nyelvi ismereteik bővítésére.

Mindenkinek javaslom, hogy fedezze fel magának a podcasting izgalmas világát, akár tanulni, akár kikapcsolódni szeretne.

# HÍREK

---

BORGULYA ÁGNES

## **Kultúraközi kommunikáció és a vállalatok nemzetközi kommunikációja**

GVKM workshop, Budapest, 2010. április 23–24.

2008-ban jött létre az az országos szerveződés, amely az üzleti és gazdasági felsőoktatásban vállalati és üzleti kommunikációt kutató és oktató tanárok, valamint a vállalatoknál dolgozó szakemberek rendszeres párbeszédét szolgálja.

2010. április 23–24-én harmadszor került sor a GVKM (Gazdasági és Vállalati Kommunikáció Intézményközi Szellemi Műhely) műhelymunkájára Budapesten. Az eseményt a GVKM és az MTA Kommunikációmenedzsment Albizottsága közösen rendezte. A workshop címe és témája a Vállalatok nemzetközi kommunikációja volt. A problémákat felvető és elemző előadások és hozzászólások az alábbi kérdések köré szerveződtek:

- A globális vállalatok, multinacionális vállalatok kommunikációja
- Eltérő kultúrába beágyazott anya- és leányvállalatok kommunikációja
- Kultúrák találkozása egy vállalaton belül
- Az interkulturális kompetencia és a kulturális intelligencia kérdései
- Nemzetközi vagy kultúraközi kommunikáció?
- A vállalati nemzetközi/kultúraközi kommunikáció oktatása

A szervezők szándéka szerint a konferenciának egy további kérdésre is választ kellett adnia: milyen összefüggés áll fenn a nagyrészt az alkalmazott nyelvészet érdeklődési körébe tartozó kultúraközi kommunikációnak és a vállalatok nemzetközi kommunikációjának kérdései között, amelyek vállalatgazdasági nézőpontot is magukban foglalnak.

A *kultúraközi kommunikáció* mint interdiszciplináris társadalomtudományi kutatási terület pilléreit a kultúrantropológia, a kommunikációelmélet, az alkalmazott nyelvészetből kinőtt pszicholingvisztika és szociolingvisztika, a pragmatika, az összehasonlító pszichológia és szociológia képezik. Fontos területei az eltérő kultúrákat éltető nyelveknek, a nem verbális kommunikáció kultúránként eltéréseket (is) mutató jelrendszereinek összehasonlítása. Támaszkodik rá a fordítástudomány is. Ilyen értelemben szorosan kapcsolódik az alkalmazott nyelvészethez.

A *vállalatok nemzetközi kommunikációja* mint kutatási terület és mint gyakorlati tevékenység ennél még tágabb összefüggéseket fog át. A nemzetközi tevékenységet folytató vállalat vezetését mindenkor az érdekli, hogy legyen minél eredményesebb a vállalat kommunikációja. Az eredményességet érintik a napi munka során használt nyelvek (a verbális és nem verbális jelrendszerek) eltéréseiből következő kommunikációs zavarok, a vállalati tevékenységhez kapcsolódó fordítások minősége, a kultúránként eltérő kommunikációs műfaji, eszközbeli sajátosságokból eredő nehézségek – például a honlap, az éves mérleg, a tárgyalás vagy az értekezlet stb. eltérő ismérvei. A vállalatok nemzetközi kommunikációja ezen túlmenően más ismereteket is feltételez: például a kommunikációt érintő jogszabályi háttér (mit szabad vagy

mit kötelező kommunikálni?) a szociokulturális környezet (milyen ismeretre lehet építeni a célcsoportoknál?) figyelembevételét.

A vállalatok nemzetközi kommunikációja sikerességének tehát előfeltétele, hogy felhasználja a kultúraközi kommunikáció kutatásának eredményeit és az ezen a téren felhalmozott tudást. Másképp szólva a vállalatok nemzetközi kommunikációja során az alkalmazott nyelvészet egyes területein nyert eredmények alkalmazása valósul meg. Ez az összefüggés cáfolhatatlanul nyilvánvalóvá vált a workshop előadásaiából.

Az előadók között a kultúraközi és a nemzetközi vállalati kommunikáció ismert és fiatal hazai kutatói és neves vállalati szakemberei találhatók. Nagy érdeklődés kísérte az egyik oldalról Hidasi Judit, Falkné Bánó Klára, Heidrich Balázs, Borgulya Istvánné<sup>1</sup>, Tompos Anikó, Poór József, Karoliny Mártonné, Primecz Henriett, Bajzáth Tünde és Szőke Júlia megszólalásait, a másik oldalról a nemzetközi tevékenységet folytató cégek előadóinak problémafeltárásait, így az Ericsson részéről Darabos Anna projektvezetőnek, a Pernod-Ricard vezetőjének, Singlár Tamásnak, a Lang & Társai Kft képviselőjének, Tihanyi Rolandnak, az UniCredit Bank Hungary ügyvezető igazgatójának, Sárosi Józsefnek tényfeltáró előadásait. Külön színtöltő volt a találkozónak a média képviselőinek, Szigeti Péternek és Kocsi Ilonának felszólalása, akik a Kreatív Csoport, illetve a Világgazdaság révén gyakorolnak jelentős hatást a vállalatok kommunikációjára. A tartalmak sokszínűségét jelzi, hogy fogalomtisztázó kérdésektől kezdve egy Kínában folytatott projekt munka buktatóiig a kultúraközi együttműködésekkel kapcsolatos számos téma került terítékre. Új kutatási projektekkel és újszerű oktatási módszerekkel is megismerkedtek a résztvevők.

A találkozó keretében sor került Borgulya Istvánné *Kommunikációmenedzsment a vállalati értékteremtésben* című könyvének (Budapest: Akadémiai Kiadó, 2010) szakmai bemutatójára is.

A rendezvény előadásainak tartalmáról, valamint a korábbi eseményekről bővebb információk találhatóak a GVKM honlapján: [www.gvkm.ktk.pte.hu](http://www.gvkm.ktk.pte.hu) címen.

---

<sup>1</sup> Borgulya Istvánné Vető Ágnes – A szerk.



## **A XVI. évfolyam 2–3. számának szerzői**

- BORGULYA ÁGNES, Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar (vetoag@gmail.com)  
FÁBIÁN MÁRTA, Pannon Egyetem, Neveléstudományi és Nyelvtudományi Doktori Iskola, Veszprém  
(fabmarta@gmail.com)
- B. FEJES KATALIN, Szegedi Tudományegyetem, Magyar Nyelvészeti Tanszék  
(bfejes@hung.u-szeged.hu)
- FLÖGL SZILVIA, Forschungszentrum Deutscher Sprachatlas, Philipps-Universität, Marburg  
(flogls@freemail.hu)
- FURCSA LAURA, Szent István Egyetem, Alkalmazott Bölcsészeti Kar, Idegen Nyelvi, Irodalmi Tanszék  
és Lektorátus, Jászberény (furcsa.laura@abk.szie.hu)
- HÁHN JUDIT, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program (Hahn@ktk.pte.hu)  
HARDI JUDIT, Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar (hardi.judit@tfk.kefo.hu)  
HARSÁNYI MIHÁLY, Eszterházy Károly Főiskola, Német Nyelv és Irodalom Tanszék, Eger  
(harsanyi@ektf.hu)
- HORVÁTH JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Anglisztika Intézet (josephor@gmail.com)  
KOVÁCS LÁSZLÓ, Nyugat-magyarországi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szombathely  
(klaszlo@btk.nyme.hu)
- MAJOR FERENCNÉ, Budapest (major.ferenckaroly@upcmail.hu)
- MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest  
(medgyesp@citromail.hu)
- OSVALD MÁRIA, Nyugat-magyarországi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szombathely  
(osvald.maria@gmail.com)
- PAKSI LÁSZLÓ, Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar,  
Neveléstudományi Intézet, Pápa (paksi.laci@freemail.hu)
- SEBESTYÉNNÉ KERESZTHIDI ÁGNES, Szent István Egyetem, Alkalmazott Bölcsészeti Kar, Jászberény  
(sebibela@invitel.hu)
- SIPTÁR PÉTER, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest (siptar@nytud.hu)
- SULYOK HEDVIG, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,  
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék (sulyok@jgypk.u-szeged.hu)
- SZABÓ ANDREA, Filler utcai általános iskola, Budapest (szaboandrea@freemail.hu)
- SZABÓ CSABA, Eszterházy Károly Főiskola, Német Nyelv és Irodalom Tanszék, Eger  
(szcsbb@gmail.com)
- SZÉKELY GÁBOR, Nyíregyházi Főiskola, Modern Filológiai Intézet, Német Nyelv és Kultúra Csoport  
(szekelygaborster@gmail.com)
- SZILÁGYINÉ HODOSSY ZSUZSANNA, Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar,  
Idegen Nyelvi, Irodalmi Tanszék és Lektorátus, Jászberény  
(Szilagyne.Hodossy.Zsuzsanna@abk.szie.hu)
- SZÜCS ESZTER CECILIA, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Magyar Nyelvészeti és Irodalmi Tanszék  
(esztercecilia@gmail.com)
- TAKÁCS ZOLTÁN, Pécsi Tudományegyetem (takacs.zoltan@pte.hu)