

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV
PÉCS, 2011

12. kötetünket
a 80 éves
Szépe György
köszöntésének ajánljuk



Dr. Szépe György

(Fotó: Mánfai György, 2011)

**HUNGAROLÓGIAI
ÉVKÖNYV
2011**

**XII. évfolyam
1. szám**

Hungarológiai Évkönyv 12 (2011)

A magyar egyetemek hungarológiai műhelyeinek kiadványsorozata

Szerkesztőbizottság

Lengyel Zsolt (Pannon Egyetem)
Maticsák Sándor (Debreceni Nyári Egyetem)
Nádor Orsolya (Károli Gáspár Református Egyetem)
Szépe György (Pécsi Tudományegyetem)
Szili Katalin (Eötvös Loránd Tudományegyetem)
Szőnyi György Endre (Szegei Tudományegyetem)
Szűcs Tibor (Pécsi Tudományegyetem)
Tverdota György (MTA Irodalomtudományi Intézet)

Szerkesztők

Kárpáti Eszter – Nádor Orsolya – Szűcs Tibor

Lektorként közreműködött

Andor József és Martsa Sándor

A szerkesztőség címe:

Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Tanszék
Hungarológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Szeminárium
H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
Tel. / fax: (36-72) 503-600/4335
E-mail: szucs@btk.pte.hu
<http://www.btk.pte.hu/tanszekek/nyelvtud/hung.html>

ISSN 1585-9673

© Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, Pécs, 2011

© Dialóg Campus Kiadó, Pécs, 2011

A mű szerzői jogilag védett. Minden jog, így különösen a sokszorosítás, terjesztés és fordítás joga fenntartva. A mű a kiadó írásbeli hozzájárulása nélkül részben sem reprodukálható, elektronikus rendszerek felhasználásával nem dolgozható fel, azokban nem tárolható, azokkal nem sokszorosítható és nem terjeszthető.

TARTALOM

Egy sokféle történet	7
HORÁNYI ÖZSÉB	
A 80 éves Szépe György köszöntése	
Nyelvtudományi doktori képzés Pécsen – a kezdetek	9
ALBERTI GÁBOR	
„Mit állítunk?”	19
ANDOR JÓZSEF	
De durva ez a téma! – Megfigyelések a melléknévi jelentés polaritásváltásáról.....	33
B. SZÉKELY GÁBOR	
Dátumok Reguly Antal Északi-Urál térképén (1847).....	43
BABOS ILDIKÓ	
Forrástartományok a romani nyelvű folklór szövegek metaforáiban	49
BARICS ERNŐ	
A horvát etnikai csoportok magyarországi letelepedésének vizsgálata (anya)nyelvi metszetben a földrajzi nevek tükrében	57
BERTALAN REGINA	
A nyelv elméleti megközelítéseinek hatása a logopédiai diagnosztikai és terápiás tevékenységre.....	65
DERÉNYI ANDRÁS	
A tanulási eredmények megjelenése a felsőoktatásban	73
ERDŐSI VANDA	
Pragmatikai elemek az írásbeli kommunikációban.	
Lehetséges megközelítések és szempontok	88
FANCSALY ÉVA	
A magyar „ősvallás” kérdéséhez	103
FÓRIS ÁGOTA	
A terminológia mesterszak indításának előzményei.....	110
GÚTI ERIKA	
A belga modell.....	121
HOFFMANN ILDIKÓ	
Langue, parole, mémoire	130
JÓZSA JUDIT	
Magyar utazók esete az olasz nyelvvel.....	138
KASSAI ILONA	
A foglalkozásnevek és a genderkérdés	147

KNIPF ERZSÉBET	
Egyszerűsített nyelvi változatok a mai németben: a Pidgindeutsch-tól az Ethnolekt-ig.....	149
KOMLÓSI LÁSZLÓ IMRE	
Your life is the context you create	159
LENDVAI ENDRE	
Magyar nyelven – magyar lélekkel.....	170
LENGYEL ZSOLT	
A szóasszociációs vizsgálatok újabb eredményei.....	179
MARTSA SÁNDOR	
On the Synchronic Relevance of Back-Formation	192
MEDVE ANNA – SZABÓ VERONIKA	
Modellről modellre	205
NAVRACSICS JUDIT	
Szemantikai és szintaktikai feldolgozás két nyelven.....	216
ORSÓS ANNA	
A romológia bölcsőjénél. A magyarországi beás nyelv oktatási és nyelvtervezési kérdései.....	230
SIMONFFY ZSUZSA	
Diszciplínák találkozásán túl	239
SZOTÁK SZILVIA	
Gondolatok egy magyar nyelvstratégia szempontrendszerének kidolgozásához	251
TERTS ISTVÁN	
Csodák befogadásáról.....	259
TÓTH LÁSZLÓ	
Заметки об аспектуальном содержании обобщённого факта в контрастивном аспекте	275
VÉGVÁRI VALENTYINA	
Межкультурная коммуникация в европейском пространстве	286
VISZKET ANITA	
A mondattan a közoktatásban	291
ZAJDÓ KRISZTINA	
A siket gyermekek bimodális kétnyelvű oktatásának alapvető szükségességéről és előnyeiről	303
ANDOR JÓZSEF	
Szabad beszélgetés nyelvészettörténeti kérdésekről (Intervjú a 80 éves Szépe Györggyel).....	315
Contents	345
A 12. szám szerzői	348
Útmutató	350

Egy sokféle történet

Egy történet sokféle olvasatot kaphat. S a történetek maguk is sokfélék. Lényegük – hiszen ettől történet a történet –, hogy valami érdekes, a szokásostól eltérő történik bennük. Szépe György professzor úr és a Pécsi Tudományegyetem története is anynyiféle, ahány résztvevője volt, van: hivatalok, hivatalnokok, kollégák, tanítványok. Mondhatnánk: hivatalos és személyes.

De hova sorolnánk azt a történetet, ami úgy kezdődött, hogy Szépe György Temesi Mihállyal elment hospitálni a(z akkor még főiskolai) gyakorló általános iskolába, s megismerkedett a Bánréti-féle kísérletben tanító tanárral? Az azóta tartó és egyre mélyülő kollegiális barátságot, mely számos váratlan és tanulságos tapasztalat mozaikja? Ezek között akadnak szakmaiak szép számmal, de vannak olyanok is, amelyek az iránymutatás példái. Valamikor a 80-as években Pécsen tartották az ALE (Európai Nyelvatlasz) szerkesztőbizottsági ülését. Ennek záró vacsoráján Szépe professzor váltani tudott egyik nyelvről a másikra pillanatok alatt, és minden résztvevővel a saját anyanyelvén társalgott könnyedén, mintegy megtestesítve magát az atlaszt. De volt egy másik rendezvény is, ahol megmutatta, mit jelent nagyvonalúnak lenni. A MANYE pécsi kongresszusán Szépe professzor a háttérből segítette, irányította a szervezést. S a főszerzőnek a következőt javasolta: a kongresszus kávészüneteiben szivarozva sétálgasson és beszélgessen a folyosón, mert ha azt látják a résztvevők, hogy a szervezők nyugodtak, mindenki azt gondolja majd, hogy minden a legnagyobb rendben van, semmilyen probléma sem fordulhat elő.

És besorolható-e az a történet, ha valaki irodalomtörténész-palántából inkább nyelvész lesz? A nyolcvanas évek végén kezdett a pécsi hungarológiai műhely formálódni: Szépe György, Szűcs Tibor és Giay Béla kidolgoztak egy modell értékű képzési tervet a leendő magyar mint idegen nyelv tanárok számára. A kezdő irodalmár feladata a kisebbségtörténet tanítása lett. Aztán a kilencvenes évek elején egy kisebb rendszerváltó földrengés húzta ki lába alól a talajt, de volt ott valaki, aki nem hagyta elesni. Meglepő módon azt javasolta, hogy az eddigi ismereteit hasznosítsa az alkalmazott nyelvészet, ezen belül a nyelvpolitika megközelítéséből. Alig ismerték egymást, mégis azt az egyetlen dolgot javasolta, amivel kollégáját sikeres pályára állította. Azóta már tudható, hogy ez nem volt különleges eset: mindig van egy jó ötlete, amit érdemes megfogadni, és mindenkinek segít, legyen szó diákról, kollégáról, barátról, ellenségről.

Vagy az a történet, amikor valaki már az egyetemi felvételijén összetalálkozott Szépe tanár úrral? Tőle tanult morfológiát, tőle hallott Saussure-ről, Jakobsonról és annyi minden másról: hogy hogyan kell felnőttként köszönni, hallgatóként tanulni. Nála szigorlatozott, neki köszönheti, hogy eljutott külföldre tanulni, nála állam-

vizsgázott. Az általa irányított tanszéken kezdett először dolgozni, az ő doktori iskolájában végzett, s a fontos kérdésekben ma is kikérné a véleményét.

Hivatalos vagy személyes? Inkább az utóbbi. Mert vele minden találkozás személyes. Reméljük, ez a gyűjtemény az ő számára lesz az: egy személyes találkozás mindannyiunkkal – kollégákkal, tanítványokkal.

Pécsett, 2011. április 19.

Szűcs Tibor
Nádor Orsolya
Kárpáti Eszter

Horányi Özséb

A 80 éves Szépe György köszöntése Nyelvtudományi doktori képzés Pécsen – a kezdetek

Az 1993-as (első magyarországi) felsőoktatási törvény – amelyet Andrásfalvy Bertalan minisztersége idején fogadott el az Országgyűlés és köztudottan javarészt Mádl Ferenc munkája – merőben új helyzetet teremtett. Egyrészt visszahelyezte a tudományos továbbképzést az MTA-tól az egyetemekhez (ahol funkcióként az MTA 1949-es átszervezésekor jelent meg szovjet mintára), egyúttal megszüntette az 1949 előtti viszonyok maradékaiként működő egyetemi doktorátust (a jogi és az orvosi, vagy ma már inkább az egészségügyi képzési területek kivételével), a szokásosan kisdoktorátus néven emlegetett formát; másrészt magát a tudományos továbbképzést iskolarendszerűvé tette. A tudományos továbbképzés sem 1949 előtt, sem utána nem volt iskolarendszerű. A korábbi forma leginkább a szervezett önképzéssel jellemezhető, amelyhez – amikor a tudományos minősítésre pályázó már jelentkezett ebbéli szándékával a megfelelő intézménybe, és az elfogadta a jelentkezést – témavezető lett kijelölve, aki közelebbről meg nem határozott keretek között seniorként segítette a junior kolléga szakmai előrehaladását. Ehhez 1949 után párosult még egy aspiránsi (ösztöndíjas) rendszer (ugyancsak szovjet mintára). Efféle korábban nem volt: működőképesnek tűnt; bár elég csekély határfokkal. Az 1993-as felsőoktatási törvény ezt az ösztöndíjas rendszert továbbörökítette: manapság őket hívjuk nappali tagozatos doktoranduszoknak, illetőleg doktorandáknak.

Az 1993-as felsőoktatási törvény merőben új helyzetet teremtett a tudományos továbbképzést illetően. Az egyetemek lelkesen üdvözölték és a korábban megnyírbált szakmai autonómiájuk egy részének a maga természetes helyére való vissza kerülését látták benne. Vagyis azt, hogy az egyetemek személyzeti ügyeiket maguk intézhették (ez egyetlen ponton kritikus: az egyetemi tanárok kiválasztásakor és kinevezésekor). 1949 és 1993 között az egyetemek személyzeti politikáját az MTA intézte azzal, hogy kinek adott kandidátusi fokozatot, illetőleg azzal, hogy kit fogadott el a tudományok doktoraként. Sajnos az egyetemek nem sokáig örülhettek. A Magyar Akkreditációs Bizottság megjelenése a felsőoktatási igazgatásban (és ezt megelőzően már az Ideiglenes Akkreditációs Bizottság is), természetesen a törvény, illetőleg az autonómia (a jogosítványok) értelmezésével (és – a dolog természetéből adódóan, hiszen a helyét óhajtotta biztosítani – megnyírbálásával) mára voltaképpen az 1993-as felsőoktatási törvény megjelenése előtti viszonyokat állította

vissza. A személyzeti politika újra kicsúszott az egyetemek kezéből. De ez már nem az 1993-as történet, hanem egy egészen másik, ami nem tartozik ide.

Ebben az 1993-as helyzetben (még jóval a bolognai folyamat magyarországi megindítása előtt vagyunk; még nincs szó a többfokozatú képzésről a felsőoktatásban – de lehet tudni róla és valójában ennek intellektuális kontextusa a törekvések egyik meghatározó eleme –, vagyis nem volt explicit, nem beszéltek róla, és így igen változatos értelemtulajdonítások keretében történhetett és történt meg figyelembe vétele) lényegileg mindent nulláról kellett indítani, miközben a korábbi eljárásokkal kapcsolatban jelentős áthallásokra lehetett számítani. Csupán egyetlen példát említve: az egyetemi kisdoktorátus PhD-vé átminősítése a törvény értelmében bizonyos korlátok között lehetséges volt. A törvény szövege azonban a részleteket illetően számtalan kérdést nyitva hagyott. Ezeket helyi, egyetemi szabályzatok rendezték (Pécs nem engedte az átminősítést, de felajánlott *gyorsított képzést*). Nyilvánvalóan különféleképpen, ezért aztán, mint ilyenkor lenni szokott, igen eltérő gyakorlatok alakultak ki, amelyek egyes kérvényezőknél *itt* voltak kedvezők, másoknak pedig *másutt*; teret engedve ezzel olyan politikai természetű félelmeknek, amelyek a rendszerváltás társadalmi átalakulását mindenütt kísérték. És ez bizalmatlanságot szült.

Márpedig ebben az új helyzetben a legfontosabb a bizalom lett volna. Például ahhoz kellett a bizalom, hogy a valós tudományos továbbképzési folyamatoknak és eredményének, a PhD-diplomának az értéke garantálható legyen. És nyilvánvalóan magasabb szinten, mint a korábbi kandidatúrái; legalább annyival, hogy az alkalom adtán hozzátapadt politikai konnotáció levonása után megmaradt érték (mit is kell ennek jelentenie?) ne legyen kisebb. Ezt csak az eljárási szabályok precíz kidolgozásával és szinte kínos megtartásával lehetett volna elérni. S ezt mindjárt az eltérő szabályzatok lehetetlenné tették: vagyis rossz volt a start-helyzet. (Ezt utóbb a közigazgatás szintjén kísérelték meg helyreigazítani a MAB-bal mint sajátos minőségbiztosítási rendszerrel. De erről akkor még szó nem esett.)

*

A probléma azonban nyilvánvalóan állt előttünk. Pécssett is, a nyelvtudományokkal kapcsolatban természetes módon adódó tudományos továbbképzési terveket illetően is (de – nyilvánvalóan – nem csak ebben a képzési ágban). Megoldásként olyan személyt kellett a képzési terület élére állítani, aki szakmai tekintélyével és emberi kvalitásaival garanciát jelenthetett ebben a bizonytalan és bizalmatlanságra okot adó helyzetben.

És Pécssett szerencsénk volt, mert Szépe György egyetemi tanárnak, a Nyelvi és Kommunikációs Intézet igazgatójának személyében egy ilyen kvalitásokkal rendel-

kező személy éppen rendelkezésre állt. Túl azon, hogy személyében a nyolcvanas évek eleji pécsi egyetemfejlesztési erőfeszítések egyik kulcsfigurájáról volt szó.



1. Szépe György konferencián.

A felvétel 2000 elején készült, de nem tudni ki és milyen alkalomból készítette.

Akkor már mindannyian meglehetősen tapasztaltak voltunk képzési tervek, tantervi elágazások (így specializációk, például a magyar szakon mind nyelvészeti, mind irodalmi vonatkozásban) kidolgozásában, új szakok alapításában (ekkor már javában folytak a kommunikáció szak megalapításával és ezek országos elterjesztésével kapcsolatos erőfeszítések), és ezzel összefüggésben az egyetemi típusú képzés újragondolásában (a kiscsoportos foglalkozások erőteljes szorgalmazásával, a tutori rendszer bevezetésével, egyfajta kredit-rendszer egyetemi keretek között való érvényesítésével, előkészületként az áthallgatások, a diákmobilitás és mások rendszerszerű, vagyis nem alkalmi kezelésére). Azzal, hogy az 1993-as felsőoktatási törvény iskolarendszerűnek rendelte a tudományos továbbképzést, adódott, hogy mindezek a tapasztalatok támogassák a PhD-képzés tantervének kidolgozását. Azalatt a nyilvánvaló felismeréssel együtt, hogy a képzésnek ebben a szakaszában nem lehetett az előző(ek) egyszerű folytatásában, különösen nem megismétlésében gondolkodni. Utóbb számtalan rossz példát lehetett összegyűjteni a tekintetben, hogy ki lehet alkalmas a PhD-képzésre (azonos diplomával rendelkező? a magyar szakos

diploma csak magyar szakos tudományos továbbképzésre jogosít? elfogadjuk-e a más egyetemeken megszerzett magyar szakos diplomát a saját egyetemi tudományos továbbképzésben? ha elfogadjuk is, a saját tanterv mely részét kell nálunk újra tanulnia a PhD-képzésben résztvevő kollégának? és így tovább).

Egy egészen más, de ide tartozó dilemma is terítéken volt: vajon a tudományos továbbképzés elitképzés vagy a részvétel lehetősége állampolgári jog legyen? Az elit-képzés elsősorban egy intézmény (például egy egyetem) tudományos utánpótlását tekinti feladatának; az állampolgári jog alapján álló képzés pedig a tudományos tudás terjedésének szolgálatát jelenti. Mindkét koncepció mellett és ellene is lehet érvelni és példákat találni. A pécsi tudományos továbbképzés alapvetően a második, az állampolgári jog alapján álló képzést tekintette magáénak. Ez a kommunikációs alprogram szempontjából azért is volt szerencsés, mert hiszen a kommunikációkutatás tudományos diszciplínává szerveződésének előszobájában (ahol tartottunk) sokkal fontosabb volt a pályázók természetes igényeinek kielégítése, mint az adoráció az elefántcsonttoronyban székelő tudomány előtt.



2. A jobbkezes Sz. Gy. dolgozik bal kézzel (a negatívról nem oldalhelyesen készült papírkép).
A felvétel 1970 körül készült, a feltehetően a budapesti Tanács körüli lakásban.
Nem tudni ki készítette.

A Janus Pannonius Tudományegyetem azon gesztusával, hogy Szépe Györgyben látta a nyelvtudományi doktori képzés letéteményesét, igen sok, egyébként könnyen generalódó problémát háritott el, már megjelenése előtt (így is maradt még seregnyi: túl sok diákot veszünk fel, nem elég szigorúak a követelmények és így tovább). Szépe György személyében ugyanis olyan rátermett professzor jelölte ki a kezdeti kereteket, aki tapasztalataival, minőségérzékével és személyes emberi kvalitásaival garancia volt. Nem is csalatkoztunk.

Az első fontos döntési pont a nyelvtudományi tudományos továbbképzésen belül a tematika volt. Ez Szépe György inspirációjára az *alkalmazott nyelvészet* lett alprogramként. Noha akkor az alkalmazott nyelvészet témaként egyáltalán nem volt magától értetődő: mit is jelent az *alkalmazott* ebben a szókapcsolatban, és miért éppen az alkalmazott, amikor a nyelvtudomány egészen más irányokba halad; ma azt mondanánk, hogy az elméleti nyelvészet irányába; akkor nem így mondtuk volna, de az biztos, hogy éppen ellenkező irányba, mint amelyet az alkalmazott nyelvészet kijelöl. A leendő iskolavezető bölcsessége mutatkozott meg abban, amikor ez ügyben két dolgot hangoztatott kitartóan: egyrészt, legyen a pécsi képzés olyan, ami nem mások után kullog (és elméleti orientációjú általános nyelvészetet nyilván csinálnak más egyetemeken is, esetleg jobban is, mint lehetne Pécsen); másrészt, a pécsi képzés legyen hasznos abban az értelemben, hogy használható ismereteket nyújtson mind oktatási, mind pedig társadalmi értelemben: a magyar valóság mindennapjaiban használható ismereteket, mint például az anyanyelvi nevelés vagy a magyar mint idegen nyelv (hungarológia), vagy a nyelvpolitika, illetőleg a nyelvi tervezés; minthogy a tudományt leginkább nem magyar nyelven művelik, és nekünk a szűkebb közösségünkkel szemben is vannak másokra át nem hárítható (erkölcsi) kötelességeink.

Szorosan ennek a hasznossággal kapcsolatos koncepciónak a keretében jelent meg a nyelvtudományi doktori képzésen belül a másik alprogram, a *kommunikáció*. Ma már bizonyosan nem így történe, de 1993-ban a kommunikáció még nem szerepelt a MTA tudományágakat rögzítő listáján, vagyis önálló kommunikáció témájú tudományos továbbképzést nem lehetett indítani (megpróbáltuk *A kommunikáció társadalompszichológiája* címmel, amelyet az Országos Akkreditációs Bizottság 1994. október 27-én elutasított). Kétségtelen viszont, hogy a kommunikációnak mint interdiszciplináris kutatási terepnek az egyik háttér diszciplínája a kezdetektől a nyelvtudomány. Számatalan meggyőző példával lehetne érzékeltetni, hogy a kommunikációkutatás a nyelvtudományi perspektíva nélkül sokkal inkább gyermekcipőben járna, mint jár aktív támogatásával. Példaként álljon itt Jakobson felfogása a (nyelvi) kommunikációról, amelyet *Nyelvészet és poétika* című esszéjében tett közzé Th. Sebeok közreműködésével és éppen a Szépe György által (Fónagy Ivánnal közösen) szerkesztett magyar nyelvű jakobsoniárában jelent meg (Budapest, Gondolat, 1969, 211–257). Vagyis megalapozható volt a kommunikáció megjelenítése egy (alkalmazott) nyelvészeti doktori programban, mint a nyelvészet bizonyos ágaiban (például a pszicholingvisztikában, a szociolingvisztikában, a nyelvészeti pragmatikában és néhány hasonló diszciplínában) fontosnak tekintett kérdésekhez igen közelálló kérdésekkel foglalkozó és a társadalomba hasonló beszövöttséggel bíró jelenség szférája. Ezért aztán újabb kísérletet tettünk akkori terminológiával B típusú képzés indítására *A kommunikáció az emberi problémamegoldás kontextusában* címmel: ezt a Magyar Akkreditációs Bizottság 1997. március 28-i határozatában véglegesítette.



3. Szépe György és Édesanyja. A felvétel 1962 körül, nagykőrösi házuk előtt készült, ahol a háttérben Édesanyja által „magról telepített” barackfák láthatók.
Nem tudni ki készítette és milyen alkalomból, miért ilyen vidámak.

Szépe György mentalitását ismerve nem volt ebben a nyitottságban semmi meglepő. Akkor még nem így hívták, ma azonban már azt mondanánk a Magyar Nyelvészeti Tanszék, utóbb a Nyelvi és Kommunikációs Intézet számtalan, a pécsi egyetemi képzés fejlesztése szempontjából fontos törekvésnek vagy éppen projektnek volt az *inkubátora*. A kommunikáció szakos képzés úgy indult, hogy kezdetben volt egyetlen szakembernek tekinthető tanár, utóbb lett egy szeminárium a tanszéken belül, majd egy tanszék az intézeten belül és végül a tanszékkel természetes kapcsolatot tartó doktori program. Ugyanígy volt az általa vezetett szervezeti egység inkubátora az olasz, majd a francia és végül a spanyol filológia fejlődésének. És közben esetenként nehéz, de kitűnő emberek ’szálláshelye’; az olaszon Herczegh Gyuláé (aki az *italofilia* kedvéért egyszerre volt *gran signora* és engesztelhetetlen *macchinatore*), közben és utóbb is egy ideig a felejthetetlen Neményi Kázméré; a francián Vigh Árpádé és sajnálatosan rövid ideig Sörös Annáé; a spanyolon a hányatott sorsú és élete során fölgülemlett megbántottságaiból soha ki nem keveredő és soha ki nem engesztelhető Fülei-Szántó Endre. Ők mindannyian (és még mások is)

Szépe György emberei voltak. Nélküle nem csak a doktori, de a graduális képzés is egészen másként alakulhatott volna. S mert nem alakult másként, tudjuk, hogy mekkora lett volna a veszteség, ha másként alakul.

*

Az iskolarendszerű képzés megindításának a tétje az volt, hogy sikerül-e a képzésre jelentkezők, illetőleg a doktor-jelöltek innovatív készségét fenntartani, sőt, ha lehet, fokozni. Nyilvánvaló, hogy egy erős képzési program lefojtja a természetes buzgalmat; a túlzottan laza pedig nehezen kezelhető összevisszaságot engedhet meg saját arcának kárára.

A képzési program kereteit nyilván a törvényből levezethető külső körülmények határozták meg, így a 180 kreditnyi munkát, a 6 féléves képzési időt, és így tovább. Voltak a doktori képzésen belül elhatározott követelmények is, így például a publikációk elvárt mértéke és ennek számolása (amelyeket igyekeztünk azzal is segíteni, hogy szorgalmaztuk és segítettük a saját könyvkiadást). Szerencsés volt, hogy egyrészt a két alprogram teljes önállósággal dolgozhatta ki saját képzési tematikáját, másrészt a saját alprogramnak meghirdetett kurzusok nyitottak voltak a másik alprogram számára is; sőt az első pillanattól kezdve szorgalmazva volt az áttanítás is. Ugyancsak roppant szerencsésnek mondható az a gyakorlat is, amelynek értelmében a képzésben résztvevők témavezetői nem csak a saját egyetemről kerülhettek ki, mint az a legtöbb helyen szokás. Ez az igen széles választék így a programok tematikus és innovatív nyitottságát tovább erősítették.

Ez önmagában is nagy mozgásteret biztosított. Amit tovább fokozott a képzésben részt vevő hallgatók irányában tanúsított, de minden pontján megfontolt tolerancia. A jelentkezők legtöbbször munka mellett vállalkozott a részvételre. Idejük, energiájuk és egyéb tehetőségeik korlátozottak voltak. Amúgy manapság is azok. Ebből következően a formálisan meghatározott keretek gyakran nem tudtak teljesülni: kicsúsztak volna az időből, ha nincs megértő és segítőkész iskolavezetői háttér. Gyermekszülés, betegség, elbizonytalanodások, váratlan élethelyzetek: ezek az egyszerűbbek; ahol igazán kellett a bölcsesség a méltányosság gyakorlásához, azok nem ezek az esetek, hanem azok (a kommunikációs tematikáknál nagyon érzékeltem), amelyekben azt kellett felismerni, hogy minden rendben van, éppen csak még nem érett meg a helyzet a disszerensben – intellektuálisan. Nem egyszer hallgattam végig az ide vonatkoztatott tanítást, amúgy örömmel, mert ezekben lehetett megérteni, hogyan is működünk: a tanmese azzal a kérdéssel kezdődik, hogy ki is az, *aki nemet mondhat*. Igent mindenki mondhat, hiszen ezzel nem akadályozza más törekvését; a nemmel viszont könnyen; vagyis nemet csak nagyon korlátozott körülmények között, roppant megfontoltan és csak akkor szabad mondani, ha ezzel

egy másik perspektíva szerint el lehet indítani egy remélhetően eredményre vezető folyamatot. Igent felhatalmazás nélkül lehet mondani; nemet csak körültekintő felhatalmazás birtokában.¹

A tolerancia perspektívákat nyithat, hiánya viszont béklyóba verheti a kutatás szárnyalását. És ha az a benyomás alakult volna ki az olvasóban, hogy itt személyes érdekéről van szó, akkor nem téved. De teszem hozzá azonnal, sokkal többről is. Ezek a személyes érdekek – kisebbitésük nélkül – nem feltétlenül előzmény nélküliek. Sőt, a Tanár úr személyes életpályája arra is jó példa, hogy milyen fontosak a primer szocializáció körülményei, a családi háttér, amelyből indult. Mindannyian onnan indulunk.

A nyelvtudományi doktori program ezt a toleranciára és az innovációra nyitott mentalitást (a régi Eötvös Collegiumban szokás volt megszólítást kölcsön véve:) Főprofesszorának vezetése idején mindvégig megtartotta. A kommunikációs program talán tovább is. Az utóbbi két évben aztán alkalmam nyílt legalább két másik doktori iskola működésébe alaposabban beletekinteni, és mondhatom, az a mentalitás, amit tőle láttam és igyekeztem elsajátítani, másutt nem igazán van jelen. Sajnos.

¹ Szépe György iskolavezetői érényeit és főként toleranciáját azonban mégsem ezekből az esetekből összeálló csokorral illusztrálom, hanem egy egészen másfével. Az esetre talán nem is emlékszik. Mi azonban, akik közvetlen részesei voltunk, annál inkább. Az első években mindig jelen volt a felvételikén. Én vezettem a három-négy tagú bizottságot, s ő tagként vett részt a felvételi munkájában. A kommunikációs alprogramra akkor még elsősorban saját graduális diákjaink jelentkeztek. Így volt ez ebben az esetben is: Farkas Edit magyar szakon végzett kommunikáció specializációval. Doktori kutatási témáját, mint mindenki, maga választotta (és a felvételi egyik tétje éppen az volt, hogy a program befogadja-e a témát): *Az Iskola a határon teológiája*. Szépe tanár úr csak hallgatta a pályázót, csak hallgatta, majd egyszer megszólalt: mondja kedves, miért gondolja, hogy ezzel az ötlettel boldogulni fog itt, és hosszasan kifejtette, hogy ennek a témának miért nincs semmi köze a kommunikációhoz, hogy inkább valami empirikus alapokra helyezhető témát kellene választani, és most inkább menjen el, és jöjjön vissza egy év múlva valami mással. A kés is megállt a levegőben, tudjuk mindannyian, akik ismerjük a Tanár urat, hogy ha belendül, nehéz ellenállni neki. Még egy szívós személyiségnek is, nem egy rebbenékenynek, mint a pályázó volt. Űlt leforrázva, kétségbeesetten. Editet mindannyian jól ismertük, hallgatóként az akkor alakuló tanszéki könyvtárat is ő kezelte, mint valaha Szombathelyen volt könyvtárszakos hallgató. Szépe tanár úr is gyorsan észrevette, hogy van korrigálni való; úgyhogy még az előző megszólalásának lendületével, talán szünetet sem tartva mondta, hogy a kommunikáció nagyon összetett terület, s ha egy területen nem lehet egyszerű és jó definícióval rendet teremteni, akkor meg kell kérdezni az ügyben kompetens embert és hozzám fordult: mondanám meg, a kommunikáció kutatás témái közé be lehet-e illeszteni az *Iskola a határon teológiáját*. Amire én csak annyit válaszoltam, hogy igen. Farkas Edit fel volt véve; azóta, alig több mint egy éve (ő, határidők! igaz, időközben három gyermeknek adott életet) *summa cum laude* megvédte a disszertációját. Két opponense Lukács László (teológus a Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola rektora) és Sűmégi István (írodalmár, egyetemi docens, ma az egyik legjelesebb Ottlik kutató) igen elismerően nyilatkozott a disszertációról; mi pedig kerekre meredt szemmel hallgattuk, ahogy Edit elmagyarázza, hogy mi a teológia jelentősége az *Iskola a határon* értelmezésében, illetőleg azt, hogy az *Iskola a határon* mit tesz hozzá a teológiai gondolkodáshoz. És mindezt kommunikációs keretben.



4. A családi kép, műtermi felvétel, 1952 körül (abban az évben lett Édesanyja 50 éves, talán ez alkalomból).

Szépe György egy polgári család protestáns értékeket megvalósító sarja (amelyet jól segített a házon kívül a Soli Deo Gloria mozgalom és a nagykőrösi református gimnázium is). Nyilván ennek a rövid áttekintésnek nem feladata, hogy részletesen bemutassa – akár csak ebből a szempontból – a pályaképet.² Mindössze egyetlen tőle hallott családi legendát idézek, némiképpen különleges volta miatt: a *nemet*. Családjában nem volt szokásban nemet mondani; noha, természetesen, a gyermeknevelésnek és magának az életnek is elengedhetetlen része a *terelés*: ezt igen, azt nem; ebben a családban is, de nem tiltás formájában, hanem halasztó jelleggel: *majd holnap* így és így lesz, majd holnap már meg is csináljuk. Noha – Édesanyja emlékezése szerint – az első szava a kis Gyurinak a „nem” volt, a szó helyes használatának megtanulása arra az időre maradt, amikor kikerült a szülői házból és iskolába kezdett járni.

A szülői házban amúgyis igen fontos volt a nyelvtudás: édesapjától egy ízben Karácsonyra egy spanyol nyelvű regényt kapott azzal, hogy olvassa el (korábban sohasem tanult spanyolul) és majd beszélgetnek róla: ez meg is történt, beleásta magát a spanyolba és néhány hónappal később beszélgettek a könyvről. Talán pontatlan vagyok azt mondván, hogy fontos volt a nyelvtudás; inkább természetes: a gyerekek nevelésében évekig egy német *fräulein*, később pedig egy francia *mademoiselle* vett részt. A nagykőrösi házba három nem magyar nyelvű *napilap* is járt. A múlt század harmincas éveinek második felében és a negyvenes évek elején vagyunk.

² A szavak helyett azonban áll itt néhány régi fénykép (Szépe Orsolyának köszönve meg őket): akinek van szeme a látáshoz, látja, amit észrevenni érdemes ezeken a képeken.



5. A felvétel a Fővárosi Állatkeremben készült 1936 körül. Sokszor jártak az állatkeremben, mert id. Szépe György gyakran intézte ügyeit Budapesten. Ilyenkor felhozta a családot is Pestre, főként az Állatkerembe töltötték sok időt, de a Margitszigeten is. A képet az állatkereti fotós készítette.

És még valami: édesanyja, született Losonczy Erzsébet tanítónő, csak kevés ideig tanított leánypolgáriban, elsősorban otthon volt, jól beszélt németül. Édesapja, id. Szépe György ügyvéd, gazdag középparaszt családból származott. Sok évet töltött az I. világháborúban hadifogságban (a távolkeleti Habarovszkban), ahol megtanult oroszul és angolul. Fia nyelvtanítását tekintette egyik legfontosabb feladatának. Szépe György édesapja az a fajta jogász volt, akinek lépéseit a legitimitás határozza meg, de nem filozófál, hanem a mindennapi élet problémáit oldja meg itt és most, akkor és ott jogi köntösben a hozzá fordulóknak kérésére és részére. Segítőkész, gyakorlatias.

*

Egy biztos, Szépe György a mesterem lett és megajándékozott barátságával. Több mint negyven éve, 1968-ban. Ez a barátság azonban sohasem lépte át a *mester és tanítványa* határait. Azon belül pedig az, ami: még ma is irányt mutató, még ma is tud újabb és újabb tanulságokkal szolgálni. Ezt tartom ma is életem egyik legszerencsésebb történéésének. A doktori képzés szempontjából az 1996-tól 2001-ig tartó időszakot pedig pályám csúcsának. Ezen előzmények nélkül aligha lennének például abban a helyzetben, hogy 2011 őszére önálló doktori iskola indulásában reménykedhetünk társadalmi kommunikáció tematikával a Budapesti Corvinus Egyetemen. Köszönet érte.³

³ Nemrégiben Petőfi S. Jánossal évődve (!) Szépe György megígérte, hogy pályatársairól készülő kötetében neki is lesz helye. De pályaképet, laudációt csak halottakról szabad írni, élőkről nem; úgyhogy még várnia kell, mondta. Ez a rövid írásom *tehát* nem tekinthető sem pályaképnek, sem laudációnak.

Alberti Gábor

„Mit állítunk?”

1. Bevezetés

Szépe György professzor – Kiefer Ferenc „felfedezőjeként”, a Fiala Nyelvészek Munkaközössége tagjainak nyolcvanas évekbeli főnökeként (pl. Szépe 1978–1979) – mestere, mentora és hosszabb-rövidebb ideig pécsi menedéket nyújtó meghívója volt akkoriban azon tanárainknak, akik a formális mondattani és jelentéstani diszciplína felé irányították a figyelmemet, és e területek elkötelezett kutatójává tettek.¹ Az azóta megérlelődött eredmények közül szeretnék néhányat rendszerbe foglalva kiemelni – annyiban más módon, mint generatív szintaktikai vagy számítógépes nyelvészeti cikkeinkben², hogy azok a **magyar mint idegen nyelv** oktatói és kutatói számára is érdekes, jól hasznosítható anyagot nyújtsanak.³

A cím a hagyományos mondatelemzés rákérdezéses „algoritmusának” kiindulópontját idézi: *Mit állítunk?* Az alábbi (1a) mondat esetében ez alapján meg is kapjuk, hogy a *vacsorázik* időjeles ige a mondat állítmánya. A félkövéren szedett nagybetűk a hangsúlyos szótagokat jelzik. Azért utalok az intonációs mintázatra, mert hangsúlyozhatjuk másképpen is e három szót – ahogyan azt az (1b) változatban látjuk, ahol a *fi-* szótag főhangsúlyt „gyűjtött” magára.⁴ És ekkor már a *Mit állítunk?* kérdésre – ha komolyan vesszük annak tartalmát – az lenne az indokolt válasz, hogy *a fiam*. Hiszen e hangsúlyozás mellett előfeltevésként szolgál az igei tartalom, miszerint valaki *vacsorázik*, a mondatból leszűrhető új információ pedig az, hogy éppen a *fiam* az, aki *vacsorázik*. Ezt úgy is beláthatjuk, hogy *a fiam* egységet névszói állítmánnyá alakítjuk, ahogyan az alábbi (1c) mondatban látható, és rácsodálkozunk: az (1b) jelentése éppen a névszói állítmányos (1c) mondatéval esik egybe, és nem az igei állítmányos (1a) mondatéval.

¹ Lásd Kiefer (1992), Szabolcsi (1992), Bánréti (1992), Komlósy (1992), Kiefer – É. Kiss (1994). Valamennyiüknek köszönettel tartozom (Farkas Judit mellett, aki a cikkhez értékes ötletekkel járult hozzá), továbbá mindenekelőtt magának Szépe tanár úrnak, aki a kilencvenes évek elején nekem is kiváló kibontakozási lehetőséget biztosított a pécsi tanszékén. Végül itt szeretném megemlíteni, hogy az OTKA (60595, 2006–2012) támogatásával született meg ez a cikk.

² Például Alberti (1997), Alberti – Medve (2000); illetve Alberti – Károly – Kleiber (2010).

³ Ez utóbbi vállalkozásnak is vannak kiváló előzményei, például Dóla – Farkas (2007) tanulmánya.

⁴ Irtóhangsúlynak is nevezik: olyan, az átlagosnál potenciálisan erősebb hangsúly van az adott helyen, ami mintha az öt követő kezdőszótagoktól való hangsúlyelvonás árán jött volna létre.

- (1) a. A **F**iam **V**acsorázik.
 b. A **F**iam vacsorázik.
 c. Az, aki vacsorázik, a fiam.

Egy mondatban minden egyes ige, főnév, melléknév és határozószó egy-egy elemi állítást tesz. Ezek nagy része azonban arra szolgál, hogy azonosítsuk, „lehoronyozzuk” azokat a humán, nem humán vagy akár absztrakt szereplőket, akiről/ amikről az adott mondat valamilyen új állítással szolgál. Az (1a) mondatban például a főnév segítségével tudjuk azonosítani azt a személyt, akiről a mondat azt állítja, hogy vacsorázik. Az (1b) hangsúlymintázat mellett azonban az az új állítás, hogy a vacsorázási tevékenysége alapján azonosítható személy éppen a fiam.

Ebben a cikkben azt vizsgálom, hogy különféle mondat típusokban mely szavak nyújtják az **újállítást** – ezentúl egybeírva terminus gyanánt –, és mely szavak szolgáltatnak **horgonyzó** információt, valamint hogy milyen következményekkel jár egy-egy szó szerkezet **jólformáltságára** nézve az, hogy éppen melyik zónában foglal helyet.

Ezt szemlélteti az alábbi (2) példaszor: míg egyenletes intonáció mellett a tárgyi szerkezet csak határozatlan névelővel állhat (2a), névelőtlenül (2b) vagy határozott névelővel (2d) nem (amint azt a csillagok jelzik a generatív konvenció szerint), addig az irtóhangsúlyt (főhangsúlyt) megkaparintva már állhat a tárgy névelőtlenül (2c), az irtóhangsúlyt más összetevőnek átengedve pedig (2e) állhat a tárgy határozott névelővel (Szabolcsi 1986, É. Kiss 1995). Mindezt azzal hozom majd összefüggésbe, hogy az irtóhangsúly helye határozza meg, hol van a mondatban az újállításért felelős zóna.

- (2) a. A **GYE**reke**k** Alakítottak egy **É**nekkart.
 b. *A **GYE**reke**k** Alakítottak **É**nekkart.
 c. A **GYE**reke**k** **É**nekkart alakítottak.
 d. *A **GYE**reke**k** Alakították az **É**nekkart.
 e. A **GYE**reke**k** alakították az énekkart.

2. Semleges és fókuszos mondatok

Az, amit a fenti (1) példaszorban tapasztaltunk, a névszói (3a-c) és névszói-igei (3d-f) állítmányos mondatokra is érvényes: egyenletes hangsúlyozás⁵ mellett a ha-

⁵ A (3d) mondatváltozat persze nem maradéktalanul egyenletes hangsúlyozású, hiszen a kopulának nincsen önálló hangsúlya, hanem rátapad az állítmány névszói részére. Hasonló módon tapad rá a hangsúlytalan ígető a hangsúlyt viselő igekötőre a (4a) példában.

gyománys értelemben vett állítmánnyal egyezik meg az újállítás (3a/d), míg az irtóhangsúlyos változatban (3b/e) a hangsúlyt hordozó főnévi szerkezet nyújtja az újállítást, amint azt a (3c/f) variánssal való jelentésegyezés is igazolja, ahol *a fiam* a hagyományos értelemben vett állítmány. A generatív szakirodalomban (pl. Kiefer 1992) **fókuszos** szerkezetűnek nevezik a (3b) és a (3e) mondatokat, amit az irtóhangsúly jelenléte határoz meg, illetve az, hogy az irtóhangsúllyal megjelölt elem nyújtja a mondat újállítását.

- (3) a. A **FI**am **SZŐ**ke.
 b. A **FI**am szőke.
 c. Az, aki szőke (a családból), a fiam.
 d. A **FI**am **SZŐ**ke volt.
 e. A **FI**am volt szőke.
 f. Az, aki szőke volt (a családból), a fiam.

A fókuszos mondatok további karakterisztikus tulajdonsága az, hogy a főhangsúlyos szószerkezet közvetlenül az időjeles igei elem elé furakodik (amennyiben nem tisztán névszói⁶ a hagyományos értelemben vett állítmány), akár kopula az (ld. (3e)), akár igekötőjét emiatt cserbenhagyó igető, ahogy azt az alábbi (4b) példa tanúsítja. Az (1) és (3) példában szemléltetett állítás-áthelyeződés tehát igekötős ige esetén is működik:

- (4) a. A **FI**am **MEG**vacsorázott.
 b. A **FI**am vacsorázott meg.
 c. Az, aki megvacsorázott, a fiam.

Az egyenletes hangsúlyeloszlású, ez alapján **semlegesnek** nevezhető mondat-típusban mutat erős korrelációt a hagyományos értelemben vett állítmány a fentiekben körülírt újállítás fogalmával (ezt a homályos korrelációs megfogalmazást majd pontosítjuk a továbbiakban); ugyanakkor bármelyik horgonyzó információt hordozó névszót „fókuszálhatjuk” – irtóhangsúlyt és igető előtti szórendi helyzetet biztosítva számára, aminek hatására az fogja az újállítást nyújtani, míg a többi szó alkotja az előfeltevést, azaz a horgonyzó információtömeget. Az alábbi (5) példában a lehetőségek gazdag szemléltetésével szolgál:

⁶ Tárgyalásunk szempontjából irreleváns, hogy megtartjuk-e a névszói állítmány fogalmát, vagy úgy tekintjük, hogy az nem más, mint egy hangalakot nem öltő kopulát tartalmazó névszói-igei állítmány (Kiefer 1992).

- (5) a. **HÉT**főn a **MEN**zán **PÉ**ter **BE**mutatta a **BA**rátja **HÚ**gát **HÁ**rom **KÜ**lföldi **CSO**porttársának.
 b. **JÓ**ska mutatta be (hétfőn a menzán) a barátja hűgát három külföldi csoporttársának.
 'Az, aki bemutatta hétfőn a menzán a barátja hűgát három külföldi csoporttársának, az állítás szerint Jóska.'
 c. **MA**rit mutatta be Péter (hétfőn a menzán) három külföldi csoporttársának.
 'Az, akit Péter hétfőn a menzán bemutatott három külföldi csoporttársának, az állítás szerint Mari.'
 d. **KED**den mutatta be Péter (a menzán) a barátja hűgát három külföldi csoporttársának.
 'Az a nap, amikor Péter a menzán bemutatta a barátja hűgát három külföldi csoporttársának, a kedd.'
 e. A **NAGY**előadóban mutatta be Péter (hétfőn) a barátja hűgát három külföldi csoporttársának.
 'Az a hely, ahol Péter bemutatta hétfőn a barátja hűgát három külföldi csoporttársának, a nagyelőadó.'
 f. **NÉGY** külföldi csoporttársának mutatta be Péter (hétfőn a menzán) a barátja hűgát.
 'Azon külföldi csoporttársak száma, akiknek hétfőn a menzán Péter bemutatta a barátja hűgát, négy.'
 g. Három **PÉ**csi csoporttársának mutatta be Péter (hétfőn a menzán) a barátja hűgát.
 'Az a három csoporttárs, akinek hétfőn a menzán Péter bemutatta a barátja hűgát, pécsi.'
 h. A **SÓ**gora hűgát mutatta be Péter (hétfőn a menzán) három külföldi csoporttársának.
 'Az a hűg, akit hétfőn a menzán Péter bemutatott három külföldi csoporttársának, a sógoraé.'
 i. * **SAJ**nos mutatta be Péter (hétfőn a menzán) a barátja hűgát három külföldi csoporttársának.
 j. * **TAL**án mutatta be Péter (hétfőn a menzán) a barátja hűgát három külföldi csoporttársának.

Az egyenletes kezdőszótagi hangsúlyeloszlást mutató (5a) mondat képviseli a semleges mondatváltozatot. *Mit állítunk?* Valóban azt, hogy *bemutatott* valaki valakit valakinek. A névszói információdarabok a bemutatási esemény három szereplőjének, illetve a „kulisszáknak” (például *hol? mikor?*) a meghatározására szolgálnak (Komlósy 1994).

A fókuszos példák sora azt mutatja, hogy az újállítást – éppúgy, mint az alanyra (5b) – át lehet helyezni más vonzatra is (5c), szabad határozókra is (5d-e), sőt egy szó szerkezeten belül bármelyik jelzőtípusra is (5f-h) – ez utóbbi esetben a teljes szó szerkezetet magával ragadja a fókuszált elem az ige előtt szórendi helyzetbe. Az utolsó két intonált szósor (5i-j) nem alkot jólformált magyar mondatot, rámutatva az amúgy széles körű fókuszálási lehetőségek korlátaira. Az okok tárgyalása túlmutat e tanulmány keretein, de annyit megkockáztathatunk, hogy a *sajnos* és a *talán* feltehetőleg olyan információt nyújt, ami horgonyzásra sem alkalmas (inkább pragmatikailag megragadható, modális információt hordoz).

Ami a fókuszálási lehetőségek határait illeti, a horgonyzó információt hordozó szavak párosával (6b), vagy elvileg akár nagyobb csoportokban is (6c) átvihetőek az újállítási funkcióba, **tükörfókuszos** konstrukciót eredményezve (Alberti–Medve 2000), ami tipikusan egy kiinduló közlés (6a) többszörös korrekciójaként jelenhet meg. Ennek formai sajátossága az irtóhangsúlyos $\langle w_1, w_2, \dots, w_n \rangle$ szószorozaton túl az, hogy w_1 az egyszerűes fókuszra jellemző szórendi pozíciót kell, hogy elfoglalja

(a többi irtóhangsúlyos elem pedig megítélésem szerint lehetőség szerint a mondat végére húzódik).

- (6) a. **HÉT**főn a **MEN**zán **PÉ**ter **BE**mutatta a **BA**rátja **HÚ**gát **HÁ**rom **KÜ**lföldi **CS**oporttársának.
- b. **KED**den mutatta be Péter a barátja húgát három külföldi csoporttársának a **NAGY**előadóban.
 'Kedden, és nem hétfőn, továbbá a nagyelőadóban, és nem a menzán történt az, hogy Péter bemutatta a barátja húgát három külföldi csoporttársának.'
- c. **JÓ**Ska mutatta be hétfőn a menzán a barátja **NŐ**vérért három **PÉ**csi csoporttársának.
 'Tény, hogy valaki bemutatta hétfőn a menzán a barátja testvérét három csoporttársának, de ez Jóska volt, és nővért mutatott be, nem húgot, és pécsieknek, nem külföldieknek.'

3. Az újállítási mag és a horgonyzási burok megoszlása

Ebben a pontban azt vizsgálom, hogy a kétféle információt hordozó szavak csoportosulnak-e valamilyen zónákba, és ha igen, hogyan. Azt állítom, hogy érdemes (első közelítésben a magyar nyelv leírása végett) egy olyan idealizált általánosítást alapul venni (aztán feltárni az idealizált szórendi helyzetet némileg torzító tényezőket), amelynek kiindulópontja az alábbi táblázat (7A) mondat típusa: semleges mondat egy (esetleg igekötős) igével (vagy névszói régenssel) a középpontjában, ellátva horgonyzó információt nyújtó szavakból álló szószerkezetekkel kifejezett vonzatokkal (és esetleg ugyanilyen szabad határozókkal).

(7) A MAGYAR MONDAT TÍPUSAI AZ ÚJÁLLÍTÁSI MAG ÉS A HORGONYZÁSI BUROK MEGOSZLÁSA ALAPJÁN:

A. Semleges mondat <i>horgonyzó</i> szerepű argumentumokkal és egy <i>újállítást közlő</i> igével: $(T_{+spec}) \mid (M) V \mid A_{+spec}^*$		
A GYErekek _{+ref}	MEGalakították	az Énekkart _{+ref,+spec} a MŰsorra _{+ref-}
B. Semleges mondat (legalább) egy létezését kifejező argumentummal, ami ebből a jellegéből kifolyólag az <i>újállítást közlő</i> mondatzakszokhoz tartozik: $(T_{+ref}) \mid V A_{-spec,+ref}^* \mid A_{+spec}^*$		
A GYErekek _{+ref}	Alakítottak egy Énekkart _{+ref,-spec}	a MŰsorra _{+ref-}
C. Semleges mondat egy létezését kifejező argumentummal az igemódosítói pozícióban, ami ebből a jellegéből kifolyólag az <i>újállítást közlő</i> mondatzakszokhoz tartozik: $(T_{+ref}) \mid A_{-spec} V A_{-spec}^* \mid A_{+spec}^*$		
A GYErekek _{+ref}	Ø/egy Énekkart _{-spec} alakítottak	a MŰsorra _{+ref-}

D. Nem-semleges mondat I.: az új állítást közlő mondatzaksaszt elfoglalja egy amúgy referencialitási hatás hatálya alá eső argumentum, operátor-státuszából adódóan (miközben az ige ebből adódóan kikerül az újállítást közlő zónából):			$T_{+spec}^* \mid A_{+ref}^* \mid (A) \vee A_{+ref,+spec}^*$
A GYErekek _{+ref}	Énekkart _{+ref}	alakítottak a műsorra.	
E. Fókuszos mondat II.: az új állítást közlő mondatzaksaszt ezúttal egy fókuszált kifejezés foglalja el, miközben az ige és a nemspecifikussági hatás hatálya alá eső argumentum kikerül az újállítást közlő zónából:			$T_{+spec}^* \mid A_{+ref}^* \mid (A) \vee A_{+ref,+spec}^*$
Ebben az évben	a GYErekek	alakították az énekkart _{+spec} a műsorra.	

Megfigyelhető (Alberti 1997) e mondattípusnál egyfajta **referencialitási kényszerhatás**: a semleges bővítménysorrend és (egyenletes) hangsúlyeloszlás fenntartása mellett nem hagyható el egyik bővítmény névelője sem. A fenti (2b) rosszulformáltsága ezzel máris megmagyarázható. Ugyanakkor a fenti (2c) tárgyának tanúsága szerint amúgy előfordulhat a magyar mondatban csupasz (nem-referenciális) főnévi szószerkezet – a referencialitási hatás tehát megszűnhet a semleges mondatforma feladásával.

A referencialitási hatást a hagyományos mondatelemzési algoritmus mögött meghúzódó intuíció motiválja. *Mit állítunk?* Erre egy ige vagy névszó a válasz, ami az újállítást nyújtja; aztán minden további információ (a bővítmények feltérképezése során) a szereplők lehorgonyzását szolgálja. Ehhez pedig ideális esetben **határozott** főnévi kifejezésekre van szükség, hiszen így egyértelmű a szereplő-azonosítás.

Az egyenletes hangsúlyeloszlású semleges mondatot a Kiefer (1992) szerkesztette kötetben úgy jellemzik, hogy az ige (vagy névszói régens) által leírt esemény (vagy állapot) jellegétől függően egy vagy nulla vonzat helyezkedik el az (esetleg igekötővel vagy más igemódosítóval rendelkező) ige előtt. Egy cselekvésben a cselekvőnek az ige előtt van a természetes helye (8a) – alanyesetben. Egy érzelmi folyamat vagy állapot leírása esetében túlnyomórészt az érzelem hordozója lép az ige elé (8b), még abban a (viszonylag ritka) esetben is, ha nem alanyesetű az adott szereplő (8c). Történesek leírásakor viszont maradhat üresen az ige előtti horgonyzási zóna (8d); a nem cselekvő jellegű alany nem törekszik az ige elé. A magyar igének nem is feltétlenül van alanya, illetve vonzata (8e) – ilyenkor a horgonyzási burok mindkét fele hiányozhat. Néhány példa van arra is, hogy nincs az ige mellett alany, csak (ige mögött maradó) egyéb vonzatok vannak (8f).

- (8) a. PÉter FELépítette / LErombolta a HÁzat.
 b. PÉter MEGszerette / SZEreti a HÚgomat.
 c. PÉtert ZAvarja a ZAJ. / MARit ÉRdeklí a LEhetőség. / MARinak TETszik az Előadás.
 d. KIsütött a nap. / LEhullottak a LEvelek. / HULL a HÓ. / FELépült a HÁzunk.
 e. HAJnalodik. / HAvazik. / BEsteledett.
 f. MARadt / JUtott MARinak a TORTából.

A semleges (7A) mondatípust tehát olyan horgonyzási burok jellemzi (az egy-
szavas újállítási mag körül), amelynek az ige mögötti zónája tetszőlegesen nagy lehet,
az ige előtt viszont legfeljebb egy szereplő jelenhet meg, ő viszont „első az egyenlők
között”, ő róla tétetik az állítás elsődlegesen, ő a **természetes topik** – bár logikailag
sajnos nem ragadható meg ez az elsődlegesség. A fenti táblázatban erre utal az inten-
zívebb szürke árnyalat az ige előtti zónában.

A fenti (7B) típusban az újállítást nyújtó mag belenyúlik az ige utáni zónába,
kiemelve azt az eddig homályban hagyott lehetőséget, miszerint a **határozatlan**
főnévi szerkezetek (általában⁷) nem a horgonyzást szolgálják, hanem új információt
nyújtanak. Míg ugyanis a (7B) mondatban előfeltevésként szerepel a gyerekek és
a műsor mellett egy (megalakítandó) énekkar, amelynek végre bekövetkező meg-
alakítását állítjuk; addig a (7A) mondatban csak a gyerekek és a műsor adott, és
az a köztük megszülető „kapcsolat” jelenti az újdonságot, miszerint az előbbieket
az utóbbira *alakítottak egy énekkart. Az alakít* ige egyébként (ebben az igekötőt-
len változatában) nem is fogad el határozott (vagy specifikus⁸) tárgyi vonzatot,
hiszen nem állíthatjuk olyasminek a létezését (létre jöttét), aminek a határozott
(vagy specifikus) megjelenítésével a létezését már eleve előfeltételeztük – az ilyen
„semmitmondást” nem tűri a nyelv (Szabolcsi 1986). Ezzel magyarázzuk a (2d)
rosszul formáltságát.

A (7B) információ-eloszlásának táblázatbeli megjelenítése – nem tagadom, a
szerzői szándék szerint – azt sugallja, hogy az újállítás egy középső zónát, afféle
predikatív magot alkot a semleges mondatok szórendjében (két olyan horgonyzó
zóna között, amelyek bármelyike lehet üres). Mint az alábbi példasor érzékelteti, a
helyzet nem ennyire kedvező: csak a (9b-c) mondatokban különíthető el egy foly-
tonos szósor predikatív magként.

- (9) a. **PÉ**ter **BE**mutatta **MA**rit egy **KÜL**földi **CSO**porttársának.
b. **PÉ**ter **BE**mutatta egy **KÜL**földi **CSO**porttársának **MA**rit.
c. **PÉ**ter **BE**mutatott egy **DI**áklányt a **KÜL**földi **CSO**porttársának.
d. **PÉ**ter **BE**mutatott a **KÜL**földi **CSO**porttársának egy **DI**áklányt.

⁷ Bizonyos mondatkörnyezetekben a határozatlan főnévi csoport **specifikusan** értelmezendő (Szabolcsi 1986),
ami azt jelenti, hogy ha nem is mutatunk rá egyértelműen egy korábbi ismert szereplőre, de a szereplőt
tartalmazó halmaznak ismertnek kell lennie – amit a horgonyzás esetének tekinthetünk. A *Megérkezett egy
mexikói* mondat például akkor hangozhat el jogosan, ha a hallgatóság tudja, hogy mexikóiakat vár a beszélő
– szemben az *Érkezett egy mexikói* mondatdal. A (7A) mondatnak egy olyan változata, hogy *A gyerekek meg-
alakítottak egy énekkart a műsorra*, hasonló előfeltevést sugall (ha nem is annyira markánsan, mint az előző
példa): több énekkar alakításáról volt szó, és végre most megalakítottak egyet... A *meg-* igekötő funkciója
tehát a tárgyalt esetekben az érintett vonzat specifikus olvasatának kiváltása. Álljon e lábjegyzet végén még
egy könnyen értelmezhető példa: *találtam egy Szabolcsi-cikket / megtaláltam egy Szabolcsi-cikket*.

⁸ L. az iménti lábjegyzetet!

Egy óvatosabb megfogalmazás szerint az újállításhoz tartozó szavak alkothatnak folyamatos zónát; ugyanakkor az ige utáni mondatszakaszban érvényesül egy ezt felülíró csereszabály, amit É. Kiss (2009) Behaghel-törvényként említ: a nagyobb szószerkezeteket hajlamosak vagyunk a mondat végére számúzni. A (9a) ezért preferált a folyamatos predikatív zónát kínáló (9b) szórendi változathoz képest; a (9c-d) összevetésben azonban a folyamatos predikatív zóna nyer (9c).

A (7C) még mindig semleges mondattípust szemléltet; újdonsága az, hogy az ige előtt nem igekötő (4a) vagy névszói állítmányi rész (3d) áll, elorozva az igétől a szóhangsúlyt, hanem egy vonzat. Ebben az **igemódosítóinak** nevezett pozícióban (Kiefer 1992) a (7) pont után kimondott referencialitási hatás megszűnik (vö. (2b)): az ige által idefogadott vonzat megjeleníthető csupasz, azaz nem referenciális főnévi szerkezettel. Ez a mellett szól, hogy az igemódosító a mondat predikatív magjához tartozik (folyamatosan kiterjesztve azt a szórendben).

Nem véletlenül írtam az imént „az ige által idefogadott vonzat”-ról: az egyes igeek egyedi sajátossága az, hogy hajlandóak-e valamelyik vonzatukat igemódosítójukká fogadni, és hogy éppen melyiket (Komlósy 1994). A (7C) tipikus helyzetet szemléltet: a létező (10a) / létre jövő (10b) / létre hozott (7C) szereplőhöz tartozó vonzat kiváló igemódosító – ami nyilván azzal van összefüggésben, hogy az igemódosító a predikatív maghoz tartozik, a szóban forgó szereplőnek pedig éppen a létét állítjuk:

- (10) a. **LÉGY** van a LEvesben. / **HI**ba van a **SZÁ**mításodban.
 b. Énekkar alakult az **OSZ**tályban. / **POR** ment a **SZE**membe. / **VEN**dég érkezett **MA**riékhoz.

Az igefüggő igemódosító-választás következménye az, hogy a tárgy állhat csupaszon a (11a) pontban szemléltetett ige mellett – ugyanis az érintett vonzatok befogadtatnak az igemódosítói helyre. Az ige mögött már rájuk is érvényes a referencialitási elv (11b). A (11c) pontban szemléltetett ige viszont nem kínálnak igemódosítói helyet. Az ige mögött viszont nem állhat a tárgy nemreferenciális alakban. Ezért ezek az igeek csak névelős alakban fogadják el a tárgyukat – noha a (11c-d) példáiban szó sincs határozott rámutatásról (az angol fordításban nem is az szerepelne!). A jólformált (11d) mondatokban e magyarázat értelmében kényszermegoldásként alkalmazott **generikus** alaknak ítélem a névelős tárgyakat. A „fajtáról szóló”, azaz generikus állításokra a (11e) sorban hoztam néhány tipikusabb példát.

- (11) a. **PÉ**ter **LÁN**gost eszik a **KONY**hában / **BORT** iszik a **PIN**cében / **CSOK**it majszol a **KE**mencesutban.
 b. **PÉ**ter *Eszik **LÁN**gost a **KONY**hában / *Iszik **BORT** a **PIN**cében / ***MAJ**szol **CSOK**it a **KE**mencesutban.

- c. **PÉ**ter ***LÁN**gost imád / ***BORT** utál / ***CSO**kit szeret.
- d. **PÉ**ter Imádja a **LÁN**gost / Utálja a **BORT** / **SZE**reti a **CSO**kit.
- e. A lángos tipikus magyar étel. / A bor a franciáknál is népszerű. / A csoki szerintem egyáltalán nem káros.

A (7D-E) sorokban a nem-semleges mondatípust szemléltetem, ami az idealizált esetben egy olyan folyamatos predikatív maggal rendelkezik, amely egy semleges változathoz képest a predikatív zóna balra tolódásával vagy balra terjedésével jön létre. A 2. szakaszban áttekintettük már a (7D-E) példákban is megjelenő fókusz-képzést; és majd a 4. szakaszban rámutatok, hogy többféle operátor is létezik, és akár többtagú láncba is fejlődhetnek, széles predikatív zónát hozva létre.

Most azonban vegyük számba annak kétféle következményét, hogy a predikatív zóna a fókuszálás során az ígéről és esetleges határozatlan bővítményeiről egy másik bővítményre húzódik! Egyrészt az érintett bővítmény ez által átkerül az eredendően horgonyzásra szolgáló ige mögötti zónából, megszűnik tehát ránézve a referencialitási hatás (7D). És ez nemcsak az ige által kiválasztott vonzatra érvényes, hanem bármelyik bővítményre:

- (12) a. A **MI** iskolánkban **TA**nárok alakítottak énekkart (nem gyerekek).
- b. A **MI** iskolánkban a **GYE**rekek **VE**télkedőre alakítottak énekkart (nem iskolai ünnepélyre).

Másrészt kikerülhet a predikatív zónából az a léttel kapcsolatos vonzat is, amelyre az ige határozatlanságot (specifikátlanságot) ró ki (2d); aminek következtében a szóban forgó vonzat már lehet határozott (7E). Ezzel magyarázzuk a (2e) mondat jólformáltságát a rosszul formált (2d) változathoz képest.

4. A magyar operátorzóna

A magyar generatív nyelvészek által feltárt **operátorok** (pl. Kiefer 1992) információs hatásáról azt az új állítást szeretném tenni, hogy egy meghatározott értelemben maradéktalanul lefedik az alapvető logikai lehetőségeket, elegáns kétdimenziós rendszert alkotva.

Az operátorhelyzetben álló névszói szerkezetekben explicit módon megemlített szereplő(k)re ugyanis egyöntetűen igaz a megtett állítás és újdonságot jelent; az operátorok lényegi tulajdonságából fakadóan azonban többletállítás is adódik, mégpedig a megemlített szereplő(k) és pragmatikai alternatívái(k) által alkotott **releváns halmaz** elemeire nézve (e halmaz hozzávetőleges ismerete egyfajta előfeltevés). A kérdés tehát

az, hogy a releváns halmaz meg nem említett elemeire (alább R_n) igaz-e a megemlíttetekre (R_m) kimondott P állítás. Az *is*-kvantor esetében azt állítjuk, hogy **van** olyan meg nem említett, akire/amire **igaz** a P, míg a kontrasztív topik esetében azt állítjuk, hogy **van** olyan meg nem említett, akire/amire **hamis** a P. A fókusz által hordozott többletjelentés az, hogy **minden** meg nem említettre **hamis** a P; végül a disztributív kvantort úgy tekinthetjük, hogy a főnévi információ a releváns halmaz egészének meghatározására szolgál, és így egyetlen külön megemlíttet szereplő sincsen – az állítás viszont az, hogy a releváns halmaz (azaz a meg nem említettek) **minden** elemére **igaz** az állítás.

(13) A MAGYAR OPERÁTORJELENTÉSEK RENDSZERE ($R_n = R \setminus R_m$, ahol R_m : a megemlíttet résztvevők halmaza, R: azon szereplők halmaza, melyek az előfeltevések alapján betölthették volna a megemlíttet résztvevők által eljátszott szerepet):

	P(x)	\neg P(x)
$\exists x \in R_n$	IS-KVANTOR (Q_3) <u>Az első fizikatanárt is</u> meghívhattuk volna.	KONTRASZTÍV TOPIK ($T_{\exists...}$) <u>A csinos énektanárnőt</u> (bezzeg) meghívtatok.
$\forall x \in R_n$	DISZTRIBUTÍV KVANTOR (Q_4) <u>Mind a húsz tanárt</u> meghívhattuk volna.	AZONOSÍTÓ-KIREKESZTŐ FÓKUSZ ($F_{\forall...}$) <u>Csak a negyedikes osztályfőnököt</u> hívtuk meg.

Az iménti szemléltető mondatok ugyanabban a kontextusban tekintendők: egy egykori négyéves gimnáziumi osztály találkozója zajlik, a releváns halmaz pedig tanáraik halmaza. A bal felső mondat azt implikálja, hogy van olyan meg nem említett tanár, akit *meghívhattak volna*, a jobb felső pedig azt, hogy van olyan meg nem említett tanár, akit *nem hívtak meg*. A jobb alsó mondatban rejlő többletállítás: a meg nem említett tanárokat *nem hívták meg*. A bal alsóban rejlő: a releváns halmazból nincs senki kiemelten megemlítve, mindenkire igaz, hogy *meghívhatták volna őket*.

Az alábbi példák azt mutatják, hogy a referencialitási hatást mind a négy operátor képes semlegesíteni – ami a mondat predikatív magjához való tartozásra utal. A disztributív kvantor referencialitásának a megítélése talán nem kézenfekvő, de a (13) és a (14) példa összevetése – az előbbiben határozott tárgyat jelez az ige-ragozás, az utóbbiban határozatlan – a mellett szól, hogy ez az operátor sem lóg ki a többi közül.

(14) A REFERENCIALITÁSI HATÁS SEMLEGESÍTÉSE AZ ÚJ ÁLLÍTÁST KÖZLŐ MONDATZÓNÁBAN:

	P(x)	\neg P(x)
$\exists x \in R_n$	Helyettesítőtanárt is meghívhattunk volna.	Tornatanárnőt bezzeg meghívtatok (kettőt is).
$\forall x \in R_n$	Minden tanárt meghívhattunk volna.	Csak osztályfőnököt hívtunk meg.

Ami viszont kilóg, az a **topik** (l. a (8) után). Ez viszont egyáltalán nem a predikatív maghoz tartozik, hanem pont fordítva: az elsődlegesen horgonyzandó (nulla, egy vagy több) szereplőt tartalmazza, és kötelezően referenciálisnak tartják (Kiefer 1992). A horgonyzó burok bal oldalát alkotja, és lehet üres is, mint az alábbi (15a) példában, ahol mind a négyféle operátor bemutatkozik, a legtipikusabb $T_{\exists-}$, Q_{\exists} , Q_{\forall} , $F_{\forall-}$ sorrendben; de lehet akár háromelemű is, mint a (15b) példában:

- (15) a. Annak a pécsi fiúnak (bezzeg) Péter is minden nőnemű családtagot csak tegnap mutatott be.
 b. Péter a hűgát a külföldi csoporttársának csak tegnap mutatta be.

A lehetséges operátorsorrendekről munkatársaimmal alkotott elképzeléseinket másutt ismertetem (pl. Alberti–Medve 2000, Alberti–Károly–Kleiber 2010; vö. Kiefer 1992); most az a kérdés, hogy folyamatos predikatív zónát alkotnak-e, mintegy kiterjesztve a semleges mondat alapesetben (7A) 1–2 elemű predikatív magját.

A folyamatoságot megzavaró egyik tényező az, hogy a kvantorokat lehet, de nem kötelező az ige előtti zónába hozni (Kiefer 1992). A folyamatos predikatív magot mutató (16a) változattal megegyező jelentésű a (16b-d) változat. Ismét annyit mondhatunk ki, hogy **lehetséges** olyan operátorsorrend, ami folyamatos predikatív magot biztosít. Választhatunk azonban a kvantorok számára ige mögötti helyet is, hipotézisem szerint ezzel az igei vonzatszerkezetben elfoglalt helyüket markánsabban megmutatva.

- (16) a. Péter a hűgát is mindkét külföldi csoporttársának tegnap mutatta be.
 b. Péter a hűgát is tegnap mutatta be mindkét külföldi csoporttársának.
 c. Péter mindkét külföldi csoporttársának tegnap mutatta be a hűgát is.
 d. Péter tegnap mutatta be a hűgát is mindkét külföldi csoporttársának.
 e. Péter csak a hűgát mutatta mindkét külföldi csoporttársának be.

A fenti (16e) példa más jelenséget szemléltet: fókusz hatókörébe eső kvantort tartalmaz, kötelezően közéjük ékelődő igével. Azt állítom azonban, hogy ilyenkor folyamatos a predikatív mag, ugyanis csak a fókuszra terjed ki (nem szerkesztési hiba tehát a rövid aláhúzás). A fókusz hatókörébe ugyanis előfeltételezett tartalom esik: *az, akit Péter mindkét külföldi csoporttársának bemutatott*; és erről az (esetleg több) személyről állítjuk, hogy *csak a hűga*.

A 2. szakasz (6b-c) soraiban bemutatott tükörfokuszos konstrukciók szintén „kénytelenek” megsérteni a predikatív mag folyamatoságának hipotézisét, előnyben részesítve azt a szabályt, hogy a w_1 fókuszalelem az igező közvetlen megelőzője kell legyen.

Végül a negatív egzisztenciális többletjelentésben megtestesülő (13) újállítást nyújtó kontrasztív topiknak és a horgonyzó topiknak a szórendi csereberelésével kell számot vetnünk, ami az alábbi (17b) változatban a predikatív mag folyamatosságának megszakadásához vezet. Ki kell mondanunk tehát választható szabályként a topikfélék szabad felcserélését. Hogy mi motiválja ezt az opciót, arra két felvetésem van. Az egyik a topikmező egységességének hangsúlyozása. A másik pedig hangtani magyarázat: a kontrasztív topik sajátos emelkedő–eső intonációja az azt követő kis szünettel olyan markáns mintázat, amin érdemes „túlesni” a mondat elején, hogy utána hosszabb egységes intonációs szakasz következhesen (17b). Egyébként hasonló hangtani magyarázatot fűzhetünk az előző bekezdésben említett tükörfókuszhoz a (6b) pontban bemutatott (megítélésem szerint szórendileg preferált) megjelenítéséhez: a hangsúlyos – hangsúlytalan – hangsúlyos váltakozás (17c) gazdaságosabb annál, mint ha még egy negyedik hangsúlytalan szakasz következne (17d).

- (17) a. Péter Marit bezzeg hazakísérte.
 b. Marit bezzeg Péter hazakísérte.
 c. KEDden mutatta be Péter a barátja hűgát három külföldi csoporttársának a NAGYelőadóban.
 d. KEDden mutatta be Péter a barátja hűgát a NAGYelőadóban három külföldi csoporttársának.

5. Összegzés, további kutatási kérdések

Azt a hipotézist vázoltam fel a **magyar mondat információ-eloszlására** vonatkozóan, miszerint a döntő szabály: legyen egy (egy vagy akár több szó szerkezetből álló) **predikatív mag**, közrefogva egy-egy (esetleg üres) **horgonyzó zónával**, ahol a bal oldali **topikzóna** a kiemelt szereplőké. Számba vettem továbbá a legfontosabb ezzel interferáló szórend-befolyásoló szabályokat (amelyek elront(hat)ják a predikatív zóna **folyamatosságát**), valamint a három zónában a **főnévi szerkezetekre** vonatkozó jólformáltsági megkövetéseket, motiválva ezeket a zóna információszerkezeti funkciója alapján.

Tekintsünk ki az általánosítási lehetőségekre, például az angollal való összevetés révén! Hipotézisünket (Alberti–Károly–Kleiber 2010) a (18) táblázattal próbálom érzékeltetni:

(18) a.	Marinak	Péter	adta oda a könyvet
b.	Mary Mari	was given the book volt ad-PastPrt a könyv	by Peter által Péter
c.	A könyvet	Marinak	adta oda Péter
d.	The book a könyv	was given by Peter volt ad-PastPrt által Péter	to Mary -nAk Mari

Az angol mondatnak ugyanaz a háromféle zónája van, de a predikatív mag (legalábbis a fókuszos mondat típusban) a jobb oldali periférián található. A bővítémenyeket általában nem lehet esetmegőrző módon mozgatni (az angol esetjelölés redukáltsága miatt), hanem megfelelő vonzatkeret-változatot kell keresni, így állítható a topiknak szánt elem a mondat élére, a fókusznak szánt pedig a végére. A magyarban aktív (18a) és (18c) mondatnak ezért fog a kétféle passzív megfelelni (18b/d), amennyiben törekszünk a jelentés szempontjából releváns információ-eloszlás megőrzésére.

Visszatérve a magyarra, lássunk e cikk végén néhány érdekes információ-eloszlást!

- (19) a. Annak a pécsi fiúnak *tehát* Péter is minden nőnemű családtagot csak tegnap mutatott be.
 b. ... be *is* mutattam a húgomat az új külföldi csoporttársamnak.
 c. ... a húgomat *is* mutattam be az új külföldi csoporttársamnak.
 d. Tegnap Kertvárosban megpróbáltak kirabolni egy férfit. A *hazafelé tartó középkorú egyetemi alkalmazott* azonban nem hagyta magát.

A (19a) mondatban hiába vannak operátorok, a *tehát* jelenléte miatt minden szószerkezet horgonyzó szerepűnek ítélandó. Ugyanis a *tehát* éppen arra hívja fel a hallgató figyelmét, hogy amit hall, azt már tudnia kell korábbról, és csak az a beszélő célja, hogy visszaterelje a figyelmet egy adott témára – ami tipikus horgonyzási feladat.

A (19b) a mondatban szereplő állítás egyfajta modális változatát veszi előfeltevési alapul: a beszélő *be akarta mutatni a húgát az új külföldi csoporttársának*. Az újállítás annyi, hogy *meg is tette*. A (19c) példában is ez az újállítás, csak még érdekesebb az előfeltevés, ugyanis fókuszos: a beszélő *éppen a húgát akarta bemutatni az új külföldi csoporttársának*.

Végül a (19d) tipikus újságírónyelvi szöveg. Azt kell észrevenni, hogy a második mondatban a kirabolt férfira oly módon történik visszaütés, hogy közben az alanyi szószerkezet minden szava egyből új információt is nyújt: megtudjuk, hogy *egy középkorú egyetemi alkalmazotról* van szó, aki *éppen hazafelé tartott*. A cél nyilván az információadagolás felgyorsítása az által, hogy a tipikusan horgonyzásra való topikzónába is újállításokat rakunk, megtévesztve tulajdonképpen azt, aki a határozott névelőhöz tartozó szerkezetben előfeltevéseket keres. A stratégia mégis működhet, mivel a határozott névelő által beindított referenskeresés „kizárásos alapon” egyértelműen az első mondatban bevezetett férfihoz fog elvezetni.

IRODALOM

- ALBERTI, Gábor 1997. Restrictions on the Degree of Referentiality of Arguments in Hungarian Sentences. *Acta Linguistica Hungarica* 44 3–4: 341–362.
- ALBERTI, Gábor – Márton KÁROLY – Judit KLEIBER 2010. From Sentences to Scope Relations and Backward. In: SHARP, Bernadette – Michael ZOCK (eds.) 2010. *Natural Language Processing and Cognitive Science (Proceedings of NLPCS 2010 / ICEIS 2010)* (Madeira, Funchal) (eds.). SciTePress Portugal. 100–111.
- ALBERTI, Gábor – Anna MEDVE 2000. Focus Constructions and the “Scope–Inversion Puzzle” in Hungarian. In: ALBERTI, Gábor – István KENESEI (eds.) 2000. *Approaches to Hungarian 7*. Szeged. 93–118.
- BÁNRETI Zoltán 1992. A mellérendelés. In: Kiefer Ferenc (szerk.) 1992. *Strukturális magyar nyelvtan. I. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 715–796.
- DÓLA Mónika – FARKAS Judit 2007. Generatív mondattan a magyar mint idegen nyelv oktatásában. In: ALBERTI Gábor – FÖRIS Ágota (szerk.). *A mai magyar formális nyelvtudomány műhelyei*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 99–123.
- É. KISS, Katalin 2009. Is free postverbal order in Hungarian a syntactic or a PF phenomenon? In: ERTESCHIK-SHIR, Nomi – Lisa ROCHMAN (eds.) *The Sound Pattern of Syntax*. Oxford Univ. Press, Oxford.
- É. KISS, Katalin 1995. Definiteness Effect revisited. In *Approaches to Hungarian 5*. JATE, Szeged. 63–88.
- KIEFER Ferenc (szerk.) 1992. *Strukturális magyar nyelvtan. I. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KIEFER, Ferenc – Katalin É. KISS (eds.) 1994. *The Syntactic Structure of Hungarian (Syntax and Semantics 27)*. Academic Press, San Diego. 1–90.
- KOMLÓSY András 1992). Régensek és vonzatok. In: KIEFER Ferenc (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan. I. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 299–527.
- SZABOLCSI, Anna 1986. From the Definiteness Effect to lexical integrity. In ABRAHAM, W. – S. de MEIJ (eds.) 1986: *Topic, Focus, and Configurationality*. John Benjamins, Amsterdam. 321–348.
- SZABOLCSI Anna 1992. *A birtokos szerkezet és az egzisztenciális mondat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SZÉPE György 1978–1979. Előszó. In: *Mondattan II-III*. MTA Nyelvtudományi Intézete – Pécsi Tanárképző Főiskola, Budapest – Pécs.

Andor József

***De durva ez a téma!* – Megfigyelések a melléknévi jelentés polaritásváltásáról**

Ezt a szemantikai–pragmatikai bázisú, empirikus szemléletű esettanulmányt kollégámnak és Mesteremnek, Szépe Györgynek ajánlom 80. születésnapja alkalmából. Számos évtizedre visszanyúló ismeretségünk során Mesteremtől mi, kollégái és tanítványai azt a szemléletet sajátítottuk el, hogy a leíró és magyarázó adekvátságnak eleget tenni kívánó nyelvész fokozott figyelemmel szemlélje a vizsgálata tárgyát képező nyelvi tényeket, vegye észre őket, hiszen azokkal a kommunikatív nyelvhasználat során nap mint nap szembetalálja magát. Elméleti nézeteit, meglátásait, kialakítandó elméleti modelljeit csakis a puszta nyelvi tényekre alapozza, azok alapján alakítsa. Azok a nyelvelméleti modellek, amelyek fordított módon születnek, amelyek nem a konkrét nyelvi tényekre alapozottak, hanem létrehozójuk modelljéhez keres azt igazoló nyelvi tényeket, szemléletükben alapvetően hibásak és a nyelvtudomány történetében sorra veszendőbe is mentek. Csakis empirikus alapon lehet a nyelvelírás validitásának eleget tenni. Mesterünk szavait idézve: „Mindig figyeljeteK arra, nehogy kimaradjon a nyelvelméleti modell megalkotásából a nyelv maga!”

1. Bevezető megjegyzések a polaritásváltásról és az ún. szemantikai prozódiaóól

A lexikális szemantika és a lexikális pragmatika kurrens elméleti modelljeinek, különösen a korpusz alapú megközelítések alkalmazásában napjainkban egyre többször találkozhatunk a ‘szemantikai prozódia’ fogalmával, valamint a lexikális egységek, kifejezések polaritásváltásának tanulmányozásával. Utóbbi a jelentésváltozások folyamataiban meglehetősen gyakori jelenség. Leggyakoribb eseteiben a negatív jelentéstartalmú és használatú lexikális egységek pozitív irányú jelentésváltozását vagy jelentésbővülését, jelentésük kiterjesztését figyelhetjük meg. Az ellenkező irányú, pozitívból negatív tartalmúvá alakulás nyelvhasználatának előfordulása jóval ritkább eset a nyelvek sokféleségében. A polaritásváltások azonosítása, konstatálása, a megfigyelések validitásának biztosítása napjaink nyelvtechnológiai eszköztárát igénybe véve kizárólagosan korpusznyelvészeti eszközökkel, elsősorban konkordancia és kollokációs vizsgálatokkal, valamint a korpuszokból nyert eredmények

empirikus, anyanyelvű alanyok intuitív megítélésére támaszkodó kontrollteszteléses vizsgálatok révén érhető el. Önmagában a még ma is gyakori egy korpuszon alapuló vizsgálat nem hozhat megbízható eredményt, akármilyen volumenű legyen is a korpusz. Célszerű az adott nyelv különböző regionális változataiból származó, különféle regisztereket alkorporuszok formájában tároló adatbázisokból nyert eredményeket összevetni, amennyiben rendelkezésre állnak ilyenek. Megjegyezzük, hogy a főként írott nyelvezetre támaszkodó Magyar Nemzeti Szövegtár számos tekintetben még nem tud megfelelni a validitás ilyen szemléletű követelményeinek, az angol nyelvterületeken rendelkezésre álló regionális és nemzeti korpuszok összevető vizsgálatával azonban már megbízható eredményekhez juthat a kutató.

A jelentésszavak polaritásváltozása eltérő gyakorisággal figyelhető meg szófaji megoszlásuk tekintetében, talán gyakoribb a mellénevek és az adverbiumok körében (különösen a fok- és mértékhatározók esetében), mint például az igéknél. Turney és Littman a témával foglalkozó kvantitatív nyelvészeti tanulmányában megjegyzi, hogy a szavak igen jelentős hányada evaluatív, azaz értékelést kifejező tartalommal, ún. 'szemantikai orientációval' rendelkezik, mely lehet negatív (pl. *felesleges, zavaró*) vagy pozitív (*elszánt, bátor*) (2002, 1). A 'szemantikai orientáció' azonban meglehetősen homályos, nem kellőképpen körülhatárolt fogalom. Hivatkozott szerzők tanulmányukban nem foglalkoznak az orientáció (azaz a polaritás) megváltozásának eseteivel. A két pólus, azaz a negativitás és a pozitivitás megjelenése nem adhat teljes képet a polaritásváltások teljes köréről. Turney és Littman nem tárgyal olyan szóanyagot statisztikai elemzésében, amely az orientációt tekintve nem egyértelműen kifejezetten pozitív, hanem inkább neutrális tartalmú. Ilyen a főnevek zöme. Előfordulhat azonban, hogy közülük a szinkrón szintű nyelvhasználat polaritásváltással kiemel egyeseket, polárisá teszi, sőt, polaritásváltást hoz létre, s bár lehet ez csupán tiszavirág élettartamú, de hosszú távon is rögződhet az adott nyelv szókészletének lexikális pragmatikai bázisú fejlődéstörténetében. Ilyen esetnek lehetünk minden bizonnyal tanúi a *király* főnév mai, melléknévként vagy akár adverbiumként való pozitív használatát illetően, főként a fiatalok nyelvhasználatában. Melléknévi használata gyakoriságát tekintve főként melléknévi állítmányi szerkezetekben azonosítható, de előfordulhat jelzői konstrukciókban is (*Hú, de király volt ez a buli!* vagy *Tegnap láttam egy nagyon király ruhát.*).

A szavak szemantikai orientációjával és polaritás-töltetével kapcsolatban a nyelvtudomány egyik legfiatalabb szubdiszciplínájának, a korpusznyelvészetnek fejlődéstörténetében honosodott meg egy újabb terminus, az ún. 'szemantikai prozódia' fogalma. Kutatók, köztük a diszciplína atyja, John Sinclair, észrevételezték, hogy bizonyos szavak és kifejezések konstrukcióikban dominánsan negatív vagy pozitív értelmű lexikálisokkal kollokálnak és képeznek velük polárisan jelzett kifejezéseket. Ilyen az angolban a *happen* [(*meg*)történik] ige (Sinclair 1991, 112) vagy az *utterly*

[*teljesen, teljes mértékben*] fokhatározó. Utóbbi, Leuw kimutatása szerint dominánsan, igen nagy gyakorisági mutatóval szerepel vagy negatív, vagy pedig ironikus értelemmel (1993, 49.; és 163–164). Stubbs korpuszelemzése rámutatnak arra, hogy az angolban a *cause* [okoz] ige is szignifikáns mértékben fordul elő negatív tartalmú események leírásában, míg a *provide* [nyújt, ad] olyan fővevekkel szerepel kollokációs konstrukciókban, amelyek szükséges, kívánatos értelmeket fejeznek ki. Stubbs az ilyen konstrukcionális kötődéseket diskurzus alapú prozódianak (‘discourse prosody’) nevezi, nyelvhasználati körüket pedig „evaluative”, azaz értékelést kifejező tartalmak kifejezésében, közvetítésében specifikálja. Felveti azt is, hogy talán a ‘pragmatikai prozódia’ elnevezés helyesebb terminus lenne (2002, 65–66). A szemantikai prozódia korpuszalapú elemzésével foglalkozó első, átfogó jellegű monográfiában Stewart a *break out* [kitör] negatív kollokációs potenciálját állapítja meg az Angol Nemzeti Korpusz 100 millió lexikális egységet tartalmazó szóanyagában (2010, 1–2). Nem volt módomban arra, hogy az idézett angol példák magyar nyelvi megfelelőinek statisztikailag releváns polaritását megvizsgáljam az MNSZ anyagában, de anyanyelvi intuíción az azt súgja, hogy poláris kollokálódásuk, azaz szemantikai prozódijuk nyelvünkben is tetten érhető. Bár a ‘szemantikai prozódia’ vagy ‘diskurzus prozódia’ terminusa talán nem a legszerencsésebb a fenti jelentéssel kötődések megnevezésére, a korpusznyelvészek körében egyre gyakrabban használt fogalomvá vált. A ‘prozódia’ a híres angol nyelvész, a Londoni Iskola kulcsfigurája, John Rupert Firth fonológiájából kölcsönzött fogalom. Firth érdeklődésének középpontjában annak vizsgálata állt, hogy hogyan és milyen alapon lépik túl a hangok a szegmentális határokat (Stewart 2009, 7).

Bár látható módon a polaritás és a szemantikai prozódia fogalma között sok az érintkezés, a kettő között skópuszbeli különbségek mutatkoznak meg. Míg a polaritás vonatkozhat pusztán egy adott lexikális egység emocionális eredetű tartalmára és a vele képzett kollokatív kapcsolatokra, addig az ún. szemantikai/diskurzus/pragmatikai prozódia feltétlenül konstrukcionális természetű lexikális kapcsolatot jellemez. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy konkrét lexikális szemantikai vagy pragmatikai elemzés tárgyát képező, diskurzus alapú vizsgálat esetén a két fogalom együtt kezelve adja a lexikális tartalmak összekapcsolódásának helyes értelmezését.

2. Egy miniatűr esettanulmány

Amint azt bevezető részben említettem, a nyelvek sokféleségében, különösen a melléknevek és adverbiumok körében, gyakori jelenség a polaritásváltás és jelentésbővülés, főleg negatív/neutrális → pozitív irányba. Igen gyakori a jelenség az értékítéletet, fokozást kifejező ún. intenzifikáló szavak körében. Mind az angolban, mind pedig a magyarban bőségesen találunk szinonima csoportokba is rendeződő

példákat, olyanokat, mint *how awfully good/clever, terribly intelligent, borzasztó-(an)/elképesztően jó, hihetetlenül okos*, stb. A példákban szereplő szavak eredeti jelentése negatív, kollokálódásuk negatív tartalmú melléknevekkel szintén gyakori, de mai nyelvhasználatunkban egyre nagyobb arányban fordulnak elő pozitív tartalmú kifejezésekben, konstrukciókban (lásd Andor 2003).

A következőkben egy adott lexikális egység, a *durva* szó ilyen irányú jelentés-változásáról kívánok számot adni, mind korpuszadatok, mind pedig fiatal magyar anyanyelvű alanyokkal végzett tesztelés alapján. A *durva* melléknevet alapjelentésében mind tárgyak fizikális adottságaira, mind pedig élőlények, elsősorban humán egyének viselkedésére vonatkozóan használjuk negatív értelemben. Lássuk tehát, hogy a mai magyar nyelvhasználatban milyen vonatkozású pozitív polaritásváltás figyelhető meg.

2.1 Korpuszalapú megfigyelések

Ahogy azt a bevezető részben említettem, az MTA Nyelvtudományi Intézetében fejlesztett Magyar Nemzeti Szövegtár korpusza nem alkalmas a céljainknak megfelelő vizsgálatra, mivel alapvetően írott nyelvi szövegek képezik szövegbázisát. A *durva* melléknév polaritásváltása viszont főképp a mai fiatalok, tinédzserek és fiatal felnőttek szóbeli nyelvhasználatában terjed, egyre nagyobb mértékben. Megfigyelhető, hogy nyelvhasználatukban pozitív töltetének használata fokozatosan kezdi kiszorítani a *király*, főnévi eredetű, értékelő értelmű, alapvetően a szleng regiszter-változataiban előforduló kifejezést.

Korpuszadataim forrása megfelelő beszélt nyelvi korpusz hiányában az Internet volt, Google kereséssel. Két előfordulási típust vizsgáltam: a *nagyon durva* és a *de durva* kifejezéseket. Megfigyelésem célját egyrészt a pozitív kommunikatív tartalom és értelme parafrázálhatóságának azonosítása képezte, de ugyanakkor kíváncsi voltam a kifejezés mondattani – állítmányi és/vagy jelzői – szerepének előfordulási arányaira is. Ugyancsak vizsgáltam, hogy milyen jelentéskörbe tartozó főnevek szerepeltek a megnyilatkozásokban. Mindkét kifejezés esetében 200 példát (konkordanciát) vizsgáltam meg.

A *nagyon durva* kollokáció egyértelműen pozitív töltetű előfordulásának aránya a 200 példában a típusok száma (angol szakkifejezéssel élve ‘type’) 30 volt, a példányok (‘token’) száma pedig 59. Ez azt jelenti, hogy a vizsgált példák 29.5%-ban volt azonosítható a melléknév eredeti, negatív töltetének pozitív irányba ható polaritásváltása. A pozitív értelemek alapvetően a /+élvezhető/, /+látványos/, /+rendkívül jó/, /+rendkívül szép/, /+rendkívül érdekes/, /+nagyon kellemes/, /+meglepően jó/ lexikális jegyekkel voltak parafrázálhatók. A szintaktikai szerkezeti funkció tekintetében domináns volt az állítmányi előfordulás 42 esettel, jelzőként mindössze 11 példát

találtam a vizsgált anyagban. A megnyilatkozások példány státusú konstrukcióiban a következő főnevek fordultak elő: *bőrkabát, braketánc, cucc, előjáték, felvétel, fotó(k), hely, kastély, kávézás, kedvenc könyv, kép(ek), képességek, kritika, party ruha, riporternő, rúzsos kép, sportkupé, sztori(k), trükk, ugrás, vicc(ek), vicces baki(k), webhumor*. Illusztrációképpen hadd adjunk meg három példát (a pozitív polaritás a diskurzusegészen azonosítható):

- (1) Nagyon durva sportkupét mutatott be a Volvo. (jelzői)
- (2) Nagyon durva volt Vastagh Csaba zöld alsónadrágban. (állítmányi)
- (3) A Loire völgyében volt egy pár nagyon durva kastély (jelzői), és tök durva volt, amit a hegedűs művelt a hangversenyen (állítmányi)

A *de durva* kifejezés pozitív előfordulásának aránya a vizsgált 200 példában a típusok tekintetében 24 volt, a példányoké pedig 52. A pozitív irányú polaritásváltás aránya a vizsgált korpuszban tehát 26% volt. A pozitív jellege a dominánsan a /+rendkívül jó/, /+nagyon szép/, /+rendkívül élvezetes/, /+nagyon izgalmas/, /+nagyon érdekes/, /+meglepően jó/, /+nagyon kellemes/ lexikális jegyekkel parafrázálható. A vizsgált anyagban a kifejezés állítmányként 40, jelzőként pedig 12 esetben szerepelt. A példány-konstrukciókban előforduló főnevek a következők voltak: *az anyád, december, Eminem, film(ek), fotó(k), hang, háztetők, intim részek, kedvenc, kép(ek), a körömlakkod, motoros csatt, napsütés, poénok, a szempillád, poénos videók, szám, sztori, tartalom, technológia, Toyota, vicc, zene/zenék*. Illusztrációképpen itt is megadunk két példát:

- (1) De durva volt, amikor Nagypapa udvarolt Nagymamának! (állítmányi)
- (2) De durva, az egyik kedvencem: Vastagh Csaba 25 koncertet ad februárban! (állítmányi)

Mindkét vizsgált konstrukcióban a kollokációs erő dominánsan a fizikális–külső, megjelenésbeli és az érzelmi (viselkedést, pozitív hatást kiváltó) sajátságok kifejeződésének síkján jelent meg.

2.2 Kontrolltesztelés anyanyelvű alanyokkal

A korpuszalapú eredmények kontrollteszteléseként magyar anyanyelvű alanyokkal felmérést végeztünk a *durva* melléknév pozitív polaritásának megállapítása, anyanyelvű intuícióra épülő elfogadására és használatára vonatkozóan. Kísérletünkben 30 fő vett részt, valamennyi másodéves magyar egyetemista. Mindegyik konstatálta a vizsgált melléknév pozitív értelmű használatának gyakoriságát saját nyelvhasználatában, a negatív tartalom kifejeződése mellett. Alanyaink három feladatot kaptak:

(i) írjanak egy-egy olyan szituációt, amelyben a *durva* melléknév pozitív, nem pedig negatív értelemben szerepel, (ii) adjanak meg olyan főneveket, amelyek jelzőjeként anyanyelvi intuícióik alapján helyesen szerepel a *durva* pozitív jelentéssel, (iii) értelmezzék a pozitív tartalmat parafrázissal kifejezhető jelentés megadásával.

Az első feladatra kapott valamennyi szituáció megfelelt elvárásainknak. Szövegszervező státusú kulcsszavaikban¹ főként azok a némenek szerepeltek, amelyek az Internetről nyert konstrukciókban a 2.1 részben ismertetett megfigyelésekben tételeződtek. Jelen dolgozat terjedelmi megszorításai miatt hadd mutassunk be a szituációk közül mindössze kettőt:

- (1) Anti: *Na, milyen volt a tegnapi koncert?*
 Andi: *Tök durva volt! Nagyon jól éreztem magam.*
- (2) Pisti: *Képzeld, vettem egy új kocsit!*
 Jocó: *Milyent?*
 Pisti: *Egy Hondát!*
 Jocó: *De durva!*

Mindkét szituáció a vizsgált melléknév állítmányi funkcionálását demonstrálja. Talán nem is meglepő, hogy a spontán módon megadott szituációkban az alanyok 26 esetben állítmányként, 4 esetben pedig jelzőként használták a *durva* kifejezést.

A második feladatban az alanyok a *durva* melléknév mint jelző jelzett szavaként a következő főneveket szerepeltették (zárójelk között megadjuk az egynél nagyobb gyakoriságot): *autó* (6), *barát*, *buli* (12), *cipő*, *cucc*, *csaj*, *csávó*, *együttes*, *épület*, *fickó*, *film* (17), *ember* (2), *este* (4), *ékszer*, *élet*, *fénykép*, *fizetés*, *gép* (2), *gitár*, *haj* (2), *helyzet* (3), *játék*, *jelenség*, *kabát* (2), *kaja* (2), *kép* (3), *kiejtés*, *kinézet*, *kocsi* (6), *koncert* (6), *könyv* (2), *látvány*, *meccs*, *műsor*, *nadrág*, *óra*, *összeg*, *pénz*, *póló*, *ruha* (5), *srác*, *szám*, *számítógép*, *szex*, *szitu*, *tanár*, *társaság*, *telefon*, *teljesítmény*, *történet*, *utazás*, *vakáció*, *város*, *zene* (10). Látható módon a főnevek között a legnagyobb gyakorisággal az eseményt kifejezők szerepeltek. Ezek mellett szintén szembevetendő a tárgyak külalakiságára, funkcionalitására utaló jelzői kapcsolat. Érdekes módon a /+élő/ vagy a /+élő, +humán/ szelekciós jegyű főnevek mind a megjelenés, külalakiság, mind pedig a viselkedés tartalmi jegyét tekintve kevésbé reprezentatív felmérésünk eredményeiben. A mindössze 30 anyanyelvű alannyal végzett kísérlet asszociált némenjeinek magas száma pedig egyértelműen mutatja

¹ A kulcsszavak szövegszervező státusára vonatkozóan lásd Andor 2009.

alanyaink nyelvi kreativitásának felsőbbrendűségét a korpuszalapú vizsgálat eredményeivel szemben.

A harmadik feladatként megadott parafrázálhatóság a *durva* kifejezés következő jelentéskomponenseit, jelentés-értelmezését hozta felszínre pozitív értelemként: *átlagon felüli* (2), *emlékezetes, élvezetes* (3), *élvezhető, izgalmas, jó, jó minőségű, kemény* (2), *kiemelkedő, látványos* (2), *lenyűgöző, meghökkentő, meglepő* (3), *meglepően jó* (2), *menő, merész, nagyon jó* (7), *pezsgő, sikeres* (2), *szép, szuper* (3), *tetűsző* (4). Alapvetően ugyan ezek parafrázisban kifejezett értelmezések, tartalmukban megfelelnek a korpuszból nyert hasonló adatokkal, mégis találhatók köztük olyan jelentéskomponensek, amelyek finomabb, részletezőbb kapcsolódási viszonyokat fejeznek ki azoknál.

2.3 A jelenség előfordulása más nyelvekben

A *durva* melléknév intenzitást kifejező pozitív polaritásváltásának jelensége, a jelenség gyakoriságának rohamos növekedése számos nyelvben megfigyelhető. Az alábbiakban az érdekesség kedvéért ezt kívánjuk illusztrálni néhány indoeurópai és tipológiailag attól eltérő nyelvből vett példa alapján.

2.3.1 Angol

Az angol nyelv regionális változataiban a *durva* kifejezés megfelelője a *wicked* szó, amely eredetét tekintve szintén negatív tartalommal rendelkezett. Első előfordulásait a Clarendon Press által Oxfordban kiadott (1987) *Compact Oxford English Dictionary* „morálisan rossz jellemű, hajlamú, viselkedésű, rosszat tevő” egyének jellemzésére vonatkozóan 1275-re datálja, mely jelentés 1340-ben kiegészül az „ártalmas, romboló” jelentéssel. Pozitív átcsapás a jelentésben egészen napjainkig nem volt regisztrálható. Napjaink nyelvezetében, főleg a fiatalok körében mind a brit angolban, mind pedig a nyelv tengerentúli változataiban egyre inkább teret nyer a szó pozitív polaritásváltása, hasonlóan a magyar *durva* kifejezés parafrázálható jelentéseihez, jelentéskomponenseihez, hasonló, azaz dominánsan állítmányi és alacsonyabb frekvenciában jelzői funkcióban. Pl. *wicked creative tips by Photoshop [a Photoshop nagyszerű kreatív tippjei]* vagy *This car is wicked cool! [Ez a kocsi fantasztikus jó!]*. Példáinkban a *wicked* pozitív értelmű adverbializálódásának, a kifejezés melléknévi és adverbiumi státusú funkcionális érintkezésének lehetünk tanúi.

2.3.2 Román

A neolatin nyelvek közé tartozó románban a *dur* [*durva*] melléknév eredetileg szintén negatív polaritással rendelkezik. Példaként szolgáljon itt az *E dur tipul [Ez*

egy *durva fickó*] mondat, amely az alany negatív viselkedését fejezi ki. Ugyanakkor a romániai fiatalok nyelvhasználatában is a magyarhoz hasonló, pozitív irányú polaritásváltás megy végbe. Példaként említjük az *E dur!* kifejezést, melynek értelmezése egybeesik a magyar *durva* kifejezés pozitív polaritásával. Állíthatjuk egy olyan filmről, amely „rendkívül tetszett” vagy egy autóról, ami „nagyon tetszik, nagyon menő”.²

A *durva* melléknév szinonim megfelelője lehet a románban a *bestial* melléknév, melynek alapjelentése szintén negatív polaritással rendelkezik. A román fiatalok ezt a kifejezést is gyakran használják pozitív érzelmek kifejezésére, amit a következő két példa illusztrál: *Are o rochie bestiala*. [*Nagyon szép/menő a ruhája.*] vagy *Am vazut un film bestial*. [*Egy igen jó filmet láttam.*]³ Megjegyezzük, hogy a *bestial* melléknév a magyarban is létezik kölcsönszóként: *bestiális*, de nyelvünk ezt pusztán negatív töltettel használja, pozitív irányú polaritásváltására nem találtam példát.

2.3.3 Orosz

Az oroszban a *durva* kifejezés melléknévi megfelelője a *žestokij* [*durva*, kegyetlen] negatív jelentésű melléknév. Érdekes módon pozitív irányú polaritásváltást a mai fiatalok nyelvhasználatában nem a melléknév, hanem az abból származó *žest* főnév fejez ki. Két, állítmányi funkciójú példával illusztráljuk a jelenséget: *Eto žest kakoj film!* [*Milyen nagyszerű film!*], *Kakoj concert – prosto žest!* [*Milyen koncert! Egyszerűen csodálatos!*] Egyértelmű a példák pozitív polaritásértéke.⁴

2.3.4 Japán

A japánban a *yabai* (hiroshimai nyelvjárásban a *yabee*) melléknév jelentése a magyarban *rossz*, *veszélyes*, *durva*. Polaritása negatív. Ugyanakkor a mai japán fiatalok a szót egyre gyakrabban használják pozitív értelemben, pl. ízletes étel, vagy az azt felszolgáló étterem dicsérete során, alapvetően állítmányi szerepben.⁵

A *durva* melléknév jelentésének polaritásváltása azonban nem minden nyelvben figyelhető meg automatikusan. Ezt illusztrálja a pandzsábi nyelv példaanyaga, mely nyelv az indoeurópai nyelvcsaládba tartozik.

² Dr. Lugossy Réka Erdélyből származó nyelvész kolléganóm által adott példa.

³ A *bestial* szó használatát illusztráló román nyelvi példákat Dr. Loredana Fratila, a Temesvári Egyetem Angol Tanszékének tanára bocsátotta rendelkezésemre.

⁴ Anna Chizova orosz anyanyelvű MA hallgatótól származó példák.

⁵ Dr. Szirmai Mónikától, a Hiroshimai Nemzetközi Egyetem professzorától származó példa.

2.3.5 Pandzsábi

A pandzsábiban a magyar durva (angol wicked) kifejezés valamennyi megfelelője negatív tartalmú (bhaede /+ hímnemű/, vaedi /+nőnemű/, maadi /+nőnemű/, chandari /+nőnemű/, ganda /+hímnemű/, khachra /+hímnemű/, khackri /+nőnemű/, luccha /+hímnemű/, lucchi /+nőnemű/, buriya /+nőnemű/, mushtanda /+hímnemű/, mushtandi /+nőnemű/, lafanga /+hímnemű/, bura /+hímnemű/, buri /+nőnemű/, bhaedi /+nőnemű/, durachaari /+hímnemű/), amelyek javarésze nembeli változatokat reprezentál, vagy hím-, vagy pedig nőnemű főnevekre vonatkozik. Ezek pozitív jelentésváltozását a mai nyelvezet, anyanyelvű informásontól kapott információ alapján, nem demonstrálja.⁶

3. Összegzés

Dolgozatomban a melléknévi polaritásváltás esettanulmányát mutattam be mindössze egy példán, a *durva* kifejezés jelentésváltozásán, jelentésváltozásán keresztül. Az eredeti negatív tartalomtól a pozitív polaritás irányába történő mai jelentésváltozás jellegét és mértékét egymás kontrolljaként korpuszvizsgálat és anyanyelvű tesztelés adataival mértem fel. A folyamat a magyar nyelvhasználatban annyira új, hogy további kvantitatív térnyerése, szociolingvisztikai tényezőinek alakulása (különösen a regiszterbeli nyelvváltozatok és a lexikális alapú fogalmi keretek bővülése terén) a jelenlegi adatfeltárás alapján nehezen bejósolható. Annyi azonban bizonyos, hogy a jelentésváltozás jelenlegi stádiumában inkább kollokatív bázisú lexikális kapcsolatok fejlődnek, a változás nem tekinthető még teljes mértékben a konstrukcionális alapú szemantikai-pragmatikai vagy diskurzus prozódia markánsan kialakult esetének. Utóbbihoz az szükséges, hogy a polaritásváltás a pozitivitás irányába kvantitatív alapon meggyőzőbb legyen, a negatív tartalom előfordulási aránymutatói, konceptuális kerettartalmának lexikális bázisa, a kompozicionalitás foka a konstrukcióban pedig meggyengüljön. Ilyen irányú további változások minden bizonnyal delexikalizációhoz vezetnek majd a durva szó jelentéstartalmában (Traugott–Dasher 2005).

⁶ Dr. Divya Kalia anyanyelvű informásontól (a Guru Nanak Dev Egyetem, Angol Tanszék, Amritsar tanárától) származó információ.

IRODALOM

- ANDOR József 2003. Functional Studies in the Polarity and Gradation of Amplifier Adjectives and Adverbs in English. In: ANDOR, J. – HORVÁTH, J. – NIKOLOV, M. (eds.) *Studies in English Theoretical and Applied Linguistics*. Lingua Franca Csoport, Pécs. 43–59.
- ANDOR József 2009. A kulcsszavakról. In: SEBESTYÉN, J – SURÁNYI Zs. (szerk.) *A nyelv, az irodalom és a kultúra varázsa – Köszöntő kötet Mihalovics Árpád 60. születésnapjára*. Pannon Egyetem, Veszprém. 23–28.
- LOUW Bill 1993. Irony in the text or insincerity in the writer? The diagnostic potential of semantic prosodies. In: BAKER, M. – FRANCIS, G. – TOGNINI-BONELLI, E. (eds.) *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*. John Benjamins, Amsterdam. 157–175.
- SINCLAIR John 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press, Oxford.
- STEWART Dominic 2010. *Semantic Prosody*. Routledge, London.
- STUBBS Michael 2002. *Words and Phrases: Corpus Studies of Lexical Semantics*. Blackwell Publishing, Oxford.
- TRAUGOTT Elizabert C. – DASHER Richard B. 2005. *Regularity in Semantic Change*. Cambridge University Press, Cambridge.
- TURNER, P.D. – LITTMAN, M.L. 2002. *Unsupervised learning of semantic orientation from a hundred-billion-word corpus*. National Research Council of Canada ERB-1094 and NRC-44929. 1–9.

B. Székely Gábor

Dátumok Reguly Antal Északi-Urál térképén (1847)

Kevésbé közzismert, hogy az uráli helynévtani (onomastica uralica) kutatások egyik legelső művelője Reguly Antal volt. A helynévtan akkor még nem volt a mai értelemben vett nyelvészeti diszciplína, de Reguly világosan látta, hogy a térben lokalizált népesség mint etnogeográfia téma fontos eligazodási szempont nép és nyelv együttes vizsgálatában. Szépe György fontos névtani cikkében a névadást a következőképpen definiálja: „A névadás esetében egy adott koordináta-rendszeren belül egy pont kap olyan nyelvi címkét, amely ezentúl önmagában képviseli a pontot és a koordináta-rendszert.” (Szépe 1970, 308). Reguly térképén a földrajzi koordináta-rendszer által meghatározott pontok kaptak manyisi, nyenyec, hanti, komi és orosz nyelvi címkéket. A rajta szereplő dátumok pedig expedíciójának időbeli kiterjesztett koordinátáit jelentik. A továbbiakban ezekről a tér-idő címkékről lesz szó.

Reguly Antal 1846. augusztus 25-én érkezett vissza az Északi-Urálban tett expedíciójáról. A pétervári tudományos körök élénk érdeklődéssel várták. Őket elsősorban nem a gyűjtött nyelvészeti anyag, hanem a földrajzi érdeklődés vezette, mert nemrégiben alakult meg a pétervári földrajzi társaság, amelynek fontos célkitűzése volt az orosz birodalom területének feltérképezése.¹ Regulyt felkérték, hogy rajzolja meg az általa bejárt területet. Munkájával 1846 végére elkészült, ezért van a térképének címében 1846 (Reguly 1847a).² A készülődő Északi-Urál expedíció résztvevői (6 tudós és 6 segítő) számára 1847 tavaszán Péterváron litográfiát készítettek, hogy az Ernst Hofmann ezredes vezette expedíció (1847, 1848, 1850) tájékozódni tudjon az ismeretlen terepen. Az elkészült példányokból egyet Reguly is megkapott Pétervárról, és továbbküldte Toldy Ferencnek a magyar Akadémiára egy kísérőlevéllel együtt (Reguly 1847b).

A térkép jobb alsó negyedréjtjében vannak a magyarázó jelek (Erklaerungen), ezek között az utolsó egy egyenes (a térképen, néhány helyen > nyílhegygel irányított) vonal, ezzel jelöli a térképen expedíciójának útvonalát, a jel jelentése *Marschroute*. Reguly nemcsak a felkeresett településeket lokalizálja, hanem több helyen oda írja ott tartózkodásának időpontját is. A Reguly életrajzokban oroszországi útját a felkeresett városok, falvak nevének és az ott eltöltött időszaknak a leírásával mutatják be. A térkép helyneveinek pontosítása és elolvasása után helyesbíthető több

¹ A tudományos paradigmaváltás aktualitásáról lásd Szijj 1996.

² A térkép jelentőségéről lásd Pápay 1906, Borbély 1955.

félreértés és tévedés az útvonalal kapcsolatban. Oroszországi naplójának megjelenésével (*Calendarium*) még pontosabbá lehet tenni a kronológiát. A térkép helyneveinek olvasási nehézségeihez nyújt segítséget a napló, és fordítva, a naplóban előforduló helynevek és személynevek pontosítása megtörténhet a térkép adatai alapján.

A Reguly filológiában eddig még nem foglalkoztak a térképen lévő helynevek és dátumok olvasatával. Ebben a cikkben elsőként javaslom a következő, kéziratos dőlt betűvel írt dátumok és helynevek olvasatát. Az életrajzokban szereplő helyneveket és dátumokat a következő sorrendben mutatom be: (Toldy 1850), (Hunfaly 1864), (Pápay 1905). A további Reguly életrajzok jól-rosszul ugyanezeket a helyneveket és dátumokat említik. A Pestre elküldött térképe kísérő levelében leírja az útvonalát. Mivel egyáltalán nem ismert levélről van szó, ezért a téma fontossága miatt a megfelelő dátumoknál ebből idézek (Reguly 1847b) a kéziratot utánzó betűkkel.

Reguly is azon az évszázados úton keresztül ment át az Urálon, amelyen Szibéria meghódítása, száműzöttekkel történő benépesítése történt. Ezen az Európát Ázsiával összekötő északi szárazföldi és vízi úton bonyolódott sokáig a közlekedés, a kereskedelem, de ezen keresztül érkeztek azok a mérnökök és vállalkozók is, akik megteremtették a bányászatot és a fémfeldolgozást az Urálban. Ez az út a babinovi út volt, amely a Káma partján fekvő Solikamsktól vezetett át az Urálon a Pavdinskij Kamen' mellett Pavdán és Karaulskoén át Verhoturjénél érte el a Tura folyót. Ez már biztosította a közlekedést Szibéria nagy folyamain a katonai, kereskedelmi és közigazgatási központokig, Tjumenyig, Tobolskig és tovább.

20 – 21 Nowem 1843 | az első dátum a térképen, ekkor volt Reguly Solikamskban (A *Calendarium* dátumozását rövidítettem és összevontam: 1843. 11. 20. helyett 431120 lesz a továbbiakban, Cal: 431120, 431121). A babinovi úton kelt át az Urálon, ennek az útnak a jelentőségéről szól a Köppennek írt levelében: „1597-ben annak az útnak a megnyitásával, amely Szolikamszkból vezetett a Tura-folyóhoz, Babinov Artemij vadással együtt az egész nép mind erre sereglett és már a következő 1598. évben Lozva várát teljesen oda hagyták.” (Pápay 1906, 367–368). Erről és a következő dátumról Reguly így ír: „*Utam vonala mindenütt ki van téve. Kiindulásom a Káma vizétől Solikamsk városkábul (Octob. 21dikén 1843 orosz stýlis szerént). onnét az Uralon keresztül Verhocturjébe és ugy éjszaknak Vsevolodo-Blagodatba megyek, hol első vogul tanulmányaim.*” (Reguly 1847b). Valószínűleg eltévesztette a hónapot, mert a *Calendarium*ban és a térképen is november van.

Wsewolodsskoi 4 Dez 1843 21 Febr 1844 | az útvonalát követve a másik dátum a térképen nagyon nehezen olvasható, a napló alapján (Cal: 431204, 440221) ezeket a dátumokat kell a térképen keresni. Helyesen ez szerepel Karelin útvonalterképén is (Karelin 1991, 47.: 1843. XII. 4. – 1844. II. 21.). Karelin pontos vázlatának egyetlen hibája, hogy nincs nyíllal jelölve a Verhoturjétől Vsevolodskig az út, csak a másfél évvel későbbi visszaút. Toldy azonban más dátumról tud: „éjszak felé indul, s de-

cember 15-dikén reggel behajtott Vszevolodo-Blagodackiba” (Toldy 1850: LXX). Az eltérést a két naptárrendszer használata okozza, Reguly az orosz számítás szerint naptároz, Toldy átszámolta a dátumot az európai naptárszámításra. A dátum a XIX. században 12 nappal volt előbbre. Ezzel az átszámítással megkezdí a Reguly életrajz kettős dátumozását.

Irbít 24 Febr – 1 Marz 1844. | ez a dátum az irbiti tartózkodását mutatja. Az életrajzírók átszámították a dátumot: „Elhagyván tehát martius 4-dikén a Wsevoloshki jószágokat ... 7-dikén Irbítbe érkezett. Ottan öt érdekes napot töltvén” (Toldy 1850, LXXVII), „Öt napi tartózkodás után” (Hunfalvy 1864, 54), „1844. március 4-ikén Reguly elhagyja a vszevolodszkoei uradalmat, Irbítbe siet” (Pápay 1905, 13). A két dátum között hét nap különbség van (a február akkor 29 napos volt).

Tobolsk 5–15 Marz 1844 | a következő dátum Tobolsknál van. A dátum átszámozása itt is megfigyelhető: „martius 17. Tobolszkba érkezett” (Toldy 1850, LXXVII), „hova tavaszelő 17-én megérkezett” (Hunfalvy 1864: 54), „március 17-én” (Pápay 1905, 13). Karelin helyesen a térképen lévő dátumot használja fel, (Karelin 1991, 47.: Tobolszk, 1844. III. 5 – 15.)

Pelim 30 März 12 Juni 1844 | pelimi tartózkodásának ideje. Az életrajzíróknál ez is át van számítva: „april 11. Pelim városában állapotodott meg,” (Toldy 1850, LXXIX), „tavasz hó 11-dikén Pelim városában állapoték meg” (Hunfalvy 1864, 56), „Pelimben tavasz hó 11-kétül nyárhó 24-kéig mulatott” (Hunfalvy 1864, 57). Karelin vázlatában a térkép adata szerepel: Pelim, 1844. III. 30 – VI. 12. Reguly maga is okozhatta a zavart a dátumokkal, mert a Toldynak írt levelében az áll, hogy: „Kiindultam tehát Pelim városából június 24-dikén (1844),” (Toldy 1850, LXXXVI), naplójában elindulásának napja a (Cal: 440612) dátumnál van. A fenti három dátum így szerepel a Toldynak írt levelében: „Innét február 21dikén 1844be ismét Verchoturjén keresztül Irbítnek és onnét keletnek Tobolszkba veszem utamat, honnét az Irtis, Konda, és Pelim vizein Pelim helységbe jövök Mart. 30dikán. Itt folytatása tanulmányaimnak a déli vogulokkal június 12dikéig,” (Reguly 1847b).

Átimjä paul 19–21 Juni | az Északi-Szoszvára a Pelim folyón ment csónakkal. A naplóban ugyanez a dátum van, (Cal: 440619): átimje; „Etímjepaulig haladtam” (Toldy 1850, LXXXVI). Reguly olvasata, Toldy idéz Reguly leveléből: „Vizen Átimjä-paulig haladék” (Hunfalvy 1864, 60), Hunfalvy ugyanabból a levélből idéz, de pontosabban, mint Toldy.

Tapsatsku 1–20 Juli 1844 | a Tapszuj torkolatvidékénél lévő dátum, a helynév pétervári másolási hiba *Tapssunt paul* helyett. Reguly naplójában is ezek a dátumok szerepelnek (Cal: 440701, 440720), pontosabban július 21-én indul tovább északra.

24 Juli – 8 Aug 1844 | a következő dátum Sóma-páwl-nél van, az augusztusi nap nehezen olvasható. Az életrajzírók erről a húsz napról nem számolnak be. Pedig

ugyanolyan rohanó tempójú utakat tesz meg az Alsó-Szoszván az Ob felé egészen Igrimig, mint korábban. Rénáldozaton vesz részt, nyelvi anyagot gyűjt.

Schakurjinski 11 – 30 August | a helynév pétervári másolási hiba *Schekurjinski* helyett. Szintén nem esik szó az életrajzokban Scsokurjában végzett földrajzi, néprajzi és szamojéd nyelvészeti munkájáról, pedig ez is 20 nap: „a Szoszván le a Szigva torkolatáig utaztam, s innen Szúkerjepaulig” (Toldy 1850, LXXXVIII.), „s innen Szukerjé-paul-ig” (Hunfalvy 1864, 60). Az előbbi dátumokról összefoglalóan így ír Reguly: „*mely napon a Berezovi Szoszva vizei felé megindulván, a Pelim vize leg északibb partjátúl a Tápsziára által kelvén, ott érem Junius 30dikán az éjszaki vogulok első tanyáit. ezeknél első mulatásom a Tápszia, második a Szigva szájánál, és a harmadik a Szigva vizén felfelé Szukerje falunál*” (Reguly 1847), majd: „*Aug. 30dikán ismét felemelkedém az Uralra, ki itt leg vadabb és leg nagyszerűbb tekintetét veszi magára, mellyel a Caspiumtul a Jeges tengerig bír: (leg nagyobb csucsai azomban a 4000 lábot alig fogják felülmulni).*” (Reguly 1847b).

Tjobing 9 – 11 Sept | az Urál legmagasabb hegyei között vándorló manysi réntartó gazdák közül Tjobing-gal véletlenül találkozunk, három napig vele van Reguly (Cal: 440909: Tyobing).

Ignati 13–14 Sept | Ignatij réntartó gazdához ekkor érkezik (Cal: 440913 к Игнатию).

Tildom 18–20 September | az Urálból a Szinja melletti Tildomban van ekkor (Cal: 440918: Tildom), erről így ír: „*Itt a voguloktul megváltván az osztjákok lakásainak vettem utamat, mellyeket a Szinnya vizénél értem el.*” (Reguly 1847b).

Obdorsk 50w 26 sept – 8 Oct 1844 | terepmunkájának következő dátuma ez, az 50 w távolságot jelent verszben (Cal: 440926: Обдорск), „a felséges Óbon pedig sept. 26. Hispugornál átkeltem, s még azon este Obdorszkban az alsó Ób-tartomány főhelyébe értem.” (Toldy 1850: XCVII), a helynév ragozása nyomdahiba lehet, helyesen Obdorszkba, „azon hó 27-kén pedig, a’ nagyszerű Óbon átkelvén még az nap estve Obdorszkba érkezék...” (Hunfalvy 1864, 65), „... 1844. október 8-án megérkezett Obdorszkba...” (Pápay 1905, 18). A három különböző dátum egyet jelent, szeptember 26. Hunfalvy dátuma valószínűleg nyomdahiba, Pápay átszámítja az európai naptárra a dátumot. Bonyolítja a dolgot, hogy Reguly levelében az áll, hogy „E végre hagytam el Obdorszkot october 10-dikén...” (Toldy 1850, C), „... őszhó 10-kén kiindulván...” (Hunfalvy 1864, 65), ugyanezt a dátumot használja átszámítva Pápay is: „Obdorszkból október 22-én kiindulván...” (Pápay 1905, 18). Karelin térképészletén ez szerepel: Obdorszk, 1844. IX. 26 – X. 10., ez a dátum a legpontosabb (Karelin 1991, 47).

13–14 October | a nyenyec expedíciójának legelső, a térképen lévő dátuma (Cal: 441013, 441014).

18 October |valami miatt fontosnak tartotta a következő dátumot a térképre íratni, talán mert ekkor érkezik a Kara folyó torkolatához, nagyon 13-nak látszik, de a napló eligazít (Cal: 441018: у устья Кары).

21 Octob 1844 | terepmunkájának legészakibb állomása ennél a dátumnál van. A Jugor-félsziget északi része ez a Szivim-pae hegynél. Az életrajzíróknál emlegetett: „(Sárhoj), azaz Sárhát; Sárnak a vajgacsi szoros neveztetik.” (Toldy 1850, CI), „Ezt a’ szorost Sarnak, ’s a’ reá támaszkodó hegyhátat Sarhojnak nevezik.” (Hunfalvy 1864, 65). Ez a helynév nincs rajta Reguly térképén. Karelin dátuma pont ugyanez: 1844. X. 21. (Karelin 1991, 47). A nyenyec expedíciójáról Reguly így ír: „– *Obdorszkbul a leg északibb orosz lakozásbul az Ob vizén, tovább a Szamojédok havas steppjeibe részént ethnographiai, anthropologiai, és geographiai érdekek vezettek, mely utóbbiak egész a Jugriai parthoz Váigáts sziget általellenébe hoznak hol leg távolabb és leg éjszakibb pontját utazásomnak értem el (Octob. 21ikén).*” (Reguly 1847b).

2–3 November 1844 Isba Iwana Terentjeva a visszafelé úton a Nagy tundrán (Bolsaja Zemlja) az egyik zürjén réntartó gazdánál, Ivan Terentevnél megállnak.

Mushi 6–11 nowemb |a következő megállóhely Muzsi falu az Ob mellett. Pápay ezt is következetesen átszámítja: „... november 18-án Muži-ba ... érkezett.” (Pápay 1905, 18).

Beresov 12 Now |téli pihenőre Berezovba utazik. Reguly az ott tartózkodásának dátumáról már az európai naptár szerint számol be: „martius 3-d. (1845.) Beréztóvtól, hol a tavali nov. 24-dikétől fogva laktam, búcsút vettem.” (Toldy 1850, CV). Pápay is ezt veszi át: „Reguly Berjozovból 1845. márczius 3-án indul útnak ...” (Pápay 1905, 20). A naplójában az elindulás az orosz naptár szerint szerepel (Cal: 450219). A berezovi tartózkodásáról így ír: „*vissza utamat az Usza vizein és az Uralon egyenessen Berezovnak vettem hol Nov. 12dikétől Februar 19kig 1845 mulattam osztják és vogul tanulmányokkal.*” (Reguly 1847b).

Sserebrjansk sawod 5–8 Marz 1845 |a visszafelé út egyetlen dátuma Serebrankánál van. Toldynak így ír: „– *Visszajövelem Sziberia érdekes határaibul az Ural nyugoti orosz részére a Szerebranszki hutáknál (Sserebränskoi zavod) vagyon megjegyezve (Mart. 5-dikén).*” (Reguly 1847b). Az első dátum a megérkezésé, a második az elutazásé, közben innen kirándul, megnézi a tagili sziklarajzokat Gaeva falunál (Cal: 450307: Gajeva), erről a kirándulásról Szij Enikő írt (Szij 2003). Karelinnél ez a dátum nincs rajta a térképen, csak a helynév (Karelin 1991, 47).

A Reguly expedíció dátumozásánál meg kellene maradni a fenti térképi és naplóbéli dátumoknál. Az orosz naptár szerinti dátumozást meg kell említeni, de az életrajzírók a bizonytalannak látszó átdátumozással azt az érzést kelthetik, hogy az időpontok nem pontosak. Pedig csak az életrajzírók szeretnének beavatkozni a dátumozásba, ez feleslegesnek látszik.

IRODALOM

- BORBÉLY Andor 1955. Reguly Antal térképének szerepe az Észak-Urál megismerésében. *Földrajzi Közlemények* 79: 231–242.
- CaI: РЕГУЛИ Антал 2008. *Календаріум. Дневник венгерского путешественника-исследователя с 29 сентября 1843 г. по 5 марта 1846 г. Путешествие по России Петербург – Урал – Петербург.* Редактор: Энико Сий. Библиотека Регулиана 5, Издательство ТИНТА, Будапешт.
- HUNFALVY Pál 1864. *A vogul föld és nép. Reguly Antal hagyományai, A Magyar Tudományos Akadémia megbízásából kiadta Hunfalvy Pál, I. kötet*, Eggenberger Ferdinánd Akadémiai könyvtárusnál, Pest, Reguly Antal hagyományából kidolgozta Hunfalvy Pál.
- KARELIN, V. G. 1991. Hegynevek Reguly Antal Északi-Urál térképén. *Földrajzi Közlemények* 115: 37–47.
- PÁPAY József 1905. *Reguly Antal emlékezete. Nyelvészeti hagyatékának földolgozása alkalmából.* Kiadja a Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- PÁPAY József 1906. Reguly Antal urali térképe (Ide tartozik a XIV. tábla). *Földrajzi Közlemények* 34: 349–370.
- REGULY Antal 1847a. *Ethnographisch-geographische Karte des nördlichen Ural Gebietes entworfen auf einer Reise in den Jahren 1844 und 1845 von Anton v. Reguly. St. Petersburg 1846.* MTAK Kézirattár, Tört. Földr. 4. r. 1. sz. A régi katalógusban Földl. 4.drét I. Szám. Térkép. Földr. 4. r. 1. Reguly Antal Abrosza az északi Uralról. M.Acad 1847, litografált kézirat, 760 x 1040 mm.
- REGULY Antal 1847b. *Tekéntetes titoknok ur! Graefenberg Julius 21ikén 1847.* MTAK Kézirattár M. Irod. Levelezés 4. r. 88. sz. 51.
- SZÉPE György 1970. Kommunikációs és grammatikai megjegyzések a névről. *Nyelvtudományi Értekezések* 70: 307–311.
- SZÍJ Enikő 1996. Paradigmaváltás és a XIX. század közepi finnugrisztika (Reguly Antal). In: LESKINEN, H. – Tõnu SEILENTHAL (eds.): *Congressus Octavus Internationalis Fenno-Ugristarum, Part VIII*, Jyväskylä. 90–94.
- SZÍJ Enikő 2003. Reguly Antal és a Tagil menti sziklarajzok. *Nyelvtudományi Közlemények* 100: 289–300.
- TOLDY Ferenc (szerk.) 1850. *Reguly–Album.* Kiadta a Reguly Társaság, Pesten, Emich Gusztáv bizománya.

Babos Ildikó

Forrástartományok a romani nyelvű folklór szövegek metaforáiban¹

„The essence of metaphor is understanding and
experiencing one kind of thing in terms of another.”

(Lakoff 1980)

A metafora lényege megérteni és kifejezni
egyfajta dolgot egy másiknak a kifejezéseivel.

(Lakoff 1980)

A kutatás megkezdésekor alapvető feltevés volt, hogy a romani nyelv nem szó szerinti kifejezéseiben használt forrásfogalmak alapvetően különböznek az európai nyelvekben használtaktól. Összehasonlításként Kövecses (2005) és az általa idézett kutatások szolgálnak. Láthatóvá vált, hogy a romani nyelv anyanyelvi és kompetens beszélői alapvetően más tapasztalatok felhasználásával jelenítik meg a szándékolt jelentést, és az is nyilvánvaló, hogy más szándékkal teszik.

Forrástartományok tekintetében a folklórból merített és az irodalmi szövegekből származó adatok nem mutatnak szignifikáns különbséget. Ezért kijelenthetjük, hogy kultúrspecifikus jelenséggel állunk szemben, tehát láthatóvá válik, hogy a cigány népcsoport milyen alapvető tapasztalatokkal rendelkezik, milyen közegből és élményekből meríti azokat a kifejezéseket, amelyeket egy másik dolog megértéséhez és kifejezéséhez használ. Véleményem szerint a mennyiségi mutatók egyfajta fontossági sorrendet is jelölnek.

1. Gyakori forrástartományok a romani nyelvű folklórban

1.1. Természet, természet jelenségek

Minden bizonnyal az életmóddal, a természettel való szoros együttéléssel magyarázható, hogy a romani nyelv metaforikus és metonimikus kifejezéseinek leggyakoribb forrástartománya a természet. A cigány nép vándorló életmódját egészen

¹ Tanulmányommal tisztelettel köszöntöm Szépe tanár urat, aki hosszú időn át ösztönzött annak érdekében, hogy a romani nyelvvel kapcsolatos kutatások az alkalmazott nyelvészet szerves részévé válhassanak.

a 19. századig megőrizte, bizonyos csoportjai még ma sem választják a letelepedett életformát.

*keccavo tattyimo mukhlas o kham – olyan meleget hagyott a nap
véseski dé j – az erdő anyja
chi sorinas e cherhaja – nem öntöttek (fényt) a csillagok*

1.2. Cselekvés

A cselekvés is alapvető emberi tapasztalat. Kézenfekvő tehát, hogy ez a tartalom minden nyelvben nagy valószínűséggel előfordul, annak azonban valószínűleg jelentősége van, hogy a romani nyelv esetében a gyakorisági lista elejére került.

*dine duma – beszédet adott
mardas les e dili pustija – megverte a bolond pusztlat*

1.3. Test

Kövecses (2005) írja, hogy „a metaforikus konceptualizáció nagy része a saját testünkkel kapcsolatos tapasztalatainkból ered” (Kövecses 2005, 32). Gyakoriságát tekintve megjegyzi, hogy tizenkétezer idiómából több mint kétezer az emberi testtel kapcsolatos. Kutatásomban hasonló aránnyal találkoztam. A romani nyelv esetében az emberi test mint forrástartomány a metaforikus és metonimikus jelentésszerkezetek mintegy ötödénél van jelen, beleszámítva az olyan idiómákat is, melyekben kettő vagy annál több: három, esetleg négy forrástartományt tudunk azonosítani. (Ezeknek a nyelvi jelenségeknek a jelentőségét későbbi fejezetben tárgyalom.)

Ez az arány ugyanúgy jellemzi a folklór-, illetve az irodalmi szövegeket, tehát független attól, hogy mikor keletkezett a szöveg, és hogy milyen szociolingvisztikai paraméterek jellemzik. Úgy tűnik tehát, hogy az emberi test mint forrástartomány univerzális.

*leske duj jákha inke andre shudas ande xajing – a két szemét beledobták a kútba
c’ashel ma khonyik pala sero – nem marad senki a fejem után*

1.4. Isten (Transzcendentális jelenségek)

Lakoff (2002) *Moral Politics* című munkájában részletesen elemzi, hogy milyen szándékkal jelennek meg a moralitással és istennel kapcsolatos fogalmak politikai diskurzusokban. Kétféle kommunikációs stratégiát említ: az egyik a kb. istentől való

jóság moralitásának az alapelve, a másik a büntetés/megtorlás alapelve. Isten és jó-ság/erkölcs fogalmak erősen összefonódnak a keresztény kultúrkörben, ahogy azt az angol „goodness” kifejezés kiválóan érzékelteti. A romani nyelv metaforáiban is találunk olyan példákat, amelyek transzcendens fogalmak segítségével érzékeltetik a jó-rossz/erkölcsös-erkölcstelen ellentétpárt, pl. *ingerdam le pogányes, khere andam l andyalka – elvittem egy pogányt, hazahoztam egy angyalt*, de még gyakrabban találkozunk azzal a jelenséggel, amikor a transzcendens fogalomnak a megjelenése, mint forrástartomány **telítettséget, fokozhatatlanságot, abszolút értéket jelöl.**

*teje telindya pal leste e armaja – leért rá az átok
még o lásho dél inke dárál, kaso zhungalo-j – még a jó isten is fél, olyan csúnya*

1.5. Arany, szerencse

A szervezett társadalmak megjelenése óta fontos szerepet tölt be az emberek életében a pénz. Kezdetben erre a célra nemesfémeket használtak, elsősorban aranyat és ezüstöt, mivel ezek fordultak elő a legritkábban és értéküket eszerint mérték és mérik a mai napig is.

Mivel a mindennapi élet szerves része, a romani nyelvben is megjelennek az anyagi értékek mint forrástartományok. Autentikus szövegekben nem találkozunk a pénz fogalmával annak ellenére sem, hogy Bari Károly adatközlő a 20. században született és élt. Helyette az arany és ritkán az ezüst fogalmát használják, ha valamit a bőség/anyagi jólét eszközeivel írnak le. Ez valószínűleg nem egyedülálló folklórszövegekben, hiszen a tapasztalat, hogy valaminek az értékét nemesfémmel ki tudjuk fejezni, univerzális.

Sajátosan a romani nyelvre jellemző azonban, hogy az anyagi értékek/javak fogalmát összemosza a szerencse fogalmával. Van egyfajta jelentés átfedés a két fogalom/fogalomkör között, másrészt pedig egy kölcsönös viszony, melyben egyik fogalom a másik meglétét feltételezi. Ha mint forrástartományt vizsgáljuk ezt a jelenséget, arra a következtetésre jutunk, hogy vannak olyan metaforikus nyelvi kifejezések, amelyekben **a két fogalomkör gyakorlatilag ugyanazzal a jelentéssel bír.**

Irodalmi szövegekben elvétve találkozunk az *arany*nak mint forrásnak a használatával, pl. „*andam somnakaj vastenca – adtam arany kézzel*”; „*purencia marel tyiri somnakuni phuv – lábbal veri az arany földedet*”. Bizonyára nem véletlen, hogy mindkét nyelvi szerkezet célként érzelmi-etikai tartalmat fogalmaz meg, különösen abban a kontextusban, amelyben megjelenik.

Összességében az arany kifejezésnek mint forrástartománynak a használatáról a következőket mondhatjuk el: a./ gyakrabban fordul elő, mint a leírt európai nyelvek-

ben, b./ többletjelentéssel bír a magyar és angol nyelvben leirtakkal összehasonlítva, c./ sok esetben transzcendens fogalmakkal kapcsolódik össze, melyekkel függő, általában egymást feltételező kapcsolatban áll. Mint forrástartomány tehát sokkal gazdagabb és kiterjedtebb (tehát nem ugyanazt jelenti!), mint a magyarban.

1.6. Világ

Alapvető emberi tapasztalat a világ, amelyben élünk; a természeti és társadalmi környezet, amely mindennapjaink keretét képezi. Maga a szó szerinti kifejezés (*luma*) is gyakran szerepel a romani nyelvű szövegekben általában a „*bari*” – nagy jelzővel együtt. Megjelenése egyfajta szintézise az emberi tapasztalatoknak, sok esetben szinonimája az élet és a lélek kifejezéseknél. Abszolútumként jelenik meg.

gêlastar apol la lumasa – világgá ment
xasajvel i luma – elveszik a világ
la saste lumeko baxt kothe sas – az egész világ szerencséje ott volt
vov korro-j pe pestyi lume, chi dikhel – vak a világára, nem lát

1.7. Út

A mozgás ismert és gyakori forrástartomány, akár helyváltoztatásként, akár egyhelyben való mozgásként használjuk a metaforikus konceptualizációban. Maga az *út* mint forrásfogalom megjelenése azonban a romani nyelv sajátosságának tekinthető, ami minden bizonnyal a vándorló életmóddal hozható összefüggésbe. „Úton lenni” a cigány nép alapvető tapasztalatának tűnik, olyan sajátos élménynek, amely alkalmas más dolgok (elsősorban állapotok és érzelmek) kifejezésére.

me drom kerav – utat csinállok
suke dromesa avilem andre – vékony úttal jöttem be

1.8. Szív, vér

Fentebb tárgyaltam az emberi test mint forrástartomány szerepét a romani nyelvben, mely előfordulásában és mélységében nem különbözik más e nézőpontból leírt nyelvekétől, tehát mint ilyen, univerzális. A kutatás során azonban világossá vált, hogy a szív (*jilo*) és a vér (*rat*) fogalmát a romani nyelv külön „kezeli”: többlettartalmaidat tulajdonít nekik, illetve azokat a kifejezéseket mélyebbé teszi, amelyekben megjelennek mint forrástartomány. Tehát amennyiben a közlés szándéka, azaz a céltartomány **érzelem, állapot** (később látni fogjuk ezek kiemelt jelentőségét),

illetve cél annak **mélységének vagy intenzitásának kifejezése**, akkor forrásként a romani nyelv a szívet és a vért, mint az általa legmélyebb és leginkább intenzív (fontos, illetve érzékelhető) szerveket használja.

*phagyilas e terna romnako jilo – eltört a fiatalasszony szíve
még vi pa lesko balengo salo pityalaso rat – még a haja szálán is hullott a vér*

1.9. Halál

A halál alapvető emberi tapasztalat. Mivel mind a folyamata, mind pedig a tartalma nehezen megragadható, ezért általános jelenség, hogy megpróbáljuk kifejezni lényegét. Szándékunk kifejezni, érzékelhetővé tenni azokat az állapotokat és érzéseket, amelyeket hozzá társítunk. Ezért a halál gyakori céltartomány, forrásként való megjelenése viszonylag ritka.

A romani nyelvben találkozunk a halál fogalmának forrásként történő alkalmazásával. Ezekben a példákban a kifejezés szándéka is maga a halál, illetve a halállal egyenértékűnek ítélt vagy ahhoz hasonlóknak vélt állapot.

A romani nyelvű mesék az európai népmeséknél elvontabbak, szürreálisak. Ismert a gyermekfolklór, a mesék zöme azonban elsősorban felnőtteknek szól. Általában a hagyományos értelemben vett tanulsággal nem szolgálnak, inkább történeteket mesélnek el, melyekben sok az álomszerű motívum. Az állapotok, érzelmek leírására nagy hangsúlyt fektetnek. Erre példa a következő nyelvi szerkezet: „*chi del duma khanchi o mulo*” – *nem ad beszédet semmit a halott*. Ez a példa tulajdonképpen nem más, mint a halál állapotának leírása, magának a halálnak és a beszédnek (illetve az arra való képesség hiányának) a leírásával.

Az európai nyelvekben a halálról általában a térdimenziók használatával beszélünk (Szilágyi, 1997), a FENT-LENT ellentétpár segítségével, és ezeket érzékeltetjük az ÉLET-HALÁL relációt. A romani nyelvben szintén megjelenik a konceptualizálásnak ez a módja, de egyrészt kevésbé hangsúlyos, másrészt korántsem biztos, hogy a FENT az ÉLETET, a LENT a HALÁLT jelöli. A romani nyelvű metaforákban sok esetben **teljes értékűséget, fokozhatatlanságot jelöl – a transzcendens fogalmakhoz hasonlóan**, és mint az első példából látszik, maga a halál fogalma is átszövődik transzcendens tartalmakkal.

*chi chéri, chi phu te na lal ma ande – se égbe, se földbe ne tegyetek
mérav ande bokh, mérav andre trush – meghalok az éhségben, meghalok a szomjúságban
mulo sas tejjeshen ande dar – halott volt teljesen a félelemben
merav ando lazhavo – meghalok a székelyben*

2. Összetett források a romani nyelvű folklórban

A romani nyelv beszélőinek fizikai, biológiai, kulturális tapasztalataihoz akkor kerülünk még közelebb, ha megvizsgáljuk azokat a metaforikus szerkezeteket, amelyekben egynél több: kettő vagy három (helyenként négy) forrást használnak. Valószínűleg ezek a nyelvi szerkezetek mutatják legpontosabban azt konvencionális tudást, amely az oláh cigány népcsoport tudatvilágát képezi.

2.1. Isten-cselekvés

Természetes szándékunk megérteni és megragadni a körülöttünk zajló eseményeket és a minket körülvevő világot. Mivel annak nem minden mozzanata racionális, mérhető és egyértelműen kifejezhető, ezért más forrásokat keresünk bizonyos állapotok, érzések leírására. Kézenfekvő, hogy ilyen esetekben a transzcendenciát hívjuk segítségül és az az értelmezés is, hogy tulajdonképpen egy fölöttünk álló erő cselekedete hív életre bizonyos jelenségeket.

A romani nyelvű folklórban ez gyakori jelenség, az ISTEN-CSELEKVÉS összetett forrástartománnyal találkozunk a legnagyobb mennyiségben. Ez nyilván tükrözi az oláh cigány népcsoport világról alkotott elképzeléseinek egy pillérét, nevezetesen, hogy **a minket körülvevő természeti és társadalmi környezetet egy transzcendentális erő működteti.**

potyinla tuke o sunto dél – meg fogja fizetni nektek a szent isten

te del ma o dél baxt – adjon nekem az isten szerencsét

o sunto dél barardas kado kasht – a szent isten növelte azt a fát

shundom, hody o sunto dél mashkar tumende szállisardas – hallottam, hogy a szent isten közéték szállt

2.2. Természet-cselekvés

A természeti jelenségek megjelenése forrásként a romani nyelvű folklóranyagban kiaknázhatatlannak tűnik, bár minden bizonnyal ebben a tekintetben univerzális jelenséggel állunk szemben. Mivel alapvető tapasztalata az emberi létnek a minket körülvevő természeti környezet, ezért nagy valószínűséggel autentikus, szájhagyomány útján terjedő szövegekben gyakran találkozunk vele, gyakorlatilag bármely nyelv esetében. Magyar népdalok ez irányú vizsgálata (Baranyiné 2008) általában az érzelmek kifejezésében a TÁVOL-KÖZEL, FENT-LENT oppozíciós fogalmak segítségével fejezi ki bizonyos jelentéstartalmak mélységét, mely a romani nyelvű szövegekre nem jellemző. Sokkal inkább találkozunk azzal a jelenséggel, melyet

Baranyiné „irány nélküli céltalansággal” jellemez (2008, 319) és a bujdosó, társadalomból kitzitott csoportok szemléletmódját jeleníti meg.

Az isten-cselekvés összetett forrástartományhoz hasonlóan abban a felfogásban is felfedezhetünk egyfajta passzivitást a beszélő részéről. **Bizonyos történéseket, érzéseket, állapotok beálltát tehát nem a beszélő generálja, hanem az megtörténik, jelen esetben a természeti jelenségek mozgása/aktivitása által.**

*avilas ek balval haj ingerdas la mandar – jött egy szél és elvitte tőlem
marel ma o brishind – ver engem az eső
ek baro parno sap avilas opre anda pince – egy nagy fehér kígyó (szerencsétlenség
szimbóluma) jött fel a pincéből*

2.3. Idő-cselekvés

Az idő fogalmával metaforikus és metonimikus jelentésszerkezetekben általában mint céltartománnyal találkozunk. Azaz az idő fogalmát/múlását sokkal inkább kifejezni és érzékeltetni szeretnénk, semmint hogy használatával érzékeltessünk valamit. E kevésbé megragadható entitás a romani nyelvben is megjelenik bizonyos jelenségek konceptualizálásában, ám előfordulnak olyan nyelvi szerkezetek is, amelyben az idő – általunk kevésbé megfogható – természetével fejeznek ki valamit. Ebben a szándékban benne rejlik egy olyasfajta felismerés, hogy **az idő fogalmában lényegileg benne rejlik a változás, természeténél fogva.**

i detehara trobuj te zhas majdur, ke majdur- i amaro drom – a reggel akarta, hogy menjünk messzebb, mert messzebb van az utunk

2.4. Beszéd-cselekvés

A beszéd mint forrástartomány megjelenése a romani nyelvben speciális. Ahogy Stewart (1993) rámutat, a magyar beszéd szó analógiájának tekinthető „*vorba*” kifejezésnek sajátos, összetett tartalma van a romani nyelvben. Kulturális antropológiai megfigyelései szerint szó szerinti jelentésen túl többlettartalmakkal bír, és mint ilyen, a roma identitás szerves része és kifejezése. Egyfajta gondolatfolyamnak értelmezhető és markáns etnikai tartalmak fedezhetők fel benne.

Nyelvészeti szempontból szónoklatnak tekinthető, tartalma a roma önmeghatározás. Ezt a sajátos közösségi beszédaktust a romák a „*chachi vorba*” – igaz beszéd kifejezéssel jelölik, melyben etnikus beszéd tartalmak jelennek meg; gondolatok, érzések, melyek a roma lét esszenciáját fejezik ki. Tartalmában gyakran megjelenő

motívum a vándorlás, a szegénység, a társadalomból való kizártság és tudatosan vállalt elkülönülés.

A romani nyelvben létezik egy másik kifejezés, mely szintén a beszédaktust mint cselekvést jelöli. Ez a „duma”, mely gyakorlatilag minden magyarországi nyelvjárásban előfordul, a kárpáti cigányban is. Átkerült a szlengbe is, ott beszédet jelent, bizonyos pejoratív tartalommal. Akkor használjuk, ha a beszédet értelmetlennek, feleslegesnek tartjuk, és ez természetesen nem véletlen. Bár a *vorba* és a *duma* kifejezések között vannak szemantikai átfedések, mégis azt mondhatjuk – amennyiben a magyar nyelvben keresünk analógiákat –, hogy előbbi inkább beszédet (szót), utóbbi inkább hangot jelöl.

A *vorba* kifejezés tehát feltételez bizonyos gondolati tartalmat és kifejezési szándékot, míg a *duma* általában értelemmel nem rendelkező hangsor, tehát tulajdonképpen a beszédnek mint fizikai aktusnak a képessége.

*shin ma ek vorba, ba tusa – vágj nekem egy beszédet, de veled
te na lunzharav e vorba – ne nyújtsam a beszédet
de, ko dale leske дума – de ki fog neki beszédet adni
zhal tyi vorba – megy a beszéded*

IRODALOM

- BARANYINÉ KÓCZY Judit 2008. Orientációs metaforák a magyar népdalok természeti kezdőképeiben, *Magyar Nyelvőr* 302–25.
- BARI Károly 1990. *Az erdő anyja – Cigány népmesék és néphagyományok*. Gondolat, Budapest.
- KÖVECSES Zoltán 2005. *Metaphor in Culture*. Universality and Variation. Cambridge University Press, Cambridge – New York.
- KÖVECSES Zoltán 2005. *A metafora*. Typotex, Budapest.
- LAKOFF, G. – JOHNSON, M. 1980. *Metaphors We Live by*. Chicago University Press, Chicago.
- LAKOFF, G. 2002. *Moral Politics*. Chicago University Press, Chicago.
- PAPROTTE, W. – DIRVEN, R. 1985. *The Ubiquity of Metaphor; Metaphor in Language and Thought*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- SINCLAIR, Michael Stewart 1993. *Daltestvérek*. T-Twins Kiadó, Budapest.

Barics Ernő

A horvát etnikai csoportok magyarországi letelepedésének vizsgálata (anya)nyelvi metszetben a földrajzi nevek tükrében

I. A Magyar Köztársaság mai területén élő nemzeti és etnikai kisebbségek többségének közös vonása, hogy évszázadok óta élnek a magyar állam keretei között, s ez a megállapítás a Dráva- és Mura-menti őshonos horvát lakosságtól eltekintve érvényes a magyarországi horvátokra is. A hazai horvátok nem tömbben élő kisebbség. Szórványokban élnek, földrajzilag viszonylag távol egymástól. Nagyobb részük a magyar-osztrák, magyar-horvát és a magyar-szerb határ mentén, illetve nem messze az országhatártól. Ez azért alakult így, mert a Mohácsi csatát követő időszakban, tehát 1526 után, a horvátországi és magyarországi birtokokkal is rendelkező világi és egyházi főurak, így pl. a Batthyányak, Erdődyek, Nádasdyak, Eszterházyak, stb. elősorban gazdasági okoktól motiváltan, a kieső, hiányzó munkaerő biztosításának reményében a törököktől kifosztott és kipusztított egykori magyar falvakba, vagyis az akkori Magyarország ritkábban lakott térségeibe, Baranya, Somogy, Zala, Vas, Győr-Sopron-Moson megyékbe, több, egymást követő hullámban, a mai Horvátország és Bosznia-Hercegovina egyes területeiről a törökök elől menekülő különböző horvát etnikai csoportokhoz tartozó lakosokat telepítettek le.

Így aztán a magyarországi horvátok legfontosabb történelmi, társadalmi és etnikai meghatározó jegyei között szerepel az a tény is, hogy többnyire a szabályozott irodalmi nyelv, mai terminussal a horvát sztenderd nyelv létrejötte előtt hagyták el eredeti etnikumuk lakterületét, és így lettek az eredetileg többségi etnikumot képező horvát populációból menekülő, vándorló kisebbség, s e tényből következően napjainkban beszélt élő nyelvük, nyelvjárásaik jelentős része archaikus nyelvi változatokban őrződött meg. Természetesen a hazai dialektusok mindegyike elhelyezhető a megfelelő horvát (országi) nyelvjárási mozaikba, annak ellenére, hogy az anyaországi nyelvi környezetből kiszakítva, az évszázadok során hol lazább, hol pedig semmilyen kapcsolatban nem lévén az anyaországgal, szükségszerűen erodálódott a nyelvük, illetve számos új nyelvi sajátosság alakult ki, legfőképpen a szókincs területén.

A hazai horvátok közösségi nyelvi tudatában az évszázadokkal korábban lezajlott migrációk kódében, még ha a magyar-horvát határ térségében is lakik egy ré-

szük, így pl. a Dráva, Mura, Duna mentén, nyelvileg és kulturálisan a horvátáshoz, pontosabban a horvát nemzeti többséghez való tartozás tudati leképezése viszonylag gyenge. Ez természetesen nagymértékben befolyásolja a hazai horvátok, számos más hazai kisebbséghez hasonlóan, a nyelvi egyenjogúság kérdéséről alkotott véleményét, például a kulturális autonómia keretében érvényesítendő nyelvi elvárásaik, követeléseik megfogalmazásában. Meggyőződésem, hogy ezzel a körülménnyel és az új hazában a saját nyelvük használatával kapcsolatosan szerzett negatív élményekkel hozható összefüggésbe a magyarországi nemzetiségeknek pl. az Európai Unióban fontosnak tartott Nyelvi Kartában lefektetett nyelvi jogoknak a gyakorlatba való átültetése iránti igen félénk, mondhatnánk visszafogott érdeklődése. Ezt azért is említem, mert a határon túli magyarok esetében a nyelvhasználatot illetően az autonómia törekvésekkel összefüggésben ez éppen fordítva van. A kisebbségek nyelvhasználatára vonatkozó elméleti és gyakorlati kérdések kitüntetett módon való szerepeltetése és aktualitása, különösen a szlovákiai nyelvtörvény fényében, nemcsak politikai, hanem tudományos szempontból is felveti, nemcsak a Kárpát-medence térségére fókuszáló, a nyelvhasználatot központba állító összehasonlító vizsgálatok elvégzésének szükségességét, illetve megalapozottságát.

A dolgozatom címében jelzett témának megfelelően, a fentiekben ismertetett okok miatt, a Magyarország területére irányuló horvát etnikai migrációs folyamatok összefüggésében, egy sajátos nyelvi-nyelvészeti területről, a toponomasztikáról, a földrajzi helynevekről és azok eredetéről kívánok szólni, történeti és jelenkori met-
szetben, vagyis arról, hogy a migrációknak, illetve letelepedéseknek milyen nyelvi nyomai lelhetők fel a földrajzi helynevekben. August Leskien német nyelvész (1840–1916) fontos gondolatot, igazságot fogalmazott meg, amikor azt állította, hogy a nyelvtudomány a történelmi, történeti eseményeket követve egy új tudományágnak, a toponomasztikának az alapjait rakta le. Valójában ezek emlék- és múltidéző szavak, olyanok, amelyek lehetővé teszik az őket hordozó és éltető közösség múlt- és jelenbeli életének a felidézését. Tudvalevő ugyanis, hogy a földrajzi nevek világa „megkövült művelődéstörténet”, tehát megfelelő (nyelvészeti, néprajzi, történelmi) ismeretek birtokában következtetéseket tudunk levonni belőlük az adott közösség anyagi és szellemi kultúrájára vonatkozóan.

2. Ha tehát megvizsgáljuk a mai, horvátok által is lakott települések helységneveinek alakulását a letelepedéstől napjainkig, megállapíthatjuk, hogy a horvátok, kisebb eltérésektől eltekintve, szinte teljes egészében átvették az egykori magyar helységneveket, természetesen a horvát nyelvi, pontosabban nyelvjárási kiejtési és jelentésbeli sajátosságoknak megfelelően és a horvát nyelv fonéma disztribúciós szabályaihoz igazítottan. Néhány példa: *Vršenda – Versend, Kuginj – Kókény, Kásád – Kásád, Salanta – Szalánta, Nijemet – Németi, Udvar – Pécsudvard, Veliki*

Kozar – Nagykozár, Ata – Áta, Semelj – Szemely, Lukovišće – Lakócsa, Potonja – Potony, Novo Selo – Tótújfalu, Brlobaš – Szentborbás, Križevci – Drávakeresztúr, Starin – Drávasztára, Sumarton – Tótszentmárton, Petrovo Selo – Szentpéterfa, Pribika – Peresznye, Židan – Horvátzsidány, Tukulja – Tököl, Santovo – Hercegszántó, Martinci – Felsőszentmárton, Semartin – Alsószentmárton stb. Ez utóbbi település magyar elnevezésében az *Alsó* előtag, az ugyancsak horvátok lakta Felsőszentmártontól – *Martinci* – való megkülönböztetésére szolgál, jöllehet e települések horvát lakói anyanyelvükön nem használják falvaik elnevezéseiben sem az alsó, sem a felső előtag megfelelő horvát elnevezéseit, tehát *Semartin*, illetve *Martinci* elnevezéssel illetik településüket.

2.1. A magyarországi horvátoknak az új hazába történt több évszázaddal korábban lezajlott letelepedésének köszönhetően nemcsak az egykori magyar falvak elnevezéseinek a horvát nyelvre adaptált változatait használták és használják az odatelepült horvát népcsoportok tagjai, de a szűkebb és tágabb környezetük magyar településneveit is átvették, és a horvát nyelvre jellemző kiejtési szabályokhoz igazították. Más szóval, megtörtént e földrajzi nevek ortográfiai (az írásos emlékek tanúsága szerint) és fonetikai adaptációja a horvát lakosság nyelvhasználatának mindennapos gyakorlatában. Az alábbi példák a Dráva-menti, egykor homogén horvát nyelvi szigetet képező alábbi falvakban: *Starin – Drávasztára, Dravljanca – Révfalu, Križevci – Drávakeresztúr, Martinci – Felsőszentmárton, Brlobaš – Szentborbás, Lukovišće – Lakócsa, Novo Selo – Tótújfalu, Potonja – Potony* végzett gyűjtőmunka eredményeként létrejött adattárból valók: *Barča (Barcs), Siget (Szigetvár), Kapuš (Kaposvár), Pečuv (Pécs), Selurince (Szentlőrinc), Šeljín (Sellye), Vajslovo (Vajszló), Bogdašin (Bogdása) Fok (Drávafok), Biriš (Bűrűs), Androc (Endrőc), Ostrovo (Csányoszró), Eđsenmartin (Hegyszentmárton), Arkanj (Harkány), Đud (Máriagyúd), Obol (Hobol), Dombol (Kastélyosdombó), Rigovce (Középrigóc), Trnovac (Somogytarnóca), Dekla (Teklafalu), Totince (Tótszentgyörgy)*, stb.

Érdekességként említjük meg, hogy egyes magyar települések korábbi magyar lativusi (hová kérdésre felelő) névalakját¹ éppen a felsorolt nyolc horvát település horvát lakossága őrizte meg, illetve nyelvükben a magyar lativusi (archaikus) alak nominatívusszá értékelődött át az idők folyamán, az alábbi esetekben: *Verešidba – Vörösi puszta, Vertiba – Sósvertike, Vejtiba – Vejti, Ivanidba – Drávaiványi, Marcaliba – Marcali, Apatidba – Somogyapáti*.

2.2. Míg a helységnevek esetében a horvátok átveszik, a fent ismertetett módon, a magyarok által használt helységneveket, a helység rész neveket csak horvát nyelvi kifejezéssel jelölik pl. *Gornji kraj* (Udvar – Pécsudvard, Semelj – Szemely, Kukin

¹ Szabó T. A. : Az Isztambul, illetőleg a Malomba típusú helynévkölcsönzés kérdéséhez. (Magyar Nyelvjárások VII.3.)

– Kőkény, Sukid – Szőkéd, Suka-Szöke, Nijemet – Németi, Martinci – Felsőszentmárton), *Dolnji kraj* (Kukinj – Kőkény, Pogan – Pogány, Martinci – Felsőszentmárton). A *Gornji kraj* és *Dolnji kraj* a település fölső, illetve alsó részét jelenti. Nem ritkán kereszt- és ragadványnév jelöli az adott falurészt, mint például Pogányban a *Marjanov kraj*, *Blaškin kraj*, *Božin kraj*, a vegyes horvát-német etnikumú településeken Pogányban, Pécsudvardon vagy Szőkéden a németek által lakott falurészt Švapski krajnak nevezték.

2.3. Az ún. mikrotoponimák vagy másképpen a dülőnevek megnevezése tekintetében ugyancsak sajátos helyzet alakult ki. Ha csak a Pesti János szerkesztette Baranya megye földrajzi nevei I. és II. kötetében (Pécs 1982–1984) lejegyzett földrajzi neveket vizsgáljuk, szembevesszük a kétnyelvű magyar-horvát földrajzi nevek impozáns mennyiségét. Bár számuk az idő múlásával csökkent, amihez jelentős mértékben hozzájárult az 1960-ban befejezett kényszerű téveszesítés, a precízen vezetett földhivatali és levéltári birtokkönyveknek, térképeknek, valamint ezeknek a mai lakosság által használt élő földrajzi nevekké váló összevetésének köszönhetően, olyan kétnyelvű mikrotoponíma adatállomány áll rendelkezésünkre, amely használatát illetően megmaradt napjainkig függetlenül attól, hogy e települések horvát lakossága többségében elmagyarosodott.² A tipológiailag különböző csoportokba sorolható kétnyelvű földrajzi nevek közül kettőt emelek ki.

a) Az első csoportba tartozó földrajzi neveknél mint motivációs tényező az erdő, növény és állatvilág megnevezése a meghatározó: *Soma Erdő*, *Susnya Haraszt*, *Ruscik Körtés*, *Lipik Hárs*, *Bukvik Bükkös*, *Brezik Erdő*, *Lestyé Mogyorós*, *Szinokosa Kaszáló*, *Borék Erdő*, *Borik Erdő*, *Bora Erdő*, *Bazik Bodzás*, *Dubrova Tölgyes*, *Dubravka Tölgyes*, *Dubravá Tölgyes*, *Gáji Erdő*, *Gájác Liget*, *Grablik Gyertyános*, *Gustya Erdő*, *Jazovina Borzas*, *Zsabják Békás*, *Klenovác Gyertyános*, *Klenőce Gyertyános*, *Luzsanyak Liget*, *Luzsnyák Liget*, *Verbovka Fűze*, stb.

b) A második csoportban a földrajzi nevek elnevezését a térszinforma, víz, talaj minősége és szerkezete motiválta. Ilyenek a: *Bordó Hegy*, *Berdó Hegy*, *Pergyóc Berdóc*, *Toplica Forrás*, *Toplica Árok*, *Rika Jó*, *Réka Patak*, *Bereg Part*, *Ropa Gödör*, *Dolina Völgye*, *Petrova Dolina Völgye*, *Lazina Irtásföld*, *Lázina Antalék Irtása*, *Palika Irtás*, *Nyiva Főd*, *Pod Bunári Kút*, *Dugai Hosszú Rét*, stb.

A felsorolt nevek egy része a ma magyarok által lakott Baranya megyei Hedrehely, Felsőegerszeg, Abaliget, Kisvaszar, Bános, Magyaregregy és az egykori szigetvári járáshoz tartozó Almamellék, Szulimán, Mozsgó, Ibafa települések földrajzi névadattárában található.

² Barić, Ernest: O dvojezičnim hrvatsko-mađarskim mikrotoponimima u Baranjskoj županiji. Hrvati i Mađari u svjetlu proširivanja kultura i jezika. Pečuh, 1997. 165–179.

Rövid megjegyzés az elhangzott földrajzi nevekkal kapcsolatban. Eredetüket tekintve ezek horvát-magyar kétnyelvű földrajzi nevek, amelyek úgymond összeolvasva ejtendők, mai használóik tudniillik ebben a formában sajátították el elődeiktől, mit sem tudva eredetükről, s természetesen a magyar nyelvre jellemző hangtani, hangsúly sajátosságoknak és szabályoknak megfelelően. Így aztán a horvát *Brdo* „hegy” dűlő névből magyar változatban *Berdó Hegy*, a később odatelepített németek nyelvváltozatában *Perdó Berg* lesz, de ugyanennek a folyamatnak az eredménye a *Borik* helynév sorsa is, amely fenyőerdőt, fenyvest jelent, itt pedig *Borék Erdő*, *Bora Erdő* és *Porik Erdő* formában használatos. Ezeknek a megduplázott, valójában azonos jelentésű földrajzi neveknek a jellegéről, illetve történetéről szólva megállapítható, hogy az asszimilációs folyamat előrehaladásával, az eredeti jelentés elhomályosulása után kapcsolta a névtudat az elsődleges névhez az azonos vagy némi jelentésbeli eltolódással bíró utótagot. E folyamat egyfajta (nem tudatos) nyelvi abszurdításának a legkirívóbb példája a *Podbunári Kút* dűlőnév, melynek magyar nyelvre történő szó szerinti fordítása: *A kutak* (forrás(ok) jelentésben) *alatti kút*. Valójában arra akar utalni a földrajzi név, hogy a források alatt található a mezőben nyáron dolgozók számára a szomjúságot oltandó oly fontos kút.

Jelentéstani összefüggésben jelzésképpen kiemelnék a gazdag és értékes földrajzi névadattárból egyet-egyét a horvát és a magyar dialektológia, különösen a történeti nyelvjáráskutatás számára fontos földrajzi nevek közül. A *Rika Jó* földrajzi név azon túlmenően, hogy adatot szolgáltat a horvát dialektológia számára az ún. i-ző kiejtésű szavak szóföldrajzi elterjedéséről, a magyar nyelvtudomány számára is fontos, mert a mai *folyó* lexémának a korábbi, *jó* nyelvi alakját őrzi a *Sajó* típusú magyar víznevekhez hasonlóan.

Külön szólunk a ma is horvátok által lakott települések határrészeit jelező földrajzi nevekről. Míg az ideérkező horvátok a helységneveket a már említett módon egyszerűen átvették a korábban ott lakó magyar lakosságtól, a mikrotoponimák esetében a horvát nyelvi jelleg dominál. Kisebbszámú előforduló, helyenként nyelvi szubsztrátumként átvett magyar földrajzi nevek a Tekeres (Tekeruš), Berek, Diós (Dijaš), az azonos jelentésű horvát Oreše, Orašje mellett, vagy a Sziget (Sigetac, Sigetec) földrajzi név az ugyancsak azonos jelentésű Otok, (V)ada, Vadička mellett. A letelepedés és az azt követő évszázadok során kialakult egzisztenciát biztosító struktúrák szerves részeként kiépült, kialakult egy komplett horvát nyelvű mikrotoponíma rendszer, mely szerencsére belekerült – a több évtizeden keresztül tartó, nagy erővel végzett magyarországi írott és élő földrajzi (nemzetiségi településeket is magába foglaló) névgyűjtő munka eredményeként közzétett – adattárba is, így valóságos nyelvi kincseshányaként hozzáférhetővé vált a horvát nyelvészeti kutatások számára is.

3. Miről tanuskodnak e földrajzi nevek? A néhány pontban felsorolt, a földrajzi névtudományban meghonosodott osztályozási szempontok szerint csoportosított földrajzi nevek számos felvetett kérdésre egyértelmű választ adnak.

3.1. A letelepedéssel és a gazdálkodáshoz szükséges életér biztosításával kapcsolatos földrajzi nevek pl. „irtásföld” jelentésben: *Krčevina, Krčevine, Paljika, Paljičica, Laz, Lazinac, Selišće, Ledina (Gornja, Dolnja), Ledinka*.

3.2. Az őshazából hozott szavak utalnak a régmúlt idők nyelvi-nyelvjárási sajátosságaira. *Vugunja, Otok (Ata – Áta), Vuroš (Udvar – Pécsudvard), Plana (Kukinj – Kökény), Vlaško polje (Pogan – Pogány), Zastava (Sukid – Szökéd), Buban, Čuprija, Čuprijica (Salanta – Szalánta), Čajrica (Nijemet – Németi), Zidina (Belvar – Belvárdgyula), Prnjavor (Suka – Szöke), Gušća, Balukana (Lotar – Lothárd), Lazinac (Birjan – Birján), Ritić (Kozar – Nagykozár) stb.*

3.3. A horvát nyelv legrégebbi, ősszláv nyelvi rétegéhez tartozó mikrotoponimák.

A Dráva-mente tipikus fafajtája a *tölgy*, horvátul *(h)rast*, az ottani horvát falvakban az alábbi nyelvi változatait találjuk: *Rasti, Rastovce, Rastik, Rastiće, Raščine, Rastine. A Lug, Lužec, Lužanjak, Mlaka, Cret, Cretek, Cretić, Čret, Bistrica, Struga* szintén ősszláv eredetűek.

3.4. A történelmi események okozta változásokra, földrajzi terepviszonyokra, földművelési módokra, a természetet mezőgazdasági kultúrákra utaló földrajzi nevek: *Tursko groblje, Turbe, Turski bunar, Pašina gušća, Ledina, Bara, Crvenka, Kućerina, Rijetko, Sadovi, Bukvik, Brestik, Dijaš, Abljani, Bedenikovce, Kostanjevo, Trnovac, Trnjiće, Oreše, Laz, Krčenić, Češljuga, Grabrik, Vrelo, Šiljac, Konopljišće, Kleišće, Proišće, Kupusišće, Močilo, , Brod, Brodec, Brođance, Gradec, , Mrtvica, Podrovka, Otok, Sigetac, Ada, Vadička, Sabatske, Proletar, Orlovac* stb.

4. Az **-ište** képzővel képzett, egykori település, építmény helyére utaló földrajzi nevek ugyancsak a legrégebbi, tehát ősszláv nyelvi réteghez tartoznak. A magyar nyelvben kölcsönzött szláv jövevényszavak egyike **szelistye** formában került át. Az **-ište** képző **-išće** változata az ún. **keletboszniai** és **szlavón što nyelvjárások** legfőbb fonológiai sajátosságai közé tartozik, nagyobb számban fordul elő az említett nyelvjárásokat beszélő baranyai horvátok-lakta települések földrajzi névtárában, lévén, hogy e falvak horvát nyelvjárási e két nyelvjárás csoportba sorolhatók.³ A *Kučišće* (Sukid – Szökéd) „hely ahol egykor ház állt”, *Željersko Kučišće*, ahol a zsellérek laktak, *Vodenišće* a *vodenica* főnévből képzett földrajzi név (Breme – Beremend), *Vodenišće* (Katolj – Kátoly) „az a hely, ahol egykor vízimalom volt.” *Birošće* (Po-

³ Lisac, Josip: Hrvatska dijalektologija I. Hrvatski dijalekti i govori štokavskog narječja i hrvatski govori torlačkog narječja. Zagreb, 2003.

gan – Pogány) A legenda szerint a béresek e helyen a földbirtokostól eltulajdonított kincset rejtették el. A ma szántóföldként bejegyzett *Risišće* és *Drvarišće* földrajzi nevek a juttatott birtokrész, illetve fatároló helyre utal. Itt utalunk a mohácsi csata eseményeit idéző földrajzi nevek közül az e helyen letáborozott török seregek emlékét őrző *Šatorišće* – *Sátorhely* dülönévre, ahol a későbbi időkben azonos nevű major, majd a mai Sátorhely település található.

Igen gyakori földrajzi név a már említett *Selišće*, amely számos jelentése mellett, mint pl. jelenleg is létező vagy egykor volt település helye; falusi ház a hozzá tartozó telekkel; jelentheti a község közös tulajdonát képező kaszálót és legelőt is; másrészt jó minőségű termőföldre is utalhat, ahogyan ma is számos helyen szántóföldek találhatók ilyen elnevezéssel, pl. az alábbi településeken: Belvar – Belvárdgyula, Birjan – Birján, Breme – Beremend, Olas – Olasz, Minjorod – Monyoród, Semartin – Alsószentmárton, Kukinj – Kőkény, Salanta – Szalánta, Pogan – Pogány, Nijemet – Németi stb.

Ugyancsak *-išće* képzőkkel képzett nagyszámú földrajzi név fordul elő a különböző mezőgazdasági kultúrákkal bevetett, illetve ültetett termőföldrészek megnevezésére: *Gravorišće*, *Graovišće* „babföld, babbal bevetett föld” (Udvar – Pécsudvard), *Gravorine* (Kašad – Kásád), *Kupusišće*, *Kupusina* „káposztaföld” (Lotar – Lothárd, Ata – Áta, Nijemet – Németi). E települések lakói napjainkig is híres káposztatermelőként ismeretesek. A pécsi piacon a legjobb savanyúkáposztát ma is ők termelik és árúsítják. *Krumpirišće* „krumpliföld” (Birjan – Birján,) *Kleišće* „palántázóhely” (Maraza – Maráza), *Ječmenište* „árpával bevetett föld” (Semartin – Alsószentmárton), *Ječmišće* (Maraza – Maráza), *Zobišće* „zabbal bevetett föld” (Kašad – Kásád). *Konopljišće* „kenderföld” (Kašad – Kásád, Lanjčug – Lánycsók, Sukid – Szóked, Kukinj – Kőkény), *Konoprišće* (Udvar – Pécsudvard), *Konopljaš* (Šoroš – Magyarsarlós), az azonos jelentésű szinonimával ugyancsak a kender termesztésére utaló *Kudiljišće* (Belvar – Belvárdgyula, Katolj – Kátoly, Semelj – Szemely, Marok – Márok), *Kudilnjak* (Minjorod – Monyoród), a „len termesztését” jelentő *Lanišće* (Maraza – Maráza, Semelj – Szemely).

Itt jegyezzük meg, hogy egyebek mellett az egykori népviselet, a ruházat számos kelléke a saját földön termesztett lenből és kenderből készült. Az egykori kenderáztató hely(ek) nevét őrzi a *Močilo* dülönév (Vršenda – Versend, Pogan – Pogány), amely több, korábban vegyes etnikumú településen a Zselic falvaiban *Mocsilla*, *Mocsillyák* formában őrződött meg. Az említett *-išće* képző produktív jellegére utal az egykori életformát jól példázó, emiatt számos település dülönévtárában megtalálható *Plandišće*, *Plandovišće* „delelő” (Birjan – Birján, Kašad – Kásád, Maraza – Maráza, Udvar – Pécsudvard) és a *Gumnišće*, *Guvno* „szérű, a gabonaasztagok, illetve a cséplés számára előkészített hely”, a *Kamarišće* pedig a „szalmakazal elhelyezésére alkalmas helyre utal”.

Az 1945-öt követő időszakban a társadalmi, gazdasági, szociális és közigazgatási változások eredményeképpen, a korábban etnikailag domináns horvát falvakban a horvát nyelv mellett, annak használatát visszaszorítva, egyre nagyobb hangsúlyt kap a magyar nyelv magas szintű ismerete, a nemzetiségi szempontokat mellőző téveszesítés, valamint iskolai és közigazgatási körzetesítés. A bekövetkezett változások természetesen nem kerülhették el a dülőneveket sem, még „nyelvi szempontból” sem.

1. Az említett időszakban és az azóta – különböző céllal és igényességgel – készült térképeken már a többnyire szó szerinti fordítással keletkezett ún. kétnyelvű dülőnevek találhatók, mint pl.: *Ležaje – Delelő* (Nijemet – Németi), *Duge njive – Hosszúföld* (Salanta – Szalánta), *Lanik – Lenföld* (Ata – Áta), *Bara – Mocsár* (Salanta – Szalánta), *Sokolovac – Solymos* (Kukinj – Kökény), *Blaževa dolina – Balázsvölgy* (Lotar – Lothárd), *Staro groblje – Öregtemető* (Semelj – Szemely), *Grabina – Gyertyános* (Olas – Olasz) stb.

2. A régi mikrotoponimák jelentéséhez nem kapcsolható, önkényesen, bürokratikus eszközökkel „kiokoskodott”, az eredeti dülőnév jelentését figyelmen kívül hagyó elnevezések: *Lešće – Nándorliget*, *Orašje – Szántás*, *Uzbrdica – Szabadföldek*, *Rastina – Bokros*, *Novi sad – Ujhegy*, *Stara crkva – Szent Katalin templom*, *Srkajic – Szarkaföld*, *Čeprnja – Siótelep*, *Veliki put – Öreghegy*, stb.

3. Az eredeti jelentésben egyértelműen értelmezhető dülőneveknek az abszurditásig „elferdített” változatai: *Mekota – Makota*, *Cerje – Céria*, *Orašje – Óráshegy*, *Vugunja – Vágonya*, *Brset – Börsöd*, *Pisak – Pizok*, *Fraka – Ferka* stb.

IRODALOM

- ANIĆ Vladimir 2005. *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb.
- Baranya megye földrajzi nevei. I. kötet, Pécs, 1982.
- Baranya megye földrajzi nevei. II. kötet, Pécs, 1984.
- BARIC Ernest 2006. Rode, a jezik?! Pečuh.
- EÓRY Vilma 2007. *Értelmező Szótár* +. Budapest.
- KISS Lajos 1988. *Földrajzi nevek etimológiai szótára*. Budapest.
- LISAC, Josip 2003. *Hrvatska dijalektologija I*. Zagreb, 2003.
- Magyar Értelmező Kéziszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 2006.
- SKOK, Petar 1971. *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb.
- SOKCSEVITS Dénes 1998. A magyarországi horvátok története. In: *Magyarországi horvátok*. Budapest.
- ŠONJE Jure 2000 (ured.) *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb.

Bertalan Regina

A nyelv elméleti megközelítéseinek hatása a logopédiai diagnosztikai és terápiás tevékenységre

Az alkalmazott nyelvészet számomra talán legfontosabb tulajdonsága, hogy jó alkalmat ad a tudomány és az emberség találkozására. Az emberséget tekintve nem világmegváltásra kell itt gondolni, csak apró, hétköznapi dolgokra. Arra, hogy „szóra bírjak” olyan kisgyermeket, akinek a verbális megnyilvánulás gyakorlati és lelki értelemben is problémát okoz, vagy „rendbe tegyem” a hangjait a nagycsoportos óvodásnak azért, hogy aztán az írott nyelv elsajátítása gördülékenyen menjen, vagy úgy diagnosztizáljam egy gyermek nyelvéllapotát, hogy az eredmények alapján valóban releváns terápiában részesülhessen. A tudományosságot azzal képviselem, ha felkészülten végzem a munkám, a tanulságait pedig megfelelő perspektívából tekintve nyugtázom. Így talán a tudománynak és a világnak is javára válik, amit teszek.

Köszönöm Szépe Györgynek, „Tanár Úrnak”, hogy már tétova friss diplomás korunkban is el tudta hitetni velünk, hogy képesek vagyunk erre.

1. Bevezetés

A különböző korok ismeretelméleti és nyelvfilozófiai áramlatai, nyelvfejlődési koncepciói, valamint a tapasztalati tudományok eredményei egyre újabb szemponatokkal, illetve adatokkal bővítik a nyelv szemléletét, és hatásuk a gyógypedagógiai elméletképzésben, valamint az eljárás- és eszközrendszerben is felfedezhető. Az elméleti gondolatmenetekben és modellekben megfogalmazott állítások a saját tételeit és definícióit megfogalmazó gyógypedagógia keretében általában veszítenek radikalizmusukból azért, hogy a napi gyakorlatban is használható munkahipotézisekké, munkamodellé válhassanak. A nyelvelsajátítás tipikustól eltérő változatainak feltárása és rendszerezése a tudományos kutatásoknak egy különösen sokszínű és állandó alakulásban lévő, egyelőre nagyon sok nyitott kérdést tartogató területe. A nyelv működésével kapcsolatos életszerű elképzelések közvetlenül is megjelennek a mindennapi gyógypedagógiai diagnosztikai és terápiás gyakorlatban.

2. Beszéd és nyelv dichotómiája

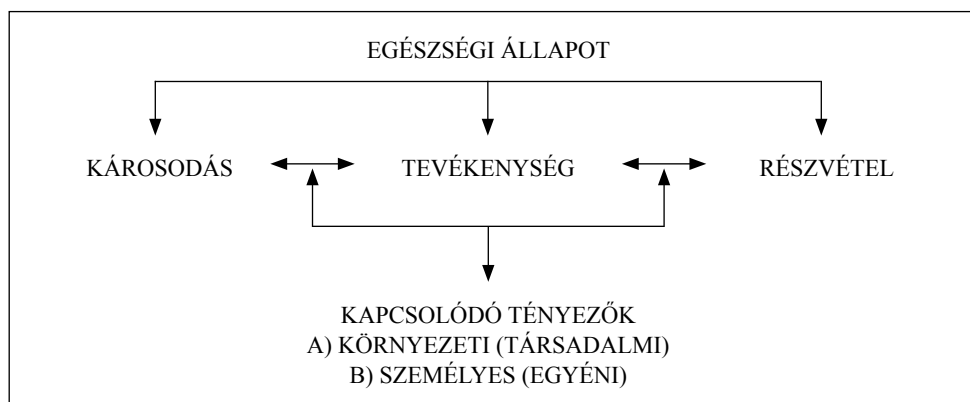
A nyelv mentális és társas valóságának megragadására tett kísérleteknek több évezredes hagyománya van a nyelvtudományban. Az ókori indiai nyelvészetben *sphota* és *dvhani*, Humboldt-nál *energia* (teremtő erő, kreatív képesség) és *ergon* (termék, produktum), Saussure-nél *langue* és *parole*, Chomsky-nál *kompetencia* és *performancia* megkülönböztetése utal a beszélők elméjében reprezentált nyelvi jártasság és az egyszeri beszédesemények kettősségére (Robins 1999). Ma az elme felépítésével kapcsolatos egyre kifinomultabb elképzelések újabb és újabb dimenziókba helyezik a nyelv-beszéd dichotómiát: Chomsky kidolgozottabb felfogásában például a nyelv szűkebb értelemben (*FLN: Faculty of language – narrow sense*) a rekurzivitással azonosított grammatikai műveletvégzést jelenti, tágabb értelemben (*FLN: Faculty of language – broad sense*) magában foglalja a konceptuális-intencionális elemkomponenseket és a perifériális oldalt képviselő, a megnyilatkozások kivitelezéséért felelős szenzomotoriumot is (Chomsky 1980, Hauser–Chomsky–Fitch 2002).

A beszédteljesítmények háttérét firtató kognitív hozzáállás a „komplex szemlélet” vagy „holisztikus emberkép” felfogás keretében a logopédiában is jelen van. A beszédre irányuló tüneti kép (artikuláció, beszédfolyamatosság, beszédkésztetés stb.) felállítása mellett a logopédiai vizsgálatok meghatározó része a közvetlenül nem látható, belső folyamatok, az információfeldolgozás, a mentális műveletek feltárása is. A beszéd hibájának tekinthető pöszeség, orrhangzósság, dadogás vagy hadarás háttérében előforduló nyelvi anomáliák felismerése, illetve a percepció oldal feltérképezése alapozza meg a sérülés specifikus terápiát (Fehérné 1998).

3. A környezet szerepe a nyelvfejlődésben, intervenciók lehetőségei

A mai pszichológiai és humán idegrendszeri kutatások egyik alapfeltevése szerint az ember egyedfejlődésében genetikai és tapasztalati tényezők egyaránt szerepet játszanak. Empirikus adatok ismeretében a klasszikus „nature or nurture” vita értelmetlenné válik, a radikális állítások újragondolásra szorulnak, illetve közelednek egymáshoz (vö. Jancsó 2004, 129–142; Kassai 2004, 568; Pléh 2008, 93–115). Ma arra a kérdésre keressük a választ, hogy a természet és a nevelés, a genetikai program és a környezet dinamikus egymásra hatása hogyan befolyásolja a fejlődést (pl. Pléh 1999, 37–39; Gopnik–Meltzoff–Kuhl 2001, Lukács 2006, 95–109). A formálhatóságnak, a fejlődési irányok befolyásolhatóságának gondolatából következik az intervenció és a vele együtt járó diagnosztikus tevékenység létjogosultsága (pl. Pléh 2004).

A fejleszthetőség, a környezet felől induló változás lehetőségének elve ma már a WHO fogyatékoság-felfogásában is jelen van. Az eredeti koncepció szerint a normalitás és az abnormalitás megkülönböztetése három dimenzióban ragadható meg. Az egyén „mássága” biológiai szinten valamiféle sérülést, többnyire megfordíthatatlan, tartósan fennálló organikus eltérést jelent. Funkcionális szinten ez módosult képességstruktúrában és személyiségszerkezetben jelenik meg. A pszichés működések anomáliái pedig nehezítik a szocializálódást, a társadalmi beilleszkedést. A jelenleg érvényben lévő modellben az egyes komponensek viszonyának döntő tulajdonsága a kölcsönösség: a „felsőbb” szintek, az egyén aktivitása, társadalmi részvétele, individuális erőforrásai, illetve a körülvevő szociális közeg visszahathatnak akár magára a károsodásra is (WHO 2001, 3–5). Az alábbi ábrán látható az egyes dimenziók viszonya.



A fogyatékoság értelmezése 1997-től

(Forrás: Zászkaliczky 2004, 43)

A változtathatóság gondolata a logopédiában a folyamat- és fejlesztődiagnosztikai tevékenységben nyilvánul meg a legközvetlenebb módon. A terápia menetébe többször beiktatott vizsgálatok tájékoztatják a szakembert az elért vagy elmaradt változásokról, a képességstruktúra módosulásairól, tulajdonképpen az intervenció sikeres vagy sikertelen voltáról. A kirajzolódó fejlődési profil alapján módosítható, hatékonyabbá tehető a terápiás terv (vö. Fehérné 2004, 543–544).

4. A nyelv és a gondolkodás fejlődésének összefüggése

Elméleti síkon a nyelv definiálását és a többi elemkomponenssel alkotott fejlődésbeli kapcsolatát illetően számos különböző nézőpont él. Ennek a kapcsolatnak a

megítélésében döntő szerepet játszik az, hogy hagyományosan a nyelv összetevőinek tartott szintaxist, fonológiát, szemantikát és pragmatikát a nyelv szigorúan vett alkotóinak tekintjük-e, hogy melyekről feltételezünk fejlődési autonomitást vagy inkább összefonódást a kognitív fejlődéssel mint intraperszonális környezettel. Meghatározó szerepe van annak is, hogy elismerjük-e a feldolgozási folyamatok ép vagy sérült voltának jelentőségét a nyelvi percepció és produkció fejlődésében (Pléh–Kas–Lukács 2008, 320–321). A szelektív nyelvszemlélet és autonomitás-elv erőteljesen inspirálja a nyelvfejlődésre irányuló kutatási oldalt, a klinikai diagnosztikus és terápiás szemléletben azonban jellemzően nem jelenik meg sem a nyelvi összetevők belső viszonyainak, sem a teljes nyelvi fakultás intraperszonális kapcsolatainak, sem az egyén interperszonális, illetve tárgyi környezeti kapcsolatainak tekintetében. A komplex gyógypedagógiai-logopédiai diagnosztikai és terápiás paradigma lényeges tulajdonsága, hogy jellemzően nem szelektíven fejlődő rendszerként tekint sem a nyelvre, sem összetevőire. A nyelvi deficiteket más természetű elemkomponensek atipikus működésével összefüggésben vizsgálja, az egyes nyelvkomponenseket pedig egymással szoros összefüggésben fejlődő entitásokként kezeli.

A Piaget-féle fejlődéslélektani koncepciót (Piaget–Inhelder 2004) követő, de az észlelési folyamatoknak kiemelt szerepet szánó Félice Affolter fejlődésmodellje (Affolter 2000, 1–71; 1991, főleg 267–291) meghatározó eleme a hazai gyógypedagógiai-logopédiai diagnosztikai és terápiás szemléletnek. Affolter szerint a primer (vesztibuláris, kinesztetikus, taktilis) észlelési folyamatok megfelelő szintű érettsége és kapcsolati rendszere a sikeres nyelvelsajátítás alapja.

Heldstabb szerint a nyelvelsajátítási deficitek hátterében a taktilis-kinesztetikus észlelés, illetve az intermodális és a szeriális ingerfeldolgozás zavara áll. A SON nonverbális intelligenciateszt (ismertetése magyarul: Nagyné Réz 2003) profilelemzésével megvalósítható az általános értelmi elmaradás, illetve az észlelési deficit miatt nyelvi fejlődésükben lemaradó gyermekek differenciáldiagnózisa (Heldstabb 1999). Óvatosan kell azonban kezelnünk ezeket az eredményeket: a jellemzően téri és következtetési próbákkal operáló nem verbális intelligenciatesztekkel mért részkapességek nyelvvel való kapcsolata tisztázatlan (vö. Pléh–Kas–Lukács 2008, 321).

A Sindelar-féle diagnosztikus és terápiás eljárásrendszer (Sedlak–Sindelar 2002) az affolteri fejlődésmodell és kognitív pszichológiai elemek kombinálásával részkapesség-gyengeségre vezet vissza többek között a nyelvfejlődés problémáit is. Sindelar rendszerének komponensei a taktilis-kinesztetikus, a vizuális és az auditív figyelem, észlelés és emlékezet. Szerveződésüknek modalitás-specifikus, intermodális és szeriális fokozatai lehetnek. A nyelvfejlődési deficitek visszavezethetők a rendszer komponenseinek hibás működésére.

Az írott nyelv-elsajátítási problémák vizsgálatára és terápiájára kidolgozott *Alapozó Terápia* (Marton–Dévényi–Szerdahelyi–Tóth–Keresztesi 2002) döntő

motívuma a Katona-féle aktív neuroterápiás program alapvetése: aktív mozgások kiváltásával elérhető a központi idegrendszer bizonyos mértékű reorganizációja (pl. Katona 2006, 91). Katona neurokognitív fejlődési gondolatmenetében a nyelv és a kogníció szoros intraperszonális kapcsolatban áll (Katona 2006, 341).

A sok forrásból építkező *Súlyosan akadályozott beszédfejlődésű gyerekek korai integratív fejlesztése* intervenciós programban és a hozzá kapcsolódó komplex vizsgálati csomagban (Németh–S. Pintye 2006) a nyelvfejlődés legszéleseben értelmezett interakciós szemlélete érvényesül. Ennek az eljárásrendszernek egyik vezető motívuma az Ayres-féle szenzoros integrációs fejlődésmodell. Ayres koncepciójában az adaptív motoros válaszban integrálódó interszenzoros folyamatok kulcsfontosságú eleme az egyedfejlődésben elsőként aktiválódó érzékszervünk, a vestibulum (Ayres 1978).

A beszéd- és nyelvfejlődés menetét felépítésében követő, főként direkt nyelvi és beszédfejlesztésre irányuló *Megkésett beszédfejlődés terápiája* program (Bittera–Juhász 1991, a kapcsolódó vizsgálati eljárás: Bittera–Juhász 1999, 21–39) részképesség-struktúra elemének tekinti a nyelvet. A terápia hangsúlyos pontja az elsajátítás egyik alappillérenek tekintett preverbális kommunikatív-pragmatikai kompetencia kialakítása, illetve fejlesztése. Ebben a megközelítésben benne van az a – legmarkánsabban Jerome Bruner által képviselt – elméleti alapvetés (Bruner 1978), amely szerint a nyelv előtti társas kommunikációs tapasztalatok talaján kialakuló reprezentációk meghatározó szerepet játszanak a nyelvi kód megfejtésében.

A nyelvfejlődési problémákat részképességzavarnak tekintő gyógypedagógiai pszichodiagnosztikai hagyomány a nyelvi és a beszédtulajdonságokat a teljes pszichikus környezetbe (percepció, figyelem, emlékezet, gondolkodás, muzikalitás, lateralitás stb.) illeszkedésében írja le. Ebben meghatározó szerepet játszik Lurija neuropszichológiai koncepciója (Gerebenné 1995, 234–235). Lurija a magasan szervezett, komplex pszichés funkciók körébe sorolja az aktív figyelmet, a kategoriális gondolkodást, az akaratlagos cselekvést, a fejlett észlelést és a szándékos emlékekezést. A kezdetben elemi, közvetlen funkciók az egyedfejlődés menetében válnak bonyolult szerkezetű rendszerekké, és eközben egymás közötti viszonyaik is módosulnak. A nyelv kiemelkedő szerepet játszik átstrukturálódásukban, szabályozható folyamatokká válásukban (Lurija 1975, 43–44, 95). A tipikustól eltérő fejlődés komplex gyógypedagógiai pszichológiai értelmezése megkívánja a pszichés funkciók biológiai lehorgonyzását, az organikus sérülések feltárásának igényét (vö. Gerebenné 1995, 225). A nyelvi működés szomatogén faktorainak hangsúlyozása ismét Lurija hatását mutatja. A részképességzavarokra irányuló hazai gyógypedagógiai pszichodiagnosztikai inventárnak számos neuropszichológiai ihletésű eleme van (áttekintésüket lásd: Gerebenné 2001).

Az egyes nyelvi területek vizsgálatára külön-külön kidolgozott logopédiai diagnosztikai eszközök, például a mondatfeldolgozást tárgymanipulációs feladatsorral vizsgáló Token-teszt (Juhász 1989; 1999, 169–175), a Peabody passzív szókincs teszt (Csányi 1976), a nyelvtani fejlettséget megmutató PPL (Pléh–Palotás–Lőrök 2002) vagy a beszédfeldolgozási folyamatok teljes spektrumának feltárását célzó GMP diagnosztika (Gósy 1995) alkalmazása protokollokban javasolt rend szerint, jellemzően komplex eljárások keretében történik (pl. Fehérné–Kátai 1997, 9).

5. ZÁRSÓ

A fenti rövid összefoglalás jól mutatja, hogy a nyelv, a nyelvfejlődés, illetve a nyelvi defektusok logopédiai-gyógypedagógiai megközelítése interdiszciplináris alapon nyugszik. A munkáját tudatosan végző gyakorló logopédusnak rendelkeznie kell nyelvészeti, kognitív tudományos, pszichológiai és neurológiai ismeretekkel is. Hazánkban a nyelvészet és a logopédia konkrét együttműködésének kezdeteit Szépe György és Vassné Kovács Emőke közös munkái jelentették (Vassné–Gordosné–Szépe 1971; Szépe–Vassné 1976).

IRODALOM

- AFFOLTER, D. F. 1991. *Perception, Interaction and Language*. Springer-Verlag, Berlin.
- AFFOLTER, D. F. – BISCHOFBERGER, W. 2000. *Nonverbal Perceptual and Cognitive Processes in Children With Language Disorders*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- AYRES, A. J. 1978. *Sensory integration and learning disorders*. Western Psychological Services, California, Los Angeles.
- BITTERA Tiborné – JUHÁSZ Ágnes 1991. *A megkésett beszédfejlődés terápiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BITTERA Tiborné – JUHÁSZ Ágnes 1999. A megkésett/akadályozott beszéd- és nyelvi fejlődés vizsgálata. In: JUHÁSZ Ágnes (szerk.) *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Új Múza Kiadó, Budapest. 21–39.
- BRUNER, J. 1978. Learning How To Do Things With Words. In: Bruner, J. – Garton, A. (eds.) *Human Growth and Development*. Clarendon Press, Oxford. 62–84.
- CHOMSKY, N. 1980. *Rules and Representations*. Columbia University Press, New York.
- CSÁNYI Yvonne 1976. A Peabody-szókincsvizsgálat hazai alkalmazásának első tapasztalatai siket és halló gyermekeken. *Magyar Pszichológiai Szemle* 3: 242–261.
- FEHÉRNÉ KOVÁCS Zsuzsanna – KÁTAI Réka 1997. A megkésett és akadályozott beszédfejlődésű gyermekek nyelvi rendszerének felmérése, a nyelvi profil bemutatása. *Gyógypedagógiai Szemle* 25. évf. január-március. 5–13.
- FEHÉRNÉ KOVÁCS Zsuzsanna 1998. Nyelvi képességek és a tanulási zavar. *Beszédgyógyítás* 1: 38–44.

- FEHÉRNÉ KOVÁCS Zsuzsanna 2004. Fejlesztődiagnosztika a logopédiában. In: GORDOSNÉ SZABÓ Anna (szerk.) *Gyógyító pedagógia. Nevelés és terápia*. Medicina Könyvkiadó, Budapest. 541–558.
- GEREBENNÉ VÁRBÍRÓ Katalin 1995. A tanulási zavar jelenségkörének gyógypedagógiai pszichológiai értelmezése. In: ZÁSZKALICZKY Péter (szerk.) „...Önmagában véve senki sem...” *Tanulmányok a gyógypedagógiai pszichológia és határtudományainak köréből*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 216–245.
- GEREBEN Ferencné 2001. A gyógypedagógiai pszichodiagnosztikai problémákról neuropszichológiai megközelítésben. *Gyógypedagógiai Szemle* Különszám 29. évf. 2: 7–13.
- GÓSY Mária 1995. *GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata*. Nikol, Budapest.
- HAUSER, M. D. – CHOMSKY, N. – FITCH, W. T. 2002. The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve? *Science*. Vol. 298, 1569–1579.
- GOPNIK, A. – MELTZOFF, A. N. – KUHL, P. K. 2001. *Bölcsék a bölcsőben. Hogyan gondolkodnak a kisbabák?* Typotex Kiadó, Budapest.
- HELDSTABB, C. 1999. A diszlexia (diszgráfia, diszkalkúlia) formájában jelentkező iskolai kudarc mint egy időben fel nem tárt fejlődési diszfázia kései következménye. In: ZÁSZKALICZKY Péter – LECHTA, Viktor – MATUSKA, Ondrej (szerk.) *A gyógypedagógia új útjai – rendszerfejlesztés, tanácsadás, integráció*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 325–342.
- JANCSÓ Daniella 2004. A veleszületett egyetemes nyelvtan és a modularitás neurobiológiai megközelítése. Vázlatos áttekintés Ralph-Axel Müller közleménye alapján. In.: GERVAIN Judit – PLÉH Csaba (szerk.) *A láthatatlan megismerés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 129–142.
- JUHÁSZ Ágnes 1989. A Token-teszt. In: *Gyógypedagógiai Szemle* 17. évf. 1: 8–16.
- JUHÁSZ Ágnes (szerk.) 1999. *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Új Múza Kiadó, Budapest.
- KASSAI Ilona 2004. „...Az ember egyszerre teremtője és fogja saját nyelvének...” A fogyatékoság jelensége a nyelvtudományban. In: ZÁSZKALICZKY Péter – VERDES Tamás (szerk.) *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar és Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium, Budapest. 561–597.
- KATONA Ferenc 2006. *Klinikai fejlődésneurológia*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.
- LUKÁCS Ágnes 2006. Nyelvelsajátítás. In.: KOVÁCS Ilona – SZAMARASZ Vera Zoé (szerk.) *Látás, nyelv, emlékezet*. Typotex, Budapest. 95–109.
- LURIIA A. R. 1975. *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest.
- MARTON-DÉVÉNYI ÉVA – SZERDAHELYI Márton – TÓTH Gábor – KERESZTESI Katalin 2002. *Alapozó Terápia. Tanulmány (1994–1999)*. Alapozó Terápiák Alapítvány, Budapest.
- NAGYNÉ RÉZ Ilona 2003. A Snijders-Oomen féle nonverbális intelligenciavizsgálat. In: TORDA Ágnes (szerk.) *Pszichodiagnosztika I. Tanulmányok a gyógypedagógiai lélektan pszichodiagnosztikai eljárásainak köréből*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 59–63.
- NÉMETH Erzsébet – S. PINTYE Mária 2006. *Mozdul a szó... Súlyosan akadályozott beszédfejlődésű gyerekek korai integratív fejlesztése*. Logopédiai Kiadó KKT, Budapest.

- PIAGET, J. – INHELDER, B. 2004. *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- PLÉH Csaba 1999. Hozzájárulhatnak-e az empirikus pszichológiai kutatások a nyelv-gondolkodás viszony filozófiai problémájának megoldásához? In: NEUMER Katalin (szerk.) *Nyelv, gondolkodás, relativizmus*. Osiris, Budapest. 35–165.
- PLÉH Csaba – PALOTÁS Gábor – LŐRIK József 2002. *Nyelvfejlődési szűrővizsgálat (PPL)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- PLÉH Csaba 2004. „...A hajlékony idegrendszeri hálózat kutatás az optimista rehabilitációkép alapja...” A fogyatékoság jelensége a kognitív tudományban. In: ZÁSZKALICZKY Péter – VERDES Tamás (szerk.) *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar és Kölcsény Ferenc Protestáns Szakkollégium, Budapest. 269–283.
- PLÉH Csaba 2008. A tanulási és fejlődési plaszticitás történelmi megközelítésben. In: SZAMARASZ Vera – KEMÉNY Ferenc (szerk.) *A lélek és a lélektan örömei. Tanulmánygyűjtemény*. Gondolat Kiadó, Budapest. 93–115.
- PLÉH Csaba – KAS Bence – LUKÁCS Ágnes 2008. A nyelvi fejlődés zavarai. In: KÁLLAI János – BENCE István – KARÁDI Kázmér – RACSMÁNY Mihály (szerk.) *Bevezetés a neuropszichológiába*. Medicina Könyvkiadó Zrt, Budapest. 335–287.
- ROBINS, Robert Henry 1999. *A nyelvészet rövid története*. Osiris Kiadó – Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- SZÉPE György – VASSNÉ KOVÁCS Emőke 1976. Nyelvszerkezet – beszédszerkezet. In: MOLNÁR József – WACHA Imre (szerk.) *A beszédszimpózium magyar előadásai*. Budapest. 77–80.
- VASSNÉ KOVÁCS Emőke – GORDOSNÉ SZABÓ Anna – SZÉPE György 1971. Logopédia, kommunikáció és nyelvészet. *Nyelvtudományi Értekezések* 75, 41–53.
- WHO 2001. *International Classification of Functioning, Disability and Health. Short version*. Geneva.
- SEDLAK, F. – SINDELAR, B. 2002. „De jó, már én is tudom!” Óvodáskorú és iskolát kezdő gyermekek korai fejlesztése. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- ZÁSZKALICZKY Péter 2004. A gyógypedagógia antropológiai kérdésfeltevései. In: GORDOSNÉ SZABÓ Anna (szerk.) *Gyógyító pedagógia. Nevelés és terápia*. Medicina Könyvkiadó, Budapest. 41–53.

Derényi András

A tanulási eredmények megjelenése a felsőoktatásban. Nemzetközi kitekintés

Szépe György mindenekelőtt tanításával hatott. Tudományszervezői, pécsi műhelyteremtő, egyetemépítő munkássága mellett – ma így mondanánk – felsőoktatás-pedagógiai tevékenysége is nagyhatású volt. Kifejtett nézetei és azokat demonstráló tanári gyakorlata olyan pedagógiai elveket képviseltek mind a fordulat előtti időszak felsőoktatásában, mind az utána következő változások idején, amelyeket sokan fogadtak értetlenséggel: nem illettek a merev szerkezetekbe, a túlszabályozott eljárásrendekbe, így felforgatónak, kezelhetetlennek minősültek. Valójában mélyen emberi gesztusok voltak.

Mostanában kezd az oktatás-irányítás magasabb szintjein is diszkutálható témává érni az egyetemi tanári munkának az a tanulás-orientált, a tanuló egyént a középpontba helyező szemlélete, amelyet Szépe György évtizedek óta képvisel és hallgatói, kollégái felé gyakorolt. A tanulási pályák egyénileg legjobban bejárható útját igyekezett minden tanítványa, pályatársa számára megtalálni, felismertetni és járhatóvá tenni. A tanulási eredményekre figyelt – noha így nem nevezte még ő sem. Ez az írás – témaválasztásával is – a példaadó tanítómester előtt tiszteleg.

*

1. Bevezetés

Az elmúlt néhány évben a felsőoktatás és a tanulás kapcsolatával különféle megközelítésben foglalkozók egyre inkább érzékelhetik, hogy megszorodtak a tanulási eredmények (*learning outcomes*) alkalmazásáról szóló gondolkodást megjelenítő felületek: konferenciák, szemináriumok, tanulmányok, útmutatók, miniszteri dekrétumok, jogszabályi utalások jelentek meg a felsőoktatás szereplői számára. A tanulás-kutatók azonban régebb óta ismerik a tanulási eredmények alkalmazásával kapcsolatos kezdeményezéseket, kísérleteket.

A tanulási eredmények története az amerikai behavioristákig, Watsonig és Skinnerig vezethető vissza, akik Pavlov kondicionálási kísérletei nyomán kidolgozták azt a megközelítést, amely az emberi viselkedést a külső ingerekre adott válaszokkal magyarázza. Munkájuk nyomán eredményes kutatások kezdődtek az amerikai oktatási, képzési és tanulási módszerek javítása érdekében. A behaviorizmus a tanulás egyértelmű azonosíthatóságát és mérhetőségét hangsúlyozta, és azt, hogy szükséges megfigyelhető és mérhető kimenetek, eredmények kidolgozása. Ezeknek a kutatásoknak az eredményeit vették át és fejlesztették tovább aztán az oktatásügyi hatóságok elsősorban angolszász országokban (Ausztrália, Új-Zéland, Egyesült Királyság) és Dél-Afrikában, újabban pedig Európa egyes országaiban (Norvégia, Dánia, Svédország, Írország) is megjelent ez a megközelítés. A kezdetben inkább a szakképzésben és annak egyes területein (ipari, üzleti, katonai képzések) kifejlődött módszer aztán egyre több képzési területen jelent meg és átveődött a közoktatás, illetve a felsőoktatás világára is (Adam 2004).

Az egyes oktatási alágazatok részletes szabályozásán túl – elsősorban a képesítések érthetőségének, átláthatóságának, és ezen keresztül a hozzájuk vezető tanulási pályák közti átjárhatóságnak az elősegítése érdekében – megjelent az átfogó szabályozások megalkotásának igénye is. Az Egyesült Királyság 1998-ban átfogó képesítési keretrendszer kialakítását indította el. A szektorális és átfogó képesítési keretrendszerek aztán egyre népszerűbbekké váltak az oktatási hatóságok körében, az utóbbi években pedig az tapasztalható, hogy az Európai Közösség oktatás-politikájának hatására egész Európa kimenet vezérelt, a tanulási eredményeket alkalmazó képesítési keretrendszereket fejleszt.

A felsőoktatás világa sem mentesülhetett e sokak szerint paradigmaticus fordulat alól (Adam 2004; Crosier et al. 2007). A bolognai nyilatkozat¹ 1999-ben még nem említi sem a tanulási eredményeket, sem a képesítési keretrendszereket (sőt az azt közvetlenül megelőző sorbonne-i nyilatkozat, miközben használja a referencia-keret kifejezést, azon még a kétciklusú képzési szerkezetet érti), és a 2001-ben Prágában kiadott miniszteri nyilatkozatban sem található erre való utalás. Ám még ugyanebben az évben 12 ország részvételével egy közös minőségbiztosítási keret kidolgozása kezdődik meg *Joint Quality Initiative* néven². A két éves munka eredménye a *dublini deskriptorok*, amely tanulási eredményeket alkalmazva írja le, határozza meg egy-egy felsőoktatási képesítési szint közös kimeneti jellemzőit.

¹ A bolognai folyamatot elindító, majd kétévenként értékelő és további feladatokat kijelölő miniszteri nyilatkozatok (kommunikációk) egybegyűjtve a {<http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>} online felületen érhetők el. Nem túl pontos magyar fordításai a felsőoktatásért felelős minisztérium honlapjának {<http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/bolognai-folyamat/bolognai-folyamat>} oldaláról tölthetők le.

² Lásd {<http://www.jointquality.nl/>}

Ennek a munkának váratlanul nagy hatása lesz, és a következő években minden, a képzésekre irányuló további gondolkodás és fejlesztés kiindulópontjává válik az európai felsőoktatásban.

A másik fontos hivatkozási pont – oly sok más tanulással összefüggő résztema mellett ebben is – a *Tuning* program³, amely számos felsőoktatási képzési program európai közös elemeinek feltárása és összehangolása, referenciapontok meghatározása érdekében szerveződő munkáját 2000-ben egy átfogó kutatás indítja. Ennek keretei között arra keresi a választ, hogy milyen munkaadói, alkalmazói elvárások fogalmazódnak meg a felsőoktatásból kilépők irányába. A kutatás eredményei (González–Wagenaar 2008) azt mutatják, hogy a szakmai felkészültséggel kapcsolatos elvárásokat megelőzik az ún. átvihető, generikus képességek iránti igények. Ezért a *Tuning* program a közös referenciapontokat elsőként a generikus kompetenciák meghatározásával, tanulási eredményekben határozza meg, a későbbiekben pedig erre építi program-fejlesztési módszertanát.

A bolognai folyamat fő témái közé a 2003-as berlini miniszteri találkozó emeli be a tanulási eredményeket és a képzítési keretrendszert azzal, hogy döntést hoz az európai felsőoktatási térség képzítési keretrendszerének kialakításáról és arról, hogy a képzítések leírása tanulmányi munka, szintek, tanulási eredmények és profil meghatározása segítségével történjen (Berlin Communique 2003).

A bolognai folyamat koordinációját a miniszteri értekezletek között ellátó *Bologna Follow-up Group* által kiküldött munkacsoport – a dublini deskriptorok alapján – elkészíti a képzítési keretrendszer tervezetét, leírását és a működés szabályozását (Berg 2005), amelyet a Bergenben rendezett miniszteri találkozó 2005-ben elfogad. Az európai felsőoktatási térség képzítési keretrendszere tanulási eredményeken, kompetenciákon és kredittartományokon alapuló generikus deskriptorokat tartalmaz mindegyik ciklus számára.

Újabb két évvel később, 2007-ben, Londonban az oktatási miniszterek már a tanulási eredmények és a képzítési keretrendszer szerepének erősítésére tesznek elhatározásokat több területen is, és a tanuló-központú, kimenet vezérelt oktatás és az ezt szolgáló képzési programok fejlesztése érdekében sürgetik a kreditrendszer továbbfejlesztését, az intézmények együttműködését a munkáltatókkal a tanulási eredményeken alapuló tantervi innovációkban, és az egész életen át tartó tanulás, valamint az előzetes tanulás elismerését (London Communique 2007).

A 2009 áprilisában lezajlott leuveni miniszteri találkozó az egész életen át tartó tanulás keretében az előzetes tanulás elismerése érdekében sürgette a tanulási eredményekre alapozott alapelvek és eljárások alkalmazását. Továbbá hangsúlyozta

³ Lásd {<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php>}

„a felsőoktatási intézmények oktatási feladatainak és a jelenleg is folyó, a tanulási eredmények fejlesztéséhez igazított tantervi reformnak a jelentőségét.”

A tanulási eredményeknek a tantervi reformokban betöltött szerepével kapcsolatban további szempontok is felmerültek.

A hallgató-központú tanulásszervezés az egyes tanulók képességeinek fejlesztését, a tanítás és a tanulás új megközelítéseit, hatékony támogató és tanácsadó rendszerek működtetését igényli, és az eddigieknél egyértelműbben a tanulókra összpontosító tantervek kialakítását teszi szükségessé mindhárom képzési ciklusban. A tantervi reform ebből következően egy magas minőséghez, rugalmas és még inkább egyénre szabott tanulási utakhoz vezető folyamat lesz. A felsőoktatás oktatói és szakapparátusa, szoros együttműködésben a hallgatók és a munkaadók képviselőivel, egyre több szakterületen dolgozzák ki a tanulási eredményeket és a nemzetközi referenciapontokat. (Leuven Communiqué 2009)

A miniszteri nyilatkozatokból tehát jól nyomon követhető, hogy a nemzetközi és nemzeti felsőoktatás-politikákban hogyan nő meg a jelentősége és terjed ki egyre több részterületre a tanulási eredmények alkalmazása. Ezen túl a kiteljesedés világos mintázata jelenik meg abban is, hogy a folyamat egyéb eszközei, koncepciói is világosan megkövetelik a tanulási eredmények alkalmazását, így a minőségbiztosítással kapcsolatos változások (ENQA 2005), a kreditrendszerrel és az oklevélmelléklettel kapcsolatos fejlemények (ECTS 2009, DS 2004). „*Az egész bolognai folyamat a tanulási eredmények komplex, rendszerszintű alkalmazását reprezentálja*”⁴ – mutat rá Steven Adam, a koncepciót népszerűsítők egyik ismert alakja (Adam 2008, 5).

Ezekből a fejleményekből, a nyomában kibontakozó diszkusszióból és kormányzati intézkedésekből kiviláglik, hogy a tanulási eredmények alkalmazásának koncepciója az európai felsőoktatási térség egyik kiemelt témájává vált, amely a bolognai célkitűzéseket átfogó, integráló eszközként alkalmas arra, hogy a bemenet szabályozóról (vagy egy másik szokásos szóhasználat szerint: tanár-központúról) a kimenet-orientált (tanuló-központú) tanulásszervezés és -szabályozás irányába történő paradigmaváltás fő hordozójaként mozgassa a fejlesztéseket, reformokat. Úgy tűnik, a tanulási eredmények koncepciója a felsőoktatás minden szintjén (intézmények, köztes szervezetek, ágazati irányítás, nemzetközi kapcsolatok és szakpolitika) megjelenik, és a legkomolyabb kihívást hordozza e szintek számára. Ezáltal olyan változásokat generál, amelyek miatt a következő évtizedben is kiemelt témaként számolhatunk vele.

⁴ „*The whole Bologna Process represents a complex systemic application of learning outcomes*”

2. A tanulási eredmények alkalmazásának szintjei és céljai

Többféle metszetben is rá lehet tekinteni arra, hogyan működnek a tanulási eredmények, hogyan veszik használatba, mire alkalmazzák őket a felsőoktatásban. Az alábbiakban az alkalmazás felsőoktatási rendszeren belüli szintjei szerint tekintjük át a célokat, illetve mutatunk be konkrét eseteket, példákat a tanulási eredmények felhasználására.

A tanulási eredmények államközösségek, országcsoportok, nemzetközi szervezetek általi alkalmazásának célja legtöbbször a tagországok képesítési rendszerének vagy az egyes képesítéseknek az összevethetősége, a képzési és képesítési rendszer érthetővé, átláthatóvá tétele és ezáltal harmonizációs törekvések támogatása, a hallgatók, a munkaerő mobilitási lehetőségeinek javítása.

A nemzeti szintű célok között találjuk a szervezeti vagy képzési tevékenységek összehasonlítását, mérését. E tevékenységek összehasonlítására a tanulási eredmények jó indikátorként, *benchmark*ként szolgálnak. Azaz olyan referenciapontokat kínálnak, amelyek akár nagyon különböző jellegű tevékenységek eredményeit is összevethetővé teszik.

Az akadémiai jellegű standardok összerendezéséhez is új megközelítést és lehetőséget kínál a tanulási eredményeken alapuló megközelítés, amelyre a már említett *Tuning* program kínál szemléletes példát. Ez a megközelítés olyan esetekben is működőképesnek bizonyul, amikor a hagyományos, tartalom vagy bemenet szabályozó megközelítések elégtelennek látszanak, mint például sok program-akkreditációs eljárás. A képzési programokra irányuló minőségbiztosítást is megalapozottabbá teheti a tanulási eredmények bevonása.

Az intézmények finanszírozásához a forrásallokációnak és a felhasználás ellenőrzésének új lehetőségét kínálja a tanulási eredményeken alapuló megközelítés. Ugyanakkor az intézményen belüli forrás-reallokációs eljárások szempontjai között is megjelenhetnek a tanulási eredmények.

Az intézményi szintű alkalmazásoknál programfejlesztési és -értékelési eszközként funkcionálhat, a képzési programokért felelős szervezeti egységekben pedig a programfejlesztés, a tanulásszervezés, az értékelés terén látható kiterjedt alkalmazása. Emellett a kompetencia vagy tehetség alapú oktatás tervezésében, továbbá a hallgatók programok, szintek, képzési környezetek közötti átjárásának kezelésében is terjed a tanulási eredmények használata.

Az alábbiakban különböző példákat mutatunk be röviden a fentiek illusztrálására.

2.1. Az intézményi szintű alkalmazások

A kontinentális Európa egyik legkorábban tanulási eredményeket alkalmazó felsőoktatási intézménye a spanyolországi Deusto University, ahol 1999-től lépésről lépésre egyre több képzési programra kiterjesztve vezették be a programok leírásában és tervezésében a tanulási eredményeket, azzal a céllal, hogy az egyetem képzési programjait a külföldi hallgatók számára jól érthetővé és vonzóvá tegyék. Azaz a tanulási eredmények itt a nemzetköziesítés eszközeként szolgáltak.

De ahogy a Deusto Egyetem a *Tuning* keretei között⁵, úgy a legtöbb felsőoktatási intézmény is másokkal együttműködésben, hálózatokban dolgozik együtt a tanulási eredmények alkalmazásában. Az Eindhoven University of Technology (TU/e) először ugyan önmagában, ám nem sokkal később már együttműködésben (a már említett *Joint Quality Initiative* keretében a Delft University of Technology és a University of Twente közreműködésével) hozott létre intézményi szintű referencia keretrendszert saját „akadémiai” *bachelor* és *master* programjaik számára (Meijers–van Overveld–Perrenet 2005). E munka célja egy közös minőségbiztosítási keret létrehozása volt, amelyet később a holland akkreditációs ügynökség is akceptált.

Szintén a *JQI*, valamint a *Tuning* programok keretében és módszertanával, számos felsőoktatási intézmény közös munkájának eredményeképp, kompetenciákban megfogalmazott tanulási eredmények mentén alakultak ki az *Eurobachelor* és *Euromaster* programok, elsőként a Chemistry Eurobachelor®, illetve Chemistry Euromaster®. Ez utóbbiak mára minőségi díjként (*Quality Label*) is működnek, és komoly kritériumrendszert építettek fel a címkét viselni szándékozó intézmények és programok számára⁶.

A szakterület miatt különösen érdekes program (szintén a *JQI*-n belül) az Erasmus Tematikus Hálózatban a *Polifonia zenei felsőoktatási konzorcium* munkája,⁷ amelyben a résztvevő egyetemek, akadémiák és külső szakmai partnereik (több mint hatvanan) igyekeztek tanulási eredmények alkalmazásával leírni *bachelor*, *master*, valamint doktori képzéseik kimeneti jellemzőit a zenei felsőoktatás akkreditációjának elősegítése céljából.

⁵ Ezen az egyetemen dolgozik Julia Gonzales, a *Tuning* program egyik irányítója, így a *Tuning* eredményeinek egyik „tesztlaborjaként” is működik az egyetem.

⁶ 2009. áprilisára 16 országban 39 intézményi konzorcium számára ítélték oda 48 Eurobachelor® és 24 Euromaster® *Chemistry Quality Label*t. Lásd {<http://ectn-assoc.cpe.fr/chemistry-eurolabels/default.htm>}

⁷ Lásd {<http://www.polifonia-tn.org>}

2.2. Testületek, köztes szervezetek kezdeményezései

Nemcsak intézmények vagy intézményi hálózatok, hanem ügynökségek, köztes szervezetek, felsőoktatási testületek is szereplői a tanulási eredményekkel kapcsolatos fejlesztéseknek. Közreműködésük, beavatkozásuk elsősorban a tanulási eredményekről való gondolkodás és a jó gyakorlatok, jó eljárások terjesztését szolgálja.

Az NVAO (*Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie*; a hollandiai flamand akkreditációs szervezet) 2005-től a dublini deskriptorok alapján, tanulási eredmények mentén igyekszik programértékeléseit végezni. A tanulási eredmények alkalmazása felé való elmozdulás célja, hogy az intézmények számára a tervezett célok jobban tudatosuljanak, a tanárok közötti kooperáció erősödjön, illetve az átláthatóság növekedjen.⁸

Angliában a felsőoktatás minőségbiztosítási szervezete, a QAA (*The Quality Assurance Agency for Higher Education*⁹) a Dearing-riportként ismertté vált átfogó minőségvizsgálati jelentés azon megállapítása következtében, miszerint a hallgatóknak jóval részletesebb információval kell rendelkezniük saját tanulmányaikról (Dearing 1997), új, tanulási eredményekre alapozott értékelési koncepciót alakított ki. A tanulási eredmények intézményi elfogadásának, alkalmazásának feltérképezésére a QAA 2007-ben áttekintette a korábban, 2002–2004 között készült hetven intézményi audit riportot, és ez alapján tematikus jelentést készített (QAA 2007), hogy ezzel is segítse a koncepció elfogadását, a jó gyakorlatok terjedését. S bár a jelentés egyik fő kritikája a tanulási eredmények és az értékelés közötti explicit kapcsolat hiánya volt, megállapította, hogy majdnem mindegyik auditjelentés egyértelműen említi a tanulási eredményeket, amelyek bevezetése szinte azonnali intézményi változásokat hozott. A hallgatók nagyra értékelték a tanulási eredmények révén megjelenő érthetőbb tanulási kontextust, különösen a képzési programok céljai és az értékelő feladatok céljai és jellege terén.

A tanulási eredményeknek a bolognai folyamatban részes országok felsőoktatásában történő elfogadtatása és elterjesztése érdekében fontos szerepet játszik az európai felsőoktatási térség minőségbiztosítási, illetve akkreditációs szervezeteit tömörítő ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*¹⁰). Az általa (pontosabban az *E4 csoport*¹¹ együttműködésében) megfogalmazott minőségbiztosítási standardok és útmutató (ENQA, 2005) alapelvei szerint a fokozatok és a programok minőségbiztosítása igényli az érthető tanulási eredmények kialakítását

⁸ Lásd {<http://www.nvao.net/>}

⁹ Lásd {<http://www.qaa.ac.uk/>}

¹⁰ Lásd {<http://www.enqa.eu/>}

¹¹ A bolognai folyamat négy meghatározó felsőoktatási szervezetét szokás E4 csoportként nevesíteni. Az ENQA mellett ide tartozik az EUA (European University Association), az EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) és az ESIB/ESU (European Students' Union).

és nyilvánossá tételét. Tekintettel arra, hogy az útmutatót a felsőoktatásért felelős miniszterek 2005-ös bergeni találkozóján elfogadták, az a bolognai folyamat hivatalos dokumentumaként egyre erőteljesebb hatást fejt ki a tagországok akkreditációs és minőségbiztosítási folyamataira és eljárásaira, ezek részeként pedig a tanulási eredmények alkalmazásának terjedésére.

Az Európai Egyetemi Szövetség¹² (EUA) 2005-ös glasgow-i nyilatkozatában (EUA 2005) – amely a bergeni miniszteri találkozó számára fogalmazott meg üzeneteket – az egyetemek küldetése és a képzési programok reformja tekintetében világos álláspont rajzolódik ki: az innovatív tanítási módszerek melletti elkötelezettség, a tantervek munkaadókkal történő dialógusban történő átalakítása, az európai kreditrendszer megvalósítása mellett egyaránt fontos a tanulás-központú szemlélet támogatása és a tanulási eredmények bevezetése a curriculumok tervezésébe, fejlesztésébe.

Az amerikai ABET (*Accreditation Board for Engineering and Technology*)¹³ az összesen 1,8 millió szakembert tömörítő mérnöki és informatikai szakmai szervezetek elsődleges ügynöksége és egyben e területek akkreditációs testülete is. 1995-ben előzetes vizsgálatok nyomán arról határozott, hogy tanulási eredmények segítségével olyan változásokat kezdeményez, amelyek a képzési programok értékelésében a követelmény-fókusz helyett a holisztikus, kimeneti eredményekre való fókuszálást helyezi előtérbe (ABET 1995). A szervezet célja e változtatással a külső partnerek igényeihez való jobb alkalmazkodás kikényszerítése volt, továbbá a folyamatos programfejlesztés megteremtése a hatókörébe tartozó képző intézményekben. Az első vizsgálatokat tíz évvel később megismételték, ennek eredményei nyomán az akkreditációs értékeléseket végző szakemberek egységes képzését határozták el annak érdekében, hogy megszüntessék a képzési programokban azokat az inkonzisztenciákat, amelyeket a tanulási eredmények alkalmazásában, interpretációjában, továbbá az akkreditációs folyamatban eljáró szakemberek programértékelő munkájában tapasztaltak (Abet 2004).

A képzés minőségének javítása volt a célja a hongkongi felsőoktatás finanszírozásáért felelős UGC-nek (*University Grants Committee*)¹⁴, amikor a hatókörébe tartozó egyetemek számára 1995-től kezdődően meghirdette a *Teaching and Learning Quality Process Review* elnevezésű programot, melynek keretében az egyetemek átvilágították képzési programjaikat, majd ennek eredményei nyomán a programok leírását, később fejlesztését is fokozatosan átállították a tanulási eredményeken alapuló módszertanra (Massy–Nigel 2001). A folyamat maga is minőségbiztosítási

¹² Lásd {<http://www.eua.be>}

¹³ Lásd {<http://www.abet.org>}

¹⁴ Lásd {<http://www.ugc.edu.hk>}

keretek között zajlott, számos jelentés, értékelés született róla, amelyeket az egyetemek nyilvánossá tettek.¹⁵ Később a program külső értékelésére is sor került, majd 2001–2003 között egy második vizsgálati szakaszt indított a UGC. Mindezek nyomán széles szakirodalma is kerekedett a programnak.

2.3. A tanulás eredmények alkalmazása nemzeti szinten

Az intézményi, intézményhálózati, illetve köztes szervezeti szinteken túl állami, nemzeti szintű alkalmazásokra is számos példa található. Közülük is kiemelkedik – egyrészt egyik legelső kezdeményezésként, másrészt átfogó és mélyreható jellege miatt – a norvég minőségi reform, amely a teljes „bologna-csomagot” bevezette a felsőoktatásba, és azt összekötötte a kormányzás és a finanszírozás reformjával is, azaz az európai közösségi felsőoktatás-politika mindhárom pillérét megelőlegezte a tanulás minőségének javítása érdekében (Nyborg 2002). Mind a tantervi, kvalifikációs reform, mind a minőségügyi reform során alkalmazták a tanulási eredményeket, amelyek használata – minden nehézség és kritika ellenére – általános normává vált (Gornitzka 2007).

A svájci kormány a bolognai folyamat előnyösnek vélt elemeinek adoptálása érdekében – egy 2000-ben, 24 intézményt érintő vizsgálat eredményeit követően – a felsőoktatási képzés és a curriculumok mélyreható reformját kezdeményezte, amelynek egyik eleme a tanulási eredmények alkalmazásának elterjesztése volt. A hét évvel később megismételt összehasonlító vizsgálat eredményei szerint (Hildbrand et al. 2008) egyelőre csekély érdemi változások történtek a reform által megcélzott területeken, közte a tanulási eredmények elterjedése terén, így a reform egyelőre nem tekinthető sikeresnek.

Európa szinte összes országában kezdeményezték a kormányzatok nemzeti képesítési keretrendszerek kidolgozását *Az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszerének* (EKKR) parlamenti elfogadása nyomán (*Európai Parlament & Tanács 2008*), a nemzeti képesítések EKKR-nek való megfeleltetése érdekében. S bár az országok eltérő nemzeti célokat követnek és különböző helyi problémákat is igyekeznek kezelni, ami miatt a fejlesztések is eltérő jellegűek, egyben megegyeznek: a tanulási eredmények alkalmazásával határozzák meg a képesítések kimeneti jellemzőit (Coles–Björnävold 2008). Ez az átfogó folyamat azt vetíti előre, hogy néhány éven belül szerte Európában a képesítéseket, a képzési programokat kimeneti

¹⁵ Lásd például a The Chinese University of Hong Kong, a Lingnan University, a City University of Hong Kong vagy a The Hong Kong Polytechnic University honlapján a TLQPR-jelentéseket: {<http://www.cuhk.edu.hk/aqs/tlqpr/press.htm>}; {<http://www.ln.edu.hk/info-about/tlqpr>}; {http://www.cityu.edu.hk/qac/tlqpr/full_rep.pdf}; {http://www.polyu.edu.hk/tlq/polyu_e1.htm}.

leírások, tanulási eredmények segítségével és terminusaival fogják jellemezni, és ezek mentén viszonyítják (feleltetik meg) majd őket egymáshoz. Valószínűsíthetően ez a tanulási eredmények gyors és széleskörű elterjedését hozza majd magával, nemcsak a közösség tagállamaiban hanem – a bolognai folyamat révén – számos délkelet-európai és közép-ázsiai országban is.

2.4. Nemzetközi együttműködések

Ahogy a fenti példákból kitűnik, a tanulási eredményekkel kapcsolatos gondolkodás és alkalmazási kezdeményezések nem elszigetelt intézményi vagy nemzeti jelenségek, hanem sok esetben nemzetközi együttműködésben zajló folyamatok. Sőt, éppen a nagy nemzetközi programok célkitűzései, eredményei ösztönzik az egyes szereplőket az új megközelítés átvételére. Az intézményi szintű nemzetközi együttműködések, hálózatokon túl kormányzati, állami szintű együttműködések is jelen vannak: a már sokszor említett bolognai folyamat ilyen kiterjedt kormányközi együttműködés, de az Európai Közösség keretein belül maradó felsőoktatás-politika vagy az EKKR kialakítása is a tagországok kiterjedt együttműködését igényelte.

Az EKKR innovációja nyomán – bizottsági pályázati forrásokból – több kisebb konzorcium is végzett *pilot* programokat. Ezek közül az egyik, Magyarország részvétele okán a hazai felsőoktatásban is ismertebb projekt a HE_LeO nevű (*Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education*), amelyben öt ország (Ausztria, Bulgária, Magyarország, Németország és Spanyolország) közösen – bár eltérő érdeklődési iránnyal – gondolkodott a tanulási eredmények lehetséges használatáról és hozadékáról, és tapasztalataikat megosztották egymással (Cendon et al. 2008).

A fejlett országokat tömörítő gazdasági szervezet, az OECD is régóta foglalkozik a tanulási eredmények alkalmazásának kérdéseivel. Új, előkészítés alatt álló programjuk a felsőoktatás tanulási eredményeinek nemzetközi értékelése (*International Assessment of Higher Education Learning Outcomes – AHELO*), amely, mint címéből is kiderül, a tanulási eredmények segítségével igyekszik majd a felsőoktatás összehasonlító elemzésére. A program egyik előkészítő tanulmánya számos példát, esetet gyűjt egybe és elemez (Nusche 2008).

Az Oktatás és Képzés 2010 európai bizottsági munkaprogram keretében a tagállami reformok alakulásának megismerésére, az egymástól tanulás, a tapasztalatok megosztása keretében tematikus klaszterek működnek. Ezek egyike a tanulási eredmények elismerésével foglalkozik (ezen belül pedig a nemzeti képesítési keretrendszerek és az előzetes tanulás elismerésének nemzeti tapasztalataival, törekvéseivel is), amelynek Magyarország nemcsak tagja, de a klaszter tevékenységét és eredményeit

egy ún. disszeminációs program keretében idehaza terjeszteni is igyekeznek, a Tempus Közalapítvány által szervezett programok segítségével.¹⁶

Míndezen a röviden említett példák – amelyeken túl egyre többet lehet megismerni gyűjteményes esetleírásokból, összehasonlító elemzésekből – azt illusztrálják, hogy Európán kívül és Európa számos országában ezekben az években komoly változásokat hozó fejlesztő tevékenységek folynak: a tanulási eredmények alapú megközelítés tematizálása, a koncepció terjedése számos szinten és irányban ösztönöz aktivitásra. Az ilyen sok szinten, sok szektorban, sokféle módon zajló aktivitások nyomán szinte természetes, hogy a tanulási eredményekkel kapcsolatos ismeretek, tapasztalatok, az alkalmazás kiterjedtsége és sikere országról országra, intézményről intézményre különbözik. A példák ellenére azonban a felsőoktatás szereplőinek többsége egyelőre inkább jövőbeni kihívásként érzékeli a tanulási eredmények megjelenését.

Az intézmények és oktatóik még csak most kezdik felismerni ezeknek a reformtörekvéseknek a jelentőségét (Crosier et al. 2007).

Nem szabad elfelejteni, hogy sok ország számára a képesítési keretrendszer valamint a tanulási eredmények megalkotásának és bevezetésének nehéz feladata csak most következik (Adam 2008).

3. A tanulási eredmények alkalmazásával kapcsolatos nézetek

A kiterjedt államközi és nemzetközi együttműködések egyik következménye, hogy stratégiai dokumentumokban, elemzésekben, szándéknyilatkozatokban, illetve az egyes országok és a közösség dokumentumaiban jóval intenzívebben diszkutálják a tanulási eredmények megjelenésének jelentőségét, használatának várható kedvező következményeit, mint a felsőoktatási intézmények dokumentumaiban: az EUA bolognai folyamattal kapcsolatos hivatalos hozzászólásaiban, vagy a hallgatók BwSE kiadványában¹⁷ alig találkozunk a terminussal. Ez mutatja a koncepció – valószínűleg nem egyedülálló – „kétébességes” természetét: az intézményi szintű használat jóval lassabban és később követi a nemzetközi szintű szakpolitikai diskurzusban és

¹⁶ Ennek és a többi klaszternek a tevékenysége, eredményei jól nyomon követhetőek a Knowledge System for Lifelong Learning nevű európai portálon: {<http://www.kslll.net>}. A Tempus Közalapítvány disszeminációs tevékenységének eredményei, a tanulási eredményekkel kapcsolatos anyagok elérhetők a {<http://oktataskepzes.tka.hu>} oldalon.

¹⁷ BwSE – *Bologna with Student Eyes*. Az ESIB/ESU saját álláspontját, kutatási eredményeit kifejtő, a miniszteri találkozók elé időzített dokumentumok címe.

a nemzetközi szervezetek által finanszírozott kooperációs programokban megjelenő és általános érvényűvé váló célokat.

Fenti okok miatt nem a kormányzati vagy közösségi dokumentumokban sorakoztatott nézeteket érdemes csak összegyűjteni (ezeket valószínűleg sokan jól ismerik már), hanem inkább azokat, amelyeket a „terepen” a használatba vételre ösztönzött akadémiai, intézményi képviselők hangoztatnak különböző konferenciákon, szemináriumokon. A tanulási eredmények alkalmazásának előnyei között ők is elismerik, hogy az világos célokat és feladatokat eredményez, bár éppen e feladatokba nem szívesen vágnak bele azok nehézségeit érzékelve. Azt is látják, hogy az új megközelítés rugalmasságot hozhat a képzési szolgáltatások különböző módozataiban (Ewell 2007). A tanulási eredmények alkalmazása lehetővé teszi az eredmények összehasonlítását különböző intézménytípusok, népességsoportok, eljárások és környezetek szerint (és így például megalapozottabb rangsorok összeállításához vezethet; vö.: OECD – AHELO program vagy az Európai Bizottság U-Multirank kezdeményezése). Nem utolsó sorban a tanulási eredmények alkalmazása az eddigieknél sikeresebben támogathatja a hozott és megszerzett tudások és kreditek átvitelét, beszámítását az intézmények és szabályozási rendszerek között.

A koncepció fő kritikájaként hátrányára írják, hogy a tanulási eredmények definiálása (mind konceptuálisan, mind operacionálisan) nagyon nehéz, az eddigi kísérletek vitathatók. Többek között ebből is eredően a koncepciónak a hagyományos akadémiai közegben egyelőre nem erős a legitimitása, és ez az alkalmazás egyik legkomolyabb akadályát jelentheti. Sokan tartanak attól, hogy a tantervek, modulok, kurzusok tanulási eredmények terminusaiban meghatározott, leírt kimenetei – azáltal, hogy ezekben az egységekben jól definiált tudás és képesség eredményeket határoznak meg – szétzúzóvá teszik a felsőoktatási tanulási-kutatási folyamat révén megragadni kívánt „Egész”-t, és ezáltal nemcsak az Egész érzete veszik el, hanem a komplex képességek tisztelete is. Ezzel együtt sokan tartanak attól is, hogy elvész a felsőoktatásból a rejtett értékekre való nyitottság is, amely az előre nem specifikálható, ám a tanulási folyamatban megjelenő fontos tanulási eredmények felismerésére és fejlesztésére való készséget jelenti az egyetemi hagyományban (Lehtinen 2010).

Ezek a kritikák, a kétsésséges természet meg is határozza a főbb vitapontokat, amelyekkel a felsőoktatás világában találkozni lehet. Gyakran felmerül, hogy a tanulási eredmények koncepciója – több más hasonló elődjéhez hasonlóan – vajon csak a szakpolitika-tervezők retorikájában létezik, vagy figyelembe veendő realitás? Mennyiben mesterséges konstruktum, és egyáltalán megvalósítható-e? Ezekkel a felvetésekkel kapcsolatban azonban meg kell állapítani, hogy azok nélkülözök, vagy figyelmen kívül hagyják a már megvalósult helyzetek tapasztalatait. Az azonban

valódi vitapont, hogy mennyiben érdemi megfontolások és mennyiben regulációs szándékok tolják előtérbe a tanulási eredmények alkalmazására való ösztönzést. Meg kell engedni, hogy valószínűleg mindkét szándék jelen van, ám országonként, sőt intézményenként is eltérő lehet ezek aránya, súlya az innovátorok gondolkodásában. Arra pedig valószínűleg csak hosszabb tapasztalatok birtokában lehet majd megalapozott választ adni, hogy ez az új megközelítés a jövőbe vezető jobb út, vagy a múlt új formában való továbbélése.

Mindazonáltal ezek a kritikai észrevételek és a nehézségekre való figyelemfelhívások is jelzik, hogy mindazoknak, akik a tanulási eredmények alkalmazását tervezik, többféle kihívásra is fel kell készülniük, amelyek közül az egyik első a fejlesztés szereplői motivációinak tisztázása az eredményes együttműködés érdekében. A felsőoktatásban végbemenő paradigma-váltás megértése éppoly szükséges, mint ahogy a nagy felsőoktatási régiókban zajló változási folyamatok megismerése is. A megfelelő fejlesztési környezet biztosítása érdekében a felsőoktatási intézmények, minőségbiztosítási szervezetek, állami ügynökségek, kormányzatok (az eddiginél is jobb) együttműködése szükséges. Már technikai jellegű feladat a tanulási eredmények tervezésének és a rájuk irányuló értékelési eljárások, módszerek elsajátítása. Végül személyes jellegű kihívás is együtt élni egy olyan lassú folyamattal, mint amilyen a tanulási eredményeken alapuló tanulásszervezési rendszer megértése, elfogadása, kialakítása és elterjedése.

IRODALOM

- ABET 1995. *Vision for Change. A Summary Report of the ABET/NSF/Industry Workshops*. Baltimore, ABET [online:] {<http://www.abet.org/Linked%20Documents-update/White%20Papers/Vision.pdf>}
- ABET 2004. *Sustaining the change. A follow-up report to the Vision for Change*. Baltimore, ABET [online:] {<http://www.abet.org/misc/Sustaining%20the%20Change.pdf>}
- ADAM, Steven 2004. *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels. Conference Background Report. United Kingdom Bologna Seminar 1–2 July 2004, Edinburgh, Heriot-Watt University* [online:] {http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/040620learning_outcomes-Adams.pdf}
- ADAM, Steven 2008. Learning Outcomes – current developments in Europe: update on the issues and applications of Learning Outcomes associated with the Bologna Process. *Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience 21 – 22 February 2008*, Edinburgh, Heriot-Watt University, [online:] {http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_Adams.pdf}
- BERG, Mogens 2005. *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks*. Copenhagen, Ministry of Science, Technology and Innovation. Magyarul: *Az Európai felsőoktatási térség képzési keretrendszere. A képzési*

- rendszerekkel foglalkozó Bologna-munkacsoport jelentése* 2006. [Online:] {http://www.kreditlap.hu/kkk/letoltes/FfQteljes_lektoralt.pdf}
- BERLIN COMMUNIQUE 2003. *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education*. Berlin
- CENDON, Eva – PRAGER, Katharina – SCHACHERBAUER, Eva – WINKLER, Edith (eds.) 2008. *Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education – Processes and Practices in Five Countries*. Horn, Krems.
- COLES, Mike – BJÖRNAVOLD, Jens 2008. *The Development of National Qualifications Frameworks in Europe*. Cedefop, Brussels.
- CROSIER, David – LEWIS, Pusres – SMIDT, Hanne 2007. *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*. European University Association, Brussels.
- DEARING, Ron 1997. *Higher education in the learning society. Summary report*. National Committee of Inquiry into Higher Education, London.
- DS 2004. Az Európai Parlament és a Tanács 2241/2004/EK határozata (2004. december 15.) a képesítések és a szakmai alkalmasság átláthatóságának egységes közösségi keretéről (Europass). *Official Journal L 390, 31/12/2004: 6–20*.
- ECTS 2009. *ECTS Users' Guide*. Luxembourg, European Communities [online:] {http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf }
- ENQA 2005. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. ENQA, Helsinki.
- EUA 2005. *Glasgow declaration. Strong Universities for a Strong Europe*. European University Association, Brussels.
- EURÓPAI PARLAMENT ÉS TANÁCS 2008. *Az Európai Parlament és a Tanács Ajánlása (2008. április 23.) az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (2008/C 111/01)* [online:] {<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:HU:PDF>}
- EWELL, T. Peter 2007. *Creating Authentic Academic Cultures of Evidence: A Perspective on Learning Outcomes*. Zurich: International Conference on Learning Outcomes, Sept., 2007
- GONZÁLEZ, Julia – WAGENAAR, Robert 2008. *Universities' contribution to the Bologna process. An introduction*. Universidad de DEusto, Bilbao (2nd edition).
- GORNITZKA, Åse 2007 What is the use of Bologna in national reform. The case of Norwegian Quality Reform in higher education. In: Tomusk, V. (ed.) *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the periphery*. Springer Verlag, Heidelberg. 19–41.
- HILDBRAND, Thomas – TREMP, Peter – JÄGER, Désirée – TÜCKMANTEL, Sandra 2008. *Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen. Stand und Perspektiven der Umsetzung der Bologna-Reform anhand ausgewählter Aspekte*. Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS), Zürich.
- LEHTINEN, Erno 2010. *Possibilities and Limitations of Pre-defined Learning Outcomes in Developing the Quality of Education*. Conference paper. Helsinki, Conference on the Role of Quality Assurance in Defining, Describing and Assessing Learning Outcomes. 29–30 November 2010.

- LEUVEN COMMUNIQUE 2009. *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve.
- LONDON COMMUNIQUE 2007. *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. London.
- MASSY, William F. – NIGEL, J. French 2001. Teaching and Learning Quality Process Review: what the programme has achieved in Hong Kong. *Quality in Higher Education*, 2001/ Volume 7, Issue 1: 33–45.
- MEIJERS, A.W.M. – van OVERVELD, C.W.A.M – PERRENET, J.C. – BORGHUIS, V.A.J. – MUTSAERS, E.J.P.J. 2005. *Criteria for Academic Bachelor's and Master's Curricula*. Eindhoven, TU/e.
- NUCHE, Deborah 2008. *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a comparative review of selected practices*. OECD Education Working Paper No. 15., OECD, Paris.
- NYBORG, Per 2002. *The Quality Reform of Higher Education in Norway. A national reflection of the Bologna Process*. Norwegian Council for Higher Education, Oslo.
- QAA 2007. *Outcomes from institutional audit. The adoption and use of learning outcomes*. Gloucester, The Quality Assurance Agency for Higher Education [online:] {<http://www.qaa.ac.uk/reviews/institutionalAudit/outcomes/learningoutcomes.pdf>}

Erdősi Vanda

Pragmatikai elemek az írásbeli kommunikációban Lehetséges megközelítések és szempontok

A *Hungarológiai Évkönyv* első száma 2000-ben jelent meg, a kötet első tanulmányát Szépe György írta *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia koncepciójának kialakulása munkám során* címmel (Szépe 2000, 11–23). Az említett tanulmány és valamennyi hungarológiai tárgyú írása alapján is érthető, hogy kollégái és tanítványai a *Hungarológiai Évkönyv* jelen kötetével szeretnék köszönteneni őt: a magyar mint idegen nyelv/hungarológia művelésében, sőt a terminológia kialakításában is kiemelkedő jelentőségű Szépe György szerepe (Giay 1998, 11–23). Az ő tanácsai és útmutatása alapján határoztam magam is úgy, hogy a nyelvészetet és a hungarológiát választom hivatásomnak.

1. Bevezetés

A modern szemléletű idegennyelv-oktatásban kulcsfogalomnak tekinthető a kommunikatív kompetencia fogalma. Természetesen így van ez akkor is, ha anyanyelvünket külföldieknek tanítjuk (Medgyes 1995). Központi jelentőséget kap a nyelvoktatás módszertanának problematikájában, az idegen nyelvi mérésben és értékelésben és a területhez kapcsolódó alkalmazott nyelvészeti kutatásokban is (Bárdos 2000; 2002; Szili 2004).

A kommunikatív kompetencia egyik fő alkotóeleme az a képesség, amely lehetővé teszi, hogy a megnyilatkozó bármely kommunikációs cél érdekében, bármilyen kontextusban képes legyen sikeresen elérni célját. A kommunikatív megközelítésben szükségszerűen megnövekedik a jelentősége a pragmatikai elemeknek. Dolgozatomban arra keresem a választ, milyen tanulságokkal szolgálhatnak a magyar nyelvi írásbeli nyelvvizsga-fogalmazások a pragmatikai elemek (főként a beszédaktusok) vizsgálatával, oktatásával és mérésével-értékelésével kapcsolatban. A terjedelmi korlátok miatt a felvetődő kérdéseknek és elemzési lehetőségeknek mindössze töredékét van lehetőség megemlíteni, és elsősorban bizonyos értelmezési és elemzési

szempontokra és új kérdésfelvetésekre koncentrálok, illusztrálva a magyar nyelvi vizsgadolgozatokból vett példákkal.¹

2. Beszédaktusok vizsgálata

Szili Katalin az adatgyűjtés és feldolgozás kapcsán arra mutat rá, hogy mivel az anyaggyűjtés körülményei óhatatlanul mesterségesek, ezért „azzal kell beérnünk, hogy minél „autentikusabb” megnyilvánulásokra kényszerítjük alanyainkat” (Szili 2004, 97). A beszédaktusok vizsgálatának legelterjedtebb, írásbeli módszere a diskurzus-kiegészítő teszt, amely leginkább egy írásbeli kérdőívhez hasonlít. A módszer előnyeként nevezi meg Szili, hogy az adatgyűjtés viszonylag könnyen és széles körben történhet, valamint a kérdőívek egyszerűen kezelhetők. Hátrány lehet, hogy nehezen megítélhető, mennyire autentikusak a kapott megnyilatkozások a spontán beszélgetésekhez képest, valamint vitathatatlan az írásbeliség erősebb kontrolláltsága és formálisabb volta a szóbeli megnyilvánulásokkal összevetve, valamint a válaszadó íráskészsége is erősen befolyásoló tényező.

Tapasztalataim szerint a másik tényező, amivel érdemes számolni a diskurzus-kiegészítő tesztek alkalmazása során, hogy ha egy bizonyos beszédaktus vizsgálata történik, tehát egy kérdőívben belül több különböző szituációban kell hasonlóképpen megnyilvánulnia – egymás után többször kell például kérnie (Szili 2004), köszönetet mondania (Erdősi 2006), stb. – akkor a válaszadó megnyilatkozásait szintén befolyásolhatja ez a mesterséges helyzet. Előfordulhat, hogy megunja a hasonló válaszok adását, és türelmetlenségéből egyre mechanikusabban nyilatkozik meg, vagy konstatálva saját reakcióinak hasonlóságát, inkább szándékosan megpróbál változatosabb reagálásokat produkálni.

Meglátásom szerint a magyar nyelvvizsgák fogalmazásai alkalmasak lehetnek a nyelvtanulók magyar nyelvhasználatában (köztesnyelvében) működtetett beszédaktusok vizsgálatára (Selinker 1972), és hasznos tanulságokkal szolgálhatnak a magyar nyelven megvalósított beszédaktusokkal kapcsolatos eddigi tudásunk számára.

¹ Szeretném megköszönni dr. Huszti Juditnak, a PTE Idegen Nyelvi Titkárság igazgatójának, hogy az ECL vizsgarendszer magyar nyelvi vizsgáinak írásbeli feladatait rendelkezésemre bocsátotta, kutatásomat lehetővé tette.

3. Az írásbeli nyelvvizsga-feladatok (írásbeli szövegalkotás) elemzésének lehetséges szempontjai

Fontos azonban átgondolni néhány olyan jelenséget, amelyek a nyelvvizsga-fogalmazások elemzése során merültek fel, és amelyek új szempontokat adhatnak mind a beszédaktusok vizsgálatához, mind a kommunikativitás fogalmának értelmezéséhez.

Megjegyzésként hozzátenném, hogy a vizsgált szövegek az ECL nyelvvizsgarendszer írásbeli szövegalkotási feladatai, melyekben adott irányítási szempontok alapján kell fogalmazásokat készíteni. Az elemzésre a régebbi elnevezés szerinti D szintű, mai egységes európai meghatározásban C1-es szintű fogalmazásokat választottam.

A nyelvvizsga-fogalmazások elemzésének első fontos lépése, hogy megvizsgáljuk az elvárásokat és ehhez mérten a feladatok jellegét.

3.1 Elvárások és értékelési szempontok

Érdeemes figyelembe venni az elvárásokat és értékelési szempontokat, amelyek a feladatok teljesítésére vonatkoznak, és nem haszontalan megvizsgálni a nyelvvizsga-követelményeket is.

Az ECL nyelvvizsga honlapján a következők olvashatók a Közös Európai Referenciakeretből kiemelve:

137/2008. (V. 16.) Korm. rendelet az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatásról és a külföldön kiállított, idegennyelv-tudást igazoló nyelvvizsga-bizonyítványok honosítása. 2. számú melléklet a 137/2008. (V. 16.) Korm. Rendelethez
3. Felsőfokú (C1 szintű) nyelvtudást mérő vizsga követelményei

„A C1 szintű nyelvtudást mérő nyelvvizsgán a mindennapi élethelyzetekben és/vagy szakmai tevékenység során előforduló tetszőleges, és teljes idegen nyelvi kommunikációhoz szükséges biztonságos, a célnyelv teljes eszköztárát általában helyesen alkalmazó idegennyelv-ismeret meglétét kell felmérni.”

„a nyelvtanuló képes mind általános, mind szakmai, mind tanulmányi célokból világos, részletes, jól szerkesztett – a célnyelv szellemének megfelelő – gyakorlatilag hibamentes szöveget alkotni” (*Az akkreditált nyelvvizsga szintek követelményei. ECL nyelvvizsga.*)

A Közös Európai Referenciakeret (2002.) leírása alapján a következő elvárásoknak kell megfelelnie a C1 szintű ECL vizsgázóknak:

„Meg tud érteni igényesebb és hosszabb különböző típusú szöveget, és a rejtett jelentéstartalmakat is érzékeli. Folyamatosan és természetes módon tudja kifejezni magát,

anélkül, hogy túl sokszor kényszerülne arra, hogy keresse a kifejezéseket. A nyelvet rugalmasan és hatékonyan tudja használni társalgási, tanulmányi és szakmai célokra. Világos, jól szerkesztett, részletes szöveget tud alkotni összetettebb témákban is, és eközben megbízhatóan alkalmazza a szövegszerkesztési mintákat, kötőszavakat és szövegösszekötő elemeket.” (Az akkreditált nyelvvizsga szintek követelményei. ECL nyelvvizsga.)

„Világos, jól szerkesztett szövegeket tud írni összetett témákról. Nézeteit kiegészítő gondolatokkal, érvekkel és megfelelő példákkal fejt ki. Ha levelet ír, rugalmasan és hatékonyan használja a nyelvet. Ismeri és használja a nyelv árnyalatait, a grammatikai helyesség magas szintjét következetesen fenn tudja tartani.” (Az akkreditált nyelvvizsga szintek követelményei. ECL nyelvvizsga.)

Az elvárásokhoz igazodnak az értékelés ismérvei is. Az irányítási szempontok szerint írt fogalmazások értékelési kritériumai az ECL vizsgarendszerben a következők:

- Nyelvhelyesség (alak- és mondattan)
- Írásbeliség (szövegtagolás és helyesírás)
- Szókincs (terjedelme és változatossága)
- Stílus (a fogalmazás műfajához és témájához igazodó nyelvhasználat, pragmatikai és szociolingvisztikai árnyaltság)
- Kommunikatív hatékonyság (a helyzetnek megfelelő feladatmegoldás)

Az értékelési szempontok részletesebb elemzéséhez meg kell vizsgálni a feladatok leírását és jellegét, valamint a feladatok megoldásának lehetőségeit is.

3.2. A feladatok meghatározása, a feladatok jellege

Az ECL nyelvvizsgán az írásbeli kommunikáció értékelése minden esetben kettő fogalmazás megírása alapján történik. A fő témakör, amelyhez a fogalmazás témája illeszkedik, az adott (az általam elemzett szövegek esetében a C1) szinten elvárt témakörök egyike. A feladat leírása röviden meghatározza a kontextust biztosító helyzetet vagy témakört, megadja azokat a szempontokat, amelyeket az írás során figyelembe kell venni, majd pontosan meghatározza az írásmű minőségi és mennyiségi kritériumait (műfaj, szavak száma). A nyelvvizsgák feladatlapjain előforduló fogalmazási feladatok konkrét példái a mellékletben olvashatók. Igyekeztem változatos, de az ECL vizsgarendszer írásbeli fogalmazási feladatait jól illusztráló példákat választani. A konkrét példák bemutatásához a hangsúlyt két különösen jellemző típusú és tematikájú feladatra helyeztem (ezek az adott témában véleményt kifejtő, érvelő szövegek, valamint a konkrét kommunikációs szándékkal íródo levelek egy-egy példája).

A feladatok meghatározását elemezve érdemes mérlegelni, hogy nincs-e túl sok mesterséges tényező a kommunikatívnak szánt feladat meghatározásában. A valóságban mennyire természetes és gyakori szituáció például az, hogy levelet írunk a magyar bulvársajtóról alkotott véleményünkről, illetve jellemző-e, hogy egy ügyvédnek írott hivatalos levélben a tárgyunk és célunk tényszerű meghatározásán túl hosszasan fejtegetünk egy esetleírást, az érzelmeinket és a jövőbeni terveinket?

Felmerül a kérdés, hogy van-e ellentmondás a kommunikativitást felvállaló nyelvvizsga-feladat és a kommunikativitás általában meghatározott értelmezése között. Elgondolkodtató, hogy bármennyire is lehetséges és életszerű helyzetet reprodukál a feladat, mégsem feltétlenül egyértelműen valószínű minden ember esetében, hogy életünk során gyakran szembesülünk hasonló helyzetekkel. Nem biztos, hogy a valóságban írunk olyan levelet, amelyben eleget teszünk a feladatokban megadott kritériumoknak, ritka, hogy írásban készítünk elő egy adott témával foglalkozó, meghatározott szempontokra koncentráló konferencia-előadást, illetőleg nem gyakori, hogy írásban szükséges érvelnünk olyan témával kapcsolatosan, ami esetleg – tájékozottságunk vagy érdeklődésünk ellenére is – kevéssé foglalkoztat minket, kevéssé a mindennapjaink része. A vizsgázók azonban írnak ilyen jellegű szövegeket, és az írásművek képesek is megfelelni a megadott ismérveknek.

Világos tehát, hogy annál jobb értékelést kap a szöveg, minél jobban megfelel a fenti kritériumoknak. Ha csak az utolsó hármat nézzük meg részletesebben, akkor a következők mondhatók el a követelmények és az értékelés összefüggésében (példákat a vizsgált fogalmazásokból választottam):

A szókincs tekintetében megéri a minél választékosabb, bizonyos kontextusokhoz erősebben kötődő, speciálisabb szavak alkalmazása, ezért megfigyelhető az irányításnak megfelelő, de azon belül szabadon választható megoldások, a tematika, a példák sokszínűsége, specializáltsága. Ilyen például az elmaradt utazás esetében a mézeshetek, nászút, esküvő problematikáját körüljárni, bizonyítva nemcsak az ötletességet, hanem egy speciális téma szókincsében való jártasságot is.

A stílus legfontosabb elvárásait következetesen be kell tartani, eszközeit megfelelően kell alkalmazni. Meg kell felelni a megadott műfaj követelményeinek (pl. nyilvános beszéd vagy konferencia-előadás előkészítése írásban, hivatalos levél, magánlevél, stb.). Hangsúlyosan fontosak a pragmatikai szempontok: az udvariassági formulák, a feltételezett befogadóval való viszonynak megfelelő nyelvi eszközök, a beszédaktusok illokúciós erejének és azok eszközeinek helyes megválasztása. Ezt jól illusztrálja az alábbi, kevésbé sikeres példa egy ügyvédnek írt kártérítési igényt megfogalmazó levélből: „*Majd írjon vissza, mikor ér rá! Remélem, hamarosan találkozzunk. Már nem akarom tovább egyedül törni a fejemet. Adjon jó tanácsot!*”

A kommunikatív hatékonyság esetében érdemes tanúságot tenni arról, hogy a vizsgázó nem csak a feladat tartalmi részének tud maradéktalanul megfelelni (itt is elő-

nyösek a gondosan megválasztott, figyelemfelkeltően egyéni és ötletes megoldások), de gyakorlatilag kedve szerint tud játszani a szükséges kommunikációs szándékok jó megválasztásával és azok kitűnő megvalósításával, sőt, a feladat megoldásában akár sokkal inkább, mint esetleg valós szituációban ugyanilyen körülmények között tenné. Például: mások sajnálatának, szánalmának kivívása hivatalos kárbejelentő levélben, ami az ügyvédnek íródik; megnyugtatás a bulvársajtó szenzációhajhász stílusával kapcsolatban, ami reális akkor, ha címzett barátunk színésznő. Ezek ugyan nem feltétlenül a valóságos kommunikációkban fordulnának elő, de vizsgafeladat látványos megoldásaként, adott módon meghatározott szituációban mindenképpen parádés.

3.3. A feladatmegoldások elemzése

Érdeemes megvizsgálni, hogy melyek a leggyakrabban előforduló kommunikációs szándékok a fogalmazásokban. A könnyebb átláthatóság és elemezhetőség kedvéért (valamint a jelen tanulmány terjedelmi korlátai miatt) a példákat két feladat kritériumai alapján készült fogalmazások köréből választottam. Ezek (1) Vélemény a magyar bulvársajtóról (véleményt kifejtő, érvelő levél), és (2) Elmaradt utazás (ügyvédnek írandó, kártérítést igénylő levél). A példák után számokkal jelzem, hogy melyik feladat megoldásában fordultak elő.

3.3.1. A szöveg indítása és a téma felvetése

Mind a levelekben, mind a más típusú fogalmazásokban nagyon fontos a szöveg indítása, a bevezető. Amennyiben a levélírást felfoghatjuk olyan speciális írásbeli kommunikációs szituációnak, amelyben a partner reakciója késleltetett ugyan, de abszolút befogadónak szánt az írásmű, és e befogadó reakciójára számít a megnyilatkozó, úgy érdemes a szöveg indítását a témafelvetés, témaajánlás aktusával is összekötni. Néhány példa:

„Már öt hónapja amióta Magyarországon vagyok. Sokat tanultam itt. Rengeteg dolgot, ami hasznos lesz az újságírói szakmámra. Tanulás mellett, amikor volt egy kis szabadidőm, ismerkedtem a magyar sajtóval.” (1)

„Remélem, minden rendben van Veled és a családdal? Tudom, hogy régen írtam Neked levelet, de most a felháborodásomat ki kell, hogy fejezzem valakinek. Te is biztosan követted a bulvárlapokban a „híreket” az utóbbi hetekben.” (1)

„Megértő támogatásában bízva, ezzel a kártérítési igényével fordulok Önhöz. Már három hónappal ezelőtt befizettem egy drága európai körutazásra, mert az egész életemben arról álmodoztam, hogy egyszer a családommal elmegyek ilyen utazásra.” (2)

„Egy kártérítésről szeretnék érdeklődni. Kb. 1 hónappal ezelőtt bejelentkeztem egy európai körutazásra a H&K utazási irodában.” (2)

3.3.2. Kérés, igény kifejezése

A beszédzándékok között az egyik legfontosabb a kérés, az igény jelzése. Már kezdő szinten is a nyelvtanulás egyik fontos célja, hogy a tanuló a maga szintjén lévő köztesnyelvén ki tudja fejezni igényeit. A kérés aktusok változatossága jól vizsgálható mind az aktusokat megvalósító formai eszközök, mind a fő kommunikációs cél, a téma és a műfaj követelményeinek tekintetében. Így volt ez a kártérítéssel kapcsolatos levélírásokban is, a következő példák az ügyvédnek írt levélben fordulnak elő (2).

„Nekem, és a családomnak, az lenne a kérésem, hogy az utazás árát, és a taxiköltséget a reptértől oda-vissza fizessék vissza nekünk.”

„Szeretném visszakapni az elmaradt utazás árának a felét, illetve 100.000 forintot.”

„Várom, hogy hamar visszairjon és hogy találkozzunk alaposabban megbeszélni a dolgokat.”

„Én kérem önöket, hogy értesítsenek a kártérítés idejéről, ha pedig tudnak tanácsot, adni vagy más fajta kárpótlást nyújtani, mint például utazás egy másik irodával, ugyan abban az értékben amelyet Önöknek kifizettem. Ha pedig nincs ilyen lehetőség akkor a pénzt amit befizettem vissza szeretném kapni, hogy tudjam tervezni tovább a nyaralásomat.”

„Szeretnék legyorsabban kapni az összes pénzt, amit befizettem, és ezen kívül valamilyen kárpótlás, ami tíz százalék az utazás árából lenne.”

„Tisztelettel fordulok Önhöz, hogy segítsen megdönteni a helyzetemet a BKC travel utazási irodával, amelyre illetékes.”

„Én azt ajánlom, ha lehetőség megvalósítani, hogy valahogy rendezze el, hogy mi mégis utazzunk el Ciprusra, ahogy kellett is.”

„Nagyon örülnék ha ezt a pénzt vissza tudna szedni.”

3.3.3. Vélemény, álláspont kifejtése

A fogalmazásokban adódó egyik legjelentősebb beszédaktus a vélemény, álláspont kifejtése. Voltaképpen a világról alkotott kijelentésekről van szó, amelyek mellett a megnyilatkozó kinyilvánítja elköteleződését és meggyőződését. A vélemény kifejtésével lényegében a beszélő önmagát is reprezentálja, ezért is jelentősek a vélemény-kifejtő megnyilatkozások. Néhány példa az elemzett szövegekből:

„A mindennapokban tehát minden formában megtalálható az a fajta sajtó. Szerintem ellensúlyozni ezt nagyon nehéz. Olyan társadalomban élünk ahol az emberek többsége inkább a bűlvárra kíváncsi, mint a kulturális hírekre.”

„Elég szomorú szerintem, hogy ez vált az emberek mindennapi témájává.”

„Szerintem ezekre nem kell annyira figyelni, mert az emberek többsége tudja, hogy az ilyen lapokban sok hazugság van.”

„Én nem értem, minek is léteznek ezek a lapok. Semmi hasznuk sincs...”

„Meggzúntetném ezeket, mert van sok folyóirat, amelyben hasznos és okos dolgokról olvashatunk.”

„De azt hiszem, hogy ebből nem lesz semmi.”

„Úgyhogy úgy gondolom, hogy kettő megoldása van ennek a problémának...”

„Véleményem szerint a média szerepe rendkívül megváltozott az évek során.”

„Én teljesen feleslegesnek tartom, és remélem, hogy nemsokára meg fog változni a helyzet.”

„Az a meggyőződésem, hogy az irodának a kárt meg kell téríteni.”

„Én azt gondolom hogy a bulvársajtónak rengeteg hatása van a közönségre, de azt is gondolom hogy a közönségnek szüksége van rájuk.”

3.3.4. Érzelmek kifejezése

Alapvető emberi kommunikációs szándék az érzelmek kifejezésének igénye, a szövegben kimutatható emotív funkció, mely a fogalmazásokban szintén megmutatkozik. A teljesség igénye nélkül néhány érzelmeket kifejező beszédaktus: szána-lom, csalódás, felháborodás, undor, stb. Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az érzelmek kifejezésével gyakran más, közvetett módon kifejezett beszédaktust is megvalósítunk, mint például köszönet, elfogadás, egyetértés, véleménykülönbség stb. Néhány példa a vizsgált szövegekből:

„Egyszerűen gusztustalan ami ott folyik. Pl., hogy az a politikusnő több száz ezret kért azért, hogy a bulvárlapok ott lehessenek amikor a gyereket szülte.”

„Nagyon csalódtam a Hun-Travelben, és a Travel-csoportban amihez tartozik.”

„Csomó más ember is ilyen bulvárlapokat olvas és ebből tudják meg hogy mi történik a világon! Félelmetes!”

„Ilyen tudatlan emberek fogják a gyerekeimet tanítani!”

„A százezret is sajnálom, de méginkább az eseményeket és az élményeket sajnálom.”

„...soha se veszek ilyen bulvársajtót. Számomra ezek undorítók.”

„Befejezésként, azt kell mondanom, hogy nagyon csalódtam, hogy soha többé nem fogok fordulni egy ismeretlen utazási irodához...”

„Nagyon sajnálom, hogy az utazás nem valósítható meg Önökkel, remélem, hogy az anyagi helyzetük változni fog, és remélem, hogy majd a mostani kellemetlen helyzetet megoldják úgy, hogy az Önök részére, meg a részemre is megfelelő megoldást találnak.”

3.3.5. Történetek, események elbeszélése

A történetek elbeszélése minden ember életének szerves része. Pléh Csaba egyik írásában a történetmondást mint a nyelv egyik alapvető funkcióját határozza

meg, és kultúrateremtő erejét hangsúlyozza. Voltaképpen a történetek elbeszélése során az időbeliség és az emberi cselekvéses mozzanat kerül előtérbe, és a jelenség úgy is meghatározható, mint énpresentáció és a történeti tudat alapja (Pléh Csabát idézi: Terestyéni 2006, 172). Ez szempontunkból azért is kiemelten fontos, mivel bizonyos teoretikusok szerint az ember narratív kompetenciája mintegy kiegészíti logikai, érvelő gondolkodásmódját (Bruner 2001), így az elbeszélések létrehozását a kommunikatív kompetencia olyan elemeként is felfoghatjuk, melynek alkalmazását a nyelvtanuló a vizsgán szemlélteti. Ilyenek az alábbi példák: az elsőben a fogalmazásíró egy történettel illusztrálja érveit a bulvársajtóról, a másodiknál pedig az utazás elmaradásának körülményeit kerek történet formájában prezentálja, hogy így valamilyen érzelmi hatást (konkrétan: szánalmat, sajnálatot) váltson ki.

„Pár nappal ezelőtt egy kolléganóm elmesélt milyen botrány történt a férjével. Ő festő, és egy hónappal ezelőt a kiállítás-nyitáson, ott volt egy hölgy, akivel jól ismerik egymást. Az este során egy riporter lefényképezte őket, amikor a hölgy gratulált a festőnek az elért sikerért. Az egyik képen ők átölelték egymást, a másikon meg koccintanak. Szóval, semmi különös. Ebből meg a »Story« nagy botrányt csinált. Az egész nem is lenne nagyon komoly, ha a hölgy férje nem lenne egy parlamenti képviselő. Így ezzel okoztak súlyos problémákat az embernek. A cikkben ezt is írták, hogy a hölgy a férje szeme előtt flörtölt a festővel. Ez nagy botrányt keltett ki a Parlamentben, és válságba hozta az úr pozícióját is. Arról ne is meséljek, hogy ez örökre fekete folt marad majd a karrierjében.”

„Már három hónappal ezelőtt befizettem egy drága európai körutazásra, mert az egész életemben arról álmodoztam, hogy egyszer a családommal elmegyek ilyen utazásra. Mindenki nagyon örült annak, hogy végül sikerült összeszedni a pénzt, nagyon boldogok voltunk. Már mindenki tudta, hogy körutazásra megyünk, minden szomszédunk, minden rokonunk. A feleségem már kezdett pakolni, hiszen egy hét múlva indultunk volna. Ám tegnap telefonált egy asszony, az utazási irodából és mondta, hogy nagyon sajnálja, de az iroda csődbe ment és az utazás elmarad. Még mondta, hogy semmi többet nem tud mondani. Kérdeztem tőle, hogy mikor vissza fogunk kapni a pénzt, de ő azt mondta, hogy semmit sem tud. Mikor vége lett a beszélgetésnek elhomályosult előttem a világ, és majdnem elájultam. Leültem a padlóra és próbáltam összeszedni magamat. Nem tudtam, hogyan mondani fogok ezt a feleségemnek és a gyerekeimnek. Már anynyi tervünk volt, már tudtunk pontosan, hogy mit is fogunk csinálni mindennap. Nem tudtam térni magához, nem tudtam felfogni, hogy ez történhetett, hiszen már mindent be volt fizetve.”

3.4. A konkrét elemzés lehetséges szempontjai:

Összességében a beszédaktusokkal kapcsolatban elemzésre érdemes, hogy:

- Milyen feladat-meghatározás, milyen kritériumok esetén hogyan történik a fő kommunikációs szándék megvalósítása?
- Milyen beszédaktusok, milyen mennyiségben jelennek meg az egyes témák, feladatok esetében?
- Egy-egy gyakran megjelenő beszédaktus részletesebb vizsgálata milyen tanulságokkal szolgálhat? Milyen nyelvi formák a megvalósító eszközök? (Hegedűs 2005)
- Milyen stratégiát követ, milyen módon szolgálja a fő kommunikációs szándék kivitelezését az alkalmazott beszédaktusok megválasztása, a szövegben való elhelyezése?
- Milyen interkulturális tanulságokkal szolgálnak a vizsgálatok (Hidasi 2004; Holló 2008)?
- Mit tudunk meg arról a nyelvi valóságról – fontos hangsúlyozni, hogy ebben az esetben a feladat által megkonstruált lehetséges valóságról kell beszélnünk – amelyben a kapott eredmények alapján így és így, ilyen és ilyen módon, adott körülmények között történt a kommunikációs cél megvalósítására irányuló törekvés? Ebben az esetben milyen viszonyban vannak egymással a tényleges és lehetséges valóság-felfogások, milyen működésbeli különbségek mutathatók ki, és milyen okok és célok okozzák ezeket a különbségeket?

4. Összefüggések: elvárások, értékelési szempontok, feladat-megoldások, kommunikativitás

A tanulság megfogalmazásához meg kell határozni, milyen összefüggés mutatkozik a feladat, a feladat megoldása, a valóság és kommunikativitás elméletének lehetséges értelmezései között.

A feladat leírását tekintve a vizsgáztatási gyakorlat feltételez, illetőleg megkonstruál egy lehetséges valóságot, amelynek lehetséges mindennapi szituációja a feladat kritériumai által meghatározott kommunikációs helyzet. Ebben a helyzetben teljesen természetesen a fogalmazással szemben támasztott elvárások és értékelési kritériumok. Olyan fiktív, lehetséges valóság jön létre tehát, amelyben nem természetellenes, hogy könyvajánlás ürügyén levelet írunk, egy káreset kapcsán életünk nehézségeit is feltárjuk egy ügyvédnek, vagy sajnálkozunk egy csődbe ment utazási iroda nehézségein, amely kárunkat okozta. Ezek a szituációk ebben az értelemben valóban életszerűek, bárkinek bármikor szüksége lehet

hasonló szituációk kommunikációs kezelésére. Nem okoz ellentmondást, hogy gyakran mégsem képezik részét ezek a helyzetek az átlagember életének, mert megtörténhetnek mégis bárkivel, bármikor, és az adott helyzetekben alkalmazott kommunikációs eszközök a tényleges valóságban éppúgy fontosak és használatosak, mint a nyelvtanítás és nyelvi mérés és értékelés fiktív valóságában. A fiktív valóság kommunikációs szituációjában alkalmazott eszközök éppúgy szükségesek a tényleges valóság beszédhelyzeteiben, ezért az alkalmazott eszközök transzferálhatók a kétféle valóság szituációi között, működtetésüket azonban össze kell hangolni az adott valóság működési szabályaival. Ezek a működésbeli különbségek azok, amelyekben voltaképpen definiálhatók a két valóság eltérései. A gyakorlatban ez úgy történik, hogy a valódi ügyvédnek jóval rövidebb és szárazabb stílusban fogalmazott levelet írunk, nem fejezünk ki érzelmeket és kevésbé jellemző a narratív elbeszélés. Viszont a valós helyzetekben is alkalmazzuk az érzelmekifejező stratégiákat és a történetmondást, csak más-más kontextusban és más-más szabályok szerint. A szájalomkeltést például olyan helyzetekben alkalmazzuk, amikor tényleges előnyre tehetünk szert vele: valamely késedelmünk miatt várható megtorlás elkerülése érdekében, mint a késve elkészült dolgozat, késve visszahozott könyvtári könyvek miatti büntetés stb.

Bizonyos kommunikációs eszközöket nem feltétlenül alkalmazunk, vagy különböző módon élünk velük fiktív és valóságos szituációkban. Amiért hangsúlyozni kell a tanulás és vizsgáztatás során kreált valóság jelentőségét és működőképességét, az éppen az a lényeges tény, hogy ezek a helyzetek alkalmat adnak megismerni, gyakorolni és alkalmazni a valós kommunikációs eszközöket. A fiktív és tényleges valóság és a működésük közötti különbség egyértelműen világos és érzékelhető mind a nyelvtanuló, mind a tanító és a vizsgáztató számára.

A tanár azért konstruál fiktív módon valóságos helyzetet, hogy az alkalmat teremtsen a kommunikációs aktusok bemutatására, gyakorlására és működésére. A vizsgáztató azért hoz létre hasonlóan sajtáságosan szimulált valóságot, hogy a vizsgázónak a lehetőségek széles körében legyen alkalma bemutatni kommunikációs képességeinek javát. A diák probléma nélkül játszik a fiktív valóság szabályai szerint az órai feladat vagy a vizsgafeladvány esetében, mert tisztában van vele, hogy az idegen nyelven való kommunikációs jártasságáról kell számot adnia, és ezt a célt szolgálják a mesterségesen létrehozott valóság különlegesebb játékszabályai.

Minden szereplő, a tanár, a diák és a vizsgáztató is tisztában van a kétféle valóság viszonyával. Egyiküknek sem jutna eszébe a kommunikáció során valódi élethelyzetben a fiktív valóság szabályai szerint alkalmazni a kommunikációs eszközöket: a valóságban nem szükséges határozott véleményt alkotni a magyar bulvársajtóról érvek és ellenérvek segítségével, de a valóságban is az életünk része a bulvársajtó és az érvelés, tehát nem lehetetlen és életidegen a kettő összekap-

csolódása sem, ami egy megkonstruált valóság világában meg is történik. A fiktív valóságban működőképes sajnálkozást, szánalom keltését és történet elbeszélését pedig nagyszerűen fel lehet használni bármely más szituációban, amelyben a való életől sem idegen módon alkalmazhatjuk azokat.

A fentiek összegzésekképpen elmondható, hogy a kétféle valóság működésében és egész világában megállapítható néhány különbség. Mindkét valóság-felfogás ugyanazon lehetőségekkel, lehetséges kommunikációs helyzetekkel, szereplőkkel, tényekkel, jelenségekkel és viszonyokkal működtethető. Különbözhetnek azonban az egyes helyzetek előfordulásának valószínűségében (a megalkotott valóság világában az egyedi szituációk is tipikussá válhatnak): bizonyos szituációk és relációk realitása esetleg nagyobb a fiktív valóságban, de a való életben sem lehetetlen, egyes szituációk és kommunikációs eszközök együttállása valószínűbb egy megalkotott valóságban (de a hétköznapokban is előfordulhatnak – bár kisebb valószínűséggel).

A két valóságfogalom bizonyos tekintetben egymással analóg, és sem a kétféle valóság jelensége, sem azok különbségei nem helyezkednek szembe a nyelvtanításban korszerű módon olyan sokat hangoztatott kommunikativitás felfogásával. Nézetem szerint a fenti elmélet mindössze kiegészíti a kommunikatív felfogásról alkotott eddigi ismereteinket, kitégítja annak értelmezését.

A kétféle (reális és fiktív) valóság viszonyát lényegében egyfajta „tárgy és modell” relációként képzelhetjük el, a tanításban, illetve a vizsga során megtanult, kapott szituációkat pedig olyan valóságmodellekként, ahol tulajdonképpen kettős referencia érvényesül: egyfelől kifelé (azaz a realitás irányába) utal, másrészt pedig önreferenciális, amennyiben az adott helyzet által generált szabályoknak kell megfelelnie. Hasonló ez ahhoz, amit a szemiotikus Jurij Lotman valóság és modell viszonyával kapcsolatban a játékszituációkról és a művészi nyelvről ír. Lotman szerint amennyiben például egy játék során a valóság modelljét hozzuk létre, e modell egyszerre járul hozzá, hogy egy analóg (ám persze némiképp különböző, hiszen „komoly”) valóságos szituációban megálljunk a helyünket, valamint a játék világán belüli feltételeknek megfeleljünk, melyek nem csupán az adott, konkrét analogikus valóság-helyzet, de számos más életbeli szituáció kezelésére megtanít (Lotman 1973, 235–264). Vagyis a játék (és Lotman szerint a művészet) olyan modellt nyújt, mely nem egy biztos szabályrendszer, hanem inkább valamilyen attitűd- és stratégiakészlet elsajátítását teszi lehetővé. Lotman a saussure-i megkülönböztetés alapján úgy látja, hogy amíg például a logikai modellek a *langue*-ra vonatkoznak, azaz a szabályokra, addig a játékmmodellek a *parole*-t, a szabályok adott közegben való megvalósulását modellezik (Lotman 1973, 244–245).

A szemlélet lényegének tekinthető, hogy ha kiindulunk abból a célkitűzésből, hogy a nyelvórán való kommunikációs helyzeteket próbálunk meg létrehozni, és hozzátesszük, hogy minden igyekezetünk ellenére ezek a szituációk nem nélkülöz-

hetnek némi mesterségességet, akkor a fentiek alapján nem alaptalan egy valóság- és egy fiktív valóságértelmezéssel kiegészíteni a kommunikativitással kapcsolatos felfogást.

A nyelvtanítás szempontjából a tényleges valóság alatt a mindennapok valós kommunikációs szituációit és azok minden kapcsolódó tényezőit, viszonyait, szabályait értjük. A nyelvtanítás és nyelvi vizsgáztatás során létrehozott fiktív valóság csak annyiban különbözik ettől, amennyiben már fentebb részleteztük, de nem tartalmaz semmi olyan viszonyt vagy jelenséget, amely a tényleges valóságban elvileg ne fordulhatna elő. A megszerkesztett valóság célja és haszna épp abban áll, hogy a valódi élethelyzetben való hatékony kommunikáció elsajátításának kereteit teremti meg saját határain belül, de célja hangsúlyozottan mindig az, hogy a tényleges valóságban zajló hatékony kommunikációra készítsen fel, annak elsajátítását tegye lehetővé. A lényeges csak az, hogy a fiktív világon belül létrehozott nyelvi produkciót a fiktív valóság keretein belül értelmezzük, hangsúlyozva, hogy a tapasztalt tulajdonságok, szerkezetek és működések lehetségesek lehetnek a valós kommunikáció során is, mindössze a két valóság-felfogás és azok működésének különbségeit kell figyelembe venni.

5. Összegzés és kitekintés

Tanulmányomban a nyelvvizsgadolgozatok által adott nyelvi anyag vizsgálatához szükséges szempontokat határoztam meg. Már az elemzési lehetőségek mérlegelése is olyan új aspektusokkal gazdagította a lehetséges nézőpontok és problémák sorát, és ezek olyan messzire vezettek, hogy a dolgozat végül csak ezen új nézőpontok bemutatásának és azok magyarázatának adhatott teret.

A nyelvvizsga-fogalmazások nyelvi anyaga azonban kiváló alkalmat ad arra, hogy segítségükkel a vizsgázók köztesnyelvének pragmatikai elemeit, szövegalkotói kompetenciáját, szövegpragmatikai eszközeit vizsgáljam (bővebben lásd: Szikszai-né 2004). További célom, hogy a kutatás folytatásaként minél többet megtudhassak ezeknek a működéséről a magyar nyelvi kommunikáció során, és ezáltal következtetéseket vonhassak le ezekről az elemekről külföldiek számára való taníthatóságukkal kapcsolatosan.

IRODALOM

Az akkreditált nyelvvizsga szintek követelményei. ECL nyelvvizsga. http://www.ecl.hu/files/6639-116-KER_szintleirasok.pdf A letöltés ideje: 2011. február 24. 17:04

BÁRDOS Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- BÁRDOS Jenő 2002. *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BRUNER, Jerome 2001. A gondolkodás két formája. In: Thomka Beáta szerk.: *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijárat, Budapest.
- ERDŐSI Vanda 2006. Empirikus beszédaktus-kutatás a magyar mint idegen nyelv tanításában – A köszönetnyilvánítás beszédaktusának vizsgálata. In: NÁDOR Orsolya – SZÜCS Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv 7. VII. évf. 1. szám. PTE BTK, Pécs*. 69–84.
- GIAY Béla 1998. A magyar mint idegen nyelv fogalma. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Janus/Osiris, Budapest – Pécs. 28–36.
- HEGEDŰS Rita 2004. *Magyar Nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- HIDASÍ Judit 2004. *Interkulturális kommunikáció*. Scolar, Budapest.
- HOLLÓ Dorottya 2008. *Értsünk szót! Kultúra, tanítás, nyelvhasználat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Közös Európai Referenciakeret* 2002. http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp A letöltés ideje: 2011. január 15. 14:28
- LOTMAN, Jurij 1973. A művészet a modelláló rendszerek sorában. In: Lotman: *Szöveg, modell, típus*. Gondolat, Budapest. 235–264.
- MEDGYÉS Péter 1995. *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- SELINKER, Larry 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209–231.
- SZÉPE György 2000. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia koncepciójának kialakulása munkám során. In: NÁDOR Orsolya – SZÜCS Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv 1. I. évf. 1. szám. PTE BTK, Pécs*. 11–23.
- SZIKSZAINÉ NAGY Irma 2004. *Leíró magyar szövegtan*. Osiris, Budapest.
- SZILI Katalin 2004. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- TERESTYÉNI Tamás 2006. *Kommunikációelmélet. A testbeszédtől az internetig*. AKTI – Typotex, Budapest.

Melléklet

Példák az írásbeli kommunikáció feladataira az ECL nyelvvizsgán

- Szituáció:** Napjainkban sokan szorulnak mások segítségére. Árvíz, földrengés és egyéb természeti katasztrófák pusztítanak, emberek éheznek, sok a rászoruló.
- Feladat:** Kik azok a rászoruló, akiken segítené? Miért éppen nekik segítené, és milyen formában tenné ezt? Írja le véleményét! (Kb. 300 szó)

Szituáció: a napokban egy nagyon jó könyvet olvasott, amely bizonyára tetszene barátjának is.

Feladat: Hívja fel ismerőse figyelmét erre a műre, keltse fel érdeklődését, írja le élményszerűen, miért tetszett Önnek? (kb. 300 szó)

Szituáció: A nyári turistaszezon közeledtével az Ön országában egyre többet foglalkoznak a túrizmussal. Írja le ezzel kapcsolatos véleményét egy olvasói levélben a helyi újságba! Térjen ki az alábbiakra: a turizmus és a globalizáció összefüggései; a turizmus szerepe az Ön országában; a tömegturizmus hatása a természetre/környezetre; milyen intézkedéseket tartana fontosnak településén.

Feladat: Írja le véleményét kb. 300 szóval!

Szituáció: A média szerepéről manapság világszerte egyre több vita folyik. Írjon levelet ismerősének, melyben kifejti a fenti témával kapcsolatos gondolatait! Mi a véleménye a média szerepéről? Milyennek találja saját hazája médiapolitikáját? Érzékel-e tartalmi különbséget az elektronikus és a nyomtatott média között? Ön szerint van-e különbség a közszolgálati és a magán tévé- és rádióadók műsorpolitikája között?

Feladat: Írjon levelet ismerősének kb. 300 szóval!

Szituáció: Mostanában sok szó esik a bulvársajtóban megjelent cikkekről. Ez az Ön figyelmét sem kerülte el. Írja le véleményét arról, hogy milyennek találja a magyarországi bulvársajtót! A következő szempontokat vegye figyelembe: milyen súllyal van jelen az a fajta sajtó a mindennapokban; mivel lehet/lehetne ellensúlyozni, lehet-e, kell-e; szükség van-e bulvársajtóra?

Feladat: Írja le véleményét barátjának egy levélben kb. 300 szóval!

Szituáció: Ön befizetett egy drága európai körutazásra. Az utazást szervező iroda csődbe ment, az utazás meghiúsult, és pénzét sem kapja vissza. Kártérítési igényével forduljon az iroda ügyvédjéhez egy levélben! Írja le gondolatait! Írjon az alábbiakról: hogyan és mikor tudta meg, hogy elmarad az utazás; mit tett a hír hallatán; jelezze kártérítési igényét; hogyan tervezi külföldi útjait a jövőben?

Feladat: Írjon egy levelet kb. 300 szóval!

Szituáció: Napjainkban csaknem mindenki tanul. Írja le véleményét az élethosszig tartó tanulásról! Írjon a következőkről: az élethosszig tartó tanulás fontossága; a munkaerőpiac hatása a tanulásra; a képzések támogatása az Ön országában; mondja el véleményét a témáról!

Feladat: Írja le véleményét kb. 300 szóval!

Fancsaly Éva

A magyar „ősvallás” kérdéséhez¹

A lélekhit

A sámánizmus elválaszthatatlan az animizmustól és attól az elképzeléstől, hogy az embernek többféle lelke is van. Legközelebbi nyelvrokonainknál a plurális lélekhit szókinccse mind a mai napig megmaradt. A magyar nyelvben ma csak egy lélekre utaló szó van, a *lélek*. Pais Dezsőtől (1975) maradt fenn egy posztumusz tanulmány erről a kérdéskörrel. Ebben a tanulmányában Pais ír azokról a hipotetikus magyar szóalakokról, amelyek az ember belső szerveiben élő lelkek, a *lélek*, az *árnyéklélek* és a *leheletlélek* megjelölésére szolgálnak. A probléma az, hogy hiányzik az egységes terminológia, az egyes lelkek elkülönítése (a magyar kutatók beszélnek a *tükörben visszaverődő lélekről*, *életlélekről*, *belső lélekről*, *szabadlélekről*, *árnyéklélekről*, *kettős lélekről* – hogy csak a leggyakoribbakat említsem). Pais Dezső Paasonenne hivatkozva egyetért azzal, hogy szavunk a dualista lélekhit maradványa, az árnyéklélek megnevezése lenne.

A dualista lélekhit honfoglalás utáni meglétéről, illetve hiányáról a néprajzosok, régészek véleménye megoszlik. Dienes István (1975) egy krónikából fennmaradt töredékből vezette le, hogy a magyarságnál még a honfoglalás korában is élt a dualisztikus lélekképzet: A Cambriai püspök krónikája szerint a püspökvár ostromakor Bulcsú vezér unokaöccsét a helybeliek elfogták, levágott fejét a városfalra tűzték ki. Bulcsú ígéretet tett, hogy a környéken elejtett foglyokat és minden zsákmányát odaadja és békésen elvonul, ha a fejet neki kiszolgáltatják. Nem meglepő, hogy a seregvezér mindenét odaajándékozta volna rokona koponyájáért, ha feltételezzük, hogy Bulcsú régi hite szellemében járt el. Bulcsú tette – akit Bizáncban Bíborban-

¹ Az ünnepeltet 1978-ban ismertem meg az MTA Nyelvtudományi Intézetében, gyakran bejárt a Finnugor Osztályra beszélgetni. Mint kezdő nyelvész felnéztem rá, hallgattam, amit mondott, de nem mertem – az én szememben már akkor is NAGY NYELVÉSZ-t – megszólítani sem. Egyszer – azt hiszem 1983 őszén – bejött a szobába, beszélgetett Hajdú Péterrel, majd rám mutatva azt mondta: „Ez a lány kell nekem Pécsre!” Így kezdődött kapcsolatunk, mely – főleg a kezdeti időkben – nagyon szoros, kollegiális kapcsolat volt. Segítőkész embernek ismertem meg, aki a diákok állította mindig a középpontba, akinek mindenkihez volt egy-két jó szava. Kár, hogy az általa elképzelt egyetem (trimeszter, intenzíven két-három tárgyra koncentráció, előadás helyett kiscsoportos oktatás) végül is torzón maradt. Meggyőződésem, hogy az akkor idejéről diákok azért állták meg a helyüket később – s nagy részük már kolléga –, mert ez a „pécsi modell”, elképzelés nagyon jó volt. Az ünnepelt érdeme, hogy itt lehetek, s taníthatok Pécsen. Köszönöm neki!

született Konstantin császár saját kezűleg keresztelt meg – arra vall, hogy mélyesen hitt a kettős lélekben.

Az ember halála voltaképpen akkor következik be, amikor az árnyéklélek foglalatát, a koponyát megsemmisítik. A továbbélt szabadlélek elképzelésből következett, hogy elválaszthatatlan kapcsolatban maradt az élők és a holtak közössége. Bulcsú nem egyszerűen előkelő rokona fejét, hanem annak másvilági létét biztosító szabadlelkét akarta az ellenségtől visszaszerezni. Arra törekedett, hogy lélekárnyát az ősök azon közösségébe juttassa, akikkel a nemzetség élő tagjai a síron túl is szétválaszthatatlan, bensőséges viszonyban maradtak. Ezért áldozta volna fel Bulcsú mindenét rokona élettelen koponyájáért. „Az alku tárgyát képező koponyáról fennmaradt egykori adat mindenképpen feljogosít bennünket arra, hogy a **X. századi magyarságnál olyasféle lélekhiedelmeket feltételezzünk, mint amilyenek az észak- eurázsiai samanisztikus népeknél**, köztük pogány nyelvrokonainknál is sokáig fennmaradtak. (Dienes 1978, 187.)

Dienes szerint: „Amennyiben igaz, hogy a samanizmust a szibériai népek körében éppen a betegség-halál okairól való sajátos viselkedésük, az elveszett lélek felkutatásának és visszavarázslásának háruló feladata éltette oly sokáig, valószínűnek kell tartanunk, hogy táltosaink egyik legfőbb tevékenységi köre is az elveszett lélek volt” (1978, 215). Dienes szerint a honfoglaló magyarság körében léteznie kellett a dualista lélekhitnek és a hozzá szorosan kapcsolódó lélekvesztéses betegségeknek és azok gyógyításának. Hasonlóképpen vélekedik Hoppál Mihály is: „A finnugor népek dualista lélekhite jól nyomon követhető majd minden népnél. A legkorábban megkeresztelkedett magyar népnél a *lélek* (= testlélek, életlélek) és az *íz* szavak utalnak erre” (Hoppál 1975, 225). Velük ellentétben László Gyula (1990) kétkedéssel fogadta, hogy a több lélekbe vetett hit a honfoglalás koráig élő hagyományként fennmaradt volna. Bizonyítékként azt említi, hogy egyedül a *lélek* szavunk maradt fenn, ami az ember személyiségének anyagtalan hordozója volt. A fennmaradt adatok alapján a kutatók nagyobbik része feltételezi – legalábbis valószínűsíti –, hogy a magyaroknál is volt egy többszörös lélekhit. Ugyanakkor a mai nyelvben csak a *leheletlélek* neve maradt fenn. Ennek egyik oka az – mondják a dualista lélekhitet elfogadók –, hogy amikor a magyarok áttértek a kereszténységre, a régi vallásukhoz kapcsolódó kifejezésük közül sok szó, valamint régi világképük is feledésbe merült. Mivel a többszörös lélek képzelete a samanizmus egyik alapja, ezért az egyház és állam könyörtelenül üldözőbe vette minden látható nyomát. Mindazonáltal néhány ide kapcsolódó fogalom, mint például a sámán *révülése*, a sámánok *viaskodása*, a *rejtezés*, a *regölés*, a *néző*, *látó* stb. egészen a múlt századig fennmaradtak a néphitben.

Diószegi (1998, 23–24) három lélek-típust különböztet meg: az első az „*igazi lélek*”, a második a „*továbbvivő lélek*”, a harmadik pedig a „*külső lélek*”. Az első

lélek a tudat, amely gyakran elhagyhatja a testet, önkívületi állapotban, de akár az álom során is. A továbbvivő lélek maga az életerő, ha ez elhagyja a testet, az ember halálos veszélybe kerül, vagy meg is hal, ekkor lelke egy újszülött testébe kerül, az előző ember pedig végérvényesen megszűnik. A külső lélek testből testbe vándorolhat, emberből állatba, illetve állatból emberbe is.

Az obi-ugor és szamojéd népek általában csak kétféle lelket ismernek: a lehelet- és árnyéklelket, de árnyéklelekből több is létezik. A nyelvi megfogalmazás két lélektípus létét egyértelműen szétválasztja: a *lil* a lélegzettel kapcsolatos, és az életerő, az életképesség megjelenítője; az *is* pedig az árnyék fogalmával kapcsolható össze.

Legközelebbi nyelvrokonainknál a különböző lelkek rendeltetéséről és sorsáról a kutatók gyűjtéseik során (halottas szokások, őskultusz, névadás, betegségek, sámánizmus stb.) számos érdekes információ gyűjtöttek fel, azonban ezek rendszerezése, egymáshoz való viszonyuk megállapítása, egyes lélektípusok „definiálása” nem járt sikerrel. A hantiknál például négy-ötféle lélekről van tudomásunk. Az *egyik lélek* az ember halála után a temető közelében tartózkodik, majd bogárrá változik, és amikor bogárként is elpusztul, akkor szűnik meg ez a lélek létezni.

Van *egy olyan lélek*, amely az ember életében is elhagyhatja időszakosan a testet, de sokáig nem lehet nélküle élni; a halál beálltakor az *egyik lélek* a halottak birodalmába távozik, és ott visszafelé leélve az emberi életet bogárként visszatér a földre. Létezik egy úgynevezett „*álomlélek*”, amely süketfajd alakú, az erdőben él, és csak akkor van az embernél, ha az álmodik, és van egy olyan lélek, amely a halál után *reinkarnálódhat*.

Az azonban, hogy ezek a funkciók hogyan oszlanak meg az általánosan meghatározott egy-két nevű, illetve négy-öt számú lélek között, nem ismert. Szintén általánosnak mondhatóak azok az elképzelések, hogy a lelkek leggyakrabban madár vagy repülő rovar alakúak, vagy tulajdonosuk alakját viselik; lakhelyük az emberi test felületén – leginkább a fejen, a hajban – található.

A *leheletlélek* az élő emberhez tartozik, és a halál pillanatában hagyja el a testet, ekkor új életet kezdhet egy újszülött testében. Elnevezésének alapja az a megfigyelés, hogy az élőket a lélegzet különbözteti meg a holtaktól, ennek a léleknek a székhelye valamelyik bő vérellátású szerv, például a máj vagy a szív. Az *árnyéklelek* az ember szellemi része, ami akkor hagyhatja el a testet, ha az ember nincs öntudatánál, például alszik, elveszíti eszméletét vagy eksztázisba kerül, de hosszabb időre is távol lehet a testtől, például egy betegség során, vagy ha ártó szellem keríti hatalmába. Alakja lehet állati vagy emberi, de a sámánon kívül közönséges ember számára általában láthatatlan, bár tulajdonosa halála után rokonainak megjelenhet. Ennek a léleknek székhelye a fej (Vértes 1990, 115–116).

Schmidt Éva² a kettős lélek-elképzelést a hantiknál a *lehelet- és árnyéklelek* egyfajta fonataként írja le, amely már a halál előtt bizonyos idővel felbomlik, és egyes lelkek már ilyenkor elhagyhatják a testet, majd a halál pillanatában végleg szétválnak egymástól. A leheletlélek – hanti nyelven *lil*, amely finnugor eredetű szó és a magyar *lélek* szóval hozható kapcsolatba – őrzi az egyedi személyiséget leginkább, ez a halál után elszáll, és nagyon keveset tudni arról, hogy ezután pontosan mi történik vele. Valószínű, hogy a test elhagyása után észak felé veszi útját, nyáron csónakon, télen szánon haladva, amely úton látnoki, sámáni képességekkel rendelkező ember nyomon is tudja követni, vagy el is tudja kísérni. A leheletlélek léte tehát múlandó, és egy idő után végleg eltűnik.

Van azonban olyan árnyéklelek is, amely az utódokban továbbél, és ami a hanti emberek életében meghatározó, fontos szerepet tölt be. Minden nőnek négy kislányban, és minden férfinak öt fiúban születhet újjá egy-egy lelke. Ez a lélek a halál után várja az alkalmat, hogy a nemzetségben, egy újszülöttben – akinek születése pillanatában csak leheletlelke van, de a személyiséget hordozó lelke még nincs – újjászülethessen. Szinte minden vidéken ismertek a hantik között olyan esetek is, amikor az újszülöttben egy még élő ember lelke születik újjá, amely egyben annak is előszele, hogy az illető ember nem él már sokáig. Ennek magyarázata talán a lélekfonatoknak fentebb említett tulajdonságában rejlik, miszerint a halál beállta előtt már megbomolhat a lelkek kapcsolata, és ha egy lélek el is hagyja a testet, a többi lélek révén az ember egy kis ideig még tovább élhet.

Láthatjuk tehát, hogy még a hantiknál – ahol a mai napig él a pluralista lélekhit – sem tiszta az egyes lelkek kapcsolata egymáshoz, szinte csak az a biztos, hogy van egy lehelet- és egy árnyéklelek.

A magyarban – feltételezések alapján – az alábbi szavakat használhatták a 'lélek' megnevezésére: *lélek, jonh, szív, íz*. Vizsgáljuk meg ezeket! A ma meglévő egyetlen 'lélek' jelentésű szavunk finnugor eredetű. Megtalálható a finnben és az obi ugor nyelvekben egyaránt (osztj. *lil* 'lélek, lélegzet', vog. *lel* 'lélek', fi. *lőly* 'pára' alakban). Először a Halotti Beszédben fordul elő (1195) *lilki ert* alakban. Eredeti jelentése a 'lélegzet, lehelet, pára' volt, ebből alakult ki a 'lélek' jelentés még az ugor korban. Történeti adataink szerint a *lélek* szót „lélegzet” értelemben is használták, a szó rokon nyelvi megfelelőinek is ez a jelentése. (Megjegyzendő, hogy egészen a 17. századig *léleket* alak volt használatos, amely jól mutatja a szó eredetét). A *pára, lehelet* szavakat viszont használták „lélek” értelemben is, ahogy erre a „*kiaadtá páráját*” kifejezés is utal. E lélekképzet alapja az a tapasztalati tény, hogy amíg él az ember, lélegzik: halálakor az „*utolsó lehelettel*” „*kileheli lelkét*”,

² Lélek, el ne hibázd! Rendezte: Székely Orsolya. 1990–1992.

„*kiszakad belőle a lélek*”. Ma a lélek szavunk önálló fogalomként létezik, de nem kötődik testrészekhez, szervekhez.

A másik – Pais Dezső a lélek eredeti magyar terminusának az *Ómagyar Mária-siralomból* ismert *jonh* (eredetileg ’belsőrészt’) szót tartja (1985, 185–209). A TESz szerint egy elhomályosult összetétel, a **jo* ’otthon, be’ + **hon* ’has, belső rész’ szavakból. Ma már ez a szó kihalt nyelvünkéből, de a középkorban jóval nagyobb jelentőséggel bírt. A szó ’lélek’ jelentésére nincs biztos adatunk, a siralom szövege („*en iunhum buol farad*”) érthető úgy is, hogy ’Én szívem búval fárad’, vagyis testrész jelentése volt, s képletesen használták a lélek megnevezésére. A *jonh* szó, mint ’has, gyomor’ szó fontossága bizonyítja, hogy a gyomor szintén mint a lélekkel kapcsolatban lévő vagy legalábbis annak manifesztálódási helyeként megjelenő szervként szerepelt az ősi magyarok hitvilágában.

A vérkeringés központja a *szív*, talán ezért gondolták őseink, hogy ott lakik a lélek. Az 1372-es Jókai-kódexben ’lélek’ jelentésben szerepel. A TESz szerint ez a latin *cor* ’szív, lélek’ mintájára jött létre. A szó finnugor eredetű, s a rokon nyelvekben is ’szív, testrész’ jelentésben található meg. A középkorban gyakran használják ’lélek’ jelentésben is, bár valószínű, hogy a kereszténység volt az, amely ezt a szót a ’lélek’ jelentésben gyakoribbá tette. Nyelvészetileg nem tudjuk megállapítani, hogy bizonyos szervek, mint az *epe*, *vese* metaforikusan kötődtek-e a lélek szóhoz. Kérdés, hogy az ember lényegének, énjének metaforikusan a *szív*, *vese*, *máj* („*veséjébe lát*”, „*rosszmájú*”) szavakkal való kifejezése a lélek testben elfoglalt helyére utal-e, ilyen elképzelések maradványaként értékelhető-e. A kutatás ugyanis bizonyos fokozatoságot tételez fel a lélekfogalom fejlődésében: az életfunkciókat hordozó, a test egy meghatározott szervében (szív, máj, vesé) helyet foglaló *testlélektől* az *énlélekig*.

Az *íz* szó, mint a ’szájüreg betegsége, fene, rákfene’ 1577-ben van először dokumentálva. Az *is* lélek, amit a vogulok, osztjákok is szabadlélek, árnyéklélek értelemben használnak, ami az ember testen kívüli megjelenési formája – vagyis magának az embernek a testen kívüli megjelenése. Ez az *isz* kifejezés Pais szerint a palóc vidékeken még élt, mint *Egyen meg az íz! Emésszen meg az íz! Tépjen szét az íz! Illetve* Grynaeus Tamás (1996, 19) közlése szerint az „*Isz ki te!* és az „*Isz el!*” (1988, 250) mint állatokra alkalmazott elküldési mód maradt fenn.

Azt, hogy az ősi árnyéklélek rejtőzhet a magyar *iz* (*isz*) szóban, már Paasonen (1939, 346–347) is felvetette. „Az osztjákok és vogulok is *is*-nek nevezik az árnyékleket. A szó árnyék jelentését támasztja alá az is, hogy a vogulok az *is* szót használják a *jiw-is* (a fa árnyéka), *kwäl-is* (a ház árnyéka) szókapcsolatokban is.” (közli: Szendrey Ákos 1946, 37–38.)

Etimológiai szótáraink az *isz*, *íz* szavunk jelentéséről a következőket állítják: „a szó eredeti jelentése az ’árnyék’ lehetett, de feltehetőleg már a fgr. korban ’árnyéklélek’ jelentésben is használták. Az ’árnylélek’ jelentésből ’árnylélek’ → ’(a halál

után) ijesztő szellem; → betegségokozó szellem jelentésváltozás útján jöhetett létre a mai magyar 'betegség' jelentés" (MSzFE 1971, 329.) A szónak a finnugor nyelvek közül a vogulban, osztjákban 'árnyék, árnyékkép, halál utáni bábu' jelentése, a zürjénben és finnben 'maga, (én)magam', míg a mordviban megtalálható az '**eszméletlenséggel járó betegség**' jelentés is.

Láthatjuk, hogy egyrészt a régi magyar nyelvben lévő, adatolt jelentésre már a mordvinban is van példa, ugyanakkor az *isz, íz* szót még a korai magyar nyelvben sem használták 'lélek' jelentésben. Azaz csak feltételezhetjük, hogy a szó eredeti jelentése (az obi-ugor nyelvekben megtalálható 'árnyék, árnyéklélek, lélek') fennmaradt volna a honfoglalás utáni magyarság nyelvében is, s csak a kereszténység felvétele után alakult volna ki a '(halál után) ijesztő szellem', majd a 'betegséget okozó szellem', s végül a 'betegség' jelentés, mondván, őseink a betegséget ugyanis úgy tartották, mint a gonosz szellem jelenlétét.

Véleményem szerint a mordvinban megtalálható 'eszméletlenséggel járó betegség' jelentése arra utal, hogy már a finnugor korban volt a szónak ilyen jelentése. Ezt támasztja alá Vékony Gábor elmélete is (1987). Eszerint a szarvasi tütartó rovásírása egy archaikus varázsszöveg, mely kései ősmagyar nyelven íródott. Az általa közölt megfejtésben szerepel az *isz* szó, mint '*gonosz, ártó lény*':

Üngür **isz'** nek imij was^u
 tiy tēβedyēn iszēn,
 tiy tiy szur^u, bēkⁱ, βorβ!"

Üngür **démon** ellen ím e vas;
 tú szúródjon a démonba,
 tú, tú, szúrj, bökj, varrj (el)! (Vékony 1987, 59.)¹

Amennyiben elfogadjuk Vékony Gábor rovásírás megfejtését, akkor el kell vetnünk azt a nézetet, hogy a magyar nyelvben meglévő *isz* szónak a honfoglalás előtt még lett volna 'árnyéklélek' jelentése. Vékony közlésében világosan ártó szellemet jelent e szó. Még azt is megkockáztathatjuk, hogy már a finnugor együttélés idején kialakulhatott e szónak a 'betegség' jelentése is.

A fentiek alapján úgy gondolom, hogy László Gyulával érthetünk egyet, aki szerint az ősmagyar korban már nincs nyoma se nyelvünkben, se kultúránkban a dualista lélekhitnek. A honfoglalás korára a magyarság műveltsége már a sztyeppe nagy állattartók kultúrájának jellegzetes jegyeit mutatta. Azon népek anyagi és szellemi kultúrájának vizsgálata alapján, amelyekkel ez idő alatt kapcsolatban voltunk, nagy bizonyossággal állíthatjuk, hogy a magyarok ebben az időben már ismerték a monoteisztikus vallásokat, sőt, talán egy részük fel is vette a keresztény, a zsidó vagy

a mohamedán vallást. Az uráli népek hitvilágában, népszokásaiban, mesekincsében fellelhető néprajzi egyezésekből és a nyelvészeti kutatásokból ugyanakkor arra is következtethetünk, hogy a finnugor népek együttélésük idején sámánhitűek lehettek.

IRODALOM

- DIENES István 1978. A honfoglaló magyarok lélekhiedelmei. *Régészeti barangolások Magyarországon*. Panoráma, Budapest.
- DIENES István 1975. A honfoglaló magyarok és ősi hiedelmeik. In: HAJDÚ Péter (szerk.) *Urali népek*. Corvina, Budapest.
- DIÓSZEGI Vilmos 1998. *A sámánhit emlékei a magyar népi műveltségben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- GRYNAEUS Tamás 1996. „Isa por ...” *A honfoglalás és az Árpád-kori magyarság betegségei és gyógyításuk*. Fekete Sas Kiadó, Budapest.
- HOPPÁL Mihály 1975. Az uráli népek hiedelemvilága és a sámánizmus. In: HAJDÚ Péter (szerk.) *Urali népek*. Corvina, Budapest.
- LÁSZLÓ Gyula 1990. Különvélemény ősvallásunkról. In: *Őseinkről*. Gondolat, Budapest.
- MAKRA Sándor 1988. *A mágia*. Magvető, Budapest.
- A magyar nyelv történeti etimológiai szótára. I. 1967., II. 1970., III. 1976, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- A magyar szókészlet finnugor elemei. I. 1967, II. 1971, III. 1978, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- MOKÁNY Sándor 2001. Áld és átkoz. In: *Néprajz és Nyelvtudomány* 185–187.
- PAIS Dezső 1975. *A magyar ősvallás nyelvi emlékeiből*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SZENDREY Ákos 1946. A magyar lélekhit. In: *Ethnographia* 57: 37–38.
- Uralisches Etymologisches Wörterbuch*. 1988, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- VARGYAS Lajos 1984. A honfoglaló magyarság hitvilágának legfejlettebb rétege a nyelv és a folklór tükrében. In: *Keleti hagyomány – nyugati kultúra*. Szépirodalmi, Budapest. 16–28.
- VÉKONY Gábor 1987. *Késő-népvándorlaskori rovásfeliratok a Kárpát-medencében*. Életünk, Szombathely.
- VÉRTES Edit 1990. *Szibériai nyelvrokonaink hitvilága*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Fóris Ágota

A terminológia mesterszak indításának előzményei

1. Bevezetés

2011-ben először indul Magyarországon a *Terminológia mesterszak*. A tanulmány célja e képzés előzményeinek, céljainak, rendszerének ismertetése. A szakindítás előzményei szorosan kötődnek a pécsi egyetemhez, konkrétan a Nyelvtudományi Tanszéken és az alkalmazott nyelvészeti doktori képzésben folyó munkákhoz, személy szerint pedig Szépe György professzor oktatáspolitikai munkásságához.¹

A magyar terminológia felsőoktatásban való jelenléte két nagy területre osztható:

(1) A 19. század végétől a felsőfokú (egyetemi) szakmai oktatásban a magyar nyelvű terminológia mint a szakmai tudás átadásának eszköze jelenik meg. Attól kezdve, és jelenleg is, Magyarországon a felsőfokú oktatásban jelenlevő szakok leg többjét magyar nyelven oktatják – ennek az egyik alapvető feltétele, hogy minden szaktárgynak megvan az elfogadott magyar nyelvű terminológiája. A terminológia elsajátíttatása a szaktárgyak oktatásának szerves része lett. Természetesen a mai napig vannak viták az átvett görög és latin eredetű terminusok használatáról, főleg a jogi és az orvosi szaknyelvben, ezeket a vitákat az angol nyelvű terminusok „magyarítása”/fordítása vagy „átvétele” problémaköre bővíti napjainkban. Főként a gazdasági/közgazdasági, az orvosi és a műszaki területeken erősödnek fel ezek a viták. Alapvetően azt mondhatjuk, hogy a szakmai felsőoktatásban használt szakkönyvek, jegyzetek legnagyobb része magyar nyelvű (eredeti vagy fordított) munka.

(2) A 20. század második felében vált fontossá az idegen nyelvű terminológia oktatása, amely elsősorban a szakfordító képzéshez kapcsolódott. Az egyre jobban kibontakozó tudományos, gazdasági, kulturális együttműködés azonban ma már sok területen szükségessé teszi más nyelvek terminusainak ismeretét. Az 1970-es évek-

¹ Az előzményekhez hozzátartozik, hogy 1989-ben, a JPTE akkori Tanárképző Karán fizika–idegen nyelv és földrajz–idegen nyelv szakos egyetemi képzés indult. A Fizika Tanszék akkori vezetője (korábban a kar dékánja), Kozma László professzor támogatása elengedhetetlen volt ahhoz, hogy ilyen interdiszciplináris, kettős képzés folyhasson az egyetemen. Visszatekintve erre a kezdeti időszakra, Fülei-Szántó Endre személyét is meg kell említenem, aki a hungarológusok képzésében és a több nyelven folyó szaknyelvi stúdiumok oktatásában tett sokat. A nyelvészek és természettudósok ilyen eredményes összefogása az oktatás területén példaértékű volt.

ben a magyar szakegyetemeken (Miskolci Nehézipari Műszaki Egyetem, a Gödöllői Agrártudományi Egyetem, a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem, illetve a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Természettudományi Karain, a budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem és a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán stb.) szakfordító csoportok alakultak, 1974-től megkezdődött az ún. 'ágazati szakfordítóképzés', ezzel együtt a szaknyelvoktatás is elindult (Klaudy 1993); jelentős eredményeket hozott pl. a bányászat és a nehézipar terminológiájának összegyűjtése és lejegyzése.

2. A terminológia egyetemi oktatásának kérdései

Az anyanyelv változása iránti érdeklődés és felelősség mindig kialakította azokat a közösségeket, amelyek megszerezték a terminológiai munkákhoz szükséges nyelvészeti és szakmai ismereteket. A 20. század végén bekövetkezett tudományos-technikai robbanás azonban olyan mértékű növekedést idézett elő az egyes nyelvek terminológiai rendszerében, így a magyarban is, hogy a keletkező problémák feldolgozása nem lehetséges a korábbi módszerekkel és eszközökkel. A hagyományos tárgykörök terminusainak számszerű gyors növekedése mellett új tudományágak, szakmai területek, társadalmi, gazdasági kapcsolatok alakultak ki, amelyek sem évszázados múlttal, sem a terminológiai fejlesztés elméletének és gyakorlatának hagyományaival nem rendelkeznek.

A terminológia kérdéseinek világszerte megfigyelhető ismételt előtérbe kerülésének több oka van: az informatika és a telekommunikációs eszközök fejlődése, új eszközök és módszerek bevezetése a kutatásban, az oktatásban és a gyakorlati munkában. Kiemelt szerepet játszik az egyesült Európa közös gazdasági, fogalmi, terminológiai rendszerének megteremtésére való igény is, amely az utóbbi időben erősödött meg. Többek között ennek következménye, hogy az 1990-es évek közepétől számos európai országban vezették be az oktatásba a terminológiát (és/vagy a lexikográfiát) mint tantárgyat, mára pedig szakmává és széles körű kutatási és felhasználási területté fejlődött. Ma már számos országban BA, MA szintű képzést, és tudományos fokozatot (PhD) lehet szerezni belőle. Az utóbbi három évtizedben Európában lezajlott változások és a magyar politikai és gazdasági élet gyökeres átalakítása további fogalmi/terminológiai változásokhoz vezetett. Ezért a magyar nyelvterületen is újra felerősödött az érdeklődés a terminológia oktatásának kérdései iránt, és számos felsőoktatási intézményben újult meg vagy kezdődött meg terminológia kurzusok tartása.

A terminológia kérdéseit különböző irányokból lehet megközelíteni, a szemléletmódból származó eltérések azonban nem érintik sem a tudományos, sem a

gyakorlati kérdések alapelveit. A terminológia nemzetközi szakirodalma az alapkérdésekben való egység kialakulásáról tanúskodik. A különböző szemléletmódok az oktatás sokszínűségében is megjelennek. A magyar terminológia kérdései – a megnövekedett érdeklődés ellenére – a társadalmi átalakulás más kérdéseivel szemben háttérbe szorultak.

Az infokommunikációs rendszerek tökéletesedése és tömegesedése következtében a szakterületi elszigetelődés jelentősen csökken, a szakmai fogalomrendszerek nem csak az egyes szakmákon belül, de más szakmák művelői körében is ismertté válnak; az *adat*, *tudás*, *információ* központi fogalmak lettek. A telekommunikáció és az informatika fejlődésével és összekapcsolódásával, az internet és más hálózatok létrehozásával ma már sok fontos információ rövid idő alatt beszerezhető és továbbítható. Az egyes szakmák fogalomrendszerei és terminológiai rendszerei is szoros kapcsolatba kerülnek egymással, és kölcsönösen hatnak is egymásra. Az egyes szakmák rendszerei közötti könnyebb átjárhatóságot a fogalmak pontos meghatározása, és az egyes rendszerek egymással történő összevetése és összehangolása (harmonizációja) segíti. Az infokommunikációs rendszerek megjelenése, az internet elterjedése alapjaiban változtatta meg a terminológia kutatásának és alkalmazásainak módszereit és a terminológia-oktatás lehetőségeit. A nagy mennyiségű információ között való eligazodást és az információk minél hatékonyabb felhasználását elősegíti, ha egy adatbázisban nemcsak a fogalom meghatározását találja meg a felhasználó, hanem arra vonatkozó adatok összességét is, hogy a fogalom milyen kapcsolatrendszerekben fordul elő, és e kapcsolatrendszereket mi jellemzi. Ezek a szemantikai, illetve ontológiai rendszerek segítenek a szükséges információk hatékony és gyors kiválasztásában.

Az 1990-es évektől kezdve több szinten indult meg a terminológia új igényeinek teljesítését szolgáló képzés. Számos terminológiai kurzus indult különböző konkrét igények alapján vállalatok, intézmények, egyesületek keretében, amelyek fejtegetésünk szempontjából azért lényegesek, mert ezek pótolták az iskolarendszerű terminológiai képzés hiányát.

3.1. Terminológia a graduális képzésben

3.1.1. Magyar nyelvű terminológia oktatása Magyarországon

A terminológia-oktatás egyik fő feladata egy adott szakterület/tárgykör terminológiai rendszerének komplex bemutatása és elsajátíttatása. Az egyik megközelítésben a terminusok és a terminológiai rendszer oktatása a szakmai képzés szerves része, hiszen az ismeretek a terminusok segítségével fejezhetők ki, adhatók át. Az iskolarendszerű oktatás egyik fontos feladata szakmai ismeretek oktatása, amelynek

egyik része az oktatott tárgy fogalmainak a pontos megismertetése, a terminusok megtanítása, a fogalmak és terminusok közti kapcsolatrendszerek bemutatása. Valamennyi tantárgy esetében pontos és jó feleletnek azt fogadják el, amelyben a terminusok használata is hibátlan. Ez tehát azt jelenti, hogy a felsőoktatás automatikusan jelentős szerepet vállal a terminológia oktatásában. A terminológiai szemlélet kialakításában komoly feladat hárul a felsőfokú képzés minden ágára. A magyar egyetemi képzésben a nyelvújítás hagyományai alapján ez a szemlélet alakult ki, és maradt meg napjainkban is. A felsőfokú szakmai oktatásban nincsenek külön terminológia kurzusok, a terminológia elsajátíttatása a vezető oktató- és szakembergárda feladata.

A napjainkban megsokasodott terminológiai feladatok azonban azt igénylik, hogy a fiatal szakemberek generációjának magas szintű szakmai tudása társuljon olyan ismeretekkel is, amelyek segítenek a mindennapi szakmai munkák során felvetődő nyelvhasználati problémák megoldásában, és a fogalmi rendszerek ismerete mellett a nyelvi rendszert is kezelni tudják. Ez a felismerés a magyar gazdaság, igazgatás területein és más területeken is megfogalmazódott, és külföldi példákra hivatkozva felvetődött a terminológus szakképzés igénye.

3.1.2. *Idegen nyelvű terminológia oktatása*

Az egyetemeken folyó szakmai oktatásban fontos az adott szakma idegen nyelvű terminológiájának elsajátíttatása. Az 1970-es évektől kezdve az ágazati szakfordítóképzés látta el ezt a feladatot, a szakegyetemek idegen nyelvi lektorátusain. A magyar egyetemeken létesített idegen nyelvi lektorátusok feladata az idegen nyelvek alapjainak oktatása, a magyar társadalom idegennyelv-ismerete hiányosságainak pótlása volt. A 20. század végére azonban jobb lett az egyetemre bejutók idegennyelv-ismerete, másrésztől kialakult az a szemlélet, hogy nem az egyetemek feladata az alapfokú idegennyelv-oktatás ellátása. Az 1990-es években a szakegyetemek több karral rendelkező egyetemekké alakultak át, és az átalakuló kari lektorátusok feladata teljes egészében a szaknyelvoktatás és vizsgáztatás lett. Az oktatásban és a vizsgáztatásban is jelentős szerepet kapott az idegen nyelvű terminológia oktatásának és a vizsgáztatási módszereknek a kidolgozása. A szakmák idegen nyelvi terminológiájának oktatásához számos kétnyelvű szakszójegyzék, glosszárium, kisebb értelmező típusú szótár készült, elsősorban kari jegyzetként.

A Bolognai rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban számos változást hozott, többek között a fordítóképzés a 2008/2009-es tanévtől MA szintű egyetemi képzéssé vált. A *Fordító és tolmács mesterszak* a tanulmány írásának időpontjában három magyar egyetemen akkreditált szak: a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem, a veszprémi Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi

Karán, és a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karán. A fordító- és tolmácsképzés keretében a terminológia mint önálló tárgy oktatása is bekerült a curriculumba.

Az új egyetemi rendszerben az idegen nyelvű terminológia oktatása részben a fordító- és tolmács mesterszakon és az ágazati szakfordítóképzésben indított terminológia órákhoz és a fordítástámogató eszközök használatának elsajátításához kapcsolódik, részben pedig a lektorátusok szaknyelvi óráihoz.

3.1.3. Terminológia oktatás a nyelvészet keretein belül Pécsen

A terminológia elméleti és módszertani alapjainak oktatása a nyelvészeti képzésben is szükséges; ez korábban az egyes tárgyak curriculumain belül valósult meg. Széleskörű elméleti és módszertani megalapozásra van szükség ahhoz, hogy az átadott ismeretek konkrét feladatok megoldására is alkalmasak legyenek. Ezért a bölcsészettudományi karokon alkalmazott nyelvészeti specializációkat indítottak, a magyar nyelvészet oktatása keretében, az idegen nyelv szakos és a magyar szakos hallgatók számára. Elsők között a Pécsi Tudományegyetemen a magyar nyelv és irodalom szakhoz, valamint az idegen nyelvi szakokhoz kapcsolva jött létre alkalmazott nyelvészeti specializáció, melynek keretében bevezetésre kerültek új, az alkalmazott nyelvészet keretébe sorolható kurzusok, például 1998-ban a lexikográfia mint önálló tantárgy oktatása kezdődött meg (lásd Fóris 2000; 2002). A megkezdett oktatási és kutatási feladatok folytatását a 2003 és 2006 közötti időszakban az Oktatási Minisztérium Békésy György posztdoktori kutatási ösztöndíja biztosította számomra, amelynek keretében lexikográfia és terminológia tantárgyak programját és tananyagát dolgoztam ki és oktattam. Ezt a programot mindvégig támogatta és elősegítette a Nyelvtudományi Tanszék keretében Szépe György, Szűcs Tibor és Alberti Gábor. A terminológia és lexikográfia tárgyú kutatások eredményei, és a szervezés alatt lévő lexikográfia/terminológia egyetemi képzés tapasztalatai azt mutatták, hogy e két szakterület között lévő szoros kapcsolat miatt az oktatási programoknak is célszerű kapcsolódnia egymáshoz.

Három témakört emelek ki a kidolgozott és oktatott tantárgyak közül, amelyek magyar és idegennyelv szakos hallgatók, elsősorban alkalmazott nyelvészet és hungarológia (magyar mint idegen nyelv) specializációban részt vevők számára készültek: (1) *Lexikográfia* – a nappali képzésben interdiszciplináris szemlélettel történt az oktatási tematika kidolgozása. A tematika feldolgozása három egységben történt: *lexikográfia előadás*, *lexikográfia-történet előadás* és *lexikográfia kutatászeminárium* külön-külön kreditértékkel. (2) *A nyelvújítás mint a nyelvfejlődés jelensége* – a nappali képzésben résztvevők számára tartott kurzus, *előadás* és *szeminárium* együtteseként. (3) *Szaknyelv és terminológia* – *előadás* és *szeminárium* együtteseként a nappali képzésben résztvevők számára.

3.2. A terminológia a magyar PhD képzésben

Az alkalmazott nyelvtudományi témájú doktori programokban számos hallgató nagy érdeklődést mutat a terminológia-kutatás kérdései iránt. A doktoranduszoknak a terminológia és lexikográfia iránti kiemelt érdeklődése, az ilyen kutatási témák választása jelzi a kérdés fontosságát. Szépe György szervezésében és aktív támogatásával a lexikográfia mint önálló tárgy 2002-ben indult a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészeti Doktori programjában², majd 2005-ben a terminológia mint önálló tantárgy már Kassai Iлона támogatásával. A rákövetkező szemeszterben a veszprémi Pannon Egyetem Interdiszciplináris Doktori Iskolájának Szaknyelvi alprogramjában, a 2008-as év tavaszi szemeszterében pedig a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájának Fordítástudományi Doktori programjában. Az akkoriban kidolgozott tananyagot tartalmazza a *Hat terminológia lecke* című könyv (Fóris 2005).

Több lexikográfia témájú doktori értekezést írtak és védtek meg a pécsi iskola keretein belül (pl. Pajzs Júlia 1997-ben *Magyar számítógépes szótári adatbázisok* címmel, Fóris Ágota 2002-ben *A lexikográfia alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai (különös tekintettel a magyar–olasz területre)* címmel, mindkettő Szépe György témavezetésével).

A pécsi PhD-képzés kutatási programjában tehát megjelent a lexikográfia és a terminológia kérdéseinek vizsgálata. A terminológia és/vagy lexikográfia kutatási témát választó hallgatókból egységes elvek alapján dolgozó csoport alakult ki; a terminológia és lexikográfia témájú kutatásokon dolgozó doktoranduszok közül Pelles Tamás 2006-ban *A magyar-olasz két tanítási nyelvű oktatás. (Különös tekintettel a nyelvpolitikai vonatkozásokra, az idegen nyelvű tantárgyoktatásra és az ennek kapcsán fellépő terminológiai problémákra)* címmel, Bérces Edit 2007-ben *A sportlexikográfia és -terminológia az új sportágak megjelenésének tükrében* címmel Pécsen, Czékmán Orsolya 2010-ben Veszprémben *Vizsgálatok a magyar matematikai terminológia tárgykörében* címmel védte meg értekezését. Az országos méretűre szélesedett terminológiai kutatások kapcsolatrendszere Terminológiai Kutatócsoport (TERMIK) néven intézményesült, amely jelenleg a Károli Gáspár Református Egyetemen működik.

² Az ennek keretében elhangzott előadások olvashatók a *Lexikográfia Magyarországon* címmel megjelent kötetben (Fóris–Pálffy 2004).

4. A Terminológia mesterszak létesítésének és indításának kérdései

4.1. A terminológiai képzés jelentősége

A termelőüzemeket, pénzüzeteket, igazgatási szerveket, kutatóintézeteket stb. a gyakorlat arra kényszeríti, hogy az adatok, ismeretek feldolgozására terminológiai, taxonómiai, ontológiai módszereket hívjanak segítségül. A hazai gyakorlatban is egyre markánsabban jelennek meg az ilyen jellegű feladatok. Mivel az iskolarendszerű képzés nem indult még el, a munkálatokhoz szükséges ismereteket többségében önképzéssel szerzik meg, illetve a minőségbiztosítási, a szabványosítási testületek és egyes cégek tanfolyamokat indítanak a terminológiai szabályozások, új szabványok megismertetésére a saját feladataik ellátásának biztosítására.

A terminológia növekvő fontossága következtében megjelent ugyanakkor a terminológiai munkákra speciálisan képzett szakemberek alkalmazására vonatkozó igény, amely a kimeneti követelményeknek megfelelő tematikájú graduális és posztgraduális képzéssel oldható meg. Mivel szakmai és nyelvészeti ismeretekre együttesen van szükség, ilyen képzés célszerűen interdiszciplináris szemléletben indítható.

A magyar oktatási rendszernek az európai oktatási térség követelményeihez igazodó átszervezése megtörtént. A szakmáknak többször említett integrálódása egyre erősebben veti fel a nyelvészeti képzés jelenlegi követelményekhez igazodó átszervezését. Az interdiszciplináris szakmai és nyelvi oktatás feltételeinek megteremtése nélkül azonban nem oldható meg, hogy a terminológia az elkövetkező években stratégiai ágazattá nője ki magát (a nyelvészet és a felsőoktatási modernizáció adta lehetőségekről egy korábbi írásunkban beszámoltunk: Klaudy–Fóris 2005).

Magyarországon a korábbi képzési rendszerből a terminológia hiányzott, iskolarendszerű oktatási előzményekről ennek megfelelően nem beszélhetünk. Viszont terminológiai munkák (kutatás, fejlesztés, gyakorlat) a különböző korokban változó intenzitással folytak.

A magyar oktatási hálózatból kimaradt a terminológus-képzés, sem a tudomány, sem a társadalom fórumain nem történtek hathatós intézkedések ennek a gazdasági, kulturális következményekkel járó hiánynak a felszámolására. A tömegesen jelentkező, rövid idő alatt megoldandó terminológiai fejlesztésekhez kevés megfelelő képzettségű szakember, használható forrásmunka és adatbázis áll rendelkezésre. A gyakorlat által kikényszerített terminológiai munkálatok egymástól és a szakmáktól többnyire elszigetelt kezdeményezések, s így nem hozhatnak megfelelő eredményt.

Az európai nyelveknek – köztük a magyarnak – számos területre kiterjedő naprakész terminológiával kell rendelkezniük, amely különböző alternatívákkal szolgál különböző helyzetekre, ezért újfajta szakemberekre van szükség. A terminológia tárgyköre kulcsfontosságú tényező az egyes országok társadalmi, gazdasági és po-

litikai fejlődésében. Az EU-ban folyó gazdasági együttműködés megkívánja, hogy a tagországok konszenzus útján kialakított terminológiai forrásokkal rendelkezzenek, és e források harmonizáltak legyenek a többi tagországgal. A terminológiai munkák végzéséhez, az adatbázisok feltöltéséhez pedig elsősorban olyan szakemberek szükségesek, akik képesek az adatok megfelelő módszerekkel történő lejegyzésére.

Napjainkban teljesen új módon jelennek meg a terminológia folyamatos fejlődésének kérdései. A feladat nem csupán a fogalmak nemzeti nyelveken való, a nyelv szabályaihoz igazodó megnevezése, hanem a fogalmak különböző tárgykörökben való előfordulását, a fogalomhasználat különböző szintjeit, a nemzetközi fogalmi/terminológiai rendszereket figyelembe vevő rendszer kialakítása, a fogalmak és terminusok leírása. A terminológia megoldandó feladatai nem pusztán a nyelvi jelölő lexémák „magyarítását” vagy fordítását jelentik, hanem a szakmai fogalmi rendszereknek megfelelő, a terminológiai harmonizáció követelményeivel összhangban lévő, a modern módszerekre épülő rendszerek kialakítását, leírását és fenntartását. Ennek az összetett feladatnak a művelése a nyelv belső törvényeinek, az érintett tárgykörök fogalmainak, a számítógépes adatbázisok, ontológiák elméletének és metodikai rendszerének ismeretét kívánja meg.

Ez a helyzet indokolja, hogy Magyarországon is egyetemi szintű (MA) képzés induljon olyan szakemberek képzésére, akik megfelelő kompetenciával rendelkeznek a különböző tárgykörökben megjelenő terminológiai feladatok megoldására.

4.2. A terminológus kompetenciái és a szakképzettség hasznosítása

A terminológus szakképzettséggel szerzett kompetenciák széles körben felhasználhatóak a társadalom és a gazdaság különböző szektoraiban, a termelés és a szolgáltatás területén egyaránt, mivel a fogalmak és terminusok rendezésének igénye minden területen és szinten, a tudományoktól az ipari, kereskedelmi, hivatali, közigazgatási stb. gyakorlaton keresztül az oktatás minden szintjéig megtalálható. A társadalom működésének különböző szintjein lejátszódó gyors átalakulások a gazdasági, kulturális kapcsolatok kiszélesedését eredményezik, ami a kommunikációs zavarok elhárítása érdekében a fogalmi/terminológiai rendszerek összehangolt kialakítását kívánják meg. Számos szakterületen van igény kiemelten terminológiával kapcsolatos feladatok megoldására, terminológus képzettségű szakemberekre.

Az alábbiakban néhány olyan munkaerő-piaci területet sorolok fel, ahol a terminológusok szakképzettsége jól hasznosítható.

- Multinacionális vállalatok: A terminológia tudatosan szervezett fejlesztésének szükségessége indoklásánál utalni kell a *multinacionális vállalatokon* belül évek óta működő, a sok nemzetre kiterjedő piac területét lefedő terminológiai hálózatra, amely biztosítja, hogy a termékek/szolgáltatások

valamennyi információs anyaga (az árun lévő felirat, a műszaki leírás, a vezérlőrendszer szövege, a reklám stb.) az adott ország nyelvén pontosan jelenjen meg. A *terméklokalizáció* terminológiai fejlesztése együtt fut a kutatással, a gyártással és az értékesítés-szervezéssel (lásd pl. Demeczky 2008).

- Kis- és középvállalkozások: A termelő, szolgáltató, kereskedelmi cégek esetében a jövő az adatok és információk elektronikus kezelése felé mutat, ebben a terminológus szakemberek egyfajta „információ-kezelő” szerepet tölthetnek be (pl. adatbázisok kezelése, webáruházak háttérének biztosítása, közös arculat kialakítása a nyelven keresztül, akár többnyelvű terminológiai egységes adatbázisok kialakítása, vállalati szabványosítás stb.) (lásd pl. Varga 2009).
- Kiadók (nyomtatott és elektronikus könyv- és folyóirat-kiadás), tömegkommunikáció: Magas szinten megalapozott terminológiai szakértelemre van szükség a kiadók, a tömegkommunikáció területén és sok egyéb helyen.
- Fordítás-előkészítés, fordítóirodák: A terminológiai feladatok látványosan jelennek meg a fordítói munkákat megelőzően a fordítás-előkészítés során (lásd pl. Kis et al. 2004).
- Igazgatás: A terminológiához kapcsolódó munkák növekedését mutatja például az EU teljes területén bevezetésre kerülő *e-kormányzat*, amely közvetlenül érint minden polgárt, hivatalt, termelő- és kereskedelmi egységet. A rendszer hardver feltételeinek kialakítása, a szoftverrendszer fejlesztés előrehaladott stádiumában van, azonban a rendszer általános bevezetésének a fogalmak egységes értelmezése és nyelvi megjelenítése egyik alapvető feltétele. Ezen kívül a minisztériumok, főhatóságok szintjén is hiányoznak a terminológusok (lásd pl. Majzikné Bausz 2008).
- Szabványosítás és minőségbiztosítás: A mindenütt jelenlevő *szabványosítás* és *minőségbiztosítás* nyelven keresztül megvalósuló része is igényli szakképzett terminológusok munkáját (minden termelési és szolgáltatási ágazat összes folyamatát szabályozzák ezeken keresztül, így pl. az oktatását is) (pl. Galinski–Weissinger 2010).

A mai terminológiai munkamódszerek az információtechnológia és a nyelvtechnológia eredményeinek és eszközeinek felhasználásán alapulnak, a terminológia mesterszak pedig olyan képzést céloz meg, amely a modern technológia alkalmazásához és a nyelvi háttérük fejlesztéséhez szükséges ismeretekkel rendelkező szakemberek képzésével biztosítja az Európai Felsőoktatási Térségbe való integrálódást. A terminológus végzettséggel rendelkező szakemberek fontos szerepet tölthetnek be abban, hogy az Unió integrációs folyamataiban markánsan megjelenjen a ma-

gyar részvétel. A széleskörű alapozás és az erre épülő, magas szintű elméleti és gyakorlati felkészülést biztosító szakirányú elágazás lehetőséget ad a végzeteknek az elhelyezkedésre a munkaerőpiacon. Mivel Magyarországon a terminológus munkakör gyakorlatilag nem ismert, terminológus alkalmazására vonatkozó igények és szabályozások nem léteznek. A terminológusképzés megindításával párhuzamosan megoldandó egyik fontos feladat e szakképzettség gazdaságos felhasználási lehetőségeinek a társadalmi felismertetése.

A terminológus kompetenciája jelentős részben a világ entitásaihoz igazodó fogalmi és terminológiai rendszerek kialakítására, az ontológiákban az információát szállító terminusok rendszerének szakmai ismeretek és a nyelvi-kommunikáció elvei alapján való kidolgozására irányul. A terminológus szak ismeretanyaga *onomaszilógiai* szemléletben a fogalmi rendszerhez kapcsolódva közvetíti az ismereteket. Az oktatóanyagban különös súlyt kap a fogalmi kapcsolatok leírása, a terminusalkotás, a definíciók megalkotása, terminológia-menedzsment eszközeinek használata, a terminológiai rendszerek kialakításának legújabb kutatási eredményeken alapuló elvei. Az egyre szélesebb körben elterjedő e- és m-alkalmazások szükségessé teszik a modern terminológia ismeretanyagának ebben a szemléletben való átadását és felhasználását, amit csak a külön e célra képzett szakemberekkel lehet megoldani.

A terminológus kompetenciája a terminológia elméletének és munkamódszereinek ismeretére, a terminológiai rendezésre, terminológiai adatbázisok kezelésére, és a terminusalkotásra vonatkozik. Ez a képzésben erős filozófiai, logikai, nyelvészeti témájú alapozást, magas szintű információtechnológiai (pl. adatbázisok kezelése) ismeretátadást, és a választott szakosodásnak megfelelő szaktárgyi jártasság biztosítását kívánja meg. A képzés ideje 4 félév, összesen 1200 tanóra, 120 kredit. A szak különlegessége, hogy mind bölcsész, mind nem bölcsész irányból lehetséges a bemenet, ami természetesen következik a szak interdiszciplináris jellegéből.

5. Összegzés

A *Terminológia mesterszak* létesítése és indítása több évvel ezelőtt kezdődött meg azért, hogy bevezethessük Magyarországon is az egyetemi szintű terminológus-képzést.³ A Terminológia mesterszak két éves egyetemi képzés, a bölcsészkaron folyik. A képzés bemenete kettős: egyrészt bölcsész BA végzettségűek jelentkez-

³ A *Terminológia mesterszak* létesítési szakasza a Nyugat-magyarországi Egyetemen (akkori munkahelyemen) történt; a szak indítási szakasza, egyben az eljárás utolsó engedélyeztetési fázisa már a Károli Gáspár Református Egyetemen (Budapest). A szakon az első évfolyam a 2011/2012-es tanév őszi szemeszterében indul.

hetnek rá (magyar nyelv és idegen nyelv szakosok), másrészt más, szakmai BA (vagy MA) végzettséggel rendelkezők (például mérnökök, közgazdászok, jogászok, orvosok). Az első év alapozó és szakmai tantárgyai főleg nyelvészeti tárgyak. A terminológia egyetemi oktatásának előzményei a pécsi egyetemen megkezdett kutatási és oktatási előzményekre vezethetők vissza. Az általam kidolgozott szak képzési tematikája a modern terminológia elméleti alapjaira épül. (Tájékoztató a szakról: www.kre.hu, <http://alknyelvport.nytud.hu/muhelyek/termik>.)

IRODALOM

- DEMECZKY Jenő 2008. Terminológia a szoftveriparban. *Magyar Terminológia* 1, 2: 189–204.
- FÓRIS Ágota 2000. Kezdeti lépések a lexikográfia-oktatásban. *Iskolakultúra* X, 2: 83–88.
- FÓRIS Ágota 2002. Modern lexikográfiai módszerek oktatása. *Modern Nyelvoktatás* 2–3: 61–73.
- FÓRIS Ágota – PÁLFY Miklós (szerk.) 2004. *A lexikográfia Magyarországon*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- FÓRIS Ágota 2005. *Hat terminológia lecke*. Lexikográfia Kiadó, Pécs.
- GALINSKI, Christian – WEISSINGER, Reinhard 2010. Terminológiai szabványosítás és fordítási szabványok. *Magyar Terminológia* 3, 1: 8–20.
- KIS Ádám – KIS Balázs – POHL Gábor 2004. A számítógépes terminológiakivonatolás új megközelítése. In: ALEXIN Zoltán – CSENDES DÓRA (szerk.) *A 2. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia előadásai*. SZTE, Szeged. 63–70.
- KLAUDY Kinga – FÓRIS Ágota 2005. A nyelvészet és a magyar felsőoktatás modernizációja. *Magyar Tudomány* 166, 4: 449–457.
- KLAUDY Kinga 1993. Fordítástudomány a világban – fordításoktatás Magyarországon. In: KLAUDY Kinga (szerk.) *Harmadik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. Miskolci Egyetem, Miskolc. I. 39–45.
- MAJZIKNÉ BAUSZ Ágota 2008. Az e-kormányzat, e-közigazgatás problémái és terminológiai vonatkozásai Magyarországon. *Magyar Terminológia* 1, 1: 59–76.
- VARGA Eszter 2009. A PET flakonfűvás terminológiája. Terminológiai kérdések egy kisvállalkozásnál. *Magyar Terminológia* 2, 1: 47–66.

WEBOLDALAK

<http://alknyelvport.nytud.hu/muhelyek/termik>
www.kre.hu

Gúti Erika

A belga modell

Szépe György professzort az 1990-es évek elején ismertem meg. Akkoriban ő volt a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszékének vezetője. Előbb hallgatóként, tanítványként, később kollégaként is dolgoztam, dolgozom vele. Számos konferencián vettünk részt együtt. A legemlékezetesebbek az Élőnyelvi Konferenciák, az oda- és visszautak.

Szépe György sokrétű nyelvészeti tevékenységének egyik kiemelt szakterülete a nyelvpolitika, amely az 1990-es években az ő közvetítésével került a pécsi nyelvészeti képzésbe. Ezt az írást tanítványi és kollegiális üdvözléssel Neki ajánlom.

1. Bevezetés

Belgium fiatal országnak tekinthető, hiszen a belga állam (= *Royaume de Belgique*, *Koninkrijk België*) csak 1830-ban jött létre, ám államiségének gyökerei római időkre, a *Gallia Belgica* provinciára vezethető vissza.

A belga államot 1945-ig három politikai törésvonal osztotta meg: társadalmi-gazdasági; filozófiai-világnézeti és nyelvi törésvonalak. A második világháború után ez a három törésvonal összekapcsolódott, aminek oka a hagyományos gazdasági és népességi térstruktúra megváltozása volt. Az ötvenes években Vallónia gazdasági hatalma a hagyományos ágazatok (vas- és acélgyártás, szénbányászat) általános európai válsága következtében megingott, és a hatvanas, hetvenes évek gazdasági mozgásai következtében a vallon ipar súlyos gazdasági válságba került. Ezzel szemben Flandria gazdaságára kedvezően hatottak az ökonómiai makro-folyamatok (Probáld 1994). Ennek következtében a vallonok a gazdaságpolitika decentralizációját és a paritásos döntéshozatalt követelték országos szinten.

Ugyanakkor a flamandok a nyelvi népszámlálás eltörlése, a nyelvi határok végleges kijelölése, vagyis a nyelvileg homogén régiók létrehozása mellett szálltak síkra, mivel főleg a brüsszeli agglomerációban folyamatosan csökkent a népességen belüli arányuk, mert a gazdaságilag hanyatló vallon területekről tömegesen vándoroltak az emberek a kedvezőbb helyzetben lévő északi (Flandria), illetve a fővárosi körzetekbe.

Azonban nagyon hamar kiderült, hogy az „árkok” jóval mélyebbek, mint a főként nyelvi problémaként megfogalmazódott vallon – flamand kérdés. A problémák sokkal átfogóbb, a közösségeket érintő társadalmi, gazdasági és világnézeti kérdések körül ar-

tikulálódtak, ami az egységes állami lét felbomlását eredményezhette volna. Csakhogy ez a lehetőség komoly gazdasági és külpolitikai problémákkal járt volna együtt. Ezért olyan megoldást kellett találni, ami úgy töri meg a „flamand emancipáció és a vallon félelem bűvös körét” (Csizmadia 2002, 63), hogy az állam egysége megmarad. Ezért az alkotmány államiságra vonatkozó részeinek újrakodifikálására volt szükség.

2. Alkotmányreformok

Az 1831-es belga alkotmány decentralizált egységes államként határozta meg az országot. Azóta öt alkotmányos felülvizsgálat volt, de a ma is élő folyamatok csak 1970-ben indultak meg.

A belga állam a „három kör” elméletén nyugszik, amely az államból, tartományokból és községekből áll. Az államhatalom szintjén ugyancsak „triós” politikai elvek érvényesülnek, ezek a törvényhozás, a végrehajtás és a bírói hatalom. E hárommal a tartományok és a községek is rendelkeznek, akik mint jogi személyek eljárhatnak a régióik ügyében, de csak úgy, hogy alárendelik magukat az államnak (Alen és Ergec 1994, 9).

A nyelvi csoportjogok alapelveinek elismerésére vonatkozó első jeleket állami szinten 1970-ben találjuk meg. 1970-től a kormányt a nyelvi paritás elvén állították fel, a parlamentet pedig flamand és francia nyelvű csoportokra osztották. A nyelvpolitikai törvényhozás és az alkotmányozás szabályozására, valamint a két parlamenti csoport megakadályozására – hogy egymás ellen hozzanak törvényeket, bevezették az ún. vérszcengő eljárást, ami azt jelenti, hogyha a nyelvi csoport a törvényjavaslatot vagy törvényt ártalmasnak tartja magára nézve, és ezt a képviselők háromnegyed része megszavazza, akkor a kormány a végrehajtást elhalasztja és kivizsgálja (Alen és Ergec 1994; Hooghe 1993).

Az 1970-es alkotmányreform elismerte a három kulturális közösség autonómiáját (Flamand Kulturális Közösség, Vallon Kulturális Közösség, Német Kulturális Közösség), és a nyelvi csoportoknak részt juttatott a nemzeti parlamentben, ahol közösségi törvényhozói testületként vesznek részt. A közösségi közigazgatás a nemzeti kormány része maradt, amely kollektíven, teljes egészében felelős a központi kulturális törvényhozásnak, ezért a közösségek nem kaptak adminisztrációs apparátust (Lagasse 1993; Alen és Ergec 1994; Vos 1996).

1980-ban Vallónia nyomására megkezdődött a regionalizáció. A kulturális közösségek új kompetenciákat nyertek, és a régiók intézményesült infrastruktúrárt kaptak: parlamentet törvényhozói hatalommal, és saját kormányt végrehajtói hatalommal. A kulturális közösségek egyéni ügyekben – szociálpolitika, egészségügy – önrendelkezést nyertek, a régiók pedig például gazdasági ügyekben vagy

a területfejlesztésben önállóan jártak el (Lagasse, 1993; Alen és Ergéc 1994; Vos 1996). Tehát az állam-átalakítás struktúrája két pilléren nyugodott: a közösségek perszonális alapelven, a régiók területi alapelven szerveződtek. Az 1980-as reform a szegregációt erősítette, és az eredménye az állam decentralizációja lett; azonban Brüsszel helyzete továbbra sem tisztázódott.

Az 1988–1989-es reform egy föderalisztikus államberendezkedést próbált megvalósítani. A kormány feladatául a jóléti állam és a gazdaság egyenlőtlenségeinek korrigálását kapta. Az oktatás feletti ellenőrzés átkerült a közösségek kezébe, és a régiók gazdasági ügyekben gyakorolt jogkörét megerősítették. A föderális kormány megtartotta ellenőrzési jogkörét, azonban a törvényhozói és végrehajtói munkát a közösségekre hárította anélkül, hogy pénzügyi keretet biztosított volna. A flamandok a saját forrásból való finanszírozást ösztönözték, amíg a vallonok a nemzeti szolidaritás alapelvére helyezték a hangsúlyt, így a föderális politika ellehetetlenítette a regionális politikát (Lagasse 1993; Alen és Ergéc 1994; Cowell 1997).

Az 1988-as alkotmányreformnak két nagy hátránya volt:

(1) A regionális szervek nem kaptak valóságos költségvetési kereteket¹, ugyanakkor saját bevételi forrásokkal sem rendelkeztek.

(2) Az állam redisztributív szerepét a gazdasági recesszió miatt a kilencvenes évekre egyre nehezebben tudta ellátni.

Az 1988-as alkotmányreform rendezte Brüsszel státuszát is. Ma Brüsszel elkülönült régió saját törvényhozói és saját végrehajtói hatalommal, közvetlenül választott tanáccsal.

Az 1993-as alkotmányozási folyamat Belgiumot föderális állammá nyilvánította közvetlenül választott, különálló parlamentekkel. A Flamand Tanács (mint közösség és régió), a Vallon Regionális Tanács és a Francia Közösségi Tanács alkotmányos autonómiát nyertek; Brabant Tartomány pedig 1995-ben Flamand és Vallon Brabanttá bomlott a nyelvhatár mentén. Jelenleg a többnyelvű, föderális berendezkedésű állam jövője az önálló közösségekben alkalmazott nyelvpolitikától és a lakosság magatartásától, valamint a viszonylagos gazdasági egyensúlytól függ (Alen és Ergéc 1994).

3. *Közösségek*

A Közösségek a szövetségi állammal azonos szinten találhatók. A Közösség a személyhez kötődik és a nyelven alapszik, és pontosan meghatározott területi identitással bír. A közösségi hatáskör ezért több, egymással összefüggő tárgykörre terjed

¹ A régiók és a közösségek nem rendelkeztek kellő pénzügyi alapokkal, 1988-ban a költségvetés 10%-át kapták.

ki: kultúra, oktatás, tudományos kutatás, nyelvhasználat, egészségpolitika, szociálpolitika; de a kompetenciájuk közé tartoznak a bevándorlókkal kapcsolatos ügyek is. A Közösségek a nemzetközi kapcsolatokban is széles hatáskörrel rendelkeznek.

A Flamand Közösség hatásköre az öt flamand tartományra és Brüsszelre terjed ki; a Francia Közösség a maga hatásköreit az öt vallon tartományban (a német nyelvű települések kivételével) és Brüsszelben gyakorolja. A törvényhozói hatalmat a Flamand, illetve a Vallon parlament és a kormány végzi. A Flamand Parlamentnek 124 tagja van, amelyből 118 képviselőt a Flamand Régióban választanak; míg 6 mandátum, Brüsszel-főváros régió parlamentjének 6 legtöbb szavazatot kapott flamand képviselője közül kerül ki. A Vallon Parlamentnek 94 közvetlenül választott tagja van. Ezen kívül a Vallon Régió 75, és Brüsszel-főváros 19 legjobb eredményt elért képviselője is tagja a Francia Közösség parlamentjének. A végrehajtó hatalmat mindkét Közösségben a központi kormány gyakorolja, amely törvényszerűen miniszterelnökből és 10 (flamand), illetve 3 (vallon) miniszterből áll. A választásokat öt évenként tartják, mindkét Közösségben (Csizmadia 2002).

A Német Nyelvű Közösség felépítése némileg eltér. Egyrészt azért, mert a Közösséghez nem tartozik gazdasági régió, ezért a Német Nyelvű Közösség nem gyakorolhat teljes területiális jogokat, hatáskörét így több területen kénytelen megosztani a Vallon Régióval; másrészt nem terjed ki a teljes német nyelvű népességre. A törvényhozó hatalmat a közösség tanácsa és kormánya gyakorolja, a 25 tagú tanács tagjait közvetlenül választják. A végrehajtó hatalmat a miniszterelnökből és a két miniszterből álló kormány látja el (Csizmadia 2002).

4. Régiók

A szövetségi állammal és a közösségekkel jogilag azonos szinten foglalnak helyet a régiók (Flamand, Vallon, Brüsszel-főváros), amelyek szintén rendelkeznek törvényhozó (regionális parlament) és végrehajtó (regionális kormány) szervekkel.² A régiók hatáskörei elsősorban a „birtokra” terjednek ki, ennek megfelelően az alábbi tárgyköröket fogják át: gazdaság; szolgáltatások; külkereskedelem; humán erőforrás-politika; hitel- és lakáspolitikai; környezetvédelmi politika; területrendezési- és urbanizációs politika stb. (Delpérée 1994). A régiók a közösségekhez hasonlóan külpolitikai jogosítványokkal is rendelkeznek.³

² A Flamand Régió és a Flamand Közösség ésszerűsítési okokból összevonásra került, így ott csak egy parlament és kormány van.

³ Mivel a régiók gazdasági jogosítványokkal rendelkeznek, ezért további értékelésük nem tárgya a tanulmánynak.

5. „Nyelvi pártok” – nacionalista pártok

Az alkotmányreformok és az unitárius állam föderalisztikus átalakulása a hagyományos pártok nyelvi szétválásához vezetett, ami egyedülálló pártstruktúra kialakulását eredményezte.

Belgiumban a párttá szerveződés viszonylag korán végbement: 1846-ban a liberálisok, 1884-ben a katolikusok, 1885-ben a szocialisták alapítottak pártot (Csizmadia 2002, 68). Az 1960-as évekig a politikai életre két meghatározó erő, a katolikusok és a laikusok (liberális-szocialista) küzdelme volt jellemző. Az 1960-as években bekövetkező gazdasági átrendeződés következtében azonban megnőtt a Flamand Közösség politikai súlya, aminek következtében a hagyományos pártok nyelvi alapon kettéváltak, illetve új, többségében nemzeti alapon szerveződött pártok jöttek létre. Ezzel kezdetét vette a belga politikai rendszer fragmentálódása (Csizmadia, 2002).

Az új típusú pártok előfutára, a Volksunie (= *Christelijke Vlaamse Volksunie*), 1954-ben keresztény értékek alapján szerveződött. Azonban nagyon hamar, elhagyva a keresztény jelzőt, föderalisztikus alapokra helyezkedett, és a flamand nacionalista mozgalom élharcosává vált. Az 1978-as választási kudarc következtében egyre szélsőségesebb nézetek kerültek be a párt kommunikációjába, amivel előkészítette az utat a Vlaams Blok számára.

A hetvenes években két új „flamingáns” párt jelent meg, a Volksunie-ből kiszakadt VNP (= *Vlaams Nationale Partij*), valamint a VVP (= *Vlaamse Volkspartij*), amelynek első vezetője, Lode Claes, korábban szintén a Volksunie tagja volt. A két új párt az 1978-as választásokra szövetséget hozott létre, *Vlaams Blok* néven, és fő céljukként a független flamand állam megeremtését tűzték ki, Brüsszel fővárossal. A *Vlaams Blok* ellenezte, és ma is ellenzi a föderalizmust, szeparatizmust hirdet, és egy kulturálisan és „fajilag” tiszta, valamint nyelvileg homogén Flandria létrehozásáért küzd. A cél elérése érdekében Franciaországtól Flandriához csatolná az északi, flamand nyelvű területeket, akárcsak a kétnyelvű vallon területeket és Brüsszelt is (Csizmadia 2002). A „visszacsatolt” területeket nyelvileg homogenizálnák, úgy, hogy a nem flamand nyelvűek nem részesednének a társadalombiztosításból, a nem európai származású bevándorlókat internálnák, míg az EU tagállamokból érkezők választhatnának az alkalmazkodás vagy a kitelepülés között.

A frankofon oldal válaszaként két csoportosulás jelent meg: az FDF (= *Front Démocratique des Francophones*), amely 1964-ben jött létre a fővárosban; míg a Vallon Tömörülés, az RW (= *Rassemblement Wallon*) az 1968-as választásokon indult először, majd kisebb-nagyobb sikerek után a nyolcvanas évekre elveszítette jelentőségét. Az FDF az unionista föderalizmus hirdetője, ezért a flamand szeparatizmussal szemben véleménye szerint az állam megerősítése, és a föderális szint

kiértéktelenedésének megállítása a legfontosabb feladat. Természetesen Brüsszelt az EU, Belgium és a Frankofon Közösség fővárosának tekinti.

A jól érzékelhető különbség a vallon és a flamand nacionalista pártmozgalmak között abból fakad, hogy a flamand nacionalisták úgy gondolják, hogy Flandria gazdasági fölénye jobban érvényesülne „szegény Vallónia” nélkül. Ezért az elszakadásban látják az orvosságot az egyre lassuló gazdasági növekedésre, és az abból eredő szociális és likviditási problémákra. Ezzel szemben Vallónia gazdasági fejlődését az EU támogatások, és nem utolsósorban a Flandria által közös kasszába befizetett szolidaritási alapból lehet biztosítani, ezért a vallon nacionalizmus EU-barát, és az egységes, erős állam híve.

6. Összegzés

A belga államreform a békés föderalizáció és a sikeres etnikai újjáéledési mozgalom modellje. A belga berendezkedés aszimmetrikus, amelyet az alkotmányos revíziók során politikai, gazdasági, nyelvi és kulturális értelemben intézményesült aszimmetria egészített ki.

Az etnikai igényeknek intenzív, de csendes gazdasági és nyelvi, valamint vallási gyökerei vannak, és a megoldási stratégiák kezdetben nem területi alapokon álltak, de fokozatosan a területi aspektus került előtérbe.

Belgium léte már a kezdetektől egy hatalmi konszenzuson nyugodott. A Frank Birodalom felbomlása után (843) a körvonalazódó Nyugat-Európa három, hatalmi és kulturális választó vonal mentén szakadt fel: a keleti terület a Német-római Császárság politikai hatása alá került; a nyugati az egyre izmosodó Francia Királyság kulturális mintáját követte; a középső területek (Lotharingia) pedig a két hatalmas politikai erő ütköző régiójává váltak. Ennek következtében a centralizációs kísérletek (Merész Károly Burgundiája 1477; Batáv Köztársaság 1795–1810; Egyesült Németalföldi Királyság 1814–1830) megbuktak, és a germán-latin kulturális választóvonal mentén Németalföld kettévált (Hollandia, Belgium). Belgium azonban ennek ellenére sem lett egységes, mivel az előbb említett korridor az országot kettészeli, így az állam mesterséges képződménynek tekinthető. Következésképpen szükségszerűen megmaradt Belgium kétarcúsága, amely előre vetítette a hosszú alkotmányreformokkal létrehozott jelenlegi államrendszert, amelyben a területiség a meghatározó alapelv.

Az 1930-as évektől a növekvő territoriális hangsúly hatására az „etno-nyelvi” politikában a gazdasági etno-nacionalizmus megoldásaként a gazdasági etno-re-

gionalizmus⁴ bukkant fel (Tóth 1999). Belgium az etno-regionalizmust választotta megoldási stratégiának, és az etnikai problémákat a régióknak leadva, alacsonyabb szinten próbálta/próbálja tartani. Az etno-regionalizmust a flamand és a vallon gazdasági tér eltérő fejlődése is indokolja.

A második világháború után a gazdasági helyzet gyökeresen megváltozott. Az európai nehézipar a tengeren túli, illetve a távol-keleti konkurencia miatt súlyos válságba került. Ennek következtében a vallon iparvidék gyorsan leépült, és megindult a lakosság elvándorlása a jól prosperáló flamand területekre. A gazdasági tendenciák megváltoztatták a politikai erőviszonyokat, ami együtt járt a Flamand Mozgalom előre törésével. Azért, hogy a frankofon elit megtarthassa gazdasági és politikai befolyását, követelte az állam, nyelvi határok mentén való kettéválasztását, de anélkül, hogy a föderális egységet megszüntette volna (mivel az egységhez gazdasági érdekei kötődtek). Ez egyezett a flamand érdekekkel, ezért a kilencvenes évekre létrejött az etno-regionális állam.

Az ügy persze sokkal összetettebb, mert a flamand és a vallon nacionalizmus is igényelte a területi letelepedés egymástól kissé különböző típusát, ami etnikai kihívást jelentett:

(1) A nyelvi és társadalmi-gazdasági érdekeket úgy kezelték, mint különálló ismérvét a határok meg- és újrarajzolásának.

(2) Meg kellett előzni a területi decentralizálódást, mert nem lehetett/lehet ezen a módon kezelni az etnikai problémákat, mivel az könnyen az állam széthullásához vezethet: ezért a föderalizáció volt az egyetlen szóba jöhető megoldás.

Ugyanakkor a föderalizmus időleges és kényes egyensúlyt teremtett a területi és a perszonális alapelv között. Az egyensúlyt, amit leginkább „egyesülési föderalizmusként” lehetne jellemezni, továbbra is a gazdasági változások, az etnikumok magatartása, a bevándorlási hullámok és az európai zavargások befolyásolják. Ebben a kompromisszumos helyzetben a közösségekben a nyelv továbbra is fontos szerepet játszik, és őrzi szimbolikus értékét.

Brüsszelben pedig, a kétnyelvű szigeten, a „kis Belgiumban”, amely az európai közigazgatás központja, összesűrűsödve jelennek meg a belga valóság problémái, ahol az angol egyre inkább lingua francává válik; a francia az alsó-középosztálybeliek, valamint a bevándorlók nyelvévé; amíg a holland nyelvet a középosztálybeli flamand kisebbség bírja. S amíg a hatvanas években a holland nyelvű brüsszeliek főleg a frankofonokban látták az „ellenfeleiket”, ma sokkal jobban tartanak az eurokratáktól és a kevésbé iparosodott országokból érkezőktől, akiknek jó része a francia nyelvű közösséget erősíti.

⁴ Az etno-regionalizmus a tájegységi és az etnikai érdekegyeztetés olyan kifejeződése, amely a társadalom és a nemzetiség térbeli metszéspontja (Tóth 1999).

IRODALOM

- ALEN, A. – ERGEC, R. 1994. *A belga államszövetség az 1993. évi negyedik államreform után*. Nagy és Trócsányi Ügyvédi Iroda, Budapest.
- ARON, Raymond 1994. *Tanulmány a szabadságjogokról*. Raymond Aron Társaság, Pécs.
- BEHEYDT L 1994. The linguistic situation in the new Belgium. *Current Issues in Language and Society*. 1: 147–163.
- VAN den BERGHE 1991. *Geography of Belgium*. Brüsszel. (kézirat).
- BRETTNER Zoltán – DEÁK Ágnes (szerk.) 1995. *Eszmék a politikában: a nacionalizmus*. Tanulmány Kiadó, Pécs.
- COWELL M. 1997. Belgium: the variability of ethnic relations. In: MCGARRY, J.–O’LEARY, B. (szerk.): *The politics of ethnic conflict regulation*. London and New York. 274–295.
- CSIZMADIA Sándor 2002. Belgium. In: KARDOS József – SIMÁNDI Irén (szerk.): *Európai politikai rendszerek*. Osiris Kiadó, Budapest. 63–87.
- DELPÉRÉE, F. (szerk.) 1994. *La Belgique fédérale*. Bruylant, Bruxelles.
- GÚTI Erika – TÓTH Sándor 2000. A vallon-flamand-német együttélés Belgiumban. In: GODÓ Nándor – TÓTH József (szerk.): *Földrajzi tanulmányok a pécsi doktoriskolából II*. PTE TTK Földrajzi Intézet, Pécs. 277–295.
- GÚTI Erika 2004. *Nyelvpolitika Hollandiában, Belgiumban és a Dél-afrikai Köztársaságban, főként a kilencvenes években*. (doktori értekezés) PTE BTK.
- HAMERTON-KELLY R 1997. Nemzeti kisebbségek és az európai integráció: egy elméleti perspektíva. *Külpolitika*. 3/2: 42–50.
- HOOGHE, L. 1993. Belgium. Regionalizmustól a föderalizmusig. *Regional Politics*. 1: 44–68.
- Van ISTENDAEL, G. 1994. *A belga labirintus avagy a formátlanság bája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- JOÓ Rudolf 1977. *Nemzetiségek és nemzeti kérdés Nyugat-Európában*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- JOÓ Rudolf 1988. *Etnikumok és regionalizmus Nyugat-Európában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- KARSAI László 1986. *Flamandok és vallonok*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- LAGASSE, C-É. 1993. *Les nouvelles institutions politiques de la Belgique et de L’Europe*. Artel. Louvain-la-Neuve.
- LAWTON, H. 1996. National laboratories and regional development. *Entrepreneurship and Regional Development*. 8: 1–17.
- MUSYCK, B. 1995. Autonomous Industrialization South West Flanders, Continuity and Transformation. *Regional Studies*. 7: 619–633.
- NELDE, P. 1994. Language in Contact and Conflict. *Current Issues in Language and Society*. 1: 165–182.
- PETERS, Y. J. D. (szerk.) 1988. Flanders in Plural Societies. *Research Papers*. Hága.
- PROBÁLD Ferenc (szerk.) 1994. *Európa regionális földrajza*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 102–109.
- ROPER, J. 1997. Nyugat-Európa kisebbségeinek típusai. *Külpolitika*. 3/2: 50–54.

-
- RUSEN, E. 1994. *A belga államszövetség az 1993. évi negyedik államreform után*. Farkas és Társa Ügyvédi Iroda kiadása, Budapest.
- SZÜCS Jenő 1974. *Nemzet és történelem*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- TÓTH Sándor 1999. Az etnikai problémák megoldásának belga útja. In: PAPP Norbert–TÓTH József (szerk.): *Első magyar politikai földrajzi konferencia – Változó világ átalakuló politikai földrajz*. JPTE TTK Földrajzi Intézet, Pécs. 143–147.
- Vos, L. 1996. Nationalism, Democracy, and the Belgian State. In: CAPLAN, R.–FEFFER, J. (szerk.): *Europe's new nationalism. States and minorities in Conflict*. Oxford University Press. New York – Oxford. 85–100.
- WITTMAN Tibor 1965. *Németalföld aranykora*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Hoffmann Ildikó

Langue, parole, mémoire

Valamikor '98 tavaszán, mikor a roskadásig telt könyvespolc egy szabad szegletében felhalmozódott papírkupacok hegyein próbáltunk úrrá lenni, a rendezkedés közben Szépe tanár úr egy saját jegyzetekkel ellátott gépelt köteget adott a kezembe. A francia nyelvű címből – *Etudes sur l'aphasie* – egyetlen szót értettem meg: afázia. Ez időre már lelkes híve voltam az afáziakutatásnak, így napokon belül sikerült találnom valakit, aki lefordította az egész szöveget, mely nem volt más, mint a fonetikai elveket követő francia Henry Hécaen (1965), úttörő neuro-lingvista 1968-ban kiadott tudományos beszámolója, amely tartalmazta az afázia kutatásának fő irányait, az addigi eredményeket, kutatócsoportjának tudományos aktivitását (konferencia előadásokat, publikációkat, tanulmányutakat), s a következő évi munkaterveiket (Hécaen 1968).

Az 1969-es évre tervezett munkaprogramban olyan feladatok szerepeltek, mint a betegek állapotának követése és dokumentálása egy úgynevezett neuro-lingvisztikai dossziében összerendezve. A dokumentációba kerültek a neurológiai, az anatómiai, az elektro-encefalográfiai adatok, a sebészeti jelentések, a pszichológiai és pszichofiziológiai megfigyelések leírásai, a spontán beszéd és a terápián gyakorolt szóbeli anyagok feldolgozása, az írásbeli munkák értékelése, az olvasási zavarok szisztematikus tanulmányozása, nyelvészeti elemzése. A szerzett olvasási zavarral küzdők (alexiasok) mellé kontroll csoportot terveztek. Terápiájuk írott nyelvi részét olyan feladatok képezték, amelyekben a különféle pozícióban szereplő betűk, írásjelek, jelentés nélküli csoportok vagy más rendszerhez tartozó elemek percepcióját tesztelték és fejlesztették. Törekedtek a szavak szintjén jelentéssel bíró és jelentés nélküli oppozíciók felismertetésére. Különböző grammatikai kategóriákhoz tartozó szavakat, szókapcsolatokat, mondatokat, majd szövegeket olvastak fel, majd olvastattak a betegekkel, s eközben az olvasást kísérő szemmozgást tanulmányozták(!). Az írott nyelvben cél volt továbbá a mondat elemei között lévő grammatikai viszony felismerése írásban; szemantikailag hibás és/vagy agrammatikus mondatok olvasása és javítása. Tanulmányozták a gesztusnyelvet. Kutatták a vizuális felidézés zavarait képmegnevezéses tesztek segítségével a spontán beszédben, a megnevezésben, a szófelidézés kapcsán. A kutatócsoport valamennyi eredményét nyilvánossá tették más neurolingvisztikai laborok számára is. Az új kutatási tervek között szerepelt a beszéd fonetikai vizsgálata. A new-yorki Haskins Laboratóriumban tett 1967-es látogatásakor Hécaen

megismerkedett az elektromiográfiai kutatásokkal. Az elektromiográfia (EMG) az izomban lezajló elektromos tevékenységeket regisztrálja. Hazatérte után egy elektrofiziológiai laboratóriummal együttműködve megkezdték motoros afáziások, dizartriások és ép beszélők fonikus tevékenységének ezirányú kutatását. Vizsgálati személyeiket beszéltették, s a hanganyagokat magnetofonra rögzítették. Az ajak- és nyelvmozgásról elektromiográfiai felvételeket készítettek. A hanghullámok elemzését spektrogram segítségével végezték el. A vizsgálatban részt vettek motoros afáziás betegek, dizartriások és ép beszélők. A verbális anyag meghatározott logatomokból állt. Vizsgálták a zöngés-zöngétlen, az előlképzett-hátulképzett, a zárhang-réshang oppozíciót, valamint a magánhangzó torlódást kezdő és záró pozícióban. Eredményeiket terápiás eljárásaikban használták fel.

Hécaen és kutatócsoportjának munkái sok tekintetben úttörőnek számítottak. Követők között nemzetközi és hazai nevek is szerepelnek (vö. Szépe 1998; 2002; 2007).

A spontán beszéd megfigyelése, elemzése azóta is kedvelt kutatási területe a neuro- és a pszicholingvisztikának. Módszertana és vizsgálati személyeinek köre meglehetősen széles körű. Spontán beszédet kezdeményezhetünk szabad társalgással, ilyenkor egy-egy témát vetünk fel irányított kérdésekkel a vizsgált korosztály érdeklődési körének megfelelően (pl. gyermekeknél: *Melyik a kedvenc meséd/játékosd stb.?*; felnőtteknél: *Mivel foglalkozik, mi a munkája/hobbija?* stb.). Az elemzés szempontjából az a célunk, hogy minél hosszabb és önállóbb legyen a vizsgálati személy elbeszélése, narratívája. A felvételek rögzítése diktafonra vagy videokamerára történik. A felvételek lejegyzése időben egy hosszabb folyamat, melynek szintén különböző technikái vannak. Elkülöníthetjük egymástól a megnyilatkozásokat, a szavakat csoportosíthatjuk megakadásjelenségek szerint (vö. Kas 2008; Szépe 2002; Huszár 2005).

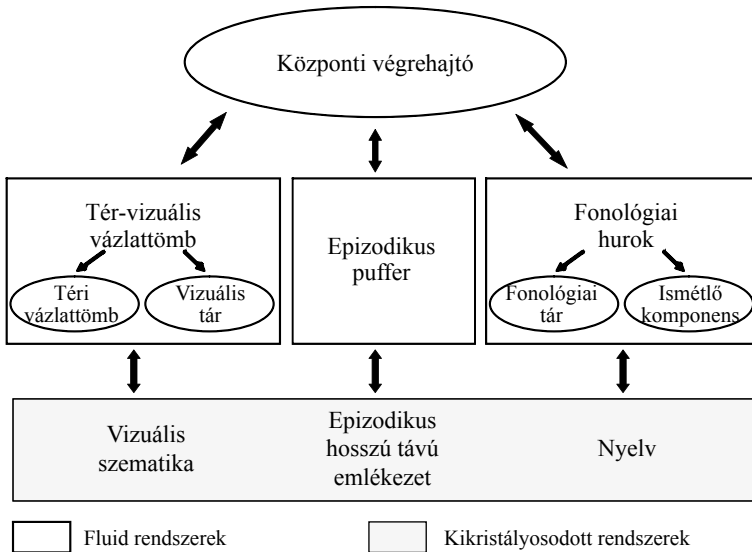
A már lejegyzett spontán beszéd elemzése több szempont alapján történhet (vö. Leadholm–Miller 1992; Kas 2008). Az **átlagos mondathossz (ÁM)** a szintaktikai komplexitás mutatója. Számításánál az összes szót elosztjuk az összes mondat számával, azaz ha a megnyilatkozás 120 mondatból és 420 szóból áll, akkor az $\text{ÁM}=3,5$. Az **összes szövegszó** megszámlálása a megnyilatkozás valamennyi ép szavát jelenti. Megkereshetjük a szövegben az **összes különböző szót** is, mely a mentális lexikon méretének egy mutatója lehet. Míg egy szó különböző ragozott alakjai egy szónak (szótőnek) számítanak (pl. *dolgozik, dolgozott, dolgoztam; kép, képről, képen* stb.), addig a képzett alakok (pl. *ház-házasság*) és az összetételek (pl. *házmester*) újabb tőnek. A **megakadást tartalmazó megnyilatkozások gyakorisága** az összes mondat tekintetében a nyelvi tervezés és a beszéd folyamatosságának, fluenciájának mutatója.

A spontán beszéd fonetikai kutatásainak körébe tartoznak a beszéd időviszonyainak vizsgálatai is. A mindennapi zökkenőmentes kommunikációhoz elengedhetetlenül szükséges az üzenetek észlelése és megértése, a kapcsolat fenntartásához pedig magunk megértetése a beszélgetőpartnerrel. A beszéd észlelésében és megértésében fontos szerep jut az időviszonyoknak, így a beszédtempónak is. A beszédtempó az időtartamból kiépülő szupraszegmentális hangjelenség (Kassai 1998), melynek megítélését három tényező befolyásolja: a) az artikulációs sebesség, b) a szünetek száma és c) a szünetek időtartama. Az artikulációs tempón a szünetek nélküli ejtéssebességet értjük, s beszédhang/másodpercben (h/s) számoljuk. A beszédtempó a szüneteket is tekintetbe vevő ejtéssebesség, melyet szintén beszédhang/másodpercben (h/s) határozzunk meg. A szünet az őt megelőző és az őt követő elem viszonyában létezik. A szünettartás mind a beszédprodukció, mind a beszédpercepció szempontjából fontos: a) segíti a spontán beszéd hallgatói feldolgozását, megértését, ugyanakkor b) biológiai funkciója is van, hiszen a beszédképzéshez szükséges levegővételt biztosítja. Beszédlégzés közben a levegővétel kb. 250 ms-ra csökken le, a normál kilégzés 5–10 s-ig is eltarthat. A szünetek száma és időtartama jellemző az egyes beszélőre és a beszédhelyzetre (Gósy 1988; 1998). Ha jól ismert a téma, a beszélő kevesebb szünetet tart, ugyanis ilyenkor a makrotervezés szemantikailag és szintaktikailag körülhatároltabb, a mentális lexikon elemeinek az aktiválása egyszerűbb, gyorsabb. Ha váratlan kérdésre kell választ adni, akkor több lesz a szünet, a makrotervezés döntéssorozatai még folynak a mikrotervezés alatt, így több idő fordítódik a lexikai aktiválásra is (Gósy 1998). Beszédünk tempójából ugyanakkor vérmérsékletre, érzelmi állapotra is következtethetünk (vö. Hoffmann 2000).

A hallgató és a szünet viszonya sokrétű lehet: (a) a hallgató a szünet egy részét nem is észleli, (b) minél hosszabb a szünet, annál biztosabb az észlelése, (c) a hallgató által jelzett szünet lehet akusztikai jelkimaradás, a hangfolyamatra jellemző alkalmazkodások elmaradása, szókezdő vagy szövégi beszédhangok megnyújtása, gégezárhang a szókezdő magánhangzó előtt, kiemelkedő nyomatékú hangsúly, a hangmagasság hirtelen változása, a tempó lefékezése, gondos artikuláció (Kassai 1998). Egy szünet lehet rövid, közepes vagy hosszú. Megítélése szubjektív, az adott beszédkörnyezethez igazodik. A mérhető minimális hosszúság tekintetében a szerzők véleménye megoszlik (vö. Hegedűs 1957; Goldman-Eisler 1968; Szende 1976; Gósy 1998).

A beszédtempó jellemezhet egy nyelvközösséget (pl. lassú finn, gyors spanyol), de a változatok egy nyelven belül is megtalálhatóak. A spontán beszéd tempóját vizsgálhatjuk az időbeli változás (gyorsuló, lassuló) vagy a fokozat tekintetében. Egy egészséges beszélő beszédének tempója lassú, közepes vagy gyors lehet. Az átlagos beszédtempó a magyar nyelvben 14 h/s. A kor és a kór is befolyásolja a beszéd időviszonyainak alakulását. A beszédtempó változásaihoz hozzájárulnak a szünetek számának és időtartamának növekedései. Az egyre gyakoribb hezitálások a gondolkodásra fordított idő megnövekedését jelzik, mely előrevetíthet bizonyos kognitív változásokat, nyelvi patológiákat (vö. Hoffmann et al. 2010). A beszéd és a nyelvi jellemzők vizsgálatánál nem szabad tehát elfelednünk az emlékezet szerepét, hiszen a nyelvi folyamatok és az emlékezet működései szorosan összefüggnek (vö. Németh 2006).

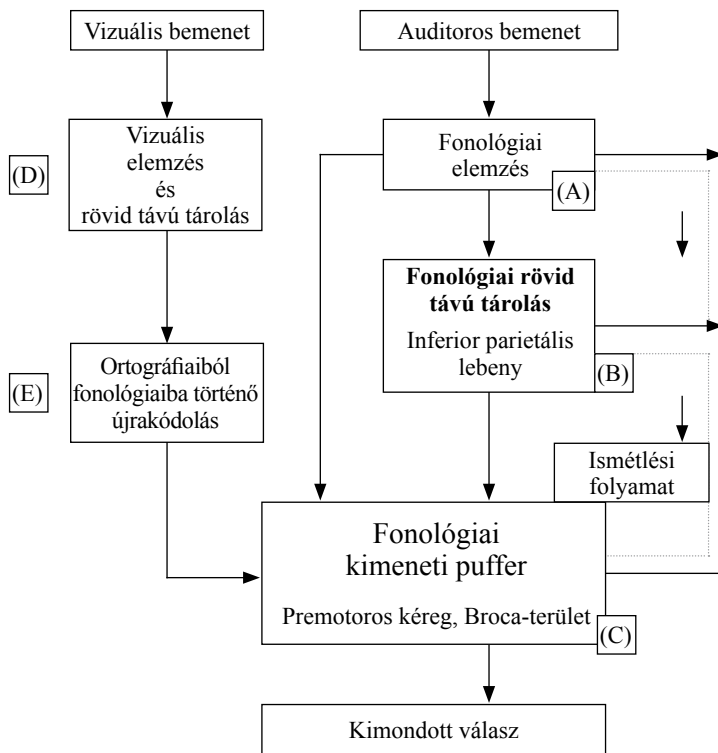
Az **emlékezet** működése nagyban befolyásolhatja tehát beszédtevékenységünket (Hoffmann és mtsai 2009). A tárolási idő alapján megkülönböztetünk rövid és hosszú távú memóriát (vö. Ashcraft 1989; Engelkamp–Zimmer 1994; Baddeley 1998; Neath–Surprenant 2003). Az információnak a **rövid távú memóriába** való bekerülését megelőzi a szenzoros emléktárba való jutás, mely párhuzamosan működik az észleléssel, s az információt 0,5–2 percig tartja meg. A következő állomás a rövid távú memória, melynek tárolóképessége átmeneti, néhány másodperctől 5–10 percig tart. Korlátozott kapacitása miatt legjellemzőbb tulajdonsága az állandó változás és frissülés. A munkamemória nemcsak passzívan tárolja az információt, hanem manipulálja is (Baddeley 1986; 2003). A munkamemória modell egy fő komponense a modalitás-független központi végrehajtó, mely lehetővé teszi a tudat számára az eltérő reprezentációkhoz való hozzáférést, manipulálja és fenntartja az információt a kognitív feladathelyzetekben (például következtetés, nyelvi megértés, problémamegoldás), és interakcióba hoz egymástól független információkat (1. ábra). Fokozott használatára akkor kerül sor, amikor a megismerő rendszert intenzívebben terhelő feladattal kerülünk szembe. Összeköttetést biztosít a munkamemória alrendszerek és a hosszú távú memória között. A munkamemória két perifériás alrendszere a fonológiai vagy artikulációs hurok, mely a beszédszerű információkért felelős (fonológiai rövid távú emlékezet), és a téri-vizuális vázlattömb (téri vizuális rövid távú emlékezet) (Baddeley 1986; 2003; Németh és mtsai 2001).



1. ábra: Baddeley (2003) munkamemória modellje

A **verbális munkamemória** egy olyan átmeneti emlékezeti rendszer, mely beszédszerű információkat tárol rövid ideig, és közben frissít, s melynek a megismerési funkciók működésében is jelentős szerepe van (vö. Baddeley 2003; Racsmány és mtsai 2005). Verbális munkamemória alatt tehát azokat a verbális alapú munkamemória folyamatokat értjük, melyeknél a tárolás mellett az információ manipulálására is szükség van, azaz a fonológiai hurok és a központi végrehajtó együttesét érintik (vö. Gathercole 1999; Janacsek és mtsai 2009). Kapacitását tekintve jelentős egyéni különbségeket mutathat. Deficitjei elsősorban azokban a megosztott figyelmi feladatokban válnak nyilvánvalóvá, ahol a vizsgálati személynek két dolgot kell egyszerre végrehajtania nagyon rövid idő alatt – kevesebb, mint 60 másodperc –, így például a hallási mondatterjedelem tesztben (vö. Janacsek és mtsai 2009).

A **fonológiai rövid távú emlékezet** (fonológiai hurok, fonológiai RTM) egy beszéd alapú átmeneti tároló. A központi végrehajtót csak kis mértékben terheli (Németh és mtsai 2001; Racsmány és mtsai 2005). Két alrendszer építi fel. Az egyik egy rövid idejű, passzív fonológiai bemeneti tár, úgynevezett belső fül, mely 2–3 másodpercig képes megőrizni a hallott információt. A másik egy aktív artikulációs ismétlő, frissítő kontroll folyamat, azaz egy belső hang. Az artikulációs kontroll folyamat segít a vizuálisan érkező írott input fonológiai kóddá alakításában, mely aztán szintén bekerülhet a fonológiai kimeneti tárba (2. ábra). A fonológiai RTM tároló részének neuroanatómiai alapját a Brodmann 40, a szubvokális ismétlő rendszerét pedig a Brodmann 6 és 44 területek adják, melyből utóbbi a Broca-területtel tűnik kapcsolatban állni (Gathercole 1999; Baddeley 2003).



2. ábra: Vallar és Papagno (2002) fonológiai rövid-távú emlékezet modellje

A beszéd észlelése, megértése, feldolgozása és produkciója különböző memória típusokkal függenek össze. Mikor a nyelvi folyamatokkal foglalkozunk, mindig figyelmünkben kell tartani az emlékezeti folyamatokat is. Hécaen és munkatársai tudományok összefogására törekedtek afázia kutatásuk során. Tanításuk máig ható: akkor és most is ilyen interdiszciplinaritásra van szükségünk a különböző ép és patológiás nyelvi működések leírásában. Ezt az utat jelölte ki Szépe tanár úr is, amin időnként botladozva, de hálával és elkötelezve járok.

IRODALOM

- ASHCRAFT, M. 1989. *Human Memory and Cognition*. Scott, Foresman and Company. Glenview, IL
- BADDELEY, A. D. 1986. *Working Memory*. Oxford University Press, Oxford.
- BADDELEY, A. D. 1998. The central executive: A concept and some misconceptions. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 4/5: 523–526.
- BADDELEY, A. D. 2003. Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders* 36: 189–208.

- ENGELKAMP, J. – ZIMMER, H. D. 1994. *Human memory: A multimodal approach*. Hogrefe & Huber Publishers, Seattle.
- GATHERCOLE, S. E. 1999. Cognitive approaches to the development of short-term memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 3/11, 410–419.
- GOLDMAN-EISLER, F. 1968. *Psycholinguistics: experiments in spontaneous speech*. Academic Press, London, New York.
- GÓSY Mária 1988. Tempóészlelés és beszédmegértés. In: GÓSY Mária (szerk.): *Tanulmányok a beszéd időviszonyairól. Műhelymunkák*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 87–122.
- GÓSY Mária 1998. A beszédtervezés és a beszédkivitelezés paradoxona. *Magyar Nyelvőr* 122/1: 3–15.
- HÉCAEN, H. 1965. *Pathologie du langage l'aphasie*. Larousse, Paris.
- HÉCAEN, H. 1968. *Etudes sur l'aphasie*. Kézirat.
- HEGEDŰS Lajos 1957. Beszédtempó-elemzések. *Magyar Nyelvőr* 81: 223–227.
- HUSZÁR Ágnes 2005. *A gondolatól a szóig. A beszéd folyamata a nyelvbotlások tükrében*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- HOFFMANN Ildikó 2000. Hadaró beszéd vagy gyors beszéd. In: LENGYEL Zsolt – NAVRACSICS Judit – NÁDASI Edit (szerk.) *Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok. Közép-Európa. IV. kötet*. Veszprém. 17–23.
- HOFFMANN Ildikó – NÉMETH Dezső – IRINYI Tamás – PÁKÁSKI Magdolna – KÁLMÁN János 2009. Verbális munkamemória és a fonológiai rövid távú emlékezet működése Alzheimer-kórban. *Nyelvtudományi Közlemények* 106, 242–257.
- HOFFMANN, I. – NÉMETH, D. – DYE, D. C. – PÁKÁSKI, M. – IRINYI, T. – KÁLMÁN, J. 2010. Temporal parameters of spontaneous speech in Alzheimer's disease. *International Journal of Speech-Language Pathology*. 12/1: 29–34.
- JANACSEK, K. – TÁNCZOS, T. – MÉSZÁROS, T. – NÉMETH, D. 2009. A munkamemória új magyar nyelvű neuropszichológiai mérőeljárása: a hallási mondatterjedelem teszt (HMT). *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64/2: 385–406.
- KAS Bence 2008. A spontánbeszéd-vizsgálat módszertani kérdései.
<http://www.logotanszek.barci.hu/oneletrajz/kasbence/nyelvvir.html>
- KASSAI Ilona 1998. *Fonetika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- LEADHOLM, B. J. – MILLER, J. F. 1992. *Language sample analysis: The Wisconsin guide*. Wisconsin Department of Public Instruction, Madison, WI.
- NEATH, I. – SURPRENANT, A. M. 2003. *Human Memory*, Second Edition. Wadsworth. Belmont, CA.
- NÉMETH DEZSŐ 2006. *A nyelvi folyamatok és az emlékezeti rendszerek kapcsolata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- NÉMETH, D. – PLÉH, Cs. 2001. Nyelvfeldolgozás, munkamemória, fordítás. *Fordítástudomány* III./1, 40–53.
- RACSMÁNY, M. – LUKÁCS, Á. – NÉMETH, D. – PLÉH, Cs. 2005. A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai. *Pszichológiai Szemle*, 60: 479–506.

- SZENDE Tamás 1976. *A beszédfolyamat alaptényezői*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- SZÉPE Judit 1998. Hogyan hallanak félre szavakat afáziás betegek? (Afáziások téves fonéma-azonosításai). *Beszédgyógyítás* 1: 23–37.
- SZÉPE Judit 2002. Hangsorépítési stratégiák nyelvbotlásokban és parafáziákban. In: GÖSY Mária (szerk.): *Beszéd kutatás 2002*, 52–69. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- SZÉPE Judit 2007. Fonológiai devianciastratégiák anterior és poszterior afáziában. In: TÓTH Andrea (szerk.): *IX. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti, Nyelvvizsgáztatási és Medicinális Lingvisztikai Konferencia*, 179–193. Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros.
- VALLAR, G. – PAPAGNO, C. 2002. Neuropsychological impairments of verbal short-term memory. In BADDELEY, A. D. – KOPELMAN, M. D. – WILSON, B. A. (eds.), *Handbook of memory disorders* (2nd ed., 249–270). Wiley, Chichester.

Józsa Judit

Magyar utazók esete az olasz nyelvvel

„Olaszul nem tanulunk, olaszul tudunk”

1. Bevezetés

Szépe György *Nyelvpolitika – Pannoniából nézve* (2002) című írásában a következőket írja:

A XX. században, főként 1920 és 1947 között egy sajátos „Mitrópa” modell alakult ki, ami azt jelentette, hogy a latin megmaradt, a német kétségtelenül fölényben volt az élő idegen nyelvek között, de fölzárkózott mellé a francia, rendkívül lassan az angol, pillanatokon belül könnyedséggel az olasz (bár jobb helyeken nem tanultak olaszul, azt mondták:olaszul nem tanulunk, olaszul tudunk, hiszen annyi latint tanultak, hogy csak el kellett menni Olaszországba). Egyébként egész Közép-Európát ez jellemezte.

Bár századokon át sok magyar tanulta vagy sajátította el az olasz nyelvet, sem a közvélemény, sem az értelmiség, sem a közoktatás nem tartotta mindig elengedhetetlenül szükségesnek. Az első magyarországi közoktatási törvény, a *Ratio Educationis*, az olasz nyelvről ezt írja:

Amikor az anyanyelvet el akarjuk terjeszteni, semmiképpen sem kívánjuk elhanyagolni azokat a nyelveket, amelyeket a műveltebb népek beszélnek: emiatt szervez külön tanári állást az egyetem a német nyelv oktatására. De mivel nem kevésbé fontos nemzetünk kapcsolata a török porta alatt álló szomszédos tartományokkal, ezért szükséges, hogy közkölségen alkalmazzák a török és az újjörög nyelv tanárát. Nem kívánatos azonban hogy a francia és az olasz nyelv oktatását közkölségen alkalmazzák azok kedvéért, akik e nyelvet kívánják megtanulni. Lehetőség van viszont ezeknek az oktatóknak is arra, hogy megegyezzenek bizonyos havi összegben a sors által jobban kegyelt hallgatókkal, ennél többet azonban a tehetősebbektől sem kérhetnének (1981, 291).

A XIX. században az olasz nem is volt elterjedt nyelv nálunk. A század közepén jelennek meg az első magyar nyelvű eszközök, hogy tudniillik „ne kényszerüljön a Magyar előbb idegen nyelvet tanulni, hogy abból ismét rosszul tanulhassa meg

a művészhon e szép és kellemdús nyelvét” (Szépvári 1846, 3).¹ A XX. század első felében volt 20 év, amikor a jól ismert okoknál fogva megnőtt az olaszul tanulók száma, de a periódus vége felé, politikai okokból az értelmiségiek egy része jobban szimpatizált az angollal és a franciával. Németh László nyelvtanulói programjában is csak a „kötelező útvonalokról” történő egy lehetséges leágazásnak tekintette az olasz nyelvet.

Jelen összeállítás vegyes műfajú írásokból (útirajz, visszaemlékezés, önéletrajzi írások, lírai útinaplók) vett részleteken keresztül arra nyújt néhány példát, mit is tapasztaltak Itáliát megjárt honfitársaink a vendéglátó ország polgáraival folyó kommunikáció során.² Természetesen nem különleges magyar problémáról van szó, német, angol, francia utazók hasonló élményekről számolnak be. Különösen arról, mire jutottak a gyakorlatban egy otthoni, tankönyvből elsajátított olasz nyelvtudással. Nem is lehetett ez másképp egy olyan országban, amelynek lakói maguk sem mindig értették meg egymást Itáliában. A nyelvtörténészek a XVII. századra teszik annak a *linguaggio itinerario*-nak („utazó-nyelv” kialakulását, amely a kereskedők, prédikátorok, színészek és utazók között egyfajta modernkori *lingua franca*-ként működött (Marazzini 1994, 329.; Trifone 2007, 37). Az olasz nyelvi helyzettel foglalkozó nyelvészek között máig nincs teljes egyetértés a tekintetben, hogy mennyire sikerült nyelvileg Olaszországot egyesíteni.³ Az idei évforduló kapcsán ez a kérdés is lépten-nyomon előkerül, s a kérdésre adott válasz nem teljesen mentes bizonyos nyelven kívüli tényezőktől.

2. Akik más idegen nyelvekkel is boldogultak

Aki rövid időre utazott, annak nem is volt szüksége olasztudásra. A szállodában nemzetközi társaságba került, németül, franciául a személyzet is, a vendégek is tudtak. Wesselényi Polixéna kicsit tudott olaszul, a pápával is így társalgott, de megjegyezte, hogy azokban a körökben, ahol ő megfordult, a társalgás nyelve a francia volt. Nem csak a reformkorban volt ez így, a XX. századi utazó is jó eséllyel próbálkozhatott a franciával. A két nyelv között valamilyen szinten fennáll a kölcsönös megértés, az iskolázott rétegek régebben franciául tanultak az iskolában,

¹ Amikor Fiumébe hirtelen kellett olaszul tudó magyar tanárokat találni, ki kellett őket képezni, azaz ösztöndíjjal Olaszországba küldeni a vállalkozó szellemű „nyelvkészséggel” rendelkező, leendő tanárokat.

² Az összeállításban terjedelmi és egyéb megfontolásokból nem szerepelnek regények, még a kifejezetten önéletrajzi indíttatású művek sem. A magyar irodalom ezekben is bővelkedik.

³ Rafeale Simone, egyik legismertebb olasz nyelvész véleménye szerint nem kell túl távoli völgybe sem elmenni, hogy megtapasztaljuk, milyen komoly nehézséget jelenthet a presszó tulajdonosával néhány szót váltani (1996, 123–125.)

és az északi tartományok egy részében használt dialektus, a gall-itáliai csoport közelebb áll a franciához, mint az olaszhoz, tehát a franciát sokan értették. Persze úgy is lehetett járni, mint Karinthy Frigyes kis írásának szereplői:

A feleségem ma délelőtt bement egy olasz könyvkereskedésbe. Nem tudván jól olaszul, a francia tudományát szerette volna érvényesíteni és előkelően így szólt:

– Pardonné moa, eszkö vuzavé kelk övr dö kelkön...

A francia szóra az olasz boltos ránézett és csak ennyit mondott savanyúan németül:

– Ich verstehe nicht ungarisch. (Karinthy é.n., 119.)

Latinul, németül, franciául lehetett tehát valóban boldogulni, attól függően, hogy milyen időszakban, milyen környezetben, melyik városban fordult meg a magyar utas. Volt, aki kifejezte csalódását, mert arra számított, hogy Milánóban vagy Triesztben az utca népe közül is többen tudnak németül. „Franciául gagyogunk, s talán mert önagysága fogyatékos tudója a nyelvnek, imént olyan biztos fellépése kislányos bizonytalanságra változik (Talpassy 1977, 23). „Olasztudásom akkoriban a gimnáziumi latin emlékekből állt, no meg annyiból, amit az útra készülve három hét alatt megtanulhat az ember.” (Beke 2001, 39.)

2.1. Akiknek mindenképpen meg kellett tanulniuk olaszul

Voltak azonban, akik nem rövid turistáskodás céljából érkezek Itáliába. Lénárd Sándor új életet kezdeni ment Olaszországba, és nem egészen önszántából. Megindítóan szépen ír erről visszaemlékezésében.

Ha új életet akarsz kezdeni, a régit be kell fejezned. Meg kell halnod, fel kell támadnod. Gügyögve kell megtanulnod az új nyelvet, s az új szavakkal az új hasonlatokat, új verssorokat kell tudnod, ha idézni akarsz. Meg kell tanulnod, hogy a patikának más szaga van. Más az udvarias szó, mások a tabuk. Mást kell kiáltanod, ha valaki a lábodra lép. Ha éhes vagy, más ételekről álmodsz. Ha pénzt keresel, új számok mondják az értékét... Az ember 28 évesen már nehezen kezd új életet... Nem jó újra kezdeni. Már tízévesen sem jó...(Lénárd 1973, 200.)

Nyelvet tanulni szép és hasznos időtöltés. Nyelvet cserélni megrendítő élmény. Csak a számok, a színek, az állatok élnek túl bennünk. A fogalmak, az igék megváltoznak. A kedvenc kifejezéseink, szólásmódjaink, amelyekről barátaink ránk ismernek, elhagynak. Jóízű tréfáink értelmüket veszítik. Bölcs mondásaink komikussá, vagy banálissá válnak...(Lénárd 1973, 215.)

Ő is megerősíti a Szépe Tanár Úr által mondottakat: „Olasz tudásom latinból és franciából áll”, írja (Lénárd 1977, 199.), majd elmeséli hogyan kínlódta át magát egy olasz regényen, nyelvtanulás céljából, és hogy derült ki, hogy a nagy futurista Marinetti nyelvtanulók számára nem éppen alkalmas, az olasz olvasók számára is érthetetlen regényét választotta.

Passuth László író a XX. század húszas éveiben egy milánói bankban kapott állást, ahol egyszerre találkozott a lombard nyelvvél és a banki szaknyelvvél:

„Kegyetlen helyzetbe kerültem: két ismeretlennel kellett egyszerre megküzdenem: Nem értettem lombardul, s fogalmam sem volt arról mit ért Vitali a szintetikus képletek alatt.” Naplójában részletesen beszámol az olasz nyelv elsajátítása felé vezető röggös útról: „Az olasz – a felsőbb régiókban – rettenetesen nehéz nyelv, milliányi árnyalatával. S amilyen kedvesek a makaróni-dadogókkal az itáliai vendéglátók, éppoly kegyetlenek akkor, amikor valaki már úgy hiszi magáról – valóban elsajátított Dante nyelvét.” (Passuth 1966, 409.)

Visszaidéz sok epizódot, egy mulatságos történetet is, ahol neki kellett a csak dialektusban beszélő takarítónő és az irodalmi olaszt beszélő házigazda között eljátni a tolmács szerepét.

3. Aki otthon tanultak olaszul

Sokan indultak el úgy Olaszországba, hogy nem bizván teljesen a meglévő francia és latin tudásukban, igyekeztek valamennyit olaszul tanulni. A külföldiek számára írt olasz társalgási nyelv tulajdonképpen fikció volt, egy valóságban nem is létező, mesterségesen megalkotott olasz köznyelven.⁴ Sok utazó számol be arról, milyen meglepetés érte őket, amikor az általuk tanult nyelven próbáltak a helyiekkel érintkezni: „A köznép, kivált a nápolyi, dialektusban gagyog, fényes kudarcot vallott olaszstudásom” – írja 1867-ben egy utazó (Zádori 1867, 45). Egy másik pedig így panaszkodik:

„A nép itt olyan dialektust beszél, amit az ördög ért. Aki grammatikából tanult olaszul, mint én, annak nyelvtudománya meglehetősen próbára lesz téve, ha Olaszhonba utazik. Velenczében például nagyszerűen ment a diskurzus olaszul, Lombardiában egész Milá-

⁴ Massimo Vedovelli könyvet írt a külföldiek olasz tanulásáról, melyben megállapítja, hogy a németek számára írt nyelvkönyvek és szótárak valamivel élőbb nyelven íródtak, mint az angolok vagy a franciák számára készült hasonló célú munkák (Vedovelli 2002, 47–66).

nóig szinte, Paviá-ban Vogherában már nehezebben, Genuában abszolút sehogy. Maguk a született olaszok sem értik ezt az itt divó nyelvet.” (Hoványi 1851, 67.)

Egy harmadik utas a következő megfigyelést teszi: „Általában ösmert a művelt nyelv, de a nápolyi makaróni nyelvből betűt sem értünk.” Később megjegyzi:

„A piaczkokat Nápolyban *largonak* hívják: egyáltalán azt találtam Olaszthonban, hogy három dolog megnevezésében nagyon eltérnek a dialektusok egymástól, ezek: utca, tér és az üveg. Ez utóbbit p.o. Velenczében *bottiglia*-nak, Toszskánában *fiasco*-nak, Nápolyban *carafa*-nak, Romagnában *foglietta*-nak Liguriában *vassatta*-nak nevezik.” (Jánossy 1902, 174.)

Ezek közül az írások közül talán legszórakoztatóbb olvasmány Rádl Ödöné, aki oldalakon keresztül sorolja nyelvi kalandjait *Egy tél Olaszthonban* című útirajzában. Mindenesetre ezek az utazók biztosan azt mondták volna, hogy „Olaszul ne tanuljunk, olaszul úgysem tudunk.”

A fenti idézetek ugyan elég régen íródtak, de korántsem XIX. századi nyelvi helyzetről van szó. Berczeli A. Károly könyvéből való az alábbi részlet (Berczeli 1958, 10), aki érdekes elméletet gyárt az olasz gazdag gesztusnyelv magyarázatára.

A pásztor, inkább csak unalomból, mint kíváncsiságból, kérdezte meg tőlük, hogy hova mennek. A nyúlánkabb fiatalember, aki kotyogott valamit olaszul, boldogan, hogy gyakorolhatja magát a szépzengésű nyelvben, harsányan kiáltotta oda: A Napoli!

A pásztor ettől egy kissé meglepődött, mert meglepődve ütötte fel fejét. Erre úgy látszik, nem volt felkészülve. Miközben felállt és néhány lépést tett feléjük, elismerő szavakat mormolt, arckifejezése legalábbis ezt árulta el. Mert, hogy mit motyogott, azt már a fiatalemberünk nem tudta megfejteni, bár nagy odaadással figyelt rá. De akkor még nem tudta, hogy Dante nyelvét az olaszok is javarészt az iskolában tanulják, és hogy minden vidéknek, sőt falunak megvan a maga sajátos nyelvjárása, amely elképesztően különbözik a többiekétől. Annyira, hogy külön stúdium nélkül aligha lehet bármelyiket is elsajátítani. E bábéli nyelvzavar sokszor elcsüggesztette vándorainkat, főleg Nápoly környékén és Sziciliában, s rákényszerítette őket is az olaszok között annyira divó jelbeszédre.

Olyan utas is akadt, aki az első félreértést okozó beszélgetésért az itthoni nyelvkönyveket okolta. „Festőtanuló vagyok, s mivel a Schidlofból tanultam, termet, lakosztályt kértem egy bútorozott szoba helyett (Borsos 1971, 166.)

A XX. század második felében írt útikönyvek, tudósítások is mind kitérnek az olasz nyelvi egység hiányának kérdésére.

Az olaszok csak akkor beszélnek olaszul, ha nagyon muszáj. Olasz helyett tucatnyi más nyelven beszélnek. A rómaiak rómaiul, a nápolyiak nápolyiul, a szardíniaiak szárdul, a milánóiak lombardul, a torinóiak piemonteüül, a velenceiek venetóiul, a firenzeiek toszkánul, a bolognaiak emiliaiul, a szicíliaiak szicíliaiul és így tovább.” (Buzási 1969, 88.)

De nincs ebből bábeli zűrzavar, mert szerencsére él a szépséges olasz nyelv, amit szerte Itáliában valamiféle speciális eszperantóként használnak.

Vagy idézhetjük ismét Lénárd Sándort, aki a római dialektus kapcsán így ír:

Odahaza örülünk annak, hogy nagyszámú nyelvjárásunk van, melyek közül a miénk csak egy. Idegenben azonban bosszant minket, ha az emberek nem úgy beszélnek, ahogy az a tankönyvben meg van írva. A Velencét járók azt igyekeznek megfejteni, mit kiáltanak egymásnak a gondoliere-k, hogy a sötétben össze ne ütközzenek. De a kezükben tartott rövid útikalauz rövid nyelvismertetésével nem jutnak sokkal messzebbre, mint a kevés iskolai latin megmaradt morzsáival. Ha pedig a Velencében megtanult szavakat Genovában akarják kipróbálni, a pincér sajnálkozni fog, mondván hogy ezen a nyelven nem ért. És ha a turista netán saját olasz nyelvét akarja összerakni a Sziciliából, Abruzzóból, Latiumból való szavakat, biztos lehet abban, hogy nevetség tárgyává lesz. (Lénárd 2003, 105.)

Az olasz nyelvet ismerő utazó naplójában bőven használ olasz nyelvi idézeteket, teletűzdeli írását alkalmi kölcsönzésekkel, élményeit néha kevert nyelven írja le. A külföldiek számára készült olasz tankönyvek időnként útikönyvre hasonlítanak, olyan sok bennük az országismereti elem. Az olaszországi útikönyvek meg sokszor a nyelvkönyv szerepét veszik át.

4. Akik olasz szakosak voltak

Külön elemzést érdemelnének azok a szerzők, akik italianistaként írtak naplót és tették meg nyelvi, nyelvészeti megfigyeléseiket. (A fentebb idézett Berczeli is olasz szakot végzett.) Számukra az olasz soknyelvűség régóta ismert tény, nem riasztó, inkább szórakoztató. Karinthy Ferenc könyve, az *Itália mia* sokak által kedvelt és idézett alkotás.

Talán kevesebben ismerik Füsi József *Tengeri szél* című lírai útinaplóját. Füsi olasztanár, fordító, író volt, akiről Németh László a következőket írta: „Ő nemcsak szerette az olaszokat, de ahogy egy helyen odaveti, szerelmes volt az olasz népbe. S ez a szerelem nemcsak élete történetét szabta meg, de itthoni mozgásán, bölcsletén is észrevehető volt” (Németh 1980, 259).

Füsi kutatói ösztöndíjjal (Garibaldiról kívánt dokumentumregényt írni) több hónapot töltött Olaszországban, bejárta az egész félszigetet, Szicíliaba, Szardínia szigetére is eljutott. Több hónapot töltött egy romagnai család vendégeként, nagyon sok emberrel beszélgetett. Ezeket a tapasztalatokat írta le, de olasztanárként különös figyelmet fordított a nyelvhasználat kérdéseire is. Írása sok érdekes megfigyelést közöl a korabeli olasz társadalom, kultúra nyelv állapotáról, dialektusokról és idiolektusokról, valamint a magyar és olasz kommunikáció közti különbségekről. Az olaszok sokat beszélnek, mert ezen a nyelven beszélni esztétikai élmény az anyanyelvi beszélők számára is – állapítja meg. Ez az utazás nyelvi fürdő is volt a számára, gondosan tanulta, feljegyezte a nem ismert kifejezéseket, új szavakat.

5. Magyar nyelvvel Olaszországban

Arra azért a legnaivabb magyar sem számított, hogy anyanyelvén tud társalogni, de néha még ez is előfordult. Zádori János jegyzi meg (1867, 14), hogy a velencei étteremben a pincér, a portás, s a vendégek nagy része is magyar, így magyarul ment a társalgás és a sajkást is magyarul rendelték és fizették ki. Több utazó is berzenkedik amiatt, hogy a magyar nyelvről való ismeretek meglehetősen hiányosak. Császár Ferenc említi, hogy beszélőtársa megkérdezi, „divatozik-e még nálunk a latin nyelv, mely – mint hallá – anyanyelvünké vált, mert sok közvitézt is halla így beszélni.” (Császár 1844, 194.) Wesselényi beszámolójából sokat idézett az a passzus, ahol a hölgy azt a beszélgetést említi, amelynek során kiderült, a pápának fogalma sincs, milyen nyelven beszélnek a magyarok (Wesselényi 2006, 133).

A magyar és olasz nyelv kapcsolatáról két vidám történet is ide kívánczik: az első Dsida Jenő *Magyar karaván Itálián keresztül* című könyvéből, a másik Móra Ferenc *Olaszországi csavargásom* című tudósításából való:

Minden csoportban volt egy-két ember, aki tűrhetően beszélt olaszul, ezek azután tolmácsolták a többiek kíváncságát is. De a pincérek, portások, szállodások nagyobbik része tudott németül, angolul vagy franciául. A kipihent utasok jókedve határtalan volt. Féktelen vidámsággal tréfálkoztak a pincérekkel és szobalányokkal. Legnagyobb kedvük abban lelet, hogy olasz hangzás szerint elferdített szavakkal beszéltek az értetlenül bámuló zavartan mosolygó talianokkal.

– Faio il labo – panaszkolta az egyik keserves arcot vágva, és fájós lábára mutatva.

– Ciocolo il mancio – köszönt valaki udvariasan egy elegánsan öltözött hölgynek.

Még mulatságosabb volt annak az esete, aki kétségbeesve kiabált ki a füle ablakán:

– Hordáró, hordáró!

Mikor megjelent a hordár, rámutatott két bőrdíjére:

– Chetto ciomaggio.

A hordár szó nélkül levette a kért koffert és indult kifelé. Lám, milyen kitűnően tudok olaszul, dicsekedett kacagva magyar barátunk.

– Ördögöt tud, uram. Én tudok magyarul.

Düledetünk a fékvesztett nevetéstől (Dsida 1933, 19).

A Bakonyán

Hogy mi az a bakonya, azt én nem tudom, és azt ne is éntőlem tessék megtudakolni. ... Nekem ugyanis Velencébe kellett eljőnnöm, hogy először találkozzam vele az életben. Itt sem hallottam, csak a szótáromban látom, de hát annak hinnem kell, mert annak az a címe, hogy „magyar–olasz szótár, összeállította Lengyel János, a magyar nyelv tanítója a fiumei m. kir. tengerészeti iskolában”. Ebből látni való, hogy a könyv nem éppen a jelen való esztendőben szerkesztődött, sőt kissé idejét múlta a fiumei m. kir. tengerészeti iskolával együtt. De hát nem volnék könyvtárigazgató, ha az impériumom alá tartozó szótárakból nem azt hoztam volna el, amelyik a legügyefogyottabb (Móra 2006, 10).

Azok az idők elmúltak, amikor a magyar átlagpolgár bízhatott latin és francia ismereteiben, mint kiindulási alapon. Igaz, az általában első idegen nyelvként megismert angol is sok latin elemet tartalmaz, és hát az olaszok is ezt a nyelvet tanulják.

Akár tanulunk olaszul, akár nem, a mai utazót is érhetik meglepetések. De minden nehézségen átsegít bennünket az olaszok segítőkészsége, akik nagyra értékelik, ha anyanyelvükön szólunk hozzájuk. Vagy Berczeli nyomán kicsit máshova helyezve a hangsúlyt:

„Az olaszok általában nem tételezik fel az idegenről, hogy olaszul valaha is megtanulhat. Ha az ember megszólítja őket, látszik rajtuk, hogy nem hisznek a saját fülüknek, s többször is elisméltetik a különben egyszerű mondatot. S akkor úgy válaszolnak, szintén udvariasságból, mint ahogy egy gyermeknek szoktak. S talán igazuk is van. Európa népei egy kissé valamennyien az ő gyermekeik.” (Berczeli 1958, 28.)

IRODALOM

TANULMÁNYOK

MARAZZINI Claudio 1994. *Storia della lingua italiana*. Il Mulino, Bologna. 329–340.

MÉSZÁROS István 1981. (szerk.) *Ratio Educationis*, Akadémiai Kiadó, Budapest.

NÉMETH László 1980. Füsü József Tengeri szél. In: *Utolsó széttekintés*. Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 258–262.

- SIMONE Rafaele 1996. Liberi non sarei. In: *Italiano e oltre*, 9, 123–125.
- SZÉPE György 2002. Nyelvpolitika – Pannoniából nézve. In: *Közép-Európa: Egység és sokszínűség*. Szombathely. 27–41.
- TRIFONE Pietro 2007. L'italiano errante dei viaggiatori. In: *Malalingua*. Il Mulino, Bologna. 37–48.
- VEDOVELLI Massimo 2002 *L'italiano degli stranieri*. Carocci, Roma. 47–67.

EGYÉB ÍRÁSOK

- BEKE Kata 2001 *Az én Itáliám*. Korona, Budapest.
- BERCZELI A. Károly 1958. *Kék ég alatt. Vándorlás Olaszországban*. Táncsics Kiadó, Budapest.
- BOROS Miklós 1971. *Visszanéztem félutamból*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- BUZÁSI János 1969. *Napfényes Itália*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- CSÁSZÁR Ferenc 1844. *Utazás Olaszországban*. I-II. kötet. Buda.
- DSIDA Jenő 1933. *Magyar karaván Itálián keresztül*. Szent László Nyomda, Nagyvárad.
- FÜSI József 1959. *Tengeri szél*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- HOVÁNYI Ferenc 1851. *Olasz út 1850-ben*. Kerk és Picker, Bécs.
- KARINTHY Ferenc 1989. *Italia mia*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- KARINTHY Frigyes: Szépiát ettem. In: *Minden másképp van*. Athenaeum, Budapest.
- JÁNOSSY Gábor 1902. *Olasz földön*. A szerző kiadása, Szombathely.
- LÉNÁRD Sándor 1973. Róma, 1938. In: *Völgy a világ végén és más történetek*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- LÉNÁRD Sándor 2003. A római olasz nyelv. In: *Egy magyar idegenvezető Babel tornyában*. Typotex, Budapest.
- MÓRA Ferenc 2006. *Olaszországi csavargásom*. ERI kiadó, Budapest.
- PASSUTH László 1966. *Kutatóárok*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- RÁDL Ödön 1877. *Egy tél Olaszországban*. Saját kiadás, Nagyvárad.
- TALPASSY Tibor 1977. *Ősz Itáliában*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
- ZÁDORI János 1867. *Útívázlatok Olaszországból*. Lyceum Nyomda, Eger.
- WESSELÉNYI Polixéna 2006. *Olaszthoni és schweizi utazás, 1842*. Kriterion Könyvkiadó, Kolozsvár.

Kassai Ilona

A foglalkozásnevek és a genderkérdés

Az apropó

Nők a magyar tudományban címmel nemrégiben megjelent egy impozáns kötet a Napvilág Kiadó gondozásában, a magyar tudományban szerepet játszó női kutatók pályaképéről (Balogh–Palasik 2010). Megjelenését követően a kötetet bemutatták a Magyar Tudományos Akadémián, majd pedig a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán, egy kétnapos nemzetközi tudományos konferencia keretében, hiszen a PTE BTK Szociológiai Tanszéke is részt vett a kötetet világra segítő kutatásban. A Metszéspontok/Intersections című konferencia első napjának délelőtti ülészakán két pécsi akadémikus, Bójác Iván közgazdász és Kosztolányi György genetikus – az akadémiai bemutatóhoz hasonlóan – méltatta a kötetet, ki-ki a saját egyéniségének, szakmai kompetenciájának és érdeklődésének megfelelően, délután pedig a konferencia szervezője, Schadt Mária tanszékvezető beszélgetett a BTK-nak a szóban forgó könyvben szereplő oktatóival pályájuk alakulásáról.

A délelőtti bemutató alkalmával Bójác akadémikus úr, aki főként a statisztikai arányok szempontjából méltatta a könyvet, egy adott pillanatban azt találta felvetni, hogy ugyan miért kell a főnévként használt *tudós* melléknévhez hozzátenni a *nő* főnevet, ha az ember arra akar utalni, hogy aki a tudományt műveli, az nő. A kérdésre maga adta meg a választ, amikor önkritikusan megállapította, hogy 300 férfi akadémikussal szemben mindössze 11 női tagja van a Magyar Tudományos Akadémiának. Mert még ma is a *Mi született? Gyerek vagy csak lány?* mondás van érvényben – gondoltam magamban. Ekkor kezdtem el jegyzetelni, mialatt folyt a bemutató, abból kiindulva, hogy a nyelv elég jól leképezi a valóságot. Hirtelen összeszedtem és leírtam, ami eszembe jutott a foglalkozásnevekről, az általam jól ismert nyelvekre is kitérve, s amikor a délutáni beszélgetésben rám került a sor, bevezetésként elmondtam, hogy nyelvészként hogyan látom Bójác akadémikus úr délelőtti felvetését. Kár, hogy ő ezt már nem hallotta, mert nem volt jelen.

Mi a valóság?

Mivel a magyar nyelvben nincs nyelvtani nem, történetileg több megoldás is adódott a foglalkozásnevek kialakulására. Egyikként, nagyon demokratikusan, két külön szó nevezi meg ugyanazt a foglalkozást, ha kialakulása idején mindkét nembeli

üzte, mint például *fodrász/borbély, inas/komorna*. Az ennél jóval gyakoribb megoldás, amikor a foglalkozást kifejező főnév eleve a férfiakra vonatkozóan alakult ki és értelmeződik ma is, mivel ők üzték a szóban forgó mesterségeket, pl. *erdész, orvos, ötvös, pincér, tanár, professzor, gondnok, fazekas, matematikus, bankár, hírnök*. A foglalkozásnevek egy köre azonban eleve a nő lexémával bővülve alakult ki, nehogy azt higgye bárki is, hogy az így megnevezett alacsony presztízsű foglalkozásokat férfiak is üzték, pl. *társalkodónő, vasalónő, mosónő, védőnő*. Az a néhány foglalkozásnév, amelyet –ó, –ő végű melléknévi igenevek önmagukban fejeznek ki, pl. *tanító, szerelő, hegesztő, utcaseprő, eladó, feltaláló* hagyományosan szintén férfiakra értelmeződik. Amikor azután jelentős időeltolódással a nők is beléptek a munkaerőpiacra, a férfiakra megrögzült kifejezésből a nő lexéma illesztésével alakult ki a foglalkozás női gyakorlóira vonatkozó megnevezés, s ez alól a *királynő* sem volt kivétel, hiszen a korona is sokáig férfira volt csak örökölhető.

Az orosz nyelvben, habár van nyelvtani nem, ma is nagyon sok foglalkozásnév csak hímnemben létezik, pl. az *orvos* jelentésű *vracs*, de pl. a *traktoriszt* mellé kialakult a *traktorisztka*. A csak nőnemű főnévként létező *manikűrjursa* 'manikűrös' pedig arra példa, hogy mivel kizárólag nők üzték a mesterséget, a név is nőneműként alakult ki. Arról nincs tudomásom, hogy időközben hímnemű párja is kialakult volna.

Ami mármost a francia nyelvet illeti, amelyben szintén van nyelvtani nem, a melléknévből főnévvé vált *le savant* ugyanúgy férfitudóst jelent, mint a magyarban. Ha nem így lenne, Molière darabjának a címe nem *Les femmes savantes* 'A tudós nők' lenne, ahol a *savant* melléknév nőnemű párja melléknévi funkcióban áll a *nők* jelentésű *femmes* főnév mellett. És a *le professeur* főnév is csak a *Madame* előtéttel alkalmazható a férfi kollégájával egyenrangú tanárnőre.

Az európaiból kivált kanadai franciát jóval kevésbé kötik a norma gúzsai, ezért szabadabban idomul a változó valósághoz. A foglalkozásnevek tekintetében pl. könnyedén létrehozza a hímnemű alak mellé a nőnemű alakot, amit az európai franciák egyáltalán nem néznek jó szemmel. Így alakul a *le président* mellé *la présidente, un auteur* mellé *une auteure* és így tovább.

Mi a tanulság?

A nyelvek valóban egész jól leképezik a valóságot. De hát a baj nem a nyelvekkel van!

IRODALOM

BALOGH Margit – PALASIK Mária (szerk.) 2010. *Nők a magyar tudományban*. Budapest, Napvilág Kiadó.

Knipf Erzsébet

Egyszerűsített nyelvi változatok a mai németben: a *Pidgindeutsch*-tól az *Ethnolekt*-ig

A szociolingvisztika és a kontaktusnyelvészet néhány újabb kutatási kérdését szeretném bemutatni és körbejárni a Szépe professzor úr által is jól ismert német nyelvterületen. Ehhez szükséges, hogy röviden vázoljam a társadalmi kontextust, amely után a nyelvi heterogenitás vizsgálati lehetőségeiről szólok a jelenlegi Németországban folyó kutatási projektek alapján.¹ A vizsgálódások eredményei szoros kapcsolatban állnak a nyelvpolitika és természetesen a nyelvi norma kérdéseivel is, mely kérdésekkel Ünnepeztünk több publikációjában is behatóan foglalkozott.

I. Németországban a jelenlegi 82 millió lakosból több mint 7 millió nem német anyanyelvű. Nyilvánvaló, hogy itt nem egy homogén beszélőcsoportról van szó, hiszen a nem német anyanyelvűek csoportjába sorolhatjuk az őshonos kisebbségeket (autochthone Minderheiten), így például a szorbokat és frízeket, az utóbbi 40–50 évben Németországba bevándoroltakat (Migranten), a menekülteket (Flüchtlinge), a menedéket keresőket (Asylsuchende) és az illegális migránsokat (illegale Migranten) is. Mindezen csoportoknál az anyanyelv, illetve a családi nyelv más és más, de mivel mindegyik csoport már hosszabb-rövidebb ideje él német nyelvterületen, munkájuk és megélhetésük révén a német nyelv vált funkcionálisan elsődleges nyelvükké. Sok esetben az őshonos kisebbségeknek sem német az anyanyelvük: északon a dánok és a frízek, az ország keleti felében a szorb kisebbség,² illetve ide sorolhatók a szintik és a romák, akik szétszórtan élnek az ország különböző részein. Mindegyik kisebbségnek és migráns csoportnak megvan a saját önálló történelme, kultúrája, nyelve, identitása és valós jelene.

A német gazdaságnak a háború utáni évek nagy gazdasági fellendülése okán vendégmunkásokra volt szüksége, akik többsége akkoriban az első nagy vendégmunkás-hullámmal a dél- és délkelet-európai országokból³ érkezett. Sokan közülük, főleg az idősebb generáció tagjai már visszatelepültek hazájukba, azonban sokan Németországban találtak munkát és új lakhelyet, mint ahogy a 60-as években főleg

¹ A szakkifejezések érthetőségét/értelmezhetőségét megkönnyítendő a szerző által lefordított egyes magyar szakkifejezések után zárójelben a német eredeti is olvasható.

² Számuk ma kb. 20–25 000 főre tehető.

³ Olaszország, Portugália, Spanyolország, Jugoszlávia.

a Törökországból érkezett vendégmunkások nagy része is Németországban talált hosszabb távon megélhetést. Így Németország a 20. század második felében a vendégmunkás országból bevándorló országgá változott.

A bevándorlók egy csoportját képezik azok a német gyökerekkel rendelkező „kiteleplők” (Aussiedler), akik több generáción át a korábbi Szovjetunió, Románia és Lengyelország területén éltek és a 90-es évek kelet-európai nagy rendszerváltását követően önként Németországban telepedtek le.

Mindkét bevándorlási forma azt eredményezte, hogy Németországban a 80-as évekre az egy főre eső bevándorlási szám magasabb lett, mint a klasszikus nagy bevándorló országokban, az USA-ban, Kanadában vagy Ausztráliában. Jelenleg több mint 15 millió ember él Németországban migrációs háttérrel. Megnevezésüknél igyekeznek olyan kifejezést találni, mely teljes mértékben mellőzi a diszkriminációt, ezért egyszerűen migrációs háttérrel rendelkező állampolgároknak nevezik őket (Bürger mit Migrationshintergrund). A Szövetségi Statisztikai Hivatal (Statistisches Bundesamt) adatai alapján ebbe a számba (15 millió) beletartoznak a bevándoroltak, a már Németországban születettek, akiknek legalább egyik szülője migráns volt. Jelenleg kb. 7 millió ember nem német anyanyelvű, 8 millióan megkapták a német állampolgárságot, mely utóbbi számba belefoglaltatik a fentebb említett 4 millió német származású Kelet-Európa (korábbi szocialista) országaiból áttelepült kisebbség is. Napjainkban kb. 2,5 millió török bevándorló él Németországban, további csaknem 1 millió bevándorló a korábbi Jugoszlávia területéről érkezett és természetesen sokan a dél-európai országokból. Noha a német anyanyelvű őshonos lakosság részéről nagy előrelépés tapasztalható az etno-kulturális és nyelvi sokszínűség elfogadásában, a sok-etnikumú társadalmi csoportok kezdeti és vélhetően még ma is aktuális integrációs nehézségei és problémái napjainkban ismét a társadalmi viták középpontjába kerültek, jóllehet a 2005 óta érvényben lévő bevándorlási törvénnyel (Zuwanderungsgesetz) – mely a migrációs politika merőben új szabályozását hozta több-kevesebb sikerrel – egy konszolidációs folyamat indult el.

A fenti tényeket számba véve láthatjuk, hogy az évszázadokig egynyelvű társadalomként ismert Németországban az utóbbi 50 évben nagymérvű változások mentek végbe a lakosság etnikai és anyanyelvi különbözősége és összetétele szempontjából, amely markánsan mutatkozik meg a hétköznapi és a munkahelyi interakciók terén, és kiemelkedő módon az iskolai oktatás igencsak heterogén nyelvi helyzetének tekintetében. Nyilvánvalóvá vált, hogy az új helyzet kapcsán jelentkező társadalmi kérdésekre a nyelvészet és annak bizonyos alkalmazott diszciplínái, mint a szocio- és pszicholingvisztika, a pragmatika, a kontaktus- és migrációs nyelvészet, a kommunikatív dialektológia, a beszélt nyelvi kutatások és természetesen a nyelvpedagógia módszereinek bevonása nélkül nem lehet a nyelvi és azok következményeként felálló szociális problémákra megoldást találni.

2. A nyelvudomány történetében a nyelv homogenitásáról szóló felfogás ugyan sokáig tartotta magát, de Európában a 20. század második felében bekövetkezett pragmatikai, azaz nyelvhasználat-központú fordulatnak köszönhető, hogy a természetes nyelvek egyik fontos jellegzetessége, a nyelvi variáció, a kutatás fókuszába került. A variáció a nyelvi heterogenitás alapja, mely egyben a nyelvi jel statikus szemléletét váltotta fel. Ennek következményeként a nyelvi megnyilatkozások beszélt és írott változatainak variációit különböző szempontokból, az egyes nyelvi szinteken, az egyes nyelvcsoportokban és kommunikációs helyzetekben, a nyelvek egymásra hatásának viszonylatában veszik a nyelvi viselkedést kutatók górcső alá.

A variációs nyelvészet (Variationslinguistik vagy Varietätenlinguistik) összefoglaló névvel jelölt nyelvészeti terület magában foglalja mindazon nyelvészeti irányokat, amelyek a német nyelv heterogenitásával, sokszínű areális és pluricentrikus jellegével (Ammon 1995), megjelenési formái sokrétűségével foglalkoznak. Így a variációs nyelvészethez sorolható tágabb értelemben a dialektológia (pl. Niebaum–Macha 2006), a szociolingvisztika különböző irányjai (pl. Dittmar 1997; Mattheier 1980), a kontaktusnyelvészet (Riehl 2009) vagy akár a migrációs nyelvészet és a stilisztika is.

A német mint egységes, homogén nyelv konkrétan nem is létezik, csupán sokfajta megjelenési formája ismert a német nyelvterületen, de napjainkban már azon túl is. Így nem meglepő, sőt, természetes jelenség, hogy a német nyelvterület különböző országaiban, illetve régióiban egy mindenütt ismert ételfajtára regionálisan igen különböző megjelölések léteznek. A krumplipüré például lehet „Kartoffelbrei”, „Kartoffelpüree”, „Kartoffelmus” (Észak-Németország), „Kartoffelstock” (Svájc), „Erdapfelpüree” (Ausztria), mely elnevezéseket különbözőségük ellenére a nyelvterületen élő beszélők – még ha nem is beszélik ugyanazt a változatot – minden nehézség nélkül megértnek. A heterogén német nyelv a három nagy nemzeti (Németországban, Ausztriában és Svájcban) és számos, egy-egy nyelvterületen belüli regionális változatával együtt egy össz-nyelvi rendszert alkot, benne különböző írott és beszélt, kodifikált és nem-kodifikált alrendszerekkel (Varietäten), mint a nyelvjárások, a rétegnyelvek, a szak- és csoportnyelvek és újabban az ún. etnolektek. A beszélők különböző szintű aktív és passzív kompetenciával bírnak a nyelv fentnevezett megjelenési formáit, amelyek birtokában nem polilingvális (polyglott) többnyelvűség, hanem a német nyelvterületre oly jellemző ún. „belső többnyelvűség” alakult ki.⁴ A belső többnyelvűség a beszélők rendelkezésére álló kommunikatív variánsok szelekciója révén jön létre. A variánsok alternatív kifejezési lehetőségek (elemek) a nyelvrendszer különböző szintjein: a fonetikai-fonológiai,

⁴ Az „innere Mehrsprachigkeit” kifejezés Mario Wandruszkától (1979) származik.

a morfoszintaktikai és legszembetűnőbben a lexikális szinteken (*wat – was, Fleischer – Metzger, Peters Freund – dem Peter sein Freund – der Freund von Peter*). Az, hogy a beszélő bizonyos variáns (vagy variánsok) mellett dönt, bizonyos variánsokat gyakran, másokat kevésbé használ, számos nyelven kívüli tényezőnek, pl. a kommunikációs helyzetnek, a beszélő szociális réteg-besorolódásának, életkorának és képzettségének a függvénye. A beszélők a mindenkori adott helyzettől függően nyelvi kompetenciájuk bizonyos szeleteit aktiválják, az egyik alrendszerrel, például a nyelvjárásról könnyedén váltanak egy másikra, például a standard nyelvre vagy csoportnyelvre.

A német nyelv megjelenési formái egy feltérképezhető variációs spektrumot (Varietätenraum) hoznak létre, mely rendszerben rendező elvek működnek. Így a diatopikus (térbeli, regionális különbözőségek), a diasztratikus (a beszélő szociokulturális beágyazottsága egy csoportban) és a diafázikus (a szituáció és a funkció) tengelyek mentén rendeződnek a variációs lehetőségek, illetve alakítják a nyelvi megjelenési formákat. A legalapvetőbb dimenziók természetesen a horizontális (regionális) és a vertikális (szociális), mely utóbbiból vezethető le a szituáció és a funkció dimenziója is. Mindamellett ide vehetjük utolsóként a nyelv mediális megjelenési formáit is, a beszélt és írott nyelvi formákat, illetve azok alfajait, ily módon a három dimenziót egy negyedikkel, a diamediális dimenzióval kiegészítve.

Az alábbi táblázat áttekintést ad a német nyelv jelenlegi variációs teréről:

Standardváltozat		
Diatopikus (tér)	Diasztratikus (csoport)	Diafázikus (szituáció)
<ul style="list-style-type: none"> – helyi nyelvjárás – regionális változat – (regionális nyelvjárások) városi nyelvi variáns – társalgási nyelvi variánsok 	<ul style="list-style-type: none"> – Rétegnyelvek (szociolektus) nemek szerinti (genderlekt) variánsok – kor szerinti variánsok (gerontolekt) – szakmaspecifikus variánsok (szaknyelvek) 	<ul style="list-style-type: none"> – regiszter – stílus

A mai német nyelvterületen honos nyelvjárási régiókhoz kapcsolódó információk és részletesebb aktuális nyelvjárási térképek a <http://www.diwa.info> alatt találhatóak.

A szociolingvisztika, majd az ebből leágazó és a nyelvi kontaktusok vizsgálatára irányuló kontaktusnyelvészet, valamint a modern dialektológia közös problémákra irányuló szoros összefonódása és bizonyos nyelvi jelenségek együttes vizsgálata révén a variációs nyelvészet teljes profilját lefedik. A variációs nyelvészet (mind a dialektológia, a szociolingvisztika és a kontaktusnyelvészet) a mai német nyelvterületekre jellemző nyelvi valóság legújabb kihívásaira új kutatási kérdésekkel és módszerekkel keres válaszokat. Így a dialektológia a klasszikus értelemben vett

nyelvjárástól hosszú utat tett meg: kezdetben a nyelvjárásokat – melyben a német nyelvterület köztudottan bővelkedik – mint nyelvészeti jelenséget vette górcső alá, majd nyelv földrajzi szempontból areális (területi) jelenségként vizsgálta azokat (Sprachgeographie). A 60-as évek vége óta a nyelvjárási szociológia (Soziolinguistik) a nyelvjárást és a nyelvjárás használatát szociális jelenségként, a beszélő szociális beágyazottsága és számos más paraméter függvényeként tekinti. A német nyelvterületen oly nagy szakirodalomra visszatekintő és napjainkra már önállósodott „Varietätenlinguistik” például a kommunikatív dialektológia egyik vizsgálati módszerként a német anyanyelvű beszélők kommunikációs spektrumában vizsgálja a nyelvjárások szerepét. Napjaink új kihívása, a Preston nyomán perceptuális dialektológiának nevezett irány a nyelvjárást mint kognitív jelenséget vizsgálja, amennyiben a beszélő viszonyát a nyelvi megjelenési formák beszélő általi percepciójában próbálja megvilágítani (I. Andersen et al. 2010).

Nemcsak a dialektológia tett meg hosszú fejlődési utat: ugyanez elmondható a szociolingvisztikáról is, hiszen itt is új szempontként jelenik meg a mai Németországban élő nem német anyanyelvű beszélők nyelvi variabilitásának, többnyelvűségének és ezzel párhuzamosan nyelvi integrálódásuk és akkomodációjuk vizsgálata, mely kutatások már nem csak nyelvi, hanem igen erőteljesen interdiszciplináris jellegűek és összefoglaló néven migrációs nyelvészetként⁵ utalnak rá. Ebben az irányban a német nyelvterületen számos társadalmi szempontból hasznos kutatás indult el főleg az utóbbi 30–40 évben, és érdekességként elmondható, hogy ezen vizsgálatok eredményei a világ különböző pontjain élő német nyelv szigetek beszélőivel végzett vizsgálatok eredményeivel bizonyos strukturális és pragmatikai hasonlóságot mutatnak.

3. Főként nem szakemberek körében terjedt az a vélemény, hogy a német nyelv a 20. század második felében soha nem látott ütemben és mértékben változásnak indult, sőt, sokan egyenesen a nyelv rosszabbodásáról, romlásáról (Verlotterung der Sprache) is beszélnek. Itt valójában nem is a nyelv strukturális változásaira kell gondolnunk, inkább arról van szó, hogy mi beszélők, jobban és valószínűleg tudatosabban érzékeljük a napjainkra megsokasodott kommunikációs csatornán folyó nyelv sok és másfajta kifejezési lehetőségét. Úgy tűnik, a nyelvhasználat az utóbbi időben a számtalan újonnan létrejött szövegfajta kapcsán a figyelem középpontjába került, így érthető, hogy egy sor olyan kutatás vette kezdetét, melyek a nyelvi változásokat, azok okait és következményeit kutatják, azokra magyarázatokat keresnek. Nem véletlen tehát, hogy a 80-as évek óta a német nyelvterületen folyó széleskörű váro-

⁵ L. Krefeld (2004).

sinyelv-kutatások⁶ az újszerűség erejével hatottak, majd ezek egyik leágazásaként – és társadalmi szükségéből is – az érdeklődés a német nyelvterületen élő migrációs népcsoportok nyelvi nehézségei és nyelvi integrációjának nem megoldott kérdései felé fordult. Erre a célra a különböző már ismert szocio- és kontaktus-lingvisztikai megközelítés mellett természetesen új módszereket is bevetettek,⁷ mint például a nyelvi biográfiákat (Sprachbiographien).

Ezzel párhuzamosan az elektronikus média terjedésével a figyelem középpontjába került egyrészt a különböző szubkulturális és etnikai csoportok nyelvhasználata,⁸ másrészt a különböző elektronikus kommunikációs eszközök mediális, stílus és szövegfajta szerinti változatainak a nyelvhasználatra gyakorolt hatása is.⁹ Nyilvánvaló, hogy a kutatás homlokterébe került újabb nyelvi jelenségek feltérképezése jobbára csak interdiszciplináris módon valósulhatott meg, és ma már tudjuk, hogy csak több tudományterületről származó módszer együttes alkalmazásával érhető el ezen a téren eredmény.

A mai német nyelvi valóság sokféle kérdése közül a migránsokra irányuló nyelvi vizsgálódások annak okán is égetőek, mert nagyban hozzájárulnak a társadalom aktuális szociális problémáinak, így például integrálódásuk kérdésének megoldásához. Az ún. vendégmunkás-németre (Gastarbeiterdeutsch), ahogy később nevezték a pidginnémetre (Pidgindeutsch), vagyis az első vendégmunkás generáció nyelvi megnyilatkozásainak jellegzetességeire elsőként Clyne (1968) irányította rá a figyelmet Németországban, amikor 15 külföldivel készített interjújában nyelvi megnyilatkozásaikat elemezte:

- (1) *jetzt Pause* 'most szünet van',
mit Zug 'vonattal'
ich fahren Türkei 'én Törökországba utazom'
mit die Kind fahren 'a gyerekekkel utazom'

Ezekben a megnyilatkozásokban egy pidgin-variáns jellegzetességeit ismerte fel: egyszavas mondatokat, igék és határozott névelők hiányát, ragok és jelek mellőzését, többnyire infinitivuszok használatát ragozott idealakok helyett, a nőnemű névelő általános elterjedését, a *viel* szó fokozó partikulaként való használatát, stb. Clyne ezt a fajta nyelvi változatot azzal magyarázta, hogy a német anyanyelvűek külföldiekkel folytatott interakcióiban nem a valós módon használják anyanyelvüket,

⁶ Kallmeyer (1994).

⁷ Berend (1999), Meng (2001).

⁸ Neuland (2003), Androtsopoulos (2002).

⁹ Schlobinski (1993), Androtsopoulos (2003).

mint azt teszik más anyanyelvű beszélővel, hanem az ún. foreigner talk (Ausländerregister) nyelvi változatot vetik be, azaz a megszokottnál jóval lassabban, de hangosabban és másként intonálva, nem teljes mondatokban beszélnek, lényegesen kevesebb szóanyaggal és egyszerű grammatikával, gondolván, hogy a németül nem vagy keveset tudó külföldiek ezt a fajta redukált német nyelvet jobban megértik. Ily módon a valós német nyelvi input-ot minimumra redukálva nem is nagyon volt esélye és lehetősége a külföldieknek, hogy a német nyelvet anyanyelvűektől helyesen megtanulják. A 70-es és 80-as években különböző egyetemeken hasonló indíttatású, nagyszabású projektek indultak a vendégmunkás gyerekek iskolai és iskolán kívüli nyelvi integrálódásának, kevertnyelvűségének vizsgálatára.¹⁰

A ma beszélt kevertnyelvű változatoknak (Mischsprache) persze nincs már sok köze annak a 60-as években használt 'vendégmunkás-némethez', amit az első és talán még a második generációs beszélőknél tapasztaltak. Köztudott, hogy a mai vendégmunkások 3. és 4. generációi már német nyelvterületen születtek és szocializálódtak, különböző intenzitással és mértékben mindenki részesült iskolai német nyelvoktatásban. Fő jellegzetességük azonban, hogy nyelvükkel elkülönülni szeretnének, ezért olyan, több nyelv elemeiből álló keverékvariációt használnak, mely az előző vendégmunkás-generációk nyelvi változatához képest sok más jellegzetességet mutat. Ez a főleg a nagyvárosokban és ott is bizonyos negyedekben használatos nyelvi variáns mára nagyon kedvelt lett nem migrációs háttérű, azaz német anyanyelvű fiatalok körében is. A 'Hófehérke' című mese kezdete például etnolektben így hangzik:

- (2) *Es war ma krasse, geile Tuss, dem hatte Stiefkind. Das hat immer in Spiegel geguckt und den angelabert: Spiegel, Spiegel an Wand, wer is dem geilste Tus sin Land?* (Volt egyszer egy szép királynő, akinek volt egy mostohagyereke. A királynő mindig megkérdezte a tükrét: Tükröm, tükröm, mondd meg nékem, ki a legszebb az országban?)

További érdekes példák a következők:

- (3) *Ich mach disch Messer* (Kikészítelek)
Isch geh U-Bahn. (A metróhoz megyek)
Isch will Toilette. (WC-re kell mennem)
Yalla, yalla (Indulás)

¹⁰ Heidelbergi projekt (1975), Dirim–Auer (2004).

A hibridnyelv legfontosabb jellemzői elsősorban a rendkívül leegyszerűsített grammatika: szintaktikai redukciók, ragozási jelek, idő és módjelölések elhagyása, nagyon redukált szókincs, idegen lexikai elemek, idegen nyelvekből módosított formában kommunikációs frázisok átvétele, körülírások és szokatlan metaforák használata, de legfőképpen az önálló, saját fonológiai rendszer. Az orosz-német (Russlanddeutsch) fiatalok esetében még egy latin-cirill keverék abc is napvilágot látott. A gyakori használat révén persze önállósodik ez a változat, és saját grammatikai-strukturális fejlődései sem kizárhatók, mint ahogyan szakemberek ezt már konstatálják is.

A leegyszerűsített vagy keveréknyelvi variánsok közül vitathatatlanul a legismertebb a 'töröknémet' (Türkendeutsch), de sok olyan keveréknyelvi variáns is létezik, melynek alapja a török mellett az orosz, az arab vagy akár más nyelv. A német nyelv mai kontaktusai az angolon kívül természetesen főként a nyelvterületen élő migránsok nyelvével kapcsolatosak, mely kontaktusokban erős kölcsönhatásokat fedezhetünk fel. Az így keletkezett leegyszerűsített hibridnyelvi változatok ugyanis mindig multilingvális nyelvi kontaktusok meglétére utalnak, olyan kommunikációs helyzetekre, amelyekben a beszélők nem egy mindenki által ismert közös nyelvet beszélnek, hanem egy-egy beszédhelyzetben több nyelvet használnak párhuzamosan, azaz több nyelv áll egymással interakcióban és ily módon kell a megértést biztosítani. Németországban az ilyen nyelvi variánsok kialakulásában természetesen az ott élő különböző nemzetiségű fiatalok anyanyelve (török, arab, szerb, kurd, stb.) mellett a német fiatalság nyelve (Jugendsprache), a német köznyelv és az angol nyelv játszik fontos és alkotó szerepet.

A hibridnyelvek létrejöttének oka gyakran a beszélők játékos vagy tudatosan provokatív igénye másságuk kifejezésére, a többség nyelvétől való elkülönülésre. A hibridnyelvet beszélők ennek a nyelvi változatnak a segítségével fejezik ki új nyelvi és szociális identitásukat mint töröknémetek (Türkendeutsche), orosz-németek. Verbális kifejezőeszközeik egy határozottan körvonalazható összetartozást, csoportkohéziót sugallnak, többek között a számos új, saját maguk által létrehozott nyelvi kreáció révén. Az idő múlásával azonban ezek a szlengok kilépnek eredeti keretükből, önállósodnak és a csoport tagjai ('Szene') valamint a média révén ismertté és populáriszá, sokszor divattá válnak, így kialakul a másodlagos etnolekt. Ilyen divat-áramlatok során már a német anyanyelvű fiatalok is elsajátítják és használják ezt a nyelvet bizonyos céllal, például az arculat megőrzése érdekében, tabuk kimondása kapcsán, azaz olyan célokra, amelyet saját nyelvükön nem akarnak vagy tudnak kifejezni. Az etnolekt ilyen szinten és ilyen beszélőkörben történő használatát most már harmadlagos etnolektnak nevezik. Az énekesek, rapperek, humoristák, írók, filmesek és színházi emberek a nyilvánosságban jelenítik meg ezt a nyelvi változatot, ezáltal látható jelenséggé és kulturális tényezővé emelik, de egyben a kutatás tárgyává is teszik. A mai szubkultúrák

interkulturális kommunikációs helyzeteiben az egy szubkultúrához tartozó egyének között akár nyilvános beszédhelyzetekben is teljesen szokványos és normális az említett etnolektnek a használata mindhárom említett szinten.

A mai töröknémet (Türkendeutsch) vagy akár orosznémet (Russendeutsch) nyelvi változatokban nem a 30–40 évvel ezelőtti vendégmunkás hibrid nyelvének kibővítéséről van szó, hanem leginkább egy kreatívan létrejött önálló szlengről (Türkensleng) beszélhetünk, melyben az etnicitás mint jelmez vagy mint szerepjáték kerül a nyelvi interakcióba. Az ilyen nyelvi variánsok, illetve nyelvi változatok meghonosodásában és terjesztésében fontos szerepet játszottak a Németországban született török művészek, akik a médiában, a rádió és tv műsorokban, kabarékban szerepeltek és hódították meg a német közönséget is ezzel a furcsa nyelvi változattal, ami végül is egy semleges megjelöléssel 'Ethnolekt'-ként vált ismertté.¹¹

Természetesen nem csupán nyelvi szempontból érdekesek ezen új változatok fejlődései és alakulásai a német társadalom bizonyos csoportjainak nyelvi repertoárjában, hanem fontos lesz az új nyelvi változatok pozicionálása a fent említett nyelvi változat spektrumában is. Nem utolsósorban érdekes lesz a változat megítélése a különböző társadalmi rétegekben. A hibridnyelvek hű letérképezései annak a folyamatnak, melynek során a nyelvi kontaktusokban a szubsztrátum nyelvek befolyásol(hat)ják a többségi nyelvet. Ez jelentősen érinti majd a nyelvi norma kérdését, de ugyanígy az egyes nyelvekkel kapcsolatos nyelvpolitikai törekvéseket, irányokat is.

IRODALOM

- AMMON, Ulrich 1995. *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin.
- ANDROUTSOPOULOS, Jannis 2002. Ultra korregd Alder! Zur medialen Stilisierung und Aneignung von 'Türkendeutsch'. In: *Deutsche Sprache* 4: 321–329.
- ANDROUTSOPOULOS, Jannis 2003. jetzt speak something about italiano. Sprachliche kreuzungen im Alltagsleben. In: ERFURT, Jürgen (Hrsg.): „Multisprech”. *Hybridität, Variation, Identität*. OBST, Duisburg. 79–109.
- ANDROUTSOPOULOS, Jannis K. – RUNKEHL, Jens – SCHLOBINSKI, Peter – SIEVER, Torsten (Hrsg.) 2006. *Neuere Entwicklungen in der linguistischen Internetforschung*. Hildesheim (Germanistische Linguistik 186–87).

¹¹ A humoristák Erkan & Stefan, a Comedy-duó Dragan és Alder, illetve az író Feridan Zaimoglu és köre, akinek nevéhez fűződik ennek a nyelvi változatnak a megszületése és rohamos elterjedése a Kanak Sprak (1995) című könyve révén, majd Yade Kara (2203) Selam Berlin című könyve, illetve még sokan mások járultak hozzá ahhoz, hogy a Kanak nyelvet ismertté és irodalomképessé tegyék. Az orosznémet (Russendeutsch) terjesztésében Wladimir Kaminer Russendisko című (2000) könyve játszott szerepet.

- AUER, Peter 2003. 'Türkenslang'. Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. In: HÄCKI BUHOFFER Annelies (Hg.): *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen/Basel, 265–264.
- BEREND, Nina 1998. *Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Russlanddeutschen*. Narr, Tübingen.
- CLYNE, Michael 1968 Zum Pidgin-Deutsch der Gastarbeiter. In: *Zeitschrift für Mundartforschung* 35, 130–139.
- DIRIM, İrci – AUER Peter 2004. Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebezeichnung pidginisierter Lernervarietäten des Deutschen. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 12, H.45, 9–34.
- HINNENKAMP, Volker 2003. Sprachalternieren – ein virtuoses Spiel? Zur Alltagssprache von Migrantenjugendlichen. In: NEULAND, Eva (Hg.): *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit*, Lang, Frankfurt/M. 395–416.
- KALLMEYER, Werner – KEIM, Inken 2003. Eigenschaften von sozialen Stilen der Kommunikation: Am Beispiel einer türkischsprachigen Migrantinnengruppe. In: ERFURT, Jürgen (Hrsg.): „Multisprech“. *Hybridität, Variation, Identität*. OBST, Duisburg.
- KEIM, Inken 2001. Die Powergirls. Aspekte des kommunikativen Stils einer Migrantinnengruppe in Mannheim. In: JACOBS, Eva-Maria – ROTHKEGEL, Annely (Hrsg.): *Perspektiven auf Stil*. Niemeyer, Tübingen. 376–400.
- KREFELD, Thomas 2004. *Einführung in die Migrationslinguistik*. Tübingen.
- MENG, Katharina 2001. *Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Narr, Tübingen.
- NEULAND, Eva 2003. *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit*. Lang, Frankfurt/Main.
- NIEBAUM, Hermann – MACHA, Jürgen 2006. *Einführung in die Dialektologie des Deutschen*. 2. neu bearbeitete Auflage, Niemeyer, Tübingen.
- RIEHL, Claudia, Maria 2009. *Sprachkontaktforschung*. 2. überarbeitete Auflage, Tübingen.
- SCHLOBINSKI, Peter – KOHL, Gaby – LUDEWIGT, Irmgard 1993. *Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit*. Westdeutscher Verlag, Opladen.
- WANDRUSZKA, Mario 1979. *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. Piper Co. Verlag, München.

Komlósi László Imre

Your life is the context you create

1. Setting the scene

Linguists ought to be biased with fascination for the linguistic system as the manifestation of the Language Faculty, psychologists for narratives as the manifestation of the self and individual and collective memory, educators for discursive behavior as the manifestation of intelligence, human interpersonal relations and meaningful social acts. Professor György Szépe is known as a devoted linguist and a born educator. At the same time, he is also a great story-teller: he permanently creates worlds of culture in a world in which culture is not much appreciated and collective memory tends to be fragmented and, sometimes, deemed dangerous. Professor Szépe opens worlds with his social discourse and accommodates his audience in comfortable worlds, even if only for an ephemeral time span. The narratives he spins of his own self should be secured for his own privacy though. So is equilibrium brought about smoothly between inner speech and manifest speech.

It is the case with most of us that we consider it to be of utmost importance that we develop and acquire expertise in some particular domain of knowledge. After a relatively short while our knowledge becomes compartmentalized: we will find it difficult to follow a piece of academic discourse even if it is in a field of study close to our own. We tend to believe that profound knowledge of language, language use and linguistic behavior can only be obtained through particularly elaborated frameworks. It is almost impossible today not to adhere to some specific paradigm or methodological framework. And we easily announce the frameworks we adhere to as the ones with almost complete world-views on the language phenomena.

György Szépe has always challenged such monopolizations. Not that he would exert any aversion towards formal systems or abstract formulations. On the contrary, he has been keen on modern phonological theories or syntactic theories just as well as on sociolinguistic theories or legal theories of language rights. One thing has always struck me: in any dispute or analysis, he can find “real linguistic material” for arguments or counter-arguments. He has an immense knowledge of languages and their related linguistic systems. I suspect that the secret in his perception of “natural language” is that he can see language as a process and as a product at the same time, in a natural way. He can apply his linguistic expertise as a blend of perceptual knowledge

(what one observes as a concrete, contextualized phenomenon) and as conceptual knowledge (what one acknowledges as a meta-competence of using signs). His expertise on language can integrate symptomatic information and symbolic information simultaneously to make sense of our linguistic competence, pragmatic competence and communicative competence alike.

In the short essay to follow I would like to focus on the creative power of context creation or contextualization. In a vague sense and a slack parlance one could claim that context is ubiquitous and omnipotent, as long as we distinguish situations from contexts. However, I would like to give these terms a more thorough analysis and suggest that a fine-grained analysis of the concept of context should contribute to a better understanding of discursive behavior.

I take as my starting point an influential idea about the “network perspective” on the study of language and communication as adopted in (Fetzer 2004). According to this view

- (i) discourse constituents are produced and generated in a bottom-up manner with the interpretation of constituents’ preliminary meanings (defined as linguistically encoded meanings), while
- (ii) preliminary meanings are further processed in a top-down manner and acquire refined and enriched meanings assigned to them with regard to their connectedness to relevant discourse topics and sub-topics (defined as linguistically non-encoded meanings).

This bi-directional mechanism is described as the *recontextualization of linguistic context*. Thus, the *network perspective* claims to be capable of elucidating the meaning-creation mechanism according to which it becomes obvious: discursive meaning is not an inherent feature of discourse structure, it is rather an enriched meaning inferred, constructed and computed jointly by the co-participants.

My analysis of context creation sets very similar goals but applies different vehicles. I will show that *dynamic context-creation mechanisms* of a top-down manner have not only epistemological importance but profound ontological consequences for discourse meanings as well. Context creation is an inherent feature of premise-set manipulation which in turn is decisive for our inferencing procedures: presumptions, assumptions, presuppositions and implicatures all serve as input for meaning creation. I will call this mechanism *premise-set recontextualization* that results in constant conclusion revision and reconceptualization.

2. *Conceptualizing situations and contexts*

The interpretation of linguistically conveyed or mediated and linguistically realized meanings is taken to be the result of complex mental processes that are dynamically interactive on different levels. It is trivial to acknowledge that any act of interpretation is an integral part of cognition, provided we can establish fine-grained distributed models of cognition that include pragmatic indicators of varying degree and strength ranging from contextual cues and deictic parameters to cultural dynamics and inter-subjective meaning negotiations via social normativity.

Discourse interpretation based on discourse representation focuses not only on linguistic forms such as words and sentences, or, for that matter, constructions and formulaic expressions, but also on subtle cues exploiting indexicality, discourse and pragmatic markers, prosody, register, deictic relations, pragmatic and cultural parameters all of which are bound to signal *contextual presupposition*. Such *contextualization cues* have been studied by interactive sociolinguistics mostly, and are considered to be culturally specific and usually unconscious in processing. As a side-effect, it has become widely accepted by today in intercultural communications studies that participants in a conversation coming from highly disparate cultural backgrounds may not recognize these subtle cues in one another's speech, which often leads to misunderstandings or cross-cultural miscommunication.

I am lucky to have worked together with professor György Szépe on some questions of culturally specified and contextually identifiable language use. Our joint project on multilingualism and language communities climaxed in a joint presentation at the Regional Conference on Minority Languages and the European Year of Languages held in Pécs in November 2001. The titles of our two talks were "European dimensions of regional language policy" and "Inter-cultural and multi-cultural aspects of language use in modern societies". The project generated a series of papers, probably due to the special political and linguistic context and increased expectations shortly before Hungary's accession to the European Union in 2004. Unfortunately, the linguistic situation and the multi-lingual context have not changed much for the better since our early hopes were raised (cf. Komlósi and Knipf 2001a, 2001b, 2002; Komlósi–Szépe 2002; Komlósi 2002a, 2002b).

In addition to my interest in inter-cultural communication with cross-cultural miscommunication, I am also interested in the general features of successful communication to be seen as a coherent system of meaningful acts guided by the faculty of *social cognition*. For that purpose, I intend to extend the notions of contextualization, contextualization cues and contextual presupposition by offering an analysis of context building involving a delicate interaction between the ontological and epistemological status of certain mental constructs (such as mental schemes, mental

images, cognitive models or mental spaces) which are seen as building blocks in the *process of constructing contexts for interpretation*. Therefore, in addition to *pragmatic inferences* (based on situated pragmatic knowledge) my analysis will adopt *intentional inferences* (based on contextual information extracted via the intentional stance between interlocutors) to fully encompass the domain of contextual presuppositions crucial for *context-supported interpretations*. My analysis emphasizes the integrating role of *contextual observations* which is based on the presumption that pragmatic and intentional inferences cannot be operative without recourse to contextual observations where the notion of *context* simultaneously exerts both its strong epistemological nature and its decisive ontological status. In other words, I will explore the Janus-face of the notion *context* which is to be conceived of as an *epistemic construct* (a result of plausible reasoning with possible worlds) on the one hand, and an *ontological entity* (an apparent result of purposefully constructed virtual realities) imposing on and revitalizing texts as primary objects in a linguistic environment, on the other.

Thus, I will propose a systemic *categorization of contexts* relevant to the ontology-epistemology dichotomy in line with the conditions of discourse and language use. The ultimate aim of the present analysis is the conceptual articulation of a perspective on language and language use according to which the linguistic system facilitating verbal behavior is seen as a dynamic instrument of coordination for joint and distributed action and cognition in the speech community where *context construction* plays a pivotal role as a prerequisite for performing acts of meaning.

It is crucial to delineate what we depict as a *situation* and what we create as a *mental context* for meaningful interpretation. Both situations (as physical entities) and contexts (as mental constructs) get represented in the mind. However, the two entail different ontologies. A situation is perceived and, consequently, conceived of as a state of affairs in the world that is best represented by a proposition or a set of propositions. This is how, for example, an event structure can be represented in language: a series of propositions (i.e. true or false assertions) will function as a description of an event. A context, on the other hand, consists of *selected properties* that create a plausible background for evaluating the meaningfulness of particular arrangements in linguistic structure. (Hence the success of the term *contextual appropriateness* as witnessed in the literature.) Linguistic structure in itself is not sufficient to determine contextual meaning. I will make an attempt at exploring the *conditions of contextual interpretation*, with special attention paid to the techniques of meaning creation and the nature of inter-subjective meanings manifest in our discourse practices.

Let us examine the possible uses of the term *context*. The linguistic environment, i.e. the *linguistic context*, is the basis for any language-based and text-based interpretation. However, language provides us with verbal descriptions that need to be

confronted and compared with conceptual structures residing in the mind. Linguistic structure and the architecture of the mental lexicon jointly have to be aligned with the conceptual structures underlying any linguistic interpretation process. As I stated above, situations are represented as descriptions of states of affairs in the world and event representations as composite descriptions with the help of variably selected sets of propositions. It goes without saying that *a description itself is a mental construct* of a cognizing agent, who is free to apply selection, construal, perspectivization, choice of particular frames of reference and different types of projections in constructing a linguistic context. Such descriptions are based on perceived states of affairs and can justly claim to represent those states of affairs in a faithful way. However, for the interlocutors, it is not the states of affairs that get perceived, it is the descriptions thereof (i.e. texts created out of linguistic structures). Thus, we have to acknowledge that *linguistic structure* is the vehicle and the medium with the help of which *blueprints for interpretation* are secured. My analysis assumes that texts as verbal constructs constitute and exert a decisive ontological commitment in the process of meaning creation.

Based on the fact that situations get described by propositions and event representations by variably selected sets of propositions, we are justified to posit *event-ontology* as the solid basis for situative knowledge supporting *descriptions by language*, thus creating linguistic context. With the help of linguistic contexts, however, we bring about *new realities* that acknowledge *language-ontology* in turn. This is a meta-level of realities. Linguistic contexts exert both an epistemological character and an ontological status. Further, linguistic structure has to be matched with conceptual structure which is fed and enriched both by pragmatic context (licensing pragmatic inferences) and intentional context (licensing intentional inferences). What we are to observe here is that we have brought about a meta-meta-level of realities: a conceptual context is based on *context-ontology*. Thus, from an ontological point of view, we can talk about three types of contexts. One is *situational context* in which we engage in faithful representations and descriptions of states of affairs. The next one is *linguistic context* serving as a medium in representing and describing states of affairs, and the third one is *mental context* that is constructed by the interlocutors to facilitate meaning creation and interpretation. The first type is based on observing situation or event structures, the second one constitutes an interface between the perceived world and linguistic structure, and the third type constitutes an interface between linguistic structure and conceptual structure, the latter being mental contents contextualized. It is the latter type of context that is subject to bi-directional, reciprocal adaptation in view of the linguistic structure presented and the mental states of the interpreters engaged in a given discourse. A *mental context* is constructed out of selected properties of mental contents, thus serving as background for evaluating the

meaningfulness of particular arrangements in linguistic structure. Linguistic structure in itself is not sufficient to determine contextual meaning. A mental context yields added value with which linguistic meaning is to be complemented.

From the direction of conceptual structure, we can observe the plasticity and the flexibility of the human mind which (i) sees things through mental schemes and cognitive models, (ii) can switch between frames of reference, (iii) can change perspectives on indexing (e.g. deictic, modal and counter-factual relations), (iv) constructs mental contexts to accommodate data and (v) modifies data by semantic shift and meaning extension to accommodate perceived situations and constructed contexts. (For a more detailed discussion on constructed contexts see Komlósi (2011).) In (iv-v) we see a mechanism which utilizes reciprocal effects: in (iv) epistemology is serving ontology, while in (v) ontology is serving epistemology.

With the help of a ready-made categorization, I intend to show the obvious difference between *situation* and *context*. At the same time, I will make an attempt to highlight the reciprocity of epistemological content and ontological status: for any mental context to be applicable in interpretation, a new ontological status has to be acquired by being grounded in a particular situational context. I will call this procedure *situated language use*. I plan to delineate the difference as follows:

- whereas a *situation* (any identifiable physical arrangement) remains *local and concrete*
[cf. extensional meaning of physical constellations]
- and a *linguistic context* (to be constructed as linguistic structure) remains *generic but concrete*
[cf. extensional meaning of linguistic arrangements]
- a *mental context* (to be constructed as conceptual structure) will be *generic and abstract*
[cf. intensional meaning of linguistic arrangements]

Space building is a quick response to novel contexts created by speech participants to build justifiable and plausible contexts to fit particular situations. Space building is experimentation with mental space dynamics involving partial projections between mental spaces. The next anecdote provides a pregnant example for incongruity resolution problems in jokes exploiting representational ambiguities for situations, linguistic contexts and mental contexts.

An English bishop received the following note from the vicar of a village in his diocese:

“Milord, I regret to inform you of my wife’s death.
Can you possibly send me a substitute for the weekend?”

It is almost trivial that the linguistic context yielding the actual text-meaning does not suffice to resolve the linguistic-referential ambiguity for “substitute”. One has to build alternative spaces based on world knowledge about a village vicar’s life circumstances. Once the alternative spaces are available, a particular mixture or selection from among relevant properties has to be created in order to bring about a plausible blended space for a final interpretation. Thus, I propose the following sequence of space building and space blending:

First input space: a vicar whose wife has died sends a note to the bishop asking for a clergyman to replace him in his church service while he needs to see to responsibilities involved in a situation of a deceased spouse.

Second input space: a vicar who, after the death of his wife, sends a note to the bishop asking for a replacement of his dead wife. (For example, a possible, though quite extreme scenario could be a context in which the vicar sends the note with an ironical intent to the bishop whom he might hold responsible directly or indirectly – as a representative of the church – for the death of his wife.)

Blended space: due to selective projections from the two input spaces, we find a vicar asking for a clergyman to replace him and/or a replacement of his dead wife. The blend develops *emergent content* of its own, which results from the juxtaposition of elements from the inputs: it contains the intent of the vicar advanced in the first input and the interpretation of the note in the second input. This tension between intended message and erroneous (or ironical) interpretation is not contained in any of the input spaces, it is a consequence of blending the input mental spaces.

My previous example is meant to show that mental space building is far from being a deterministic procedure. Space building is a *quick response to novel parameters of situations perceived*. Space building is experimentation with mental space dynamics involving partial projections between the mental spaces.

On the basis of my research in pragmatics, I would like to survey some relevant domains of linguistic pragmatics in which the conceptualization of situations and contexts play a decisive role in natural language processing and language use.

A. The context of linguistic meaning. The linguistic environment is the basis for any language-based and text-based interpretation. Language provides us with verbal descriptions that need to be confronted and compared with conceptual structures residing in the mind. Linguistic structure and the architecture of the mental lexicon jointly have to be aligned with the conceptual structures underlying any linguistic

interpretation process. Linguistic structure is the vehicle and the medium with the help of which blueprints for interpretation are secured. Texts as verbal constructs constitute and exert a decisive ontological commitment in the process of meaning creation.

B. *The context of co-text, context of situations and context of culture.* A distinction is drawn between the linguistic environment (co-text), the immediate physical, temporal, spatial, social environment in which verbal exchanges take place, the totality of extra-linguistic features having relevance to a communicative act (context of situation) and the totality of social relations having relevance to a communicative act (context of culture).

C. *The context of interactional socio-linguistics:* Interactional sociolinguistics studies how language users create meaning via interaction while involving cross-cultural miscommunication, politeness, and framing. Contextualization is a central notion denoting the process of assigning meaning, either linguistic or as a means of interpreting the environment within which an expression or action is executed. Contextualization broadens the understanding of culture to include social, political, and economic phenomena. Culture is understood in a dynamic and flexible way and is seen not as closed and self-contained, but as open and able to be enriched by an encounter with other cultures and movements.

D. *The context of the self in cognition and culture:* social information processing is strongly influenced by the person either primarily defining his or her self as an autonomous entity (independent self-construal) or as related to other people (interdependent self-construal). The notion of social cognition is examined in which the encoding, storage, retrieval and processing of information relating to conspecifics or members of the same species take place. Social cognition has its roots in social psychology which attempts to understand and explain how the thoughts, feelings, and behavior of individuals are influenced by the actual, imagined, or implied presence of others. It studies the individual within a social or cultural context and focuses on how people perceive and interpret information they generate themselves (intrapersonal aspect) and information from others (interpersonal aspect). Further, cognitive dissonance-theory, self-perception theory, face-work theory, mental-state attribution theory (intentionality) are brought to bear the understanding of the pragmatics of the self.

E. *The context of Web experience:* what makes our online experiences truly meaningful?

The Semantic Web has raised high hopes by aspiring to have a computational power of NLP that approximates human language in searching and finding results with syntactic exactness. The intelligent personal agents, however, are not only able to process structured data but can make them fully actualized during on-line processing. With the rise of the social Web (also referred to as the pragmatic Web), meaningful and relevant experiences are realized with the help of the context of our identities and social graph. This web-created context has become the pragmatics of our online identities. The pragmatic Web is a highly relevant and individualized Web experience based on the ubiquity of our identity data, which impacts individual user experience and opens up entirely new opportunities by transforming information value to economic value. The vision of the pragmatic Web is to bring it about that my Web experience becomes more meaningful and relevant to me through layered contextual social data based on my identity. We need to empower individuals to access and control their identity across any site or service, through standards that enable data portability and open Web inter-operability. The social Web experience ultimately is a highly personalized, dynamic, relevant and re-mixable Web experience, yielding greater access to information through discovery, communication and collaboration in a virtual social net.

3. Conclusions

As a summary of my essay, I can conclude that much of the information about situations, events, acts, social relations, etc. will be conceptualized (type meanings) and contextualized (token meanings) in the individual minds. It is hypothesized that intrapersonal and interpersonal information is kept separate on the basis of ontological hierarchies concerning contexts and contextualizations.

There is one more thing about contexts that motivated my essay for professor György Szépe. The result of my analysis is that mental contexts are complex constructs involving the intricate interplay of epistemic and ontological states. Mental contexts provide for the ultimate conditions of dynamic interpretations. Mental contexts, thus, must be the result of synergetic processes. Contexts are synergisms as they are emergent phenomena in dynamic and adaptive interpretations. Synergy is a dynamic state in which combined action is favored over the difference of individual component actions. Synergy is a particular behavior of whole systems unpredicted by the behavior of their parts taken separately, known as emergent behavior. In the context of organizational behavior, following the view that a cohesive group is more than the sum of its parts, synergy is the ability of a group to outperform even its best individual member. The value added by the system as a whole, beyond that contrib-

uted independently by the parts, is primarily created by the relationship among the parts. In essence, a synergetic system constitutes a set of interrelated components working together with a common objective to fulfill some designated need.

In our university context, the designated need to be fulfilled comes from the deeply engrained instincts of an educator: nobody else has been as consistent as professor Szépe in bringing about the synergetic contexts in education and research at the university by creating the system-level relationship between the individual participants of the game called higher education.

REFERENCES

- FETZER, Anita 2004. *Recontextualizing Context: Grammaticality Meets Appropriateness*. John Benjamins, Amsterdam.
- KOMLÓSI, László Imre 2002a. Nyelvközösségek és közösségi nyelvek [Language communities and communal languages]. In: GÁRDONYI, T. (szerk.): *A régió nyelvi-kulturális jelenségei* [Linguistic-cultural phenomena in the Region]. Baranya Ház, Pécs. 50–56.
- KOMLÓSI, László Imre 2002b. A nyelvi koherenciától a narratív koherenciáig [From language coherence to narrative coherence]. In: ANDOR, J. – Zs. BENKES – A. BÓKAY (szerk.): *Szöveg az egész világ: Petöfi S. János 70. születésnapjára*. Tinta Kiadó, Budapest. 340–347.
- KOMLÓSI, László Imre 2011. Contextualization and Cognitive Synergism. The Interaction of Ontology and Epistemology in the Interpretation of Contexts. In: HÖLKER, Klaus – Carla MARELLO (Hrsg.): *Dimensionen der Analyse von Texten und Diskursen/Dimensioni dell'analisi di testi e discorsi. Festschrift für János Sándor Petöfi zum achtzigsten Geburtstag/Festschrift per János Sándor Petöfi in occasione del suo ottantesimo compleanno*. LIT Verlag, Berlin/London/ Zürich/Wien. 185–202.
- KOMLÓSI, László Imre – KNIPF, Erzsébet 2001a. A nyelvtudomány és a nyelvi kultúra értelmezési határai. [On the Interpretational Boundaries of Linguistics and Linguistic Culture]. In: ANDOR, J. – T. SZÜCS – I. TERTS (szerk.): *Szines eszmék nem alszanak... Szépe György 70. születésnapjára*. Lingua Franca Csoport, Pécs. 690–697.
- KOMLÓSI, László Imre – KNIPF, Erzsébet 2001b. Gondolatok a Nyelvek Európai Éve kapcsán néhány alapfogalom újraértelmezhetőségéről [Revisiting some core notions on the occasion of the European Year of Languages]. *Nyelvi MÉRCE*, I/ 1–2, 3–6.
- KOMLÓSI, László Imre – KNIPF, Erzsébet 2002. Egynyelvűség és többnyelvűség, interkulturalitás és multikulturalitás [Monolingualism vs. multilingualism compared to interculturalism vs. multiculturalism]. *Modern Filológiai Közlemények*. 4/1: 44–53.
- KOMLÓSI, László Imre – SZÉPE, György 2002. Regionális nyelvpolitika európai dimenzióban [European dimensions of regional language policy]. In: GÁRDONYI, T. (szerk.): *A régió nyelvi-kulturális jelenségei* [Linguistic and cultural phenomena in the Region]. Baranya Ház, Pécs. 18–24.

Komlósi László Imre

Az ember élete az általa szőtt kontextusokban fogalmazódik meg

A tanulmány a kontextus-értelmezés változatainak elemzéséből indul ki, melynek során a szituációk leírásának ontológiájától eljuthatunk a nyelvhasználat pragmatikai kontextusainak ontológiáján keresztül a mentális modellek és mentális terek ontológiájáig, amely végső soron minden értelmezés (interpretáció) alapjául szolgál. Elkerülhetetlen ebben a folyamatban, hogy megkülönböztessük a nyelvi jelentést a diszkurzív jelentéstől, hiszen az utóbbi nem közvetlen módon alakul ki a nyelvi struktúrákból: a beszédhelyzet résztvevői inferenciák és konstruált, valamint kialakított kontextusok alapján tudják érvényesíteni a társas-jelentéseket.

Az elemzés összeveti a nyelvi kontextusok rekontextualizálásának eljárását a premissza-halmazok rekontextualizálásával és megállapítja: a két technika komplementer. Míg az első technika a nyelvi kontextusok pragmatikai érvényesülését biztosítja, a második a konceptuális struktúráknak a nyelvi megnyilvánulásokkal történő dinamikus egyeztetéséért felelős. A tanulmány végső konklúziója az, hogy a kontextus-építés és a mentális terek segítségével történő fogalmi integráció célirányos, nem-determinisztikus folyamatok szintéziseként jön létre, amelyben a társas-cselekvések értelme szinergetikus értelmezési folyamatoknak köszönhető. A mi akadémiai környezetünkben *hic et nunc* megvalósítható társas-értelem-aktusok szinergetikus eredőjében Szépe György professzor elhivatott, célirányos és fáradhatatlan nyelvtudósi tevékenysége lépte-nyomon tetten érhető.

Lendvai Endre

Magyar nyelven – magyar lélekkel

Amikor 1978-ban Papp Ferenc akadémikus Debreceni Ruszisztikai Napjainak egyikén megismertem Szépe György professzort, azzal váltotta ki elismerésemet, hogy fölényes biztonsággal mozgott az orosz nyelvtudomány berkeiben is. Később megtudtam, egyéb ritka erényeknek is birtokosa. Teljes nyelvtudományi paradigmában gondolkodó stratégia. Poliglott nyelvész. Szárnyai alól szakember-nemzedékek rajzoltak szét a magyar nyelvtudományban. Szerencsés vagyok, hogy a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Karának megalapításától kezdve magam is munkatársa lehettem. Máig jól érzem magam a Szépe-holdudvar tagjaként. Itt azonban meg is állnék a laudációval... A Prof egyszer azt mondta: „Aki ilyesmire több időt fordít, az nagyobb vétkekre is képes”.

1. Anyanyelvi helyzetkép

Járom a pécsi utcákat, böngészem a feliratokat. *Bowling, billiard...* Nem *kugli*, nem *teke: bowling!* Nem *biliárd*, hanem *billiard!* Nem *Fényképész szalon*, hanem *Vision Express!* Nem *Kaszinó*, hanem *Admiral Club!* *Fitness center, happy meal, pharmacy, teahouse, intim shop, police, ambulance.* A mentők, rendőrök fordított felirata még tükörből sem közérthető. A *Pencil Írószerben Friends & Addresses, Telephone & Business Card, Levélszett* kapható. Ki szerez itt érvényt a nyelvtörvénynek? Hol késik a nyelvi kommandó? Kivételként azért kétnyelvű felirat is akad: *Restaurant & Cafe THE MURPHY'S PUB Étterem Kávézó Söröző.* Angol szőzönben élünk. Színes amerikai *thriller* – hirdeti a műsorfűzet. Bank keres *menedzser asszisztenst. Inline skates* bevezető áron – reklámozza a katalógus. Magyarok mondják magyaroknak...

Amerikanizálódunk. Lélekben és nyelvben egyaránt. A borulátók nyelvromlásról beszélnek. A „nyelvi imperializmus” sok angol kölcsönszót hozott nyelvünkbe: *diszkont, projekt, menedzser, lízing, szponzor* stb. Divatosak lettek az angolos cégnevek: *Fitness Center, Multi Cleaner, Free Design Marketing.* A nyelvvédők szerint ez a „nyelvi elnyomorodás”. A derulátók szerint a fenti, valamint a *hostess, file, walkman, jet-ski, mountain bike, beach house* típusú nyelvi újdonságok gazdagítják anyanyelvünk kincsestárát.

Barangolok a PTE épületeiben, honlapján. *Controlling Osztály*, az ajtókon feliratok: „X, Y, Z controller”. A *control* az angolban „irányít, ellenőriz”. Tes-

sék választani: itt irányítók, ellenőrök, és/vagy irányító ellenőrök dolgoznak? Megjelent a „*PTE Alumni Magazin*” (a bennfentesek persze „elemnáj”-nak mondják). Korábbi életünkben *Öregdiák albumnak* mondtuk, s mindenki értette. Más példa: *PPP finanszírozásban felépül a Science Building*. De erről *Science, please!* (exkluzív szójáték angolul tudóknak a *silence* és *science* szavak elegyítéséből). A *PPP*-t, kiejtve *pi-pi-pi*-t régen így mondtuk: *magántőke bevonásával*, s elkerültünk vele egy kellemetlen áthallást. A *pee-pee* szócska ugyanis angol berkekben *pisilést* jelent. A Gazdasági Hivatalban egyik osztályunk hatásköre *projektgenerálás* és a *spin-off vállalatok* – póriás magyarsággal a *tervezés* és *ön-állósult vállalatok* – problematikája. Tanár-diák közösségi oldalunk neve mi más is lehetne, mint „*CooSpace*”?! Még tükörfordításban is elég lenne: megtenné a „*Köztér*”. De nem, csakis „*köszpész*” lehet! Csoda-e, ha az egyetemi zsargon csak „*koszfészeknek*” mondja!? Igen, merthogy magyarítunk is, lásd például *E-mail* helyett „*Emil*” stb.

Folytatjuk a „felesleges átvételek” felsorolását. *Promóciós prezentációnkhoz handoutot* készítünk, publikációnkat *absztrakttal* látjuk el. „Ómagyarul”: *bemutató előadásunkhoz vázlatot* írunk (*kiosztmánynak* is mondják), cikkünkhöz *kivonatot (téziseket, rezümét)* állítunk össze. A szakszervezet *cafeteria* (magyarul *béren kívüli juttatás*) nyilatkozatot kér. Karunknak van *logója (jelvénye)*, *szlogenje (jelmondata)*. Bologna-rendszerben tanítunk, melynek képlete *BA + MA + PhD*; „újbeszél” magyarul *Bachelor of Arts, Master of Arts, Philosophiae Doctor*, veretesebben *bölcsészettudományok bakkalaureusa, bölcsészettudományok magisztere, filozófia doktora*, póriasan pedig *alapképzés, mesterképzés, doktorképzés*. *PR-menedzsereket* (értsd: *arculatformáló szakembereket*) képezünk, célunk tudásbázisunk *disszeminációja (terjesztése)*. Ha most Kosztolányi feltámadna s eljönne közénk, talán dühbe gurulna! Majd lehiggadva azt mondaná: „Ne használjunk idegen szót, ha van közérthető magyar megfelelője.”

2. „Idegennyelvi invázió”

Miről is van itt szó tulajdonképpen? Idegennyelvi invázióról vagy amerikanizmusokat habzsoló nyelvdivatról? Népeért síró magyar nyelvvédőink az első változatról beszélnek. E retorika gyakori beszédfordulatai: „begyűrűző idegen nyelvi hatások”, „idegenszerűségek támadása”, „nyelvi imperializmus”, „nyelvi gyarmatosítás”, „nyelvi környezetszennyezés”...; „Vérszomjas idegen elemek elszívják a levegőt tősgyökeres magyar szavaink elől”. Arról is sokat olvashatunk, miszerint nyelvünk „befogadja”, „asszimilálja” vagy éppen „kiveti magából” az idegen elemeket. Gyakran találkozunk olyan vészharang-kongató eszme-futtatásokkal, melyek

szerint a magyar nyelv romlik, „mert idegenszerűségek tendenciaszerűen támadják meg grammatikai szerkezetét, szókészletét, hangzását” (Balázs 1997, 4).

Nem igazán értem e metaforikus-metonimikus érvelés, drámai megszemélyesítések logikáját. Az érzelmi retorika szerint anyanyelvünk hol ostromlott vár, mely csak ideig-óráig áll ellen a hódítók nyomásának, hol pedig egyfajta természeti környezet, melyet óvnunk kell a szennyező hatásoktól. De vajon nem mi, magyarok beszéljük a magyar nyelvet?! Úgy gondolom, anyanyelvünk sok millió magyar ember milliárdnyi megnyilatkozásából tevődik össze. Beszédünk nem más, mint verbális tükörképünk. Minden kimondott szavunkba magunkat fogalmazzuk bele, amiért mi magunk tartozunk felelősséggel. „Alantas céljait” az „idegenszerűségek támadása” tehát a magyar elme aktív szerepvállalása révén éri el.

A gyakori ismétlés során a drámai képeket felvonultató beszédből fantombeszéd lesz. Az olvasónak olyan képzelet támad, mintha a jelenséget nem is a magyar nyelv-közösség generálná, hanem mindössze aggódó szemlélője volna az idegen szavak dúlásának. E naiv szemlélet tükröződik 2001-es Nyelvtörvényünk preambulumban is, melyben – áthúzva – közöljük a hibás, zárójelben pedig az elvárható korrekt szöveget: „~~Nyelvünk~~ [Nyelvközösségünk] mindmáig képes volt a ~~külső nyelvi hatások~~ [az általa kölcsönzött idegen elemek] nyelvi rendszerünkbe építésére. Az [általánosan kölcsönzött] állandósult és megsokasodott idegen nyelvi ~~hatásokkal~~ [elemekkel] ~~a magyar nyelv~~ [a magyar nyelv-közösség látszólag] nehezen képes megbirkózni”. A Nyelvtörvény szereposztásából tehát hiányzik a kulcsszereplő, a **magyar nyelv-közösség**. Emiatt nem tudunk elfogadható magyarázatot adni nyelvünk amerikanizálódására, emiatt van nyelvművelésünk „felszabadító harca” kudarcra ítélve. Nem érthetjük meg a nyelvet, ha csak metaforákban beszélünk róla! A nyelv ember alkotta kommunikációs eszköz, mely semmit nem kölcsönöz, nem fogad be, nem vet ki magából, nem támadják meg idegenszerűségek sem. A változásokat a nyelv-közösség kreálja, közelítjük meg tehát a problémát kommunikáló ember oldaláról.

3. *Mintakövetés utánnézéssel*

Vegyük szemügyre fenti alternatívánk második lehetőségét, a **nyelvi divatot**, melynek oka a magyarok amerikanizálódási szándékában keresendő. Vonzónak tartjuk az adott társadalmi formációt, követésre méltó mintát látva benne. A mintakövetés utánnézéssel történik, amiből levezethetők az amerikanizálódási szándék nyelvi és nyelven kívüli mozzanatai is. Ha tárgyakat, fogalmakat vagy mentalitást, értékrendet kölcsönzünk, szükségszerűen kölcsönözzük azok megnevezéseit is.

A nyelvi divatot **kétnyelvű mediátorok** (újságírók, diplomaták, külkereskedelmi szakemberek, tudósok, a politika, gazdaság, kultúra prominensei, művészek,

informatikusok, angol szakos oktatók, diákok, külföldi ösztöndíjasok stb.) generálják, akik szoros kapcsolatban állnak a forráskultúrával, utánozzák annak mintáit. A társadalom egynyelvű rétegei pedig a mediátorokat utánozzák. A magyar társadalomban így terjednek bizonyos presztízshordozó tevékenységek, természetesen megnevezéseikkel együtt: bowling, golf, amerikai futball, halloween-party, Valentin vagy Bálint-nap stb. A lingvokulturális kölcsönzés számára természetesen kedvező miliót teremthetnek bizonyos külső hatások is, például amerikai ösztöndíjak, pályázati lehetőségek, oktatóanyagok, műholdas TV csatornák, Internet, az amerikai filmek dömpingje stb. Mindez azonban egymagában jelentéktelen tényező volna a társadalom **amerikai orientációja** nélkül.

Melyek a nyelvi amerikanizáció **szubjektív** motívumai? Néhány vélemény a magyar nyelvközösség mélyéről. Trendi dolog amerikánernek lenni, trendi dolog a *szobabiciklizést spinningelésnek* nevezni, *bevásárlás* helyett *shoppingolni*. Ez az igazi *filing!*? „Hamburgerfaló” McDonald’s társadalomban élünk! Aki *dzsi-dí-pít*, meg *pi-ejcs-dít* mond, az *alumni*-t pedig *elemnáj*n-nak ejti, az menő, beavatott és naprakész, aki pedig *nemzeti összterméket*, *pé-há-dét* és *öregdiákot* használ, az szárnalmas *lúzer*. A divatot követni kell, mert aki kilóg a sorból, azt kiközösítik. Aki szemben úszik az árral, azt bedarálja a rendszer. Nemzeti identitásunkat is eldobjuk magunktól csak azért, mert *up-to-date*-nek akarunk látszani! A Nyelvtörvény is csak szerény próbálkozás volt. Kimondta, hogy csak úgy jelenhetnek meg idegen feliratok, ha azokat ugyanolyan méretben magyarul is feltüntetik. Egy ideig élt is, ám a kezdeti lelkesedés nem tartott sokáig. A magyarosítási mozgalom tehát tiszavirág életűnek bizonyult. Elgondolkoztató, vajon miért törekszünk mindig arra, hogy másokra hasonlítsunk? A **kritikátlan nyelvi amerikanizmus** tehát „menő, beavatott, naprakész” énkép kialakítását szolgálja.

4. A folyamatok nyelvi tükre

Most vizsgáljuk meg azt a feltevést, mely szerint az angol szóözön a magyar társadalom új kulturális-technológiai paradigmához való csatlakozásának nyelvi visszatükröződése. Ennek levezetéséhez nincs szükség „ártó szándékú idegennyelvi elemekre”. Azt állítjuk ugyanis, hogy kulturális paradigmaváltásaink a történelem folyamán nyelvünkben hol többé, hol kevésbé látványos változásokat idéznek elő. Jelenleg a magyar társadalom húsz éve tartó **amerikanizációja** zajlik. Nem ez az első ilyen eset a magyarság történetében. Iráni, türk, szláv, latin, német jövevényszavaink tanúskodnak gazdasági, politikai, kulturális fejlődésünk mérföldköveiről. Fejlődésről van tehát szó, melynek során a nyelvközösség új tárgyakat, fogalmakat sajátít el, ennél fogva új szavakat integrál a magyar nyelvbe. Volt idő – a magyar nyelv-

újítás dicsőséges korszaka –, midőn a magyar társadalmi elit, a nemzetet magával ragadva, több ezer új magyar szót plántált nyelvünkbe. A siker kulcsa 19. századi társadalmunk magasztos nyelvi öntudata volt. A magyar elme jelenlegi helyzetére ez a kegyelmi állapot kevésbé jellemző!

Nyelvközösségünk az anyagi és szellemi kultúrában egyaránt **amerikai mintákat utánoz**, melynek motívumai **értékorientációinkban** keresendők. Amit ennek révén átveszünk, elsősorban nem nyelvi, hanem **kulturális entitás**; nem csupán tárgyak, eszközök, hanem minták: rendszerek, alrendszerek, fogalmak, eszmék, hagyományok, normák, szokások. A megnevezések másodlagosan, a kulturális mintakövetés „farvizén” kerülnek be a nyelvünkbe. Azt a mintát utánozzuk, amely számunkra szükségletet elégít ki, fejlődést eredményez, presztízsnövelő, vélt vagy valós előnyhöz juttat. A mintakövetés **szelektív**, s divatszerűen, „fentről lefelé” terjed el a nyelvközösségben.

A globalizáció korában a lingvokulturális kölcsönzés szempontjából a földrajzi közelség veszít a jelentőségéből. A migráció, turizmus, karitatív tevékenység, kereskedelem, háborúk, konferencia-tevékenység, nemzetközi kiállítások, vásárok, külföldi ösztöndíjak, részképzések, tanulmányutak, műholdas TV, az Internet információ-áradata, valamint a tárgyak, eszközök, fogalmak, eszmék kölcsönzése és társadalmi integrációja, asszimilációja ma már **határok nélküli**.

A kulturális kölcsönzéssel befogadott idegen elemek az új miliőben **szemiotikai átértékelődésen** mehetnek keresztül. Példa erre a nyugatról behozott alumínium sörös dobozok sorsa az 1970-es években. A nyugati világban hulladéknak minősülő tárgy a magyar emberek számára a Nyugat szimbóluma volt. Vásárban árulták, a konyhaszekrény tetején elrendezve sok magyar lakást „díszítettek” így, a nyugati látogatók legnagyobb megdöbbenésére. Hasonló kulturális üzenete volt/van a hamburgernek, kólának, a McDonald’s étteremben történő étkezésnek. Ami Nyugaton az olcsó és gyors táplálkozást jelenti, Magyarországon a luxus és státusz szimbóluma.

Lényegét illetően a kölcsönzés nem kívülről jövő behatolás, hanem **aktív átvevő tevékenység**. A mintakövetés olyan átfogó **paradigmákra** is kiterjed, mint maga a kapitalista piacgazdaság. A modern kapitalizmus (esetenként torzulásokkal terhes) leképezése magával hozza a kapcsolódó **társadalmi-kulturális szférák** a leképezését is. Ennek nyelvi indikációi a **szókölcönzés, szóalkotás** az alábbi fő területeken:

politika: *fékek és ellensúlyok* ← *checks and balances*, *lobbi* ← *lobby*, *impeachment* ← *impeachment*, *Watergate* ← *Watergate*, *konszenzus* ← *consensus*;

piacgazdaság: *piacgazdaság* ← *market economy*, *bróker* ← *broker*, *döntéshozó* ← *decision maker*, *fogyasztói társadalom* ← *consumer society*, *GDP* (az élőbeszédben angol kiejtéssel is: *dzsidipi*) ← *GDP*, *know-how* ← *know-how*, *menedzser* ← *manager*, *menedzsment* ← *management*, *marketing* ← *marketing*, *monitoring* ← *monitoring*;

pénzügyek, kereskedelem: *promóció* ← *promotion*, *tranzakció* ← *transaction*, (franciás ejtéssel *imázs*) *imídzs* ← *image*, *PR* (az élőbeszédben angol kiejtéssel is *piár*) ← *PR*, *public relations*, *lízíng* ← *leasing*, *non-stop* ← *non-stop*, *diszkont* ← *discount*, *off shore* ← *off shore*;

egészségügy, szociális ellátás: *hátrányos helyzetű*, *fogyatékos*, *fogyatékkal élő* ← *handicapped*, *disadvantaged*;

közlekedés, turizmus: *becsekkol* ← *check in*, *charter* ← *charter*, *last minute* ← *last minute*;

környezetvédelem: *környezetvédelem* ← *environment protection*, *környezetbarát* ← *environment friendly*, *esőerdő* (korábban *őserdő* volt!) ← *rain forest*;

intézmények működése: *controlling* ← *controlling*, *controller* ← *controller*, *humán erőforrás osztály* (korábban *személyzeti osztály* volt!) ← *department of human resources*, *cafeteria* (korábban *természetbeni juttatás* volt!) ← *cafeteria*;

informatika: *Internet* ← *Internet*, *csetelés* ← *chatting*, *kurzor* ← *cursor*, *fájl*, *file* ← *file*, *klikkel* ← *click*, *drótposta*, *ímél*, *Emil*, *E-mail* ← *E-mail*, *egér* ← *mouse*, *interfész*, *interface* ← *interface*, *szkennelés* ← *scanning*, *usernév* ← *username*, *egérpad* ← *mouse pad*, *számítógép*, *komputer* ← *computer*, *személyi számítógép* ← *personal computer*, *laptop* ← *laptop*, *notebook* ← *notebook*;

kultúra, szórakoztató ipar: *szponzor* ← *sponsor*, *producer* ← *producer*, *kaszting*, *casting* ← *casting*, *talkshaw* ← *talkshaw*, *reality show* ← *reality show*, *új hullám* ← *new wave*, *pub* ← *pub*, *peep show* ← *peep show*, *Halloween party* ← *Halloween party*, *Valentin-nap* ← *Valentine's Day*;

sport: *meccs* ← *match*, *gól* ← *goal*, *szöglet*, *korner* ← *corner*, *krikett* ← *cricket*, *golf* ← *golf*, *bowling* (korábban *kugli*, *teke* volt!) ← *bowling*, *baseball* ← *baseball*, *dopping* ← *doping*, *fair play* ← *fair play*, *fitness* ← *fitness*, *hobbi* ← *hobby*, *kemping* ← *camping*, *hegyibringa*, *montenbájk* ← *mountain bike*, *wellness* ← *wellness*, *hódeszka* ← *snow board*, *fallabda*, *squash* ← *squash*, *szörf* ← *surf*, *nordic walking* ← *nordic walking*;

oktatás: *BA* ← *BA*, *MA* ← *MA*, *PhD* ← *PhD*, *posztgraduális* ← *post-graduate*, *alumni* (korábban *öregdiák*) ← *alumni*, *kiosztmány*, *absztrakt* (tézis, kivonat jelentésben) ← *abstract*, *hand-out* ← *hand-out*;

egyéb: *politikai korrektség* ← *political correctness*, *genderizmus* ← *genderism*, *Az idő pénz* ← *Time is money*, *A puding próbája az evés* ← *The proof of pudding is eating*, *gentlemen's agreement* ← *gentlemen's agreement*, *kihívás* ← *challenge*, *dramai* ← *dramatic*, *túlélés* ← *surviving*, *lúzer* ← *loser*, *bébiszitter* ← *baby-sitter*, *filing* ← *feeling*, *hepi* ← *happy*, *wow* ← *wow*, *szexepil* ← *sex-appeal*, *teenager* ← *teenager*, *ice tea* ← *ice tea*, *trend* ← *trend*, *trendi* ← *trendy*, *VIP* ← *VIP* stb.

A mind több helyen előforduló **magyarosodási folyamat** mozgatórugója a társadalmi és üzleti érdekek egybefonódása. A vállalatok a forgalom növelésében érdekeltek.

Az eladásokat, egyebek között, nem csak reklámmal lehet növelni, hanem a magyar vevő nyelvi igényeinek figyelembevételével is. Ennek érdekében a számítógépes kézikönyvek fordítási útmutatója, a *Hungarian Style Guide* kimondja: „ne vegyük át az angol fordulatokat, szerkezeteket a magyar szövegbe. Az értelmet tökéletesen visszaadva, de ne szó szerint fordítsunk. Merjünk elszakadni az eredetitől.” (4) Mindez azért is fontos, mert a magyar informatikusok szinte mindent angolul vennének át.

5. Integráció és asszimiláció

Mértékadó beszélőink jóvoltából nyelvünkben angol nyelvi minták terjednek. Néhány példa a tükörfordítással keletkezett tükörszavakra: *state symbol* → *státusz szimbólum*, *indian summer* → *indián nyár*, *soap opera* → *szappanopera*. Ezek több éves, esetleg több évtizedes átvételek, melyek szemantikai úrt töltenek ki, esetleg kiszorítják a beszélők által alacsonyabb presztízsűnek vélt szavainkat: *vénasszonyok nyara* helyett *indián nyár*, *limonádé* ('banális tartalmú regény, színdarab, film') helyett *szappanopera*. Az angománia újabb nyelvi bizonyítékai: elköszönéskor *szép napot kívánunk* (*Have a nice day.*), lefekvés előtt *jóéjt-puszit* (*good night kiss*) adunk, esetleg küldünk, stb.

Átvételeink jelentős része **jelentésbővülés** formájában realizálódik. Angol mintára terjed a *realizál* szó 'rájön, megért, felfog' jelentése. A *drámai* szó jelentése a magyarban 'megrendítő', tehát 'negatív' árnyalatú. Ugyanakkor angol mintára (*dramatic*) terjed a jelentés pozitív kiterjesztése, pl. *A beteg állapotában drámai javulás következett be*. Jelenlegi normánk szerint így helyes: *A beteg állapotában jelentős javulás következett be*. A *kihívás* a mai normatív magyarban 'párbajra, mérkőzésre történő kihívást', esetleg 'provokációt' jelent. Angol hatásra (*challenge*) azonban terjed a 'komoly feladat, erőpróba' jelentés, pl. *A globális felmelegedés nagy kihívást jelent az emberiség számára*. Jelenlegi normánk szerint: *A globális felmelegedés komoly feladatot jelent az emberiség számára*. A *felelős* szó jelentése ezidáig 'köteles a rábízott dolgokról számot adni, illetve a következményeket viselni'. Angol mintára (*responsible*) szemantikai bővülés zajlik, a szó kezdi felvenni a 'valaminek az okozója' jelentést, pl. *A tüdőgyulladásért a pneumokokkusz felelős*. Eddigi normánk szerint: *A tüdőgyulladás okozója a pneumokokkusz*. Az eredeti angol minták (*menu*, *table*, *mouse* stb.) alapján végrehajtott jelentésbővítés további példái: *menü*, *almenü* 'felhasználói tevékenység választék', *asztal* 'a program képernyőn látható felülete', *egér* 'kurzormozgató külső egység', *kukac* 'E-posta címekben használt elválasztó karakter'.

Diakrón aspektusban – rövid-, illetve hosszú távon – az angolból átvett szókészlet sorsa eltér egymástól. **Rövidtávon** az angol lexikális elemek **tömeges átvétele** táruul elénk, amit nyelvvédőink szívesen jellemeznek a „behatolás” metaforával. Ez

jellemzi az angol lexémák első megjelenését követő időszakot, amely természetesen több tényezőtől függ. Bizonyos idő elteltével megindul e szavak jelentős részének **magyarítása**. Ha mindezt nem ugyanaz a magyar nyelvközösség végezné, mint a kölcsönzést is, akkor az adott időszakot a „magyar nyelv szabadságharcának” is titulálhatnánk. Furcsa módon, e derűlátásra okot adó szakaszra a magyar nyelvművelés érdekében nem figyel fel.

A **hosszabb távon** felelősödő magyarosodási tendencia okai kézenfekvők. Fontos ugyanis, hogy a technikai-kulturális innovációkat ne csak a beavatottak (pl. informatikusok) szűk köre, hanem mind szélesebb tömegek is használhassák. Felismerték, hogy az eladások volumene a terminológia magyarosítása révén jelentősen növelhető. Az egymást erősítő érdekek nyomán így lett pl. a *file*-ből, a kiejtést követve *fájl*, majd később *irat* és/vagy *akta*, a *monitor* mind gyakrabban *képernyő*, a *printer* *nyomtató*, a *disquette* *lemez*, a *scanner* *szkenner*, majd *lapolvasó*, az *attachment* *csatolt fájl*, majd *melléklet*. Hasonló megfigyeléseket tehetünk a kereskedelem nyelvében is, ahol a *walkman* mind gyakrabban *sétamagnó*, a *mountain bike* – *hegyibringa*, a *jet-ski* – *vizirobotgó*, a *snowboard* pedig *hódeszka*. „Veszélyes szórakozás a vizirobotgózás” – olvassuk a hírt, mely tudatja, hogy a vízen száguldó *robotgó* egyre jobban divatba jön. Az angoloról magyarra váltás természetesen nem egyszeri csere-aktus eredménye. Intellektuális élményt jelent megfigyelni a nyelvközösség nominatív erőfeszítéseit az angol lexémának „versenyképes” magyar neologizmussal történő „leváltására”, pl. *snowboard* – *csúszdeszka*, *csuszika*, *hegykeléc*, *hószaru*, *hódeszka* stb. (vö. Minya 2003, 19). Az *E-mail*-nek is több magyar versenytársa akadt – a lényegre utaló *villanyposta*, a kissé zsargonos *drótposta*, sőt a humoros *Emil*. Tanulságos egy távolabbi visszatekintés is. Az 1950-es évekre véglegessé vált az eredetileg angol *football* (← *football*), azaz *labdarúgás* terminológia magyarosítása. A *back* – *háttvéd*, *forward* – *csatár*, *corner* – *szöglet*, *touch* – *partdobás*, *goal* – *gól*, a *hands* – *kezezés*, az *off side* – *lesállás*, egyszerűbben *les* lett. Utóbbi az asszimiláció példája. Természetes azonban, hogy az átvett elemek egy része végleg integrálódik. A *gól* ma is *gól*, nem *kapu*, a *partdobás* pedig gyakran még mindig *taccs*. A beépülés félreérthetetlen jele a frazeologizálódás, pl. *öngólt rúg* magának, *kibekkeli* a nehéz helyzetet, a *kidobja a taccsot*.

6. Alaki tényezők szerepe

A szemantikai motívumok mellett a felszíni szerkezet sajátosságai is determinálhatják angol átvételeink sorsát. **Szószerkezetek**, transzparens szerkezetű összetett szavak esetén gyakran már az átvétel pillanatában eldől, hogy nyelvközösségünk tükröfordítással oldja meg a nominációt: *soap opera* → *szappanopera*, *indian summer* → *indián nyár*, *environment protection* → *környezetvédelem*, *environment friendly* →

környezetbarát, consumer society → *fogyasztói társadalom, social worker* → *szociális munkás, personal computer* → *személyi számítógép, username* → *felhasználói név, mouse pad* → *egérpárna* (valódi tükörfordítással: *egérpárna*; a *pad* → *pad* homoním átvétel eredménye), *scroll box* → *gördítő csúszka, homepage* → *honlap, political correctness* → *politikai korrektség, human resources* → *humán erőforrások, decision maker* → *döntéshozó, market economy* → *piacgazdaság, checks and balances* → *fékek és ellensúlyok*. Kivételek: *know-how* → *know-how, non-stop* → *non-stop, last minute* → *last minute, notebook* → *notebook, laptop* → *laptop*. A tükörfordítással átvett szerkezetek „kaméleon-természetűek”, beolvadnak a magyar szókészletbe. A nyelv művelők legfeljebb akkor emelnek ellenük kifogást, ha „felesleges” átvételnek minősülnek, azaz létező magyar megnevezéseket szorítanak ki a nyelvhasználatból. A *szappanopera*, például a *limonádé* (második jelentésében: ’giccses, érzelgős, értéktelen alkotás’), az *indián nyár* pedig a *vénasszonyok nyará*-t, a *humán erőforrás* a *személyügy*-et helyettesíti, remélhetőleg nem véglegesen.

7. Következtetések

Nyelvközösségünk két évtizedes törekvéseinek eredményeként jelentős konvergencia figyelhető meg a magyar és angolszász kultúrák között. Gazdag ismeretekkel rendelkezünk a mintául kiválasztott kultúráról és annak működéséről. Zajlik a mintakultúra egyes részrendszereinek elsajátítása. Az átvett kultúra-elemek a magyar kultúra integráns részeivé váltak, de változásokon eshetnek át. Interakcióba lépnek kultúránk régi elemeivel, s a befogadó mentalitás behatásaival. Például, az átvett amerikai köszönések új oppozíciók közegébe kerülnek, lásd *Jó napot! Szép napot!* (← *Have a nice day!*), másrészt magyar hatásra modifikálódhatnak: a *Szép napot!*-ből a *További jó étvágyat!* mintájára *További szép napot!* lesz. Eközben nem mellékes, hogy a neologizmusok a magyarok jelentős részének negatív attitűdjével találkozhatnak. Sokan „émelygősen behézelgőnek” tartják őket, ami a pragmatikai jelentés módosulásaira utal.

Természetes, hogy a kulturális és nyelvi amerikanizálódás tényeit figyelembe kell venni a komparatív nyelvészetben, az anyanyelvi és idegen nyelvi oktatásban, az interkulturális kommunikációban egyaránt.

IRODALOM

BALÁZS Géza. 1997. 13 + 1 kérdés a magyar nyelvi kultúra lehetőségeiről. *Édes anyanyelvünk*, 1, 4.

MINYA K. 2003. *Mai magyar nyelvújítás*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Életbe lépett a „nyelvtörvény”. <http://www.tv2hu.hu/cikk.php?cikk=1000000>. *Hajdú-bihari Napló*, 2002. február 20., 7.

Hungarian Style Guide (szoftver szövegek fordítói kézikönyve) – May 1997.

Lengyel Zsolt

A szóasszociációs vizsgálatok újabb eredményei

1. Előzmények – folytatás

1.1. Tanulmányunk egynyelvű, magyar szóasszociációs vizsgálatok könyv alakban publikált eredményeire fókuszál, olyan adatbázisokra, melyeket a kortárs vagy az utókor többféleképpen, akár másodlagos adatelemzés formájában is hasznosíthat. Ide soroljuk Cser János (1939), Balló Larissza (1983), Jagusztinné Újvári Klára (1985), Lengyel Zsolt (2008; 2010) munkáit. Nem foglalkozik e tanulmány – minden értékük ellenére – azokkal a szóasszociációs vizsgálatokkal, melyek nem közlik adatbázisukat (Gósy–Kovács 1999), illetve melyek nem egynyelvű magyar alanyok köréből merítik anyagukat (Navracsics 2007).

1.2. Az adatbázisok meglétét azért tartjuk jelentős szempontnak, mert kiváló egybevetési lehetőségeket biztosítanak. Fény derülhet részben pszicholingvisztikai kérdésekre (ezekről majd később), mikro- vagy mezoszintű szociolingvisztikai változásokra, elmozdulásokra (majd erről is l. alább). Fontos az életkori azonosság is: a fentebb idézett adatbázisok 10–14, illetve 18–26 évesek anyagait tartalmazzák. Nincs azonosság a kísérletbe bevont résztvevők számát illetően (van néhány száz, és van legalább 1000 főre kiterjedő), de ez nem teszi lehetetlenné a szóban forgó egybevető vizsgálatokat.

2. A mentális lexikon (agyi szótár) kutatása

Ma még nem kellően tisztázott a mentális lexikon fogalma. Számunkra az egyén által birtokolt, de az adott beszédközösségben érvényesülő szabályoknak engedelmeskedő, részben a szókincs tárolására, részben bizonyos műveletek elvégzésére szolgáló mechanizmus. Az vitán felül áll, hogy nagy mennyiségű adatot (szót, lexémát stb.) tartalmaz. Az egyéni szókincs mennyiségét firtató modern kutatások legalább néhány tízezerre teszik egy beszédközösség tagja által birtokolt „szavak” mennyiségét. Ugyancsak kísérletesen igazolt, hogy e nagy mennyiségű anyagon igen gyors lexikai műveletek elvégzésére vagyunk képesek, legyen szó akár beszédértésről, akár -produkciónról. A mentális lexikon tehát valamilyen módon rendezett.

A rendezettség mikéntje további vizsgálatok tárgya. Azt tudjuk, hogy bizonyos paraméterek (életkor, nem, szakma/műveltség) fontos befolyásoló tényezők (ezekről bővebben l. Aitchison 1994).

2.1. A 20. század végén, a 21. század elején néhány ponton radikális változások játszódtak le a szóasszociációs kutatásokban. Ezek közül csak a legfontosabbakat említjük meg. Mindenekelőtt a tömegességet kell kiemelni: napjaink szóasszociációs vizsgálatai legalább 1000 főtől vett mintát tartanak elfogadhatónak. Nem csak teret nyert, hanem – ilyen vagy olyan formában – kötelezővé vált a hálószelemlélet érvényesítése (a magyar szakirodalomban olykor „pókháló” elnevezéssel szerepel e követelmény). A hálószelemlélet – legegyszerűbb formában – azt jelenti, hogy az adatbázisokban nem pusztán egy adott hívó- és egy válaszsó viszonya a vizsgálat tárgya. A hálószelemléletnek (is) köszönhető, hogy szűknek bizonyult a szavak közötti kapcsolat leírására a pusztán grammatikai, szemantikai, olykor fonetikai/fonológiai keret.

2.2. A hívósó és a válaszsó közötti viszonyt a korábbi magyar munkák kizárólag rendszernyelvészeti (grammatikai, szemantikai, fonetikai/fonológiai) terminusokban igyekeztek leírni. Az esetek túlnyomó többségében ennek nem is igen látszott semmi akadálya. A mintavétel tömegesebbé válása azonban arra derít fényt, hogy a rendszernyelvészeti jellemzés csak szükséges, de nem elegendő. Kijelentésünket az alábbi alpontban erősítjük meg (empirikus adatainkat Lengyel 2008, illetve Lengyel 2010 munkákból kölcsönözzük; a hívószavakat álló nagybetűvel, a válaszsavakat dőlt szedéssel adjuk meg).

3. *A nyelv adattároló, hagyományörző funkciója*

3.1. A nyelv – lingvisztikai közhely – sokféle funkcióval rendelkezik. A funkciók egy része a nyelv mint rendszerben ölt alakot (rendszernyelvészet), más funkciók a nyelv mint használat (használatnyelvészet) formát nyeri. A kétféle forma bár számtalan szálon függ össze, mégis viszonylagos autonómiát élvez. Az egyik nyelvi funkció a sok közül az alcímben jelzett adattároló, hagyományörző. A rokonságnevek rendszere különbségeket mutathat fel a különböző beszédközösségekben. Külön lexikai elem szolgálhat a férj anyja, illetve a feleség anyja megnevezésére, a mai magyar nyelv ezekre egy lexémát használ (*anyós*). Külön szó jelölheti a *fiútestvért* és a *lánytestvért* (miközben maga a *testvér* hiányozhat az adott közösség szótárából). E megkülönböztetések kimerítő módon nem írhatók le rendszernyelvészeti terminusokban, általában nyelven kívüli, az adott beszédközösség számára fontos társadalmi okok

szolgálnak magyarázatoként. A nyelvnek ezen adattároló, hagyományörző funkcióját tárják fel – szóasszociációs vizsgálatok révén – a 3.2. és a 3.3. alpontok.

3.2. Mind a 10–14, mind a 18–26 évesek körében a HEGY hívószóra tömegesen érkezett: *magas, völgy, meredek, hogy, meggy* stb. válasz, melyek semmiféle nehézséget nem támasztanak a kapcsolat rendszernyelvészeti szempontú magyarázatával szemben (a *hogy, meggy* válaszokat a nyelvi manifesztáció provokálja: a válaszadást mindkét korcsoport írásban oldotta meg). Azonban a *Mátra, Himalája* stb. válaszok kétségessé teszik, hogy a szóban forgó kapcsolat tartalmát kimeríti-e a csak rendszernyelvészeti magyarázat. Még erősebbek a kételyek a HEGY – *Mohamed* esetében. A rendszernyelvészeti magyarázat nem elegendő, használatnyelvészeti tartalom teszi érthetővé (és elfogadhatóvá) e kapcsolat létrejöttét.

A HEGY hívószó esetében természetesnek tartjuk, hogy *Mátra, Himalája, Mohamed* stb. típusú válaszokat is provokál. De kiderül, hogy használatnyelvészeti terminusokban értelmezhető válaszszó bármely hívószóra születhet. Példaként az első öt hívószót idézzük ide, melyek „ránézésre” neutrálisak a szóban forgó szempontot illetően, ennek ellenére ők is provokálnak *Mohamed*-re emlékeztető válaszokat.

ABLAK – *Koncz Zsuzsa, Poe,*

AD – *Karácsony, Krisztus,*

ALAK – *Béres Alexandra,*

ÁLLNI – *Himnusz,*

ÁLOM – *Freud, Ámor, Csongor és Tünde, Emese, Hawaii, Krúdy, Ádám*

Tehát – ismételjük – bármely hívószó kapcsán előfordulhat olyan válasz, mely teljes és kimerítő indokául használatnyelvészeti magyarázat szolgál. Ily módon azt kell gondolnunk, hogy mentális lexikonunk bármely (de bizonyára igen számos) eleme (szava, lexémája) nemcsak rendszernyelvészeti alapon kapcsolódik más lexikonbeli elemhez (szóhoz, lexémához), hanem használatnyelvészeti alapon is.

3.3. A használatnyelvészeti terminusokban (is) leírható kapcsolatok közül a (magyar és világ-) történelem; a hétköznapi kultúra; hitélet, mitológia, ünnepek; politika; ismert emberek témakörökhöz tartozóakat soroljuk fel (ennél több terület is van). A területekhez tartozó szavaknál nem adjuk meg, hogy mely hívószavakra születtek (mert mint fentebb kiderült: bármely hívószónál megjelenhetnek).

A felsorolás először a 10–14 évesek idevonható válaszait adja meg, majd a 18–24 évesekét, végül a közös elemeket. A felsorolás egyszerű alfabetikus rendet követ. Itt különösebb tanulságok megfogalmazásáról, bár csábító, lemondunk. (Valamennyi adatot a gyerekek által írott formában adunk meg.)

Történelem

Magyar

10–14 évesek: 1526, 1848, 1920, 1989, 1989.06.23, áprilisi törvény, Aranybulla/1222, Árpád vezér, Bem, Bocskai, Deák, Dobó István, Felszabadulás, Fráter György, Hunor, II. László, Klapka György, Kossuth, Mohácsi csata, Rákóczi, Ságvári, Szent István, Táncsics, Vajk

18–24 évesek: Augusztus 20., Honfoglalás, hungarista, Kinizsi, március 15., Nagy Imre, ötéves terv, pufajka, Trianon

Közös: 12 pont, Batthyány, Dózsa György, Mátyás király, termelő szövetkezet, Toldi Miklós, Zrínyi Miklós

Világtörténelem

10–14 évesek: 19. sz., 1939–1945, Antant, bolsevik, D-Day, Hadriánusz, Hammurabi, Homo Ludens, I. világháború, II. Ramszesz, J. F. Kennedy, Julius Caesar, Kalasnyikov, Marcus Aurelius, Medal of Honor, Mondri, Nero, Raszputyin, Sába, XX. század

18–24 évesek: 1914, Air Force, AK-automata kalasnyikov, Bismarck, francia forradalom, IRA, KGST, kommunizmus, Marseilles, Marx, Nagy Sándor, szocializmus, Szulejmán

Közös: Hitler, homo sapiens, II. világháború, Lenin, Oroszlánszívű Richárd, Robin Hood, Sztálin, Titanic, vörös csillag

Hétköznapi kultúra

10–14 évesek: Ariel, bon-bon, cartedor, Cora, corn-flakes, Danone habjoghurt, Diego, Duna Plaza, Elektro Pont, G-pont, Győri Édes, Heineken, Henkel, Ice Tea, Jaguár, kalinka, Kékkúti ásványvíz, Kokkolínó, Lamisil (kenőcs), Lampre, MÁV, mercedesz, Nokia 3310, Nokia logója, NYIK, OBI, OTDK, Pannon Sütő Kft., peep-show, Penny Market, Persil, Peugeot, Playstation 2, Pláza, Pólus Center, Popcorn, Porki, porse, P-pont, Praktika, PROFI, RedBull, Skoda, Spar, Sport szelet, Subaru, Tesco, tonik, Venis oxi action, VIVA, Vok, wap, Windows/Windows XP, Zimmer frei

18–24 évesek: anonim alkoholisták, ápisz, Büntető T. K., Centrum, DC, DM, Fiat, info-pont, iwiw, Kawasaki, KRESZ, MIR, öregek otthona, pick szalámi, piros arany, Shanti, supergames.hu, Suzuki, szputnyik, SZTK, TB, T-Pont, ufo, Volán, Vöröskereszt, Yamaha, zsiguli

Közös: Auchan, BKV, CBA, lada, Leo, McDonalds, erős Pista, trabant

Hitélet, mitológia, ünnepek

10–14 évesek: Euréka, Luther, Mózes, Neptunusz, St. Hubertus, Szent György, Szentháromság szobor

18–24 évesek: Achilles, Ádám, Amor, az agy éve, bencés, Buddha, dzsámi, Egyház, Emese, ferences, Góg, Gyümölcsoltó Boldogasszony, halloween, Hephaisztos, Hermész, Jézuska, Káin, Krisztus, Lucifer, magvető példabeszéd, Magyarok

Nagyasszonya, miatyánk, Mohamed, Pilátus, piros tojás, sabbath, Sátán, sóbálvány, Szent Ferenc, Teréz anya, valentin nap, vízöntő, Zeusz

Közös: *Biblia, Góliát, Herkules, Húsvét, Isten, Jézus, Karácsony, Mikulás, Nőnap, Pünkösöd, Sámson, szilveszter, Télapó*

Politika

10–14 évesek: *bin Laden, Fidesz, Medgyesi P., MIÉP, NATO, Szabad Demokraták Szövetsége*

18–24 évesek: *Gyurcsány, Jobbik, Katona Kálmán, népfelség elve, országalma, parlament, szabad kőműves*

Közös: *Európai Unió, Green Peace, MSZP, Orbán Viktor, Putyin*

Ismert emberek

10–14 évesek: *Ambrus Attila, Arkhimédész, Armstrong, Dr. Csernus, Farkas Bertalan, Pascal, Wiszkis*

18–24 évesek: *Amstrong, Csernus, Darwin, Descartes, Einstein, Freud, H. Hesse, Newton, Pithagoras*

4. Lexikai kapcsolatok, hálók, kisvilágok

4.1. A szóasszociációs kapcsolatok vizsgálatának újabb trendjei szakítanak azzal a hagyománnyal (is), hogy a hívó- és válaszcavakat egyszerű listaként kezelje. Szakít azzal is, hogy csak az első leggyakoribb válaszcav vizsgálatára alapozva hozzon ítéleteket, ezen belül természetesen azzal is, hogy a ritkább (pl. csak egyszeres gyakoriságú válaszcavakat valamilyen véletlennek tulajdonítsa). Egy adott hívószóra adott valamennyi (vagy majdnem valamennyi) válaszcav figyelembevétele új perspektívákat nyithat. A 10–14 évesek (Lengyel 2008) köréből hozunk példát az ÉDES és a KESERŰ szavakra adott első 5 leggyakoribb válasz idézésével. Az ÉDES esetében ez 903 válaszcavot jelent (az összes válaszcav száma 1039); a KESERŰ esetében 952 (az összes válaszcav száma 1078). Az 1. és 3. oszlop a válaszcavok számát jelöli, a 2. és 4. oszlop a válaszcavokat tartalmazza (az ÉDES hívószóra 195-en adják a *cukor* választ stb.; az X azt jelenti, hogy nincs válasz).

	ÉDES (N=1039)		KESERŰ (N=1078)
195	<i>cukor</i>	305	<i>édes</i>
176	<i>keserű</i>	134	<i>savanyú</i>
143	<i>savanyú</i>	82	<i>citrom</i>
106	<i>csoki</i>	72	<i>rossz</i>
60	<i>méz</i>	63	<i>gyógyszer</i>
25	<i>finom</i>	59	X

21	<i>sütemény</i>	33	<i>méz</i>
21	<i>X</i>	32	<i>cukor</i>
18	<i>sós</i>	23	<i>íz</i>
16	<i>eper</i>	17	<i>étel</i>
16	<i>gyümölcs</i>	13	<i>grapefruit</i>
14	<i>aranyos</i>	12	<i>tonik</i>
11	<i>torta</i>	11	<i>szomorú</i>
9	<i>alma</i>	10	<i>sós</i>
9	<i>íz</i>	10	<i>étsoki</i>
8	<i>kedves</i>	9	<i>élet</i>
7	<i>anya</i>	8	<i>káv</i>
6	<i>édesség</i>	8	<i>uborka</i>
6	<i>élet</i>	8	<i>rossz ízű</i>
6	<i>fagyi</i>	7	<i>meggy</i>
5	<i>édeskés</i>	7	<i>só</i>
5	<i>kettes</i>	7	<i>szőlő</i>
5	<i>csók</i>	6	<i>finom</i>
5	<i>keksz</i>	6	<i>gyümölcs</i>
5	<i>lány</i>	5	<i>nyelv</i>
5	<i>krémes</i>	5	<i>ízetlen</i>

4.1.1. Jól látható a táblázat alapján, hogy a lexikai jelentésükben perceptuális evidenciákra támaszkodó válaszok (*cukor, csoki, méz, eper* stb., illetve *citrom, gyógyszer* stb.) előnyt élveznek, ezek a leggyakoribbak. A gyakoriság szerinti második vonalhoz azok a szavak tartoznak, melyek valamilyen általánosítást fejeznek ki (*sütemény, gyümölcs, torta íz* stb.; illetve *rossz, íz, étel* stb.). A sort a társadalmi konszenzust, szociokulturális sajátosságot kifejező szavak zárják (*aranyos, kedves, anya, élet, csók, kettes* stb.; illetve *szomorú, ember* stb.). Ezek a vizsgálatok a kognitív nyelvészet területére vezetnek. További vizsgálatra serkentő kérdés (természetesen ahol ez a kérdés feltehető): a „perceptuális evidencia – általánosítás – konszenzus/szociokulturális” tengely valamennyi korosztály esetében működő szervező elve-e a lexikai jelentésstruktúrának?

4.1.2. Jól látható a táblázat adatai alapján, hogy az antonim jelentést kifejező párok tagjai között nincs teljes kölcsönösség: az ÉDES hívószóra 176 fő adja a *keserű* választ, a KESERŰ szóra viszont 305 fő az *édes* választ (e jelenséget sem követjük tovább a kognitív nyelvészetben belül).

4.2. Hálók, kisvilágok (irányított és súlyozott gráfok)

Az hogy, a szavak között grammatikai, szemantikai, kapcsolatok vannak, jól ismert, az viszont kevésbé, hogy e kapcsolatokat szociálpszichológiai tények befo-

lyásolják. A befolyásolás különösen jól kitűnik azoknak a szavaknak az esetében, melyek kölcsönösen részei egy és ugyanazon kisvilágnak. Példaként álljanak itt az ANYA és az APA hívószavakra adott válaszcikkek.

4.2.1. Az ANYA hívószóra 696 főnévi szófajú válaszcikkek született, az APA hívószóra 658. A különbség nem túl jelentős, a kvalitatív elemzést a főnévi válaszcikkek esetében – e tanulmányban – félretesszük.

4.2.2. Igei válaszcikkek: megoszlása jóval aránytalanabb. Az ANYA hívószóra 29 igei válaszcikkek érkeztek: *szerelem* (12), *szülő* (2) *főz* (2), *etető*, *imád*, *ír*, *megért*, *megy*, *mos*, *mosogat*, *nyaral*, *olvas*, *óv*, *segít*, *sír*, *utál*. Az APA hívószóra mindössze 7: *alszik* (2), *szerelem* (2), *dolgozik*, *eszik*, *gondoz*. Két dolog szembeszökő: egyfelől a válaszcikkek 10–14 évesek jóval differenciáltabb mentális képpel rendelkeznek a lehetséges „anyai” cselekvésekről, másfelől az „anyai” és az „apai” cselekvések között nincs átfedés, azonosság.

4.2.3. A melléknévi válaszcikkek mennyiségileg nem mutatnak fel különbséget; az ANYA 44, az APA 45 melléknévet provokál.

ANYA	APA
7 <i>jó</i>	10 <i>kedves</i>
5 <i>kedves</i>	6 <i>nagy</i>
2 <i>aranyos</i>	3 <i>jó</i>
2 <i>boldog</i>	3 <i>magas</i>
2 <i>egyetlen</i>	3 <i>okos</i>
2 <i>gondoskodó</i>	3 <i>szép</i>
2 <i>kereszt</i>	2 <i>aranyos</i>
2 <i>szerelem</i>	2 <i>jószívű</i>
2 <i>szép</i>	2 <i>rendes</i>
1 <i>barna</i>	2 <i>szigorú</i>
1 <i>életadó</i>	1 <i>alacsony</i>
1 <i>fontos</i>	1 <i>gondos</i>
1 <i>gondolkodó</i>	1 <i>kövér</i>
1 <i>gondos</i>	1 <i>lanka</i>
1 <i>kedvenc</i>	1 <i>mogorva</i>
1 <i>megbocsájtó</i>	1 <i>mostoha</i>
1 <i>megértő</i>	1 <i>rossz</i>
1 <i>okos</i>	1 <i>segítőkéz</i>
1 <i>óvó</i>	1 <i>szerelem</i>

1	<i>piros</i>
1	<i>rendmániás</i>
1	<i>rossz</i>
1	<i>szépséges</i>
1	<i>szomorú</i>
1	<i>ügyes</i>
1	<i>vigyázó</i>
1	<i>vörös</i>

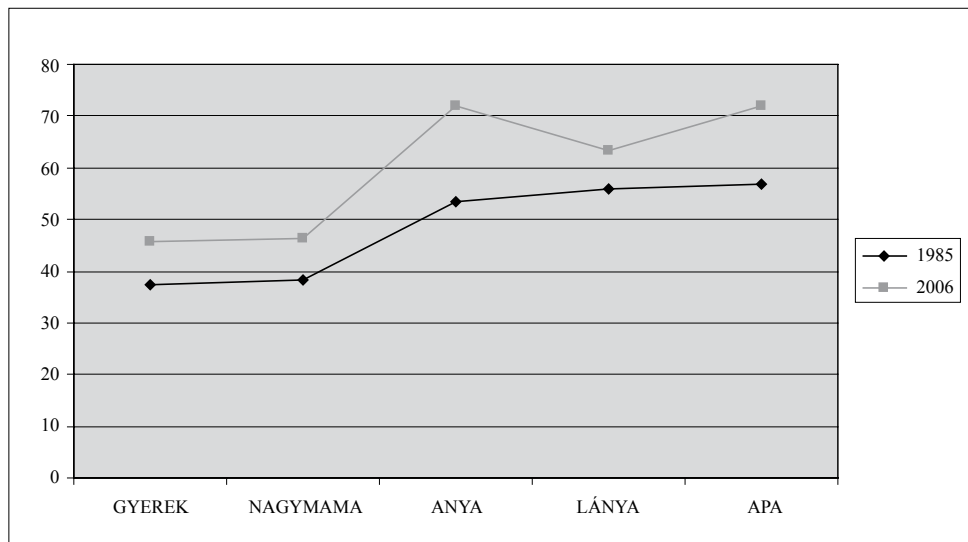
A minőségi elemzés azonban érdekes jelenségeket emel ki.

- A számszerű (gyakorlatilag) azonosság mögött jól kitapintható a példány–egyed különbség: az ANYA 27, az APA 19 különböző melléknevet provokál (ilyen különbség volt megfigyelhető az igék esetében is). Ez azt jelenti, hogy nem csak a cselekvések, de a minősítések tekintetében is differenciáltabb az anyakép?
- Vannak közös, túlnyomóan pozitív minősítések (*jó, kedves, aranyos, szerető, szép, gondos, okos, rossz*), ami azért feltűnő, mert a cselekvések azonossága, közössége nem volt jellemző.
- Némi aszimmetria jelentkezik: az APA inkább külső (*magas – alacsony* stb.), az ANYA inkább belső jegyeket (*megbocsájtó, megértő* stb.) kap.

5. Egységesülés: időfaktor

A különböző időpontokban gyűjtött adatbázisok egybevetéseket tesznek lehetővé. Az angol nyelvi anyag – közel 100 éves múlttal a szóasszociációs vizsgálatok terén – sokféle egybevető vizsgálati lehetőséget kínál. Ízelítőül álljon itt a TABLE hívószó. Leggyakoribb válasz a *chair*: 1910-ben a válaszadók 26,7%-a, 1928-ban 33,8%-a, 1954-ben már 84,0%-a adja ezt a választ (idézi Taylor 1990, 171). Az azonos választ adók száma tehát 40 év alatt megháromszorozódik. (E változást médiahatásokkal magyarázzák, és természetesen más szavak esetében is megfigyelhető volt.)

5.1. A magyar kutatók rendelkezésére az 1.1. alpontban idézett munkák állnak, melyek 30–60 évnyi perspektívát jelentenek. Ezek szóanyagából a CSALÁD kisvilághoz tartozó ANYA, APA, GYEREK, LÁNYA, NAGYMAMA hívószavakra adott hat leggyakoribb válasz százalékos összegének változásait vizsgáljuk a 10–14 évesek körében (Jagusztinné 1985; Lengyel 2008). (A GYEREK hívószó első hat leggyakoribb válaszáinak összege 1985-ben valamivel 40% alatt marad, 2006-ban {2008-ban lett publikálva} majdnem 50%-ot ér el stb.)



A diagramm tanulságaiból két mozzanatot emelünk ki:

- 10–14 évesek körében az ANYA, APA kiemelt jelentőségű: mindkét időpontban az e hívószavakra adott első hat válaszszó százalékos értékének összege a legmagasabb. E két szó vált ki legegységesebb verbális reakciót.
- Az 5. alpontban említett „egységesebb” (TABLE – chair) itt is érvényesül, és további vizsgálatokra serkent. A diagram szerint a 2006-os adatok minden egyes hívószó esetében magasabb értéket képviselnek, mint az 1985-ösök.

5.2. A fenti változás meglétének elismerése mellett, bizonyos pontokon azonban nem vártunk változást. E „változatlanságot” kognitív motívumok támogatják. Példáinkat a színnevek köréből merítjük. A látásfiziológiai megalapozottságú, színneveket jelölő hívószavakra adott válaszok esetében nem számítunk változásra, különösen nem azokban az esetekben, melyekben a kiváltott asszociátum inherens jegyet lexikalizál (az egybevetés ebben az esetben is a 10–14 évesek körében történik).

	1985	%	2006	%	ZÖLD	1985	%	2006	%
KÉK	<i>szín</i>	26,19	<i>ég</i>	26,24	<i>fű</i>	24,11	<i>fű</i>	32,68	
	<i>ég</i>	15,33	<i>szín</i>	16,63	<i>szín</i>	20,25	<i>szín</i>	15,09	
	<i>zöld</i>	8,94	<i>piros</i>	9,7	<i>kék</i>	9,64	<i>kék</i>	6,48	
	<i>fény</i>	5,11	<i>zöld</i>	8,22	<i>levél</i>	4,18	<i>alma</i>	4,25	
	<i>piros</i>	5,11	<i>szem</i>	3,69	<i>fehér</i>	3,21	<i>fa</i>	2,5	
	<i>szép</i>	2,87	<i>tenger</i>	3,23	<i>piros</i>	2,89	<i>sárga</i>	2,4	
		63,55		67,71		64,28		63,4	

FEKETE	<i>sötét</i>	24,43	<i>fehér</i>	38,73	PIROS	<i>szín</i>	18,95	<i>szín</i>	26,35
	<i>fehér</i>	18,64	<i>szín</i>	9,93		<i>vér</i>	9,8	<i>kék</i>	12,81
	<i>gyász</i>	7,07	<i>sötét</i>	6,43		<i>kék</i>	7,84	<i>alma</i>	8,2
	<i>szín</i>	6,75	<i>gyász</i>	4,5		<i>zöld</i>	6,86	<i>vér</i>	5,99
	<i>csúnya</i>	2,89	<i>halál</i>	4,23		<i>alma</i>	6,53	<i>zöld</i>	3,77
	<i>korom</i>	2,25	<i>sötétség</i>	2,29		<i>szív</i>	3,92	<i>sárga</i>	3,5
	<i>(piros)</i>	2,25					53,9		60,62
		62,03		66,11					
FEHÉR	<i>fekete</i>	18,09	<i>fekete</i>	36,32	SÁRGA	<i>szín</i>	15,03	<i>szín</i>	17,92
	<i>hó-</i>	16,19	<i>szín</i>	15,1		<i>kék</i>	5,55	<i>Nap</i>	12,38
	<i>világos</i>	9,84	<i>hó</i>	6,48		<i>piros</i>	5,55	<i>irigység</i>	6,46
	<i>szín</i>	7,93	<i>házfal</i>	2,22		<i>citrom</i>	4,57	<i>citrom</i>	4,89
	<i>tiszta</i>	2,59	<i>X</i>	2,13		<i>Nap</i>	4,57	<i>irigy</i>	4,71
	<i>piros</i>	1,9	<i>lap</i>	2,03		<i>irigység</i>	3,92	<i>kék</i>	4,71
		56,54		64,28			39,19		51,07

A fenti táblázat fontosabb tanulságai:

- A KÉK hívószó mindkét időpontban (1985; 2006) magas százalékos értékben mozgósítja az *ég* válaszszót (inherens jegy), a színnevek közül mindkét időpontban csak a *zöld* és a *piros* színneveket aktiválja (aminek látásfiziológiai okai vannak).
- A társadalmi konszenzuson, a szociokulturális sajátosságokon alapuló kapcsolatok is állandóságot mutatnak (FEKETE – *gyász*, SÁRGA – *irigység* stb.)
- Változás két tekintetben mutatkozik:
 - A KÉK első hat leggyakoribb válaszainak összege 1985-ben 63,55%, 2006-ban 67,71%. Nincs ez másként más színneveket jelölő hívószavak esetében sem: a 2006-os adatok mindig magasabbak hol jelentéktelenebb, hol jelentősebb mértékben (az utóbbira l. SÁRGA 1985-ben 39,19%, 2006-ban 51,07%). Tehát a vélemények „egységesülésének” korábban említett tendenciája e szócsoport esetében is jelentkezik.
 - A ZÖLD hívószóra a 2006-os csoport első leggyakoribb válaszai között megjelenik az *alma* válasz is, szépen illusztrálva azt a helyzetet, hogy a társadalmi életben bekövetkezett változások a nyelvben is tükröződnek (e sorok bizonyára több olvasója emlékszik, a zöld alma divatja nagyjából a jelzett – 1985-öt követő – időpontban jelentkezik). Egy korábbi „mellék-szál” inherens jeggyé válása további vizsgálatot érdemel.

5.3. A fentebbi, diakrón jellegű egybevetést a MAGYAR hívószóra nézve is elvégeztük. Az alábbi táblázat a MAGYAR hívószóra adott összes választ vizsgálja az 1985-ben, illetve 2006-ban 10–14 évesek körében. A válaszszavakat négy alcsoportban adjuk meg: magas, közepes, ritka és egészen ritka gyakoriságú válaszok. Egészen ritka gyakoriságúak azok a válaszok, melyekkel csak egy gyerek; ritka gyakoriságúak, melyekkel 2–5; közepes gyakoriságúak, melyekkel 6–10; végül magas gyakoriságúak, melyekkel 10-nél több gyerek élt. (Vastag szedéssel azok a válaszok szerepelnek, melyek mind 1985-ben, mind 2006-ban azonos gyakorisági alosztályban szerepelnek; aláhúzással jelöltük azokat a szavakat, melyek mindkét kronológiai csoportnál fellelhető, de más gyakorisági osztályhoz tartoznak, a se nem vastagon szedett, sem nem aláhúzott válaszokat csak az adott csoport használta; az X azt jelenti, hogy nincs válasz. Az egyes kategóriákon belül a válaszok alfabetikus rendet követnek.)

(1) Magas gyakoriságú válaszok

1985	2006
ember , <u>nép</u> , <u>nyelv</u> , –ország , <u>orosz</u>	ember , <u>német</u> , <u>nyelv</u> , –ország

(2) Közepes gyakoriságú válaszok

1985	2006
állampolgár , nemzet , <u>német</u> , <u>–óra</u>	állampolgár , angol, <u>én</u> , <u>haza</u> , <u>külföldi</u> , nemzet , <u>nép</u> , zászló, <u>X</u>

(3) Ritka gyakoriságú válaszok

1985	2006
állam , anyanyelv , <u>én</u> , haza , <u>Hungary</u> , irodalom, iskola, jó, mi, nemzetiség , nyelvtan , polgár , szovjet, <u>szó</u> , tantárgy , vagyok , vándor, <u>X</u>	állam , állampolgárság, anyanyelv , <u>beszéd</u> , brazil, cigány, ellenség, étel, fekete, francia, futball, gulyásleves, Győr, hazafi, hazafiság, <u>hazai</u> , hazám , <u>Himnusz</u> , hon, horvát, hun, Hunor, huszár, kokárda, lány, <u>nehéz</u> , nemzetiség , <u>nemzetiségem</u> , nemzetség, népmese, népcsoport, nyelvtan , <u>olasz</u> , <u>orosz</u> , <u>óra</u> , osztrák, otthon, paraszt, Petőfi, piros, polgár , roma, román, származás, szlovák, tantárgy tiszta, történelem, török vitéz, turista, Unió, vagyok , zöld

(4) Egészen ritka gyakoriságú válaszok

1985	2006
Amerika, amerikai , arasz, Árpád , barát, <u>beszéd</u> , beszél, bevonult, budi, csapat, dögölj meg, eddig, élet, Éva, falaz, fehér , finnugor, focicsapat , fricc, fű, <u>hazai</u> , <u>Himnusz</u> , hotel, Kossuth, költő, <u>könyvek</u> , külföld , <u>külföldi</u> , láz, Magyaródi, mese, Mészáros Csaba, mi népünk, <u>nehéz</u> , nemes, nemzetség, <u>népköztársaság</u> , nóta, nyelvű, <u>olasz</u> , országunk, orvos, <u>pásztor</u> , rossz, szocialista, szocializmus, -tanár, tanár bácsi, tanulás , <u>tánc</u> , tár, torna, Tóth Béla, USA, vitéz, Zoli	~os, agy, agyar, akadémia, állambeli, amerikai , Árpád vezér , asszony, Attila, az én nyelvem beszéli, baja, bosszúság, büszke, család, cseh, csili, Eger, elnök, embernek, <u>én is</u> , Erdei Zsolt, érdekes, Európa, falu, fanyar, fehér , fehérbőrű, fej, FIDESZ, film, focista , folyó, föld, fűzet, gonosz, gyengén fejlett ország, gyermek, győri, honfoglalás, hős, HUN, <u>Hungary</u> , ide, igazság, irigy, ismeretlen, <u>jó</u> , <u>juhász</u> , kanyar, kapzsi, <u>könyv</u> , <u>köztársaság</u> , kultúra, külföld , MagyareMBER, magyarság, matek, megóvás, mindenki, miniszterelnök, <u>mint én</u> , MSZP, nem magyar, német-angol, Németh, nemzeti zászló, <u>néptánc</u> , nézni, nyelvjárás, okos, öreg bácsi, őshaza, ősi, palócok, parlament, polgárság, ponty, Róma, sajnós, sok, spanyol, származású, szívós, <u>szó</u> , tanóra, tanulás , Tapolca, testvér, út, válogatott, várak, város, vér, versenyző, veszekedős, világ

5.3.1. Gyakoriság, fluktuáció

- A leggyakoribb válaszok nagyobb része (*ember, ország, nyelv*) a két kronológiai csoport szempontjából egy és ugyanaz, ily módon a MAGYAR szó szemantikai holdudvarának legbelsőbb szemantikai pillérei (e korosztály számára). Egy kisebb rész (*orosz, nép* {1985}, illetve *német* {2006}) átrendeződhet: lejjebb vagy feljebb csúszhat a gyakorisági listán (ha az 1985-öshöz hasonlítjuk a 2006-os eredményeket), de nem tűnik el. Érdemes megjegyezni, hogy a leggyakoribb válaszok számszerűsége annak ellenére mutat nagyfokú hasonlóságot, hogy 1985-ben 380, 2006-ban 1000 fő volt a válaszadók száma!
- A közepes gyakoriságú válaszok egy része egyező sávba esik (*nemzet, állampolgár*), más részük átrendeződik (az 1985-ös helyzethez képest lejjebb vagy feljebb kerül a gyakorisági listán). (A kísérletben résztvevők számáról és a válaszok azonosságáról ugyanaz mondható el, mint az előző alpontban.)
- A ritka gyakoriságú válaszok egy (kisebb) része azonos (*állam, anyanyelv, haza, nemzetiség, nyelvtan, polgár, tantárgy, vagyok*); pontosabban: amit az 1985-ös generáció válaszként használ, azt túlnyomó részt a 2006-os is használja, de fordítva nem igaz. Az átrendeződés itt is helyet kap (*beszéd, Hungary, jó, nehéz, olasz*), ám fontos, hogy ez csak a ritka és az egészen ritka kategóriák közötti fluktuációt jelenti. Az említett létszámbeli különbségből adódik, hogy egyre több olyan adat van, melyet csak a 2006-os csoport használ.

- Az egészen ritka válaszok között is vannak közösek (*amerikai, Árpád, fehér, focicsapat, külföld, tanulás*), de a dolog jellegéből adódik, hogy ezek száma aránylag kevés.

5.3.2. Tematikusság

A kétféle adatbázis e témához tartozó válaszait egységes keretben lehetett leírni. Ennek az egységes keretnek a tartópillérei: általános és egyéni identitás, kollektív identitás, politikai struktúra, foglalkozás/iskoláztatás. (E négy tartópillére inkább csak példákat hozunk, nem elemezzük a gyakoriság kapcsán felsorolt valamennyi elemet).

- Az általános és egyéni identitást kifejező válaszok közös elemei: *ember, én* stb. Csak 1985-ben jelenik meg a *barát, csapat, mi* stb. Ugyanakkor csak 2006-ban szerepel: *népcsoport, nemzetség, magyarság, hazafi* stb.
- A kollektív identitás paraméter közös elemei: (i) más népek „tükrében” (*külföldi, amerikai, német* stb.); (ii) történelmi reáliák: *Árpád, Himnusz, focista, juhász, néptánc* stb.; (iii) jelen reáliái (1985): *torna, vándor* és *Zoli* (mindhárom Magyar Zoltánra vonatkozik); (2006) *Erdei Zsolt*.
- Politikai intézményekre vonatkozó válaszok csak 2006-ban születnek (*FIDESZ, MSZP, Európa, Unió*)! Politikai jellegű minősítésben (nemzetkarakterológiában) kevés a közös (*fehér, jó, nehéz*), mivel 1985-ben alig születik ilyen jellegű válasz. A 2006-os csoport azonban bőven él vele: *büszke, hős, érdekes, okos, szívós* stb., illetve *gonosz, irigy, kapzsi, veszekedős* stb. A politikai struktúrát illetően sok a közös elem (*állam, polgár, köztársaság, nemzet* stb.), de bizonyos válaszok 2006-ban már nem jelentkeznek (*szocializmus, szocialista, szovjet*).
- A foglalkozásra, iskoláztatásra vonatkoztatható válaszszavak tekintetében az az érdekesség, hogy míg az 1985-ös csoport bőségesen használja, a 2006-os csoportban kifejezetten ritka.

IRODALOM

- AITCHISON Jean 1994. *Word in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Blackwell.
- BALLÓ Larisza 1983. *Magyar verbális asszociációk 1*. Szeged, Budapest, Debrecen. (18–23 évesek)
- CSER János 1939. *A magyar gyermek szókincse. Gyakorisági és korszótár*. Budapest.
- JAGUSZTINNÉ ÚJVÁRI Klára 1985. *Magyar verbális asszociációk 2*. Szeged, Budapest, Debrecen (11–14 évesek)
- LENGYEL Zsolt 2008. *Magyar Asszociációs Normák Enciklopédiája I*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. (10–14 évesek)
- LENGYEL Zsolt 2010. *Magyar Asszociációs Normák Enciklopédiája II*. (megjelenés alatt) (18–26 évesek)
- NAVRACSICS Judit 2007. *A kétnyelvű mentális lexikon*. Balassi Kiadó, Budapest.
- TAYLOR, I. 1990. *Psycholinguistics. Learning and Using Language*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Martsa Sándor

On the Synchronic Relevance of Back-Formation¹

1. Preliminary remarks

Unlike derivation and compounding, which have always dominated morphological research, the word-formation process called back-formation or back-derivation has received relatively little attention in the corresponding literature. That derivation and compounding have generated more scholarly interest than back-formation is by no means unexpected given the diversity and, more importantly, the overall productivity of these processes. Indeed, it goes without saying that notwithstanding the growing number of instances of back-formation documented in everyday language use, especially among neologisms (Lehrer 1996, Haspelmath 2002), instances of derivation and compounding by far outnumber those of back-formation. Moreover, whereas what counts as derivation and compounding is rarely a matter of debate, back-formation in English is surrounded by considerable uncertainty and there is still a great amount of indecision connected with its interpretation, concretely whether it is to be regarded as an exclusively diachronic process or a diachronic process with synchronic relevance. I think it is because of this uncertainty and also because of its increasing significance as a means of vocabulary extension that back-formation deserves more attention than it has so far attracted in studies on word-formation.

Some linguists, e.g. Marchand (1969), Aronoff (1976), Kiparsky (1982) and Aronoff & Fudeman (2005) claim, though on rather different theoretical grounds, that back-formation is basically a diachronic process. By contrast, others, including Pennanen (1975), Bauer (1983, 2001), Quirk et al. (1985), Becker (1993), Szymanek (1993), Booij (2005) and, more recently, Nagano (2007), argue for some kind of synchronicity and, by implication, for the synchronic productivity of back-formation. In this paper I also argue for this view by reviewing some current interpretations and reconsidering the claim, made most strongly by Marchand (1969) and Kiparsky (1982), that English back-formation has only diachronic relevance.

The structure of this paper is as follows. First, in section 2, I will give a brief overview of the basic interpretations of back-formation; then, in section 3, I will

¹ I wish to express my gratitude to József Andor for his comments on the final version of this paper.

demonstrate how Marchand and Kiparsky view the relationship between the synchronic and diachronic aspects of back-formation and I will argue that in the light of recent research and empirical evidence back-formation must be granted synchronic relevance as well. Examples used in the paper are taken from the designated authors as well as from online dictionaries and other internet sources specified in the text.

2. *The morphological status of back-formation*

According to the most widely shared, and for that matter the most varied, interpretation back-formation is viewed as a kind of class-changing word-formation process in English, whereby a lexeme is reanalyzed and a shorter word is derived from it. In a more recent study back-formation is taken to be the combination of two rather different word-formation processes, conversion and clipping. I will look at each interpretation in the next two sections.

2.1. *Back-formation viewed as reanalysis*

Back-formation is treated most frequently as the reanalysis or metanalysis (cf. Jespersen 1954, 538) of morphologically not or only partially analyzable nouns and adjectives like *burglar*, *editor*, *escalator*, *hawker*, *laser*, *lazy*, *orator*, *peddler*, *sculptor*, *swindler* or *babysitter*, *emotion*, *resurrection*, *sedative*, *sightseeing*, *television*, *transcription* by removing their presumed or actual suffixes (e.g. *burgl-ar*, *edit-or*, *laz-y* and *babysit(t)-er*, *resurrect-ion*, *sedat-ive*) to derive (new) words, in most of the cases verbs like *burgle*, *edit*, *escalate*, *hawk*, *lase*, *laze*, *orate*, *peddle*, *sculpt*, *swindle* or *babysit*, *emote*, *resurrect*, *sedate*, *sightseeing*, *televise*, *transcript*. Back-formed verbs are usually attested later than the corresponding nouns or adjectives. The process of reanalysis, as explicated by Booij (2005, 40–41), is shown in (1):

- (1) [sculptor]_N → [[sculpt]_V or]_N [[baby]_N [sitter]_N]_N → [[baby]_N [sit(t)]_V er]_N

Since it involves the restructuring of a complex base or a base believed to be complex, reanalysis can also be conceived of as undoing previous derivation, concretely nominalization and adjectivalization. Aronoff ‘s definition of back-formation as “backwards application of a WFR [=word-formation rule]” (1976, 27) is a case in point.² Nagano (2007, 42–45), however, points out that this definition is not

² Similar definitions of back-formation are given by Pennanen (1975, 227) and Adams (2001, 136).

sustainable for at least two reasons. First, in case Aronoff's proposal is right, the verbs back-formed from *transcription*, *cohesion* and *self-destruction* instead of the attested *transcript*_v, *coheses*_v and *self-destruct*_v would have to be respectively *transcribe*, *cohere* and *self-destroy*.³ Nagano also observes that with respect to a great number of irregular instances of back-formation the undoing of a word-formation rule is irrelevant either because of the synchronic unproductivity of the corresponding suffixation rule or because of the non-existence of such a rule. For instance in *peeve*_v, back-formed from *peevis*_A, the deleted *-ish* is no longer productive in English as a verbal suffix. Or, as regards *frivol*_v and *pegase*_v derived from *frivolous*_A and *Pegasus*_N respectively, either the selectional property of the suffix is violated (*-ous* does not add to verb bases) or what is deleted (*-us*) is not a derivational suffix. All in all, it seems that in a number of cases reanalysis, and by implication back-formation, cannot be seen as the backwards application of word-formation rules because these rules either fell into disuse in present-day English or because they simply do not exist.

Second, if back-formation is the reverse application of a word-formation rule that has added a derivative suffix plus some new semantic content to the base, it is expected that the deletion of this suffix causes the added semantic content to be removed too. But, this does not seem to happen. Despite the deletion of the agentive *-er*, for instance, in *babysitter* the agent remains part of the semantic description of *babysit*_v: 'act as a **babysitter**'. A consequence of this state of affairs is that words created by back-formation become anti-iconic in the semiotic sense, i.e. a mismatch is observable between their form and meaning. I will return to this point presently in the next section; further aspects of the semantic description of back-formation will be discussed in section 3.

Finally, there is yet another dimension of interpreting back-formation as reanalysis. In his book on morphological productivity Bauer (2001, 72–73, 83–84) notes that irregular cases of back-formation can also be seen as subtracting some material from the base rather than undoing a rule of word-building.⁴ Consider the verb *self-destruct*_v already mentioned above: the noun derived from *destroy* is *destruction*, involving base-allomorphy, whereas the verb back-formed from *self-destruction* is not **self-destroy*, which would imply the undoing of nominalization (and the recovery of the base morph *-stroy*), but *self-destruct*. This speaks for the deletion of some material from *self-destruction* rather than for the deletion of a suffix, that is, the reversing of a derivational process.⁵

³ This argument is based on Bauer (1983, 232).

⁴ A similar opinion is expressed by Booij (2005, 40).

⁵ Bauer offers an alternative explanation of these cases of back-formation (see section 3).

2.2. Back-formation viewed as conversion plus clipping

In Nagano's opinion the aforesaid problematic aspects of the interpretation of back-formation, namely that it cannot be described as the reversed application of a word-formation rule and that it is anti-iconic can be eliminated by considering it as the joint application of two word-formation processes: conversion and clipping (2007, 56–67).⁶ She argues that back-formation parallels conversion (e.g. *clean*_A → *clean*_V, *bicycle*_N → *bicycle*_V) in that it also lacks in iconicity, though in a different way. While back-formation is anti-iconic in the sense that less form corresponds to more meaning, conversion is non-iconic, for no change of form corresponds to the change of meaning. Another aspect of the semantic parallelism between conversion, understood as a semantically motivated and phonologically unmarked categorial change, and back-formation is that these processes display roughly the same semantic patterns, some of which are illustrated in (2).

(2) semantic patterns	conversion	back-formation
Locatum ('put N on/in; provide with N'):	<i>roof</i> _{V←N}	<i>bibliograph</i> _V ← <i>bibliography</i> _N
Location ('put on/in N'):	<i>beach</i> _{V←N}	<i>televize</i> _V ← <i>television</i> _N
Instrument ('use N'):	<i>bicycle</i> _{V←N}	<i>escalate</i> _V ← <i>escalator</i> _N

Nagano also claims that in the process of back-formation conversion is accompanied by clipping, which accounts for the deletion of the final segment of the base. This segment, as was presented above, is often not a derivational morpheme of English (see *pegase*_V ← *Pegasus*_N). This is not unexpected, since unpredictability of the deleted material is one of the basic characteristics of clipping (cf. *flu* ← *influenza*, *cab* ← *cabriolet*). Moreover, the presence of clipping in the process of back-formation justifies why some of its uses such as *auth*_V ← *author*_N, *salv*_V ← *salvage*_N, *ush*_V ← *usher*_N are often found facetious and, as a consequence of this, not readily acceptable to many speakers. Also, these features of clipping are present in conversion – back-formation doublets like *butch*_V – *butcher*_V, *chauff*_V – *chauffeur*_V, *ush*_V – *usher*_V. Nagano (2005, 65) contends that the clipped members of these doublets have the same stylistic value that ordinary clippings have in such word-pairs as *doc* ← *doctor*, *prof* ← *professor*.

⁶ Suggesting that back-formation is a kind of conversion accompanied by clipping, Nagano intends to improve Marchand's (1960, 1969) similar view, treating back-formation as a type of zero-derivation (i.e. adding a zero suffix to the base) followed by clipping. The semantic aspects of Marchand's analysis of back-formation will be presented in section 3.

Below, in (3), the interpretation of back-formation as conversion plus clipping is summarized:

(3)	base	→	conversion	→	clipping
	$[author]_N$		$\rightarrow [[author]_N]_V$		$\rightarrow [auth]_V$
	$[babysitter]_N$		$\rightarrow [[babysitter]_N]_V$		$[babysit]_V$

Admittedly, this interpretation aims to account for the synchronic productivity of back-formation by linking it to the highly productive rule-governed process of conversion. In addition, assuming that back-formation also involves non-rule-governed clipping explains the peculiarities and, more importantly, the overall unpredictability of this process. However, I find this reasoning problematic, since it apparently overlooks the fact that while the synchronic productivity of back-formation is really unquestionable, methodologically it is difficult to subscribe to a proposal according to which this productivity is motivated by the combination of two processes, one being rule-governed and the other non-rule-governed.

3. *Back-formation: a diachronic or a synchronic process?*

As has been anticipated in the foregoing discussion, a recurring issue in works on back-formation is whether it is an exclusively diachronic process or a basically diachronic process with synchronic relevance. For most linguists back-formation is primarily a diachronic process. In 3.1 and 3.2 I will present the two most well-known views (Marchand 1969, Kiparsky 1982) treating back-formation as a process with no synchronic relevance. In 3.3, I will suggest that on the basis of recent research and empirical data this treatment of back-formation should be reconsidered.

3.1. *Marchand (1969)*

In his seminal work on English word-formation, serving as a point of departure for Kiparsky (1982) as well, Marchand states that “[...] backformation has often diachronic relevance only” (1969, 3). Later, on page 391, he slightly modifies this statement: “The term backformation, backderivation therefore has diachronic relevance only.” In order to justify these statements, Marchand points out that the fact that *peddle*_V is back-formed from *peddler*_N by deleting *-er* is only interesting historically, since from the point of view of present-day speakers the derivational relationship between *peddle*_V and *peddler*_N is the same as the one between *write*_V

and *writer*_N; or, put differently, for present-day speakers *peddler*_N is a synchronic derivation from *peddle*_V just like *writer*_N from *write*_V. Consequently, the appropriate synchronic semantic description of *peddler*_N is ‘one who peddles’, whereas *peddle*_V is analyzed not as ‘act as a peddler’ (p. 391) but rather as ‘sell things by going from door to door’. Other examples of the *peddle*_V ← *peddler*_N type, where there is a clash between the diachronic process of back-formation and its synchronic analysis, include *edit*_V ← *editor*_N, *sculpt*_V ← *sculptor*_N, *scavage*_V ← *scavanger*_N, *broke*_V ← *broker*_N, *bottle*_V ← *bottler*_N, *ush*_V ← *usher*_N, *auth*_V ← *author*_N, with some of the verbs having very low frequency.

It follows from this analysis that the final criterion of determining the direction of a derivational relationship is semantic content. This criterion also works in the opposite direction, and this explains why, unlike in the derivationally related word-pairs mentioned in the previous paragraph, in *burgle*_V ← *burglar*_N, *laze*_V ← *lazy*_A, *televise*_V ← *television*_N, *babysit*_V ← *babysitter*_N, *aircondition*_V ← *airconditioner*_N, and many other word-pairs made up of compound verbs and synthetic compound nouns and adjectives, the verbs are back-formations having synchronic relevance as well. While the semantic description of *peddler*_N is ‘one who peddles’, *burglar*_N cannot be described as ‘one who burgles’, since semantically it is not derived from *burgle*_V as *peddler*_N is from *peddle*_V. Similarly, then, *laze*_V is semantically analyzable as ‘be lazy’, *televise*_V as ‘put on television’, *babysit*_V as ‘act as a babysitter’ and finally *aircondition*_V as ‘use an airconditioner’. These cases of back-formation make Marchand reformulate his statement quoted above as follows: “The statement [...] that the term backderivation has diachronic reference only, does not therefore apply to *burgle/burglar* or to similarly structured pairs [...]” (p. 393). In this reformulated statement, to my mind, Marchand leaves room for the synchronic interpretation of back-formation, especially as far as the increasing number of compound verbs derived from synthetic compound nouns and adjectives is concerned.⁷ I will come back to this point in 3.3.

3.2. Kiparsky (1982)

In his discussion of back-formation Kiparsky draws on Marchand’s above view, but he altogether denies the synchronicity of this process in English (1982,

⁷ In all probability marginal cases of inflectional back-formation, not dealt with here, also have both diachronic and synchronic relevance. Consider *pea* diachronically derived as a singular form from the now obsolete *pease* or the (colloquial) singular forms like *eave* (<http://dictionary.reference.com/browse/eave>), *kudo* (Akmajian et al. 1990, 38), *Chinee* (<http://dictionary.reference.com/browse/Chinee>) back-formed synchronically from *eaves*, *kudos* and *Chinese* via reanalysis.

21). Before presenting his arguments, I will give a brief (and for reasons of space a greatly simplified) overview of his theory of lexical morphology (also known as lexical phonology).

Lexical morphology is an empirically based model of the mental lexicon intended to account for various word-formation processes, derivational and inflectional alike. This model of the lexicon hinges on Siegel's (1979) level ordered morphology, which hypothesizes that different word-formation processes in the mental lexicon are allocated to different levels or strata, where morphological and phonological rules operate hand in hand. In Kiparsky's version of lexical morphology there are three hierarchically ordered levels: on level 1 primary affixation and primary (irregular) inflection take place together with noun to verb conversion; level 2 accommodates secondary affixation, compounding and noun/adjective to verb conversion; regular inflections are added to stems on level 3.⁸

Similarly to Marchand, Kiparsky also argues that the fact that *beg*_v, *mix*_v and *injure*_v are back-formations from *beggar*_N, *mixt*_A (*mixed*_A) and *injury*_N is only interesting for experts; "linguistically unsophisticated speakers" (1982, 22) view these verbs as bases underlying *beggar*_N, *mixt*_A and *injury*_N and not as derived forms. As regards verbs like *air-condition*_v back-formed from *air-conditioner*_N or *air-conditioning*_N, Kiparsky insists that historically the back-formed compound verb realizes the generalization inherent in the level 2 schema [Y Z]_X proposed by him to account for the derivation of synthetic compounds. To somewhat simplify the matter again, in this schema squared brackets signal a categorial frame and the variables Y, Z and X are in principle freely chosen lexical categories. All English compounds are derived by inserting Y and Z in the categorial frame X. If X=Noun subcategorized as Agent, Instrument or Action, Z must be a noun suffixed with *-er* or *-ing* as in *chain-smoker*_N, *air-conditioner*_N or *air-conditioning*_N. If, on the other hand, X=V, compound verbs or verb-headed compounds are derived, which entails that these verbs, just like *beg*_v, *mix*_v and *injure*_v mentioned earlier, synchronically cannot be seen as denominal verbs. If back-formation were a synchronic process, a rule, similar to what Nagano proposed, would have to be formulated which subtracts nominalizing suffixes and recategorizes the back-formed base. On Kiparsky a rule deleting a suffix is not allowed, let alone a rule which deletes a suffix and at the same time causes category-change. Since compound verbs of the type discussed here can be derived from the above schema directly, synchronic back-formation is not necessary.

⁸ The fact that elsewhere Kiparsky postulates only two levels need not concern us here (see Kiparsky 1983). Likewise, I will ignore Gussmann's (1988) and Giegerich's (1999) criticisms levelled against this and other versions of lexical morphology.

A further argument for rejecting synchronic back-formation comes from the comparison of compound verbs derived through conversion or back-formation from compound nouns. Whereas the former, being derived on level 2, always take level 3 regular inflection irrespective of the type of the verb head (cf. *grandstand* – *grandstanded* – **grandstood*; *wallpaper* – *wallpapered*), in the latter, also being derived on level 2, the head inherits level 1 inflection in case it is a strong verb (cf. *proofread* – *proofread* – **proofreaded*; *crash-land* – *crash-landed*). However, a quick search of web sources reveals that this argument is not particularly convincing, since, as is shown in (4), compound verbs with strong verbs as their heads taking regular inflection are not unprecedented, especially in colloquial use. Cf.:

- (4) When she was younger she had three sons of her own but still **babysitted** her neighbors' children, washed their clothes and prepared meals for them. (30 Dec 2010
<http://www.arirang.co.kr/News/News_View.asp?nseq=12704&code=Ne2&category=2>)

After you have **proofreaded** it, and got at least 3 other people to proofread it, made all your changes and fix your errors, you are ready to post the topic as posted above. (5 Dec 2010

<<http://archive.twilightgaming.co.za/viewtopic.php?f=1&t=1432&start=0&sid=0564e0b7dd7a5c48e4525930997cb640&view=print>>)

Ben stole a Ferrari and they **joyrided** in it. (16 Sept 2010

<<http://www.bluelight.ru/vb/archive/index.php/t-123508.html>>)

The verbs in bold face, regardless the obvious informality and casualness of the sentences in which they occur, can be taken to mark the synchronic potential of back-formation to be dealt with in the following section.

3.3. Evidence for the synchronic relevance of back-formation

We have seen in the previous two sections that the arguments for treating back-formation as a diachronic process are of semantic and formal nature. We have also seen that quite a few instances of back-formation, especially back-formed compound verbs, allow for synchronic interpretation as well. In this section I will consider arguments that have been put forward in favour of the synchronic relevance of back-formation since the publication of Marchand's and Kiparsky's respective works.

In section 2.1 the etymologically incorrect but productive back-formations were seen as subtraction of some material from the (end of the) base. Below, in (5), are a few other attested examples quoted in Bauer (2001, 72–73):

- (5) If you have to, **seduct** (← *seduction*) him. (Prachett, Terry, *Wyrd Sisters*. London: Corgi, 1988, 205)
 Piotr Borisovich learned... how to **surveille** (← *surveillance*) others, how to detect and evade the surveillance of others. (Littell, Robert, *The Sisters*. London: Jonathan Cape, 1986, 129).
 The crowd... thought Carella looked like a baseball player. They **deducted** (← *deduction*) this because of his athletic stance and his long slender body. (McBain, Ed, *Eight Black Horses*. London: Hamish Hamilton, 1985, 3).

Commenting on these examples, Bauer argues that they can as well be the result of paradigm pressure, a synchronic phenomenon of analogy, which means that the form of a derivative is predicted from the form of other semantically unrelated members of the derivational paradigm. So, *self-destruct* may also have arisen via analogy from *construct-construction*, *instruct-instruction* representing the same word-formation paradigm. Bauer notes that if irregular back-formation is taken to emerge from paradigm pressure, it must be relegated to the non-rule-governed part of morphology (2001, 84). But he also proposes, disagreeing with Kiparsky but in agreement with Aronoff, that alternatively back-formation can be “[...] seen as a rule of deleting affixes or forms homophonous with affixes under appropriate semantic circumstances”. It remains to be seen, however, how these circumstances for the application of a rule that accounts for all types of back-formation can be identified. Until such circumstances are found, I think, it seems more prudent to assume, as Bauer himself suggested in an earlier publication (1983, 65), that back-formation as a word-formation process is allowed by some synchronic potential, be it an analogy (paradigm pressure) or a rule. More precisely, the diachronically motivated mechanism of back-formation continues to operate as an undoubtedly existing but as yet not sufficiently specified synchronic potential. I suppose this is similar to what Marchand also suggested in his discussion of back-formation.

If this reasoning is correct and if we consider the fact that in English the morphological possibilities to create verb-headed compounds are rather limited, it can be stated that along with conversions from compound nouns (e.g. *snowball*_v, *padlock*_v, *wheelbarrow*_v) another productive source to yield compound verbs is back-formation from synthetic compound nouns and adjectives. In addition, as demonstrated in (6), the assumed synchronic potential appears to account for the emergence of such

(potential) instances of back-formation that (for the time being) may be rejected by most speakers of English. Cf.:

- (6) Mr Alivijeh, who has been **taxi-driving** for 17 years, always maintained his innocence and also reported the matter to the Police Ombudsman. (12 Dec 2010 <<http://www.taxi-driver.co.uk/?cat=33>>)

Pet **taxi drove** defensively but expanded during recession (3 June 2010 <<http://news.medill.northwestern.edu/chicago/news.aspx?id=166276>>)

The synchronic potential of back-formation is traceable not only in forming compound verbs, but also in forming verbs from derived nouns and adjectives: cf. *enthuse_v* ← *enthusiasm_N*, *cavitate_v* ← *cavitation_N*, *cose_v* ← *cosy_A*. In this respect Plag (1999, 207) notes that nouns in *-ation* are potential bases for verbs in *-ate*, cf. *?derivate_v* ← *derivation_N*, *?starvate_v* ← *starvation_N*.

In her article on neologisms, Lehrer (1996) mentions several examples of innovative compound verbs back-formed from synthetic compound nouns. Below, in (7), a few attested examples are given that were obtained by her from spontaneous conversations (1996, 66–67). I also include an example found in *Newsweek* magazine. Cf.:

- (7) The front row [of a theatre] is not a good place **to people-watch**.
The American people can **reality-test** for themselves.
[This electronic dictionary] **spell-corrects** 83,000 words.
I like to **channel-surf**.

If you were a Sunni, having watched government-allied squads kill and **ethnic-cleanse** your people, would you accept a piece of paper that said that this government will now give you one third of Iraq's oil revenues if you disarm? (*Newsweek*, Oct. 26, 2006; p. 21)

Similarly to etymologically incorrect examples mentioned above, these examples also signal the productivity and synchronic potential of back-formation. Moreover, they also call the attention to the importance of pragmatic strengthening in making the synchronic potential of forming verbs through back-formation function appropriately.

Finally, Nagano (2007, 36–41) argues for the growing productivity of back-formation on the basis of data taken from dictionaries of new words. She also claims that, notwithstanding the apparent anti-iconic nature of back-formed words, the

straightforward semantic relation between them and their base-words, namely that the shorter forms are taken to be (formally as well as) semantically derived from the longer ones, also points to the synchronic productivity and, as was envisaged in the previous discussion, to the effective operation of the presumed synchronic potential. Consider (8):

- (8) *butler*_N → *butle*_V ‘act as a **butler**’
*television*_N → *televize*_V ‘put on **television**’
*hang glider*_N → *hang glide*_V ‘fly by a **hang glider**’
*free association*_N → *free-associate*_V ‘practice **free association**’ (Nagano 2007, 37)

To sum up, we have seen in this section that there is every reason to suppose that back-formation in English is not an exclusively diachronic process having no synchronic relevance. While it is undoubtedly a diachronically motivated process, the steady increase of the instances of back-formation among neologisms, especially the increase of forms that prove etymologically incorrect, unequivocally points to the presence of a powerful synchronic potential. Whether this potential signals an emerging rule of back-formation is difficult to say at the moment. One thing is certain: until its precise input conditions are identified, it can at best be viewed as a kind of analogy operation.

4. Conclusions

In this paper an attempt has been made to demonstrate that back-formation is an effective means of coining new verbs in English and as such it is on a par with derivation, compounding and conversion. In the corresponding literature back-formation is predominantly seen as a diachronic process with no synchronic relevance, but, as it has been pointed out, recent publications allow for a somewhat modified interpretation. The ever-growing token-frequency of back-formation in everyday language use clearly indicates that this process has a considerable synchronic potential. The present paper has shown that this potential, conceived of as an analogy operation, is still not sufficiently understood, therefore further research is necessary to specify its nature and reveal how and under what circumstances it operates.

REFERENCES

- ADAMS, Valerie 2001. *Complex Words in English*. English Language Series, Longman.
 AKMAJIAN, Adrian et al. 1990. *An Introduction to Language and Communication*. Cambridge, MA: The MIT Press, London.

- ARONOFF, Mark 1994. *Morphology by Itself, Stems and Inflectional Classes*. Cambridge, MA; The MIT Press, London.
- ARONOFF, Mark – FUDEMAN, Kirsten 2005. *What Is Morphology?* Blackwell Publishing, Oxford.
- BAUER, Laurie 1983. *English Word-Formation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- BAUER, Laurie 2001. *Morphological Productivity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- BECKER, Thomas 1993. Back-Formation, Cross-Formation, and “Bracketing Paradoxes” in Paradigmatic Morphology. In: BOOIJ, Geert – MARLE, Jaap van (eds.) *Yearbook of Morphology*. Kluwer, Dordrecht. 1–25.
- BOOIJ, Geert 2005. *The Grammar of Words*. Oxford University Press, Oxford.
- GIEGERICH, Heinz J. 1999. *Lexical Strata in English*. Cambridge University Press, Cambridge.
- GUSSMANN, Edmund 1988. Review of Mohanan (1986). *Journal of Linguistics* 24: 232–39.
- HASPELMATH, Martin 2002. *Understanding Morphology*. Arnold, London.
- JESPERSEN, Otto 1954. *A Modern English Grammar on Historical Principles, Part VI Morphology*. George Allen & Unwin Ltd, London, Ejnar Munksgaard, Copenhagen.
- KIPARSKY, Paul 1982. Lexical Morphology and Phonology. In: The Linguistic Society of Korea (ed.) *Linguistics in the Morning Calm*. Hanshin Publishing Company, Seoul. 3–91.
- KIPARSKY, Paul 1983. Word-formation in the Lexicon. In: INGEMANN, F. (ed.) *Proceedings of the 1982 Mid-America Linguistics Conference*. University of Kansas, Lawrence. 3–29.
- LEHRER, Adrienne 1996. Why neologisms are important to study. *Lexicology Vol. 2/1*, Mouton de Gruyter, Berlin–New York. 63–73.
- MARCHAND, Hans 1960. *The Categories and Types of Present-day English Word-formation: A Synchronic-Diachronic Approach*. Otto Harrassowitz, Wiesbaden.
- MARCHAND, Hans 1969. *The Categories and Types of Present-day English Word-formation: A Synchronic-Diachronic Approach*. C.H. Beck’sche Verlagbuchhandlung, Munich.
- NAGANO, Akiko 2007. Marchand’s Analysis of Back-Formation Revisited: Back-Formation as a Type of Conversion. *Acta Linguistica Hungarica*, vol. 54 (1). 33–72.
- PLAG, Ingo 1999. *Morphological Productivity. Structural Constraints in English Derivation*. Mouton de Gruyter, Berlin and New York.
- PENNANEN, Etsko V. 1975. What Happens in Back-formation? In: HOVDHAUGEN, Even (ed.) *Papers from the Second Scandinavian Conference of Linguistics*. Oslo University, Department of Linguistics, Oslo. 216–299.
- QUIRK, Randolph et al. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman, London – New York.
- SIEGEL, Dorothy 1979. *Topics in English Morphology*. Garland, New York.
- SZYMANEK, Bogdan 1993. *Introduction to Morphological Analysis*. Wydawnictwo Naukowe Pwn, Warszawa.

Marta Sándor

Az elvonás szinkrón vonatkozásairól

Az angol nyelvű szakirodalomban az elvonásnak nevezett szóképzési eljárást többnyire diakrón folyamatnak tekintik, amelynek nincsenek és nem is lehetnek szinkrón vonatkozásai. Az elvonás révén túlnyomó részt igék keletkeznek az eredetileg komplex (vagy annak vélt) főnevekből és melléknevekből az utóképzők(nek gondolt elemek) törlésével. Főleg a nagyszámú újonnan keletkező, etimológiailag nem igazolható elvonások kapcsán (vö. hasonló magyar példákkal: *szövegszerkeszt, tömegközlekedik*) viszont egyértelműen látható, hogy ezek létrejöttében erős, még pontosan fel nem térképezett analógiás hatás érvényesül, amelyet a szakirodalom az elvonás szinkrón vonatkozásai erősödésének tulajdonít. A vizsgált empirikus adatok is ezt a véleményt támasztják alá.

Medve Anna – Szabó Veronika

Modellről modellre

Nem azért sportolunk, hogy abból éljünk meg,
hanem azért, hogy szép legyen a tartásunk.
(Szépe György)

Csak fölösleges dolgokat érdemes tanítani az iskolában.
(Heller Ágnes)

1. A grammatika oktatásának hasznos és fölösleges voltáról

Azért választottunk két mottót, hogy megerősítsük: Szépe György, akit most köszöntünk 80. születésnapja alkalmából, nem áll egyedül az egyetemi hallgatók előtt is hangoztatott, fentebb idézett nézetével, még ebben a haszonelvűnek tűnő társadalmi-pedagógiai környezetben sem. A sport-hasonlatot a grammatikára és a majdani tanár szakos hallgatók képzésében a Bologna-rendszerű képzés előtt még szereplő formális stúdiumokra vonatkoztatta: formális szintaxisra, formális szemantikára.

Írásunk ehhez kapcsolódik. De a látszólagos ellentmondást is szeretnénk feloldani benne, ami az idézett mottó és a között a vélemény között feszül, hogy az anyanyelvi nevelés az éppen Szépe György által bevezetett terminussal *hasznos nyelvészet* (javaslat az *alkalmazott nyelvészet* terminus kiváltására) területére tartozik.

Írásunkban egy újabb mondatelemzési modellt szeretnénk bemutatni. Olyat, amely egy másik hátán nyugszik, több más, a Szépe tanár úr köpönyege alól kibújó pécsi műhelyben született modellel együtt. A gyökerek a Szépe György segítségével alakult és általa felkarolt Fiala Nyelvészek Munkaközösségének generatív-transzformációs alapozású tananyagáig nyúlnak vissza (az 1970-es évekig). A pécsi anyanyelvi nevelési műhelyben ennek számos, egyre finomabb és specifikusabb modellvariációja jött létre a felsőoktatásban való hasznosításra (Alberti 1994; Alberti–Medve 2002/2005), újabban pedig a közoktatás számára átdolgozva azt (B. Nagy–Farkas 2005; Medve–Farkas–Szabó 2010).

Az anyanyelvi nevelésnek – a hasznos nyelvészet egyik ágának – olyan területéről lesz tehát szó, amely első megközelítésben haszontalannak és feleslegesnek tűnhet. Sajnálatos módon a pedagógiai és az anyanyelvi nevelési közgondolkodás a mértékadó körök szemléletének hatására és oktatásirányítási rendeletek szellemét követve az utóbbi években szívesen maradt meg a problémák első megközelítésénél. Így állt elő az a helyzet, hogy a kompetencia alapú képzés jegyében az anyanyelv

területén a kommunikációs képességek fejlesztése kapott tág teret, a grammatika pedig szinte leszorult a porondról. Egy „első megközelítéses” szemlélet jegyében a kompetencia a gyors hasznosíthatóság szinonimája lett. Nem törődve azzal, hogy a gyakorlatba gyorsan visszaforgatható képességek a körülmények gyors változása miatt csak rövidtávon hasznosíthatóak.

A grammatikai elemzésekkel – és sok más, formalizált eszközt használó területtel (elemi logika, matematika stb.) – megszerezhető képességek a gondolkodás alapformáit alakítva hosszú távon és más területeken is működni fognak: ilyen a szerkezetérzékelő, a kombinációs, a variációs, a problémafelismerő, a szabálykereső és a szabályalkalmazó képesség. Közös tulajdonságuk, hogy rövidtávon fölöslegesnek tűnhetnek, távlatosan gondolkodva azonban nagyon is hasznosnak bizonyulnak.

2. Gyökereink és elveink

Nem véletlen tehát, hogy a Pécssett kialakult és folyamatosan alakuló anyanyelvi nevelési műhelyben, amelynek legmeghatározóbb személyisége (alapítónak is neveznénk szívesen, ha egy ilyen műhely formális keretek közt működne) Szépe György, igen erős a mondattani vonulat. Ennek oka az, hogy a nyelvreírásban a legkövetkezetesebben formai kritériumokat érvényesítő generatív irányzat (amelynek elterjedését szintén Szépe György tette lehetővé hazánkban) mondatközpontú. Az első, széles szakmai legitimitást elnyerő terület a generatív-transzformációs grammatikán belül éppen a mondattan volt.

A pécsi műhely több oktatásra alkalmazható modellje közül a most ismertetendő lehetőséget nyújt arra, hogy az egyetemi képzésben egy egyértelműen (nem feltétlenül transzformációs) generatív modell épüljön rá. Eredetileg az általános iskolai képzésre dolgoztuk ki, ez jelent meg a *4x12 mondat* című kötetben. Úgy gondoljuk azonban, hogy a középiskola számára is érdekes, a magyar nyelv lényegi vonásait megragadó, így más nyelvekkel való összehasonlításra alkalmas továbbfejlesztési lehetőségeket kínál. Ezeket is szeretnénk írásunkban bemutatni.

Modellünk kidolgozásakor a következő elveket tartottuk szem előtt:

1. A mondatelemzés ne csupán ágrajzok elkészítését jelentse, hanem mindenfajta tevékenységet, ami hangalak és jelentés kapcsolatának feltárására irányul.
2. Mindenképpen használjunk formalizált ábrázolást is, ez pedig ágrajzos forma legyen. Ez az ábrázolási mód jól áttekinthető és mélyen gyökerezik az oktatási tradíciókban.
3. Vezessük be korán a szintaktikai funkciókat. Ezek egyrészt a nyelvreírásban rendkívül jelentősek, számos szabály hivatkozik rájuk, másrészt pedig az oktatás metanyelvében korán jelentkeznek, az idegennyelv-oktatás során is.

4. Lehetőleg egyetlen formalizált reprezentációt alkalmazzunk a különféle információk megjelenítésére.
5. Legyen olyan, amire a felsőoktatásban (vagy előbb is) ráépíthető egy transzformációs generatív modell, de maradjon nyitva az út más modellek felé is. Ezért nem csupán a mozgásokkal járó jelölési nehézségek miatt, hanem elméleti megfontolásból sem alkalmazunk mozgásokat.
6. A fejlődési korszakok Piaget által leírt jellemzőit vegye figyelembe oly módon, hogy annak megfelelő tevékenységek simulékonyan illeszthetők legyenek hozzá. Ennek következtében potenciálisan legyen vonzó, motiváló és képességfejlesztő.

Itt jegyezzük meg, hogy írásunkban a magyar transzformációs generatív nyelv-leírás terminológiáját használjuk. Az egyetemi képzésben e keretben dolgozunk, a leendő pedagógusok nálunk és több más egyetemen is ezt ismerik.

3. A pedagógiai és nyelvészeti megfontolások, az ezek alapján létrejött modell

Itt a *4x12 mondat*ban az általános iskola felső tagozata (10–14 éves korosztály) számára javasolt modellt mutatjuk be. Az új, a modernebb mondattani irányzatok elveit is érvényesítő, iskolában is használható modell kialakításához többféle szempontot is figyelembe kellett vennünk.

Mivel a nyelvészeti diszciplínák differenciálódása, a különböző nyelvelméleti iskolák megjelenése óta nem beszélhetünk egységes grammatikaelméletről, így a mondattan státusza és kezelése is erősen függ a választott elméleti kerettől: a megfogalmazott elvek és szabályok mindig csak az adott modellen belül érvényesek. Olyan modell létrehozása volt a célunk, amely következetes, a gyermekek számára is logikus, és a – Piaget terminusával – formális műveleti sémák szakaszába lépő gyermekek mentális képességeihez is idomul. Mivel tehát felső tagozatosok számára dolgoztuk ki a modellt, és szerettük volna, ha a középiskola nem megismétli ezt a tananyagot, hanem épít rá, úgy döntöttük, hogy az általános iskolában semleges mondatok elemzését tartjuk feladatunknak. A nem semleges mondatok feldolgozása pedig egy magasabb szintű, középiskolásoknak szánt modellben lenne lehetséges. Az életkori sajátságokat, az eddigi gyakorlatot, és a legnépszerűbb modern irányzatok megoldásait figyelembe véve döntöttünk arról, hogy modellünkben ágrajzokat is felhasználunk a mondatok reprezentálásához.

Mindenképpen szerettünk volna ugyanis építeni a hagyományos elképzelésekre, ugyanakkor fontosnak tartottuk integrálni az újabb kutatások eredményeit is. Hasonló törekvések jellemezték Zsolnai József és Bánréti Zoltán munkásságát a '70-es évek végén. A Zsolnai-program újdonsága volt, hogy bemutatott egy olyan mondatelemzési eljárást is, amely az ígét tekintette a mondat központi szervezőjének,

és az alany ennek vonzataként tüntette fel. Ezen kívül más, a mondat szerkezetére való újítást nem tartalmazott, viszont megterhelte a tananyagot a gyermekek számára lényegtelen idegen terminusokkal. Ezért nem választottuk ezt az elképzelést modellünk kiindulópontjául.

Bánréti NYKIT-nek nevezett programja generatív alapokon nyugszik (Dér–Korponay 1991). A taneszközeit használó gyermekek elemi, minimális szerkesztettségű mondatokból úgynevezett „bonyolult” mondatokat alkothatnak (azaz olyanokat, amelyek a kötelező vonzatokon kívül szabad bővítményeket is tartalmaznak), bonyolult mondatokból elemieket, így kerülnek közelebb a mondatok szerkezetének megértéséhez. Mégsem választottuk Bánréti megoldását sem, hiszen bár az alapötlet kiváló, a modell erősen „alulgenerál”: kizárólag olyan egyszerű mondatokat tud kezelni, amelyek „alany–állítmány–vonzat–körülmenyhatározó” sorrendűek. A birtokos szerkezetek mondatokból való levezetése szellemes megoldás, ugyanakkor az ágrajzok átláthatatlanok és nem szolgálják a megértést. Ugyanez igaz az alárendelt összetett mondatok reprezentációjára is. A modell időnként következetlen: nem vezeti be, milyen határozófajtákat kell a gyerekeknek ismerniük, és keveri a szintaktikai funkciót (alany, tárgy) a kategóriával, vagyis a szófajjal (pl. névelő).

Abból indultunk ki tehát, hogy egy meglévő korrekt elmélet megfelelő leegyszerűsítése alkothatja az újabb általános iskolai modell alapját. A modern mondattani irányzatok közül a transzformációs generatív modellek adnak a magyar nyelvről a legteljesebb képet, és a nyelvi szerkezetek felépítésére, a szórend reprezentálására helyezik a legfőbb hangsúlyt. A bővítmények régensük mellett jelennek meg a mondat mélyszerkezetében, ezeket a transzformációk felszíni szerkezeti helyükre mozgatják, ahol majd el is hangzanak. Különböző nyelvek esetében különböző okokból van szükség a mozgásokra. Az angolban, amelyre először alkalmazták, azért, mert a szintaktikai funkciók a pozícióból vezethetők le. A magyarban a szintaktikai pozíciók logikai-retorikai jelentéstöbbletet, úgynevezett „operátorjelentést” hordoznak.

Szintén egyre több hazai művelője akad a lexikalista elméleteknek, amelyek központi szerepet szánnak a lexikonnak, és a szerkezet mellett a mondat összetevőinek szemantikai relációit is megjelenítik. A mondatok szerkezetét az elemek szótárban kódolt tulajdonságai biztosítják. Az egyik legkidolgozottabb, magyarra jól alkalmazható, ezért számunkra vonzó lexikalista modell, az LFG – kacérkodtunk is a gondolattal, hogy ennek az elvei alapján építsük fel modellünket. Mivel azonban a szintaktikai funkciók mielőbbi megismerését fontosnak tartjuk, az LFG-ben pedig ezt egy bonyolultan formalizált, nem ágrajzos reprezentáció adja meg, elálltunk ettől a megoldástól.

A többi generatív irányzat nagy része a mondatokat a számítógép számára is feldolgozható algoritmusokként kezeli, a nyelvet elvek és megszorítások rangsorolt halmazaként írja le. A mi modellünk alapvetően intuíció-barát, ezekben a modellek-

ben pedig az ábrázolatok messzebb állnak az intuiciótól, gyerekek számára nehezen értelmezhetőek lennének.

A posztgenerativista irányzatoknak is jellemzője, hogy nem tartalmazznak transzformációkat, lemondanak az összetevős elemzésről is, és nyelven kívüli tényezőket vesznek figyelembe az elemzés során. A legújabb, a magyar nyelvre még kidolgozatlan kognitív elképzelések funkcionális szemléletűek, asszociációs viszonyhálóknak tekintik a mondatot (Imrényi 2007).

Az eltérő szemléletmódok miatt a modellek összebékítése nem tűnt járható útnak. Mindegyikből érvényesíteni szeretttük volna azokat a megoldásokat, amelyek segítik a gyerekeket a mondatok szerkezetének és működésének megértésében – a szórend és a szerkezetek fontosságát, valamint a mondatot alkotó összetevők közti viszonyok reprezentálását szem előtt tartva.

Kézenfekvőnek tűnhetett, hogy a nyelvészetben leginkább elfogadott generatív transzformációs modellt válasszuk. Farkas és B. Nagy tapasztalatai azonban azt mutatták, hogy a generatív transzformációs elvek a végletekig nem egyszerűsíthetők, különben magának a modellnek mondanánk ellent (B. Nagy–Farkas 2005). A kidolgozott középiskolai változatot tehát nem lehet könnyebbé, az általános iskolások számára is befogadhatóvá tenni, a generatív elméletek szigorú formalizmusa – általános iskolai modellről lévén szó – nem lehet számunkra követendő példa. Ugyanakkor szeretttünk volna olyan modellt építeni, amely – mint említettük – magasabb szinten egy generatív szemléletű leírás alapja lehet.

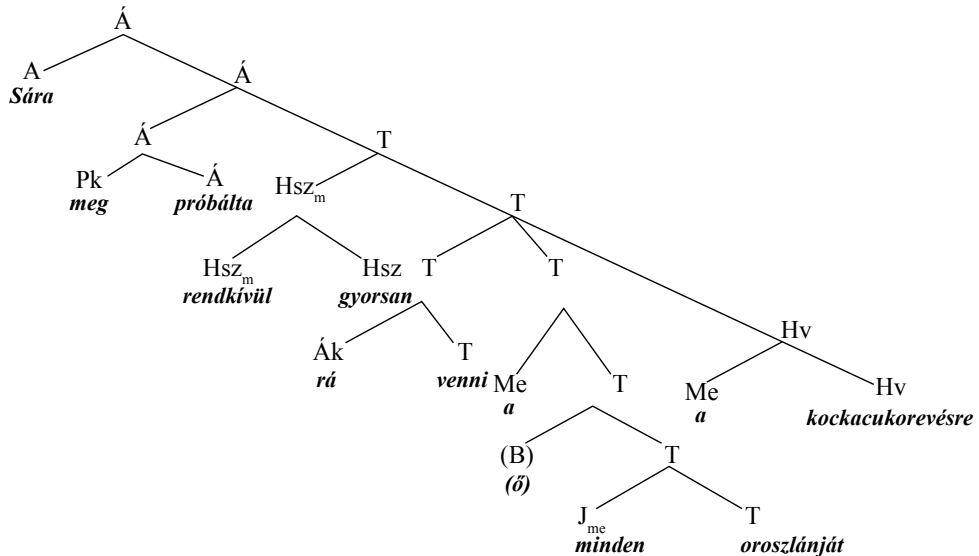
Ezért célszerűnek látszott visszanyúlni a Chomsky-féle modell előzményéhez, a strukturalisták közvetlen összetevős eljárásához. Ez a disztribúciós elven alapul, vagyis az ebben a modellben elemző diákoknak először a mondatban a közvetlenül összetartozó szavakat kellene megkeresniük, és megállapítaniuk, hogy az alkotott szócsoportokban melyik szó lesz a csoport központja. Amelyik szóval helyettesíthető az egész csoport, az a központ, annak a szónak a szimbóluma jelenik meg a csoportot reprezentáló csomóponton az ágrajzon. A közvetlenül összetartozó csoportok összekötése mindaddig tart, amíg eljutnak a mondat fő szerkezetéig, amelyben egy főnévi csoport az alany, az igei pedig az állítmány szerepét tölti be.

A ma használt iskolai grammatikákban szintén kétpillérű a mondat, az uralkodó nézet szerint az alany és az állítmány predikatív kapcsolata minden mondat alapja. Ezzel az iskolai modellel ellentétben azonban a fent leírt eljárással leképezzük a szórendet is.

A közvetlen összetevős elemzést a generatív elmélet is átvette, a csomópontokra kategóriák szimbólumát írta. Ennek alkalmazásával azonban le kellett volna mondanunk a mondatrészi funkciók megjelenítéséről az ágrajzon, amit pedig nem szeretttünk volna, minthogy a szintaktikai funkciók korai megismertetése és az ágrajzos reprezentáció alapelveink közt szerepel.

Élhettünk volna (miként az LFG esetében említettük is) a lexikalista elméletek módszerével, azaz egyetlen mondathoz két-háromféle reprezentációt is készíthetünk volna. Az elsőn a szerkezet hierarchia-viszonyait, a másodikon a klasszikus mondatrészfunkciókat (alany, állítmány, tárgy, határozók, jelzők), a harmadikon pedig morfoszintaktikai jellemzőket jeleníthettük volna meg. Pedagógiai megfontolásból azonban el kellett vetnünk ezt a fajta eljárást, hiszen csökkent volna a diákok motivációja.

Ezután úgy döntöttünk, hogy a közvetlen összetevős elvek megtartásával anynyiban módosítunk a generatív ágrajzokon, hogy a szófaji kategóriák helyett az iskolában hagyományosan tanított mondatrészneveket írjuk a csomópontokba. A szigorúan hierarchikus, bináris építkezés miatt azonban bonyolult, a hagyományos iskolai grammatikához képest átláthatatlan ágrajzokat kaptunk, lásd az 1. ábrát.



1. ábra: Az általános iskolai modell első változata

A végső, a könyvünkben is vázolt modellhez (Medve–Farkas–Szabó 2010) úgy jutottunk el, hogy nem egy már meglévő elméletet próbáltunk leegyszerűsíteni, hanem az iskolai modellt igyekeztünk modernebb elvekre helyezni, beépítve a kortárs hagyományos nyelvtan elképzeléseit is.

Az iskolában ma még uralkodó mondatan eklektikus modell, alkalmazza ugyan a hagyományos grammatika elveit, ugyanakkor nem dolgozza fel a legmodernebb szemléletű kortárs hagyományos nyelvtan (Keszler, 2000, továbbiakban MG) mondatnani újításait. Az iskolai mondatan függőségi szemléletű, a legfontosabb számára

a mondatot alkotó szintagmák egymáshoz való viszonyának megállapítása. Ezt következetesen érvényesítjük modellünkben is.

Az iskolai modellek nagy részében az alany és az állítmány közötti predikatív szerkezet alkotja a mondat magját, míg a MG-ban már állítmányközpontú a mondat. Mi ez utóbbit követjük, a generatív elveknek sem ellentmondva. Az állítmányok közül a MG-hoz hasonlóan elhagyjuk a *névszói* állítmányt, mivel úgy gondoljuk, ezekben a mondatokban is jelen van egy kimondatlan kopulaige; ezt zárójelbe tett (van)-nal jelöljük az ábrán.

Nem használjuk az iskolai nyelvtankönyvek *tőmondat* kifejezését sem, hanem, akárcsak a MG, a *minimális mondat* kifejezéssel utalunk azokra a mondatokra, amelyek a kötelező bővítményeken kívül nem tartalmaznak más összetevőt.

Az iskolai nyelvtenban a bővítmények: a tárgy (jele az ágrajzon: T), a jelzők (J) és a határozók (H). Ezeket az elnevezéseket mind a MG-ban, mind az általunk javasolt modellben megtaláljuk. A különbség csupán annyi, hogy – amint a hagyományos grammatika is felismerte – a bővítmények egy része vonzat, azaz egy másik lexikai egység teremt számára helyet a mondatban, másik része szabad bővítmény, ezek saját jogukon kapcsolódnak a mondatba. Mivel a MG nem ad támpontot, hogyan jelenjék ez meg a mondatok ágrajzán, mi a V_A (alanyi vonzat), V_T (tárgyi vonzat), és V_H (határozói vonzat), V_B (birtokos vonzat) V_{Mc} (meghatározó vonzat), V_{pk} (predikátumkiegészítő vonzat), K (kötőszó) valamint a J (jelző) és a Sz_h (szabad határozó) indexszel ellátott szimbólumokat használjuk az ábrázolás során. Új bővítményeket azért vezettünk be, hogy az iskolában eddig nem elemzett, de fontos szintaktikai funkciót betöltő elemek (névelő, igekötő, kötőszó) is helyet kaphassanak az ágrajzokon. Itt hívjuk fel a figyelmet arra a fontos változásra a szintaktikai funkciók terén, hogy a birtokost vonzatként tartjuk számon (Szabolcsi 1992).

Az egyes mondatrészek szerepét az iskolai és a hagyományos nyelvten leginkább szemantikai kritériumok alapján állapítja meg. Ettől szerettünk volna eltérni, és formai szempontokat helyeztünk előtérbe. Mellőztük tehát azt a megszokott gyakorlatot is, hogy a határozókat sokféle kategóriába soroljuk valóságvonatkozásuk alapján. A mi modellünkben csak azokat a határozókat nevezzük meg, amelyeknek a jelentése egyértelmű (hely-, idő-, mód-, állapot-, eszköz- és társhatározó). Különbség a hagyományos nyelvleíráshoz képest az is, hogy a mellérendelt tagmondatok közötti tartalmi-logikai viszonyt nem jelöljük.

Formai okok, azaz az egyeztető morfémák jelenléte miatt tüntettünk föl a reprezentáción az olyan bővítményeket is, amelyek az adott mondatban nem öltenek hangalakot (ilyen bővítmény lehet az alany, a tárgy és a birtokos). Ezek szimbólumai zárójelbe kerülnek, akárcsak az iskolai ágrajzokon a ki nem mondott alany. Ez ellen szemantikai intuíciónk sem tiltakozik.

Magunk is egyrészt a bonyolultsági fok növelésében látjuk a továbblépés módját. A *4x12 mondatban* az általános iskola számára azt javasoljuk, hogy a példamondatokat leegyszerűsítve, egy példamondatból több, órán elemzendő mondatot készítve alkalmazzák a pedagógusok. A középiskolás szinten a példamondatok eredeti információmennyiséggel szerepelhetnek.

Nem eredeti *formát* írtunk, holott megtehettük volna, hiszen éppen ebben látjuk a továbblépés másik, fontosabb és izgalmasabb útját. Ezt azonban szeretnénk részletesebben kifejteni. Az általános iskola fő tevékenysége a semleges alakra hozás, annak ábrázolása, a semleges és a nem semleges mondatok jelentése közti különbség vizsgálata változatos feladattípusokkal.

A magyar mondat szerkezet leglényegesebb, konstituáló tulajdonságával találkozunk ily módon a tanulók a nyelvi anyaggal (nem szimbólumokkal) való tevékenység közben. Úgy véljük, modellünk alkalmazható azonban a nem semleges mondatokra is. Az operátorzóna sorrendje a magyarban az ige előtti pozíciókban, azaz a mondat szintjén jól leírható:

$T^* Q^* (F) V$

A * (Kleene-csillag) jelentése: a vele megjelölt elem bármilyen mennyiségben megjelenhet, beleértve a 0-t is. A topikra (T) és a kvantorra (Q) ez igaz is, fókuszból (F) azonban az ige előtt csak egy lehet, jelenléte ugyanakkor szintén nem kötelező, ezt jelöli a zárójel.

A nem-semleges mondat a megfigyelés szintjén többek közt abban különbözik a semlegestől, hogy amíg a semleges mondatban a vonzatok közül a predikátum-kiegészítő, valamint kategorikus mondatokban a természetes szubjektumként megjelenő topik lehet csak az ige előtt, a nem semlegesben más operátorok is. Ezeket a szerepeket szeretnénk a középiskolában megjeleníteni, megtartva az ágrajzos reprezentációt, sőt azt is, hogy az ágrajzok csomópontjain változatlanul a szintaktikai funkciók jelenjenek meg.

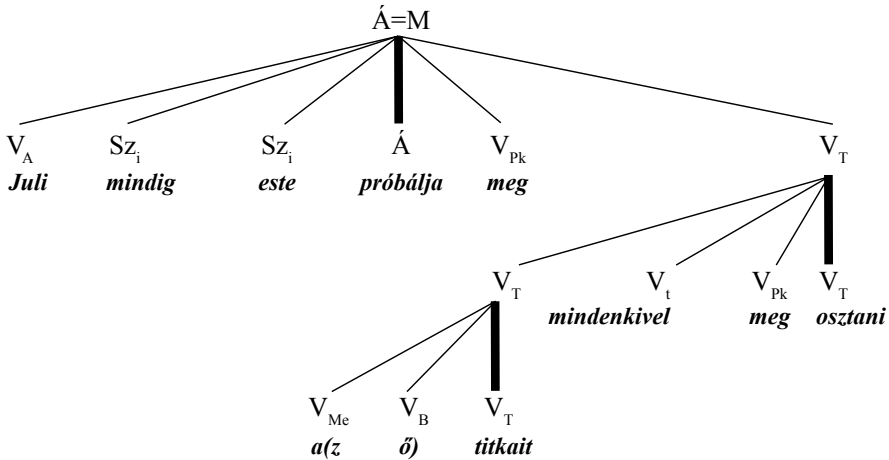
Az operátorfunkciók jelölésére egyszerűnek tűnne egy felső index a funkciójel mellett: V_A^T lehetne például egy alanyi funkciójú topik jele. Ódzkodunk azonban ettől a megoldástól. Egyrészt túlzásfolttá tenné az ágrajzot, másrészt nem hangsúlyozná kellőképpen azt, amit új ismeretként éppen itt, ezen a szinten szeretnénk a közép-pontba helyezni: a nem-konfigurációs magyar mondatban a szórend távolról sem szabad. Amíg a konfigurációs nyelvekben a szintaktikai funkciók, addig a magyarban az operátor-szerepek jelölését hivatott elvégezni.

Jelölésért egyrészt a kommunikatív mondattagolás első magyar leírójához, Brassai Sámuelhez nyúlnánk vissza, aki a mondatot alkotó string fölött jelölte az operátor-szerepeket. Jelölésének teljes átvétele nem lehetséges azonban: Brassainál nincsenek egyrészt ágrajzok, amelyek függőleges vonalait metszenék e jelek.

Másrészt ő a topik–komment (inchoatívum–zöm, bévezető rész–mondandó) elkülönítésére fektette a hangsúlyt.

Másik példánk Bánréti Zoltán NYKIT-programjának ábrázolásmódja: taneszközeiben az ágrajzokhoz kapcsolódóan a terminális sorok alatt gyakran feltünteteti a mondat formáját, ami nem más, mint a jórészt szintaktikai funkciókat tükröző ágrajzhoz tartozó, morfológiailag szételemezett kategória-sor.

Lássunk egy példát kiegészített modellünkben:



TOPIK | KVANTOR | FÓKUSZ

3. Operátorok megjelenítése az ágrajzon

A példa másik dilemmánk megoldását is mutatja: az operátorfunkciókat a bővítményi szinteken (InfP-ben, AP-ben, AdvP-ben) nem tüntetjük fel. Számolva a középiskolában rendelkezésre álló időkerettel, ennek megfigyelését igen, ábrázolását azonban nem tartjuk reális célnak. Itt az operátor-sorrend sem kötött, a fej viselkedése sem egyezik meg az igei fej viselkedésével, de még a bővítmények kategóriájának függvényében is különféle. A magyar szakos egyetemisták képzésében is az egyik legnehezebb tananyag ez.

Végezetül: már a semleges mondatok esetében is felmerült a megszakított összetevő problémája az igei fej előtt álló, de az infinitívuszi vonzathoz tartozó igekötő szemantikai kötődésének jelölésekor. Ott nyíllal jelöltük kapcsolatát az infinitívuszszal, és szaggatott vonallal kapcsoltuk az igéhez.

A nem-semleges mondatok esetében erre a jelenségre (a megszakított összetevőre) sokkal több példa van, számos esetben a bővítmény vonzata kerül a mondat

operátor-pozíciójába. Jelen álláspontunk alapján ugyanazt a jelölési módot tartjuk célszerűnek alkalmazni, amit a semleges mondatban is. Ezzel előkészítjük a mozgatások bevezetését egy magasabb szinten, ugyanakkor nyitva hagyjuk az utat más megoldások felé is.

5. Összegzés

Úgy gondoljuk, hogy ami az úgynevezett „Pécsi műhelyben” történik, a dolgok természetes módja szerint történik. Alap kutatás és alkalmazott kutatás egyazon tanszéken folyik, a kettő szétválasztása gyakran mesterségesnek is tűnik, hiszen a célok és a kutatást végző személyek számos esetben ugyanazok. Másként fogalmazva: a szép tartásról kiderül, hogy hasznos is egyben. Mindez egy olyan szemléleten alapul, amelyet Szépe György honosított meg a tanszékünkön, és amelyet most így hívunk: az újítás hagyománya.

IRODALOM

- ALBERTI GÁBOR 1994. *Bevezetés a magyar generatív mondatelemzésbe*. Janus Pannonius Egyetemi Kiadó, Pécs.
- ALBERTI GÁBOR – MEDVE ANNA 2002/2005. *Generatív grammatikai gyakorlókönyv I. Szabályok és magyarázatok*. Janus/Books, Budapest.
- B. NAGY ÁGNES – FARKAS JUDIT 2005. Hogyan érdemes generatív mondatant tanítani középiskolában? *Modern Nyelvoktatás* 2–3: 50–56.
- DÉR VALÉRIA – KORPONAY GYÖRGYNÉ 1991. Programvezető: BANNERÉTI ZOLTÁN. *Nyelvtan és kommunikációs feladatgyűjtemény I.* OTTV, Veszprém.
- IMRÉNYI ANDRÁS 2007. A magyar szórend kísérleti modelljei I-II. *Magyar Nyelvőr*, 131/2: 195–212.
- KESZLER BORBÁLA (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- MEDVE ANNA – FARKAS JUDIT – SZABÓ VERONIKA 2010. *4x12 mondat*. Iskolakultúra, Veszprém.
- SZABOLCSI ANNA 1992. *A birtokos szerkezet és az egzisztenciális mondat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Navracsics Judit

Szemantikai és szintaktikai feldolgozás két nyelven

0. Előszó

Szépe Professor Úr iskolájában kezdtem doktori tanulmányaimat, az első fecskék között. Körülbelül 30-an voltunk az első évfolyamon, és lemorzsolódás szinte nem is volt. Három évig, rendíthetetlen lelkesedéssel és tudásvágygal indultunk kéthetente neki a fél Dunántúlnak péntek hajnalban. A doktori iskolában tanultakon kívül még azt is Szépe Tanár Úrnak köszönhetjük, hogy ismerjük egymást. Szám-talan szakmai kapcsolat alakulhatott ki, köszönhetően az élvezetes péntekeknek. Így történhetett az, hogy most felkérést kaptam, írjak a Professor Urat köszöntő kötetbe. Nagy boldogan vállaltam: szeretném megmutatni Professor Úrnak, hogy a szemlélet, amit tőle kaptunk, tovább él, lendületünk nem hanyatlik. Továbbra is elkötelezett hívei vagyunk az alkalmazott nyelvészetnek, a kutatásnak, én személy szerint a kétnyelvűség pszicholingvisztikájának. Ezt igazolandó írom az alábbi rövid beszámolómat a kutatásom legújabb irányát felmutató kísérletem kezdeti stádiumáról. Kívánok még sok-sok boldog, egészségben eltöltött, alkotói tevékenységben bővelkedő évet, hogy a kutatásom végén Professor Úr is eldönthesse, érdemes volt-e energiát fektetnie belém.

1. Bevezetés

Weber-Fox és Neville (1996) a lennebergi kritikus periódus hipotézist kívánták ellenőrizni angol–kínai kétnyelvűeken, amikor 61 olyan személyt teszteltek, akik különböző életkorban kezdtek kétnyelvűvé válni. Megállapították, hogy az életkor növekedésével hosszabbodik a szemantikai és szintaktikai feldolgozási idő is. EKP vizsgálatukban azt az eredményt kapták, hogy minél később kezdődik a második nyelv elsajátítása, annál hosszabb ideig tart a kísérleti személyek számára annak eldöntése, hogy az olvasott mondat szemantikailag vagy szintaktikailag ép-e. Úgy találták, hogy minőségi különbség is van a szintaktikai és a szemantikai feldolgozás között.

Ahhoz, hogy a mondat értelmét megértsük, helyes szintaktikai információra van szükségünk. Jónak kell lennie a mondat szerkezetének és az egyeztetéseknek.

A szintaktikailag helytelen mondatok felismerése gyorsabb idő alatt zajlik, mint a szemantikailag helyteleneké, amelyeknek a struktúrája szabályos. A szintaktikai feldolgozás először autonóm, moduláris, és csak az ellenőrzés után kezdünk a szemantikai helyességen gondolkodni.

Számos képalkotóeljárással készült vizsgálat erősíti meg, hogy a szintaktikai és szemantikai feldolgozás más-más agyi területeket aktivál (Hagoort 1999). Míg a szintaktikai feldolgozaskor a frontális lebeny a legaktívabb, a szemantikai feldolgozásért elsősorban a halántéki-fali lebeny a felelős (Newman et al. 2001). Fletcher és Henson (2001) egy áttekintő tanulmányban összegezték azokat a funkciókat, amelyekért a frontális lebeny felelős, és amelyeket fMRI vizsgálatokkal ellenőriztek. Köztük van a már meglévő információ megújítása és megtartása, az információ szelektálása, manipulálása és kontrollálása. Weber és Lavric (2008) német–angol kétnyelvűek vizsgálata után azt feltételezték, hogy a két nyelv feldolgozása összefüggésben van egymással: akinek hosszabb a feldolgozási ideje a második nyelvben, annak hosszabb az első nyelvben is.

A jövőben olyan képalkotóeljárásos tesztet tervezünk, amellyel vizsgálhatjuk az olyan kétnyelvűek szintaktikai és szemantikai feldolgozását, akiknek az egyik nyelve a magyar. A jelen tanulmány egy előkísérlet részeredményeinek bemutatása. Megvizsgáljuk a szintaktikai és szemantikai feldolgozás idővonatkozásait magyar anyanyelvű angolul jól tudó, kétnyelvű egyének pszichofizikai teszteléséből kapott adatainak feldolgozásával.¹

2. Anyag, módszer

2.1. Kísérletben részt vevő személyek

20 magyar anyanyelvű, ép halló és beszélő, angolul jól tudó személy vett részt eddig a kísérletben. Köztük ketten balkezesek, 18-an jobbkezesek. Az életkor 18-tól 50-ig terjed. Átlagos életkoruk 32,45 év. Látásuk jó vagy szemüveggel korrigált. Neurológiai tünetük, ismert betegségük nincs. Kétnyelvűvé válásuk életkorát tekintve 15 késői és 5 korai kétnyelvű. Kettő kivételével mindannyian instrukcionált módon (iskolában vagy óvodában) kezdték az angol tanulását. A két korai, az angolt természetes úton elsajátító személy, gyermekkorában éveket töltött az USA-ban. Kettő kivételével minden alany töltött bizonyos időt angol nyelvterületen. A teszt az írott nyelv percepcióját méri mondat szinten, így a nyelvi kompetencia minőségére

¹ A teszt elvégzéséhez a számítógépes szoftvert dr. Sály Gyula (SZTE Élettani Intézet, egyetemi docens) fejlesztette, valamint a statisztikai elemzésben nyújtott segítségért is őt illeti a köszönet.

csak az írott nyelvi feldolgozás vonatkozásában következtethetünk. Az eredményt nagymértékben befolyásolja, hogy mennyire intenzíven használja az egyén az írott nyelvet, azaz mennyit olvas. Célom, hogy a jövőben, kellő mennyiségű adat birtokában megnézhessem, van-e minőségi különbség a percepcióban az életkor függvényében.

2.2. A kísérlet menete

A kísérlet kezdeti fázisában 20 magyar anyanyelvű, angolul jól tudó személyt kértünk meg, hogy a lentebb ismertetett számítógépes programban dolgozva döntsenek, hogy a képernyőn látható mondat helyes-e vagy nem. A személyek egyesével dolgoztak. A kísérletben résztvevőkkel ismertettük a feladatot, majd egy rövid próbakísérletet végeztünk, hogy az alanyok hozzászokjanak a kísérlet körülményeihez és a megfelelő billentyűk (lásd alább) használatához. A feladat: a képernyőn véletlenszerű sorrendben megjelenő, összesen 240 magyar és angol mondatról kellett ítélniük. A mondatok között voltak szemantikailag helyes és helytelen, valamint szintaktikailag helyes és helytelen magyar és angol mondatok. Minden mondat előtt 2 s hosszán („intertrial intervallum”) a képernyő közepén egy fixációs pont jelent meg, majd a pont helyén feltűnt a mondat, sortörés nélkül, egy sorban (Arial betűtípus, 14 pontos betűnagyság). A képernyő a normális komputeres olvasótávolságban, kb. 40 cm-es távolságban volt. A megjelenő mondatokról maximum 5 másodperc idő alatt kellett dönteniük, és a billentyűzet jobbra, illetve balra mutató nyilának megnyomásával jelezték, hogy helyesnek tartják-e (jobb nyíl) vagy helytelennek (bal nyíl) a mondatot. Amennyiben az 5 másodperc alatt nem válaszoltak, a program nem rögzített választ, és 2 másodperc elteltével jött a következő mondat.

2.3. Módszer

A kísérlethez saját fejlesztésű szoftvert használtunk (Matlab, The MathWorks Inc.). A szoftver alkalmas arra, hogy reakcióidőt mérjünk vele, így rögzítjük, hogy kinek melyik mondat felismerése hány másodpercet vett igénybe. A válaszokat a program automatikusan kategorizálja helyes vagy nem helyes megoldásra, ami lehetővé teszi a részletes, mondatonként történő analízist, és azt is, hogy megvizsgáljuk az egyes személyek döntéseinek százalékos megoszlását mondat típusonként. Összehasonlíthatjuk az életkor, a kezesség, a kétnyelvűvé válás életkora, módja, a nemek tekintetében stb. a teljesítményeket. Ilyen módon kutatni tudjuk, hogy van-e percepciósz vonzata az előbb felsorolt tényezőknek. A programmal statisztikai elemzést is végre tudunk hajtani, és megállapíthatjuk, vannak-e szignifikáns összefüggések az egyes kategóriák között. Valamennyi statisztikai elemzés során szignifikáns ered-

ménynek azt tekintettük, ha a $p < 0,05$ volt. Az eredményeket a Statistica szoftvercsomaggal (StatSoft Inc.) elemeztük, nem-parametrikus próbákat (egyutas ANOVA, illetve Sign test) alkalmazva. Mivel a szoftver bármilyen stimulussal feltölthető (képek, hangok), más, percepciós jellegű vizsgálatokra is tudjuk használni. Most azonban a kutatás célja, hogy megvizsgáljuk, hogy a kétnyelvűek számára vajon a szemantikai vagy a szintaktikai feldolgozás okoz-e nagyobb kognitív terhet, melyik szint feldolgozása történik hamarabb.

3. Eredmények

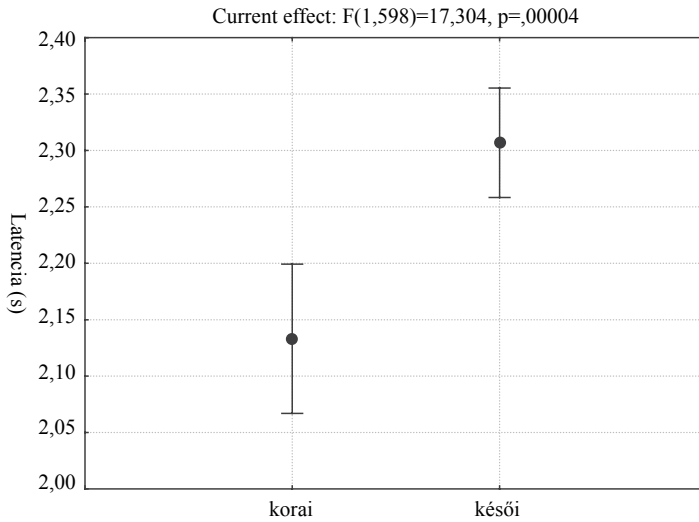
8 kategóriában, összesen 240 egyszerű, kijelentő módú mondatot láttak a kísérletben résztvevők (kategóriánként 30-at). A kategóriák a következők voltak:

1. angol szintaktikailag helyes (pl. *There are a lot of apples on the tree.*);
2. angol szintaktikailag helytelen (pl. *There 's a book the table on.*);
3. magyar szintaktikailag helyes (pl. *Kitakarította a szobát.*);
4. magyar szintaktikailag helytelen (pl. *A beszélgetett nő magában.*);
5. angol szemantikailag helyes (pl. *He drank a cup of hot chocolate.*);
6. angol szemantikailag helytelen (pl. *He ate a bar of soap.*);
7. magyar szemantikailag helyes (pl. *A repülőgép most szállt le.*);
8. magyar szemantikailag helytelen (pl. *A sütemény nagyon kefir volt.*).

A feladat elvégzése után minden résztvevő szubjektíven értékelte önmagát. Bosszankodtak, hány esetben jöttek rá későn, hogy rossz gombot nyomtak, tehát elhamarkodott ítéletet hoztak. Főleg a szemantikailag helytelen mondatokkal kapcsolatban érezték úgy, hogy magyarázatot adjanak, miért tartották az utólag helytelennek, de a gomb nyomásakor még helyesnek vélt mondatot helyesnek.

3.1. Korai és késői kétnyelvűek összehasonlítása

A 11 éves életkort húztuk meg határnak, amikor a kétnyelvűvé válás életkorát tekintve kategorizáltuk a kísérletben résztvevőket. Az átlagolt latenciaértékek között szignifikáns különbséget találtunk, ha a korai és késői kétnyelvűeket hasonlítottuk össze (egyutas ANOVA, $F(1, 598)=17,304$, $p=0,00004$).



1. ábra. Korai és késői kétnyelvűek reakcióideje

Mind a szintaktikailag helyes, helytelen, szemantikailag helyes és helytelen magyar és angol mondatok megítélésekor a korai kétnyelvűek gyorsabban döntöttek, mint késői társaik.

Az 1. sz. táblázatban összefoglaljuk a korai és kétnyelvű személyek latencia eredményeit, részletezve az egyes kategóriákba tartozó mondatok feldolgozási idejét. Az egyéni különbségek részletezésére ebben a tanulmányban nincs lehetőség, azonban a szórásokból jól látható, hogy a korai és a késői kétnyelvűek adataiban is nagy eltérések vannak.

Kategória	korai (szórás)	késői (szórás)
magyar szintaktikailag helyes	1,7827 – 2,6942	1,2129 – 2,4057
magyar szintaktikailag helytelen	1,8081 – 2,9115	1,5756 – 2,5532
angol szemantikailag helyes	1,8661 – 3,3751	1,8147 – 3,0974
angol szintaktikailag helytelen	1,9029 – 2,9410	1,9140 – 3,4007
magyar szemantikailag helytelen	1,9183 – 3,3972	1,4627 – 2,4332
angol szintaktikailag helyes	2,0464 – 3,6839	1,7936 – 3,1699
angol szemantikailag helytelen	2,0493 – 3,7657	1,9460 – 3,4145
magyar szemantikailag helyes	2,1340 – 3,2084	1,5718 – 2,7291

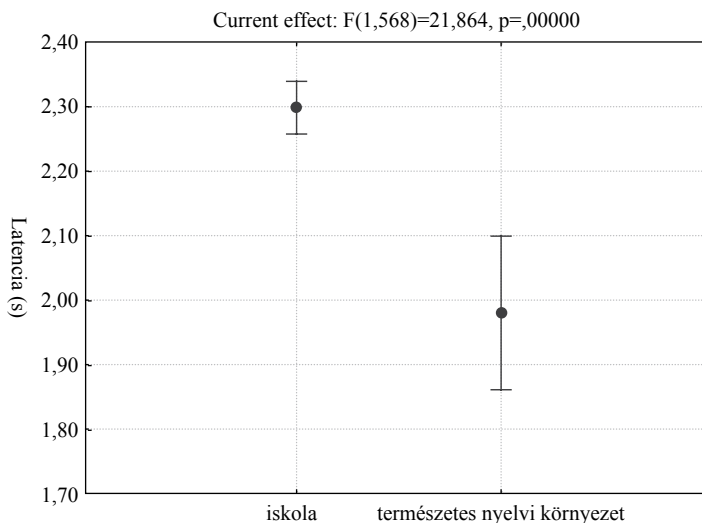
1. sz. táblázat. Kategóriánkénti eredmények

A 2. sz. táblázat az egyes kategóriákban nyert átlageredményeket részletezi. Az eredményeket emelkedő sorrendbe állítottuk, a korai kétnyelvűek adatai szerint. Megállapítható, hogy ez a sorrend igaz a későiekre is, egy kivétellel: a későieknél az angol szemantikailag helyes mondat felismerése több időt vesz igénybe, mint az angol szintaktikailag helytelené.

Kategória	korai (átlag)	késői (átlag)
magyar szintaktikailag helyes	1,61	1,93
magyar szintaktikailag helytelen	1,9	2,06
magyar szemantikailag helytelen	2,02	2,09
magyar szemantikailag helyes	2,06	2,26
angol szemantikailag helyes	2,34	2,55
angol szintaktikailag helytelen	2,44	2,42
angol szintaktikailag helyes	2,48	2,57
angol szemantikailag helytelen	2,48	2,67

2. sz. táblázat. Kategóriánkénti átlageredmények és sorrendjük

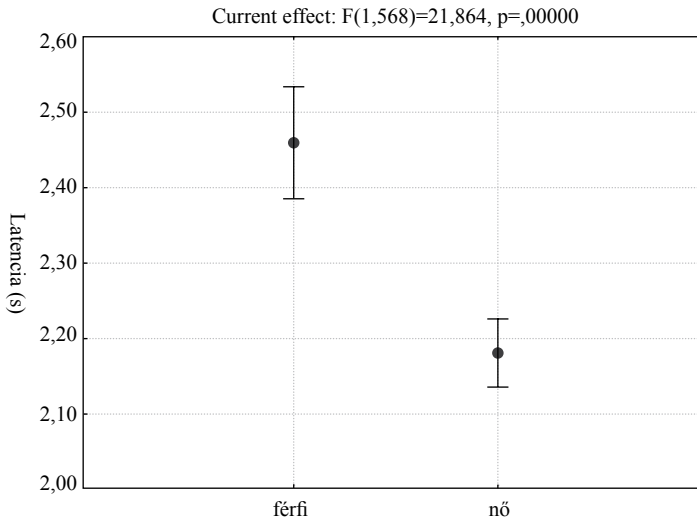
3.2. Nyelvelsajátítás módja szerinti kétnyelvűség



ábra. Iskolai és természetes kétnyelvűek reakcióideje

A természetes környezetben nyelvet elsajátítók az átlagolt adatok tanúsága szerint szignifikánsan gyorsabban döntenek (egyutas ANOVA, $F(1, 568)=21,864$, $p=0,00000$), mint azok, akik iskolában vagy óvodában kezdték az angol elsajátítását.

3.3. Nemek szerinti latencia különbségek

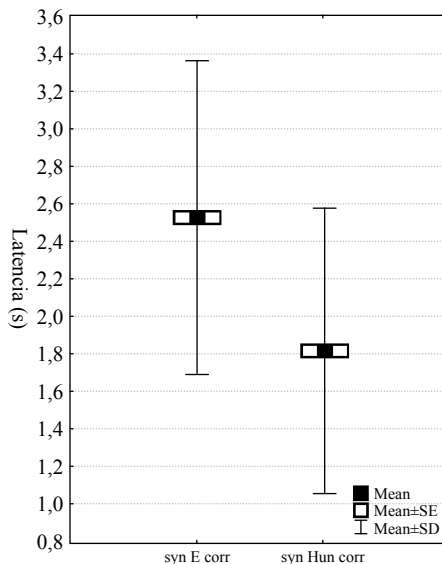


3. ábra. Nemek szerinti latencia különbségek

Az átlagolt adatok azt mutatják, hogy a férfi alanyoknak szignifikánsan hosszabb időre volt szükségük a döntés meghozatalához, mint a nőknek (egyutas ANOVA, $F(1, 568)=39,809$, $p=0,00000$). Ebben a fázisban még nem ellenőriztük, hogy vajon a helyes döntés tekintetében is megmarad-e a nők előnye.

3.4. A kategóriák összehasonlítása

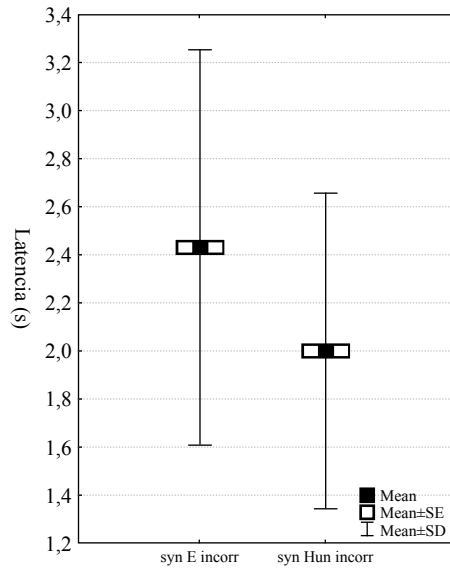
3.4.1. Szintaktikailag helyes angol és szintaktikailag helyes magyar mondatok



4. ábra. Szintaktikailag helyes mondatok

Szignifikáns különbség volt a szintaktikailag helyes angol és a szintaktikailag helyes magyar mondatok reakcióideje között ($Z(13,02) p=0,000004$) a magyar javára. Az eredmény várható volt, mivel mindegyik kísérletben részt vevő személy magyar domináns, és Magyarországon él.

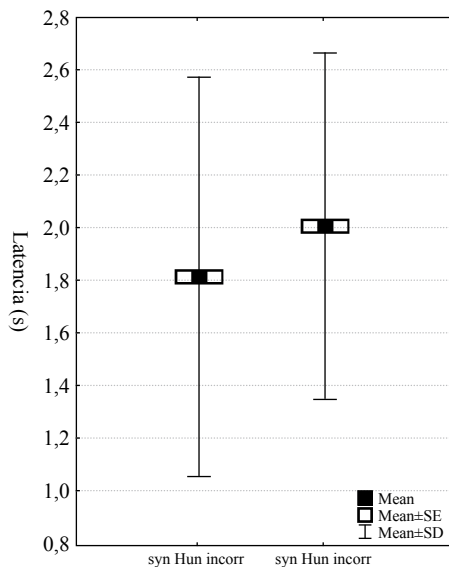
3.4.2. Szintaktikailag helytelen angol és szintaktikailag helytelen magyar mondatok



5. ábra. Szintaktikailag helytelen mondatok

Magyar domináns kétnyelvűként a szintaktikailag helytelen magyar mondatoknál is hamarabb hozták meg a döntést. A különbség itt is szignifikáns ($Z(6,65)$ $p=0,0003$).

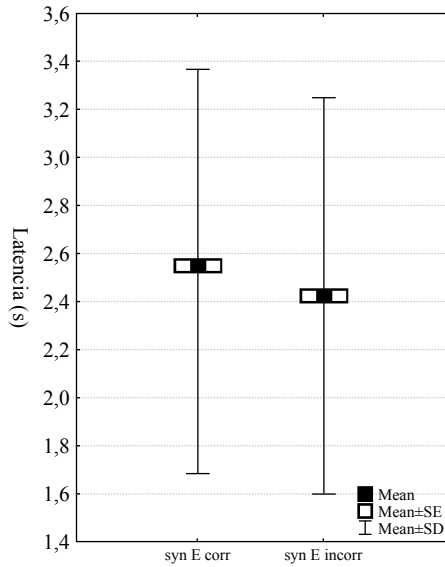
3.4.3. Szintaktikailag helyes és szintaktikailag helytelen magyar mondatok



6. ábra. Magyar szintaktikailag helyes és helytelen mondatok

A magyar szintaktikailag helyes mondatokról szignifikánsan hamarabb döntöttek ($Z(4,74) p=0,0004$), mint a szintaktikailag helytelenekről. A feldolgozás a szintaktikailag helyes mondatoknál valószínűleg szeriális, míg a helyteleneknél parallel.

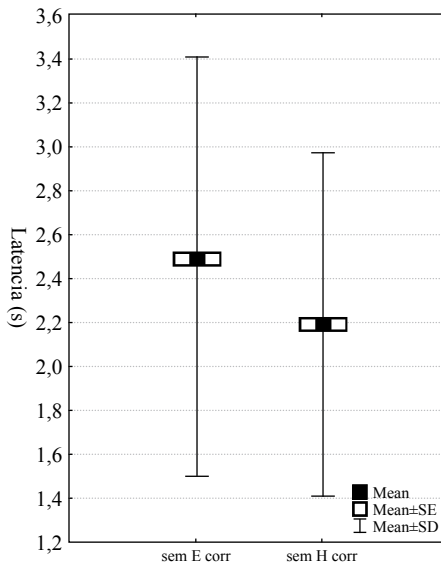
3.4.4. Szintaktikailag helyes és szintaktikailag helytelen angol mondatok



7. ábra. Angol szintaktikailag helyes és helytelen mondatok

Az angol szintaktikailag helyes és helytelen mondatok feldolgozásának ideje között a különbség nem szignifikáns ($Z(1,95) p=0,05$). Bár az angol helytelen mondatok felismerése – ellentétben a magyarral – gyorsabban történik, a helyesség ellenőrzése közel azonos időbe telik.

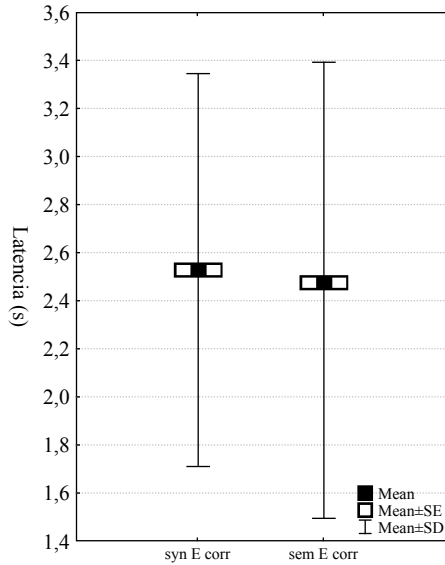
3.4.5. Szemantikailag helyes magyar és szemantikailag helyes angol mondatok



8. ábra. Szemantikailag helyes mondatok

Szignifikáns különbséget kaptunk a szemantikailag helyes mondatok feldolgozásának latencia értékei között ($Z(4,59) p=0,00004$). A magyar helyes mondatokat lényegesen hamarabb felismerték, mint az angolokat. Itt is a magyar nyelv dominanciája lehet a magyarázat.

3.4.6. Szintaktikailag helyes angol és szemantikailag helyes angol mondatok



9. ábra. Angol szintaktikai és szemantikai helyesség

A második nyelvi feldolgozásban a szemantikailag helyes mondatok feldolgozása és a helyességükről való döntés gyorsabban történik, azonban a különbség a szemantikai és szintaktikai kongruencia vonatkozásában nem szignifikáns ($Z(1,28)$ $p=0,19$).

4. Következtetések

Az összesített adatok alapján történő elemzés nem okozott váratlan meglepetéseket. Inkább csak megerősítette az előfeltevésünket, miszerint a korai kétnyelvűek mondatszintű feldolgozása gyorsabban történik, mint a későieké. Ezzel összefüggésben a nyelvet természetes módon elsajátítók is hamarabb hoznak döntést a helyességet illetően. Megállapítottuk, hogy a nők hamarabb döntenek, mint a férfiak, azonban a döntések helyességét még nem ellenőriztük, így messzemenő következtetéseket ezekből az adatokból a nemek közötti különbségekre nem vonhatunk le.

Bebizonyosodott, hogy a szemantikai döntések több időbe telnek, mint a szintaktikaiak, legyen szó korai, késői, természetes úton vagy iskolai környezetben kétnyelvűvé váló férfiról vagy nőről.

Mind a szintaktikailag helyes, mind a szintaktikailag helytelen mondatoknál kiderült, hogy a magyar nyelvű mondatokról szignifikánsan gyorsabban döntenek, mint az angolokról, ami magyarázható azzal, hogy jelenleg minden kísérletben részt vevő személy Magyarországon él, és a domináns nyelve a magyar. Érdekes módon az azonos nyelvű helyes és helytelen mondatok összehasonlításakor a magyar mondatokról való döntés esetében szignifikánsan hamarabb döntöttek a helyes mondatok esetében, ugyanakkor az angol mondatoknál a helytelen mondatokra adott válaszok voltak gyorsabbak – bár a különbség nem szignifikáns.

A szemantikailag helyes angol és magyar mondatok latenciáértékei között ismét szignifikáns különbséget kaptunk a magyar javára, aminek oka ismét a magyar nyelvi dominancia lehet. Ugyanakkor az angol tekintetében nem szignifikáns a szintaktikai és a szemantikai helyességről való döntés reakcióideje közötti különbség. A második nyelvi feldolgozás ugyan szemantikai szinten kicsit gyorsabb, mint szintaktikai szinten, ha helyes mondatokról van szó, de ez a különbség nem jelentős.

A kísérlet még további számos szempontú vizsgálatra ad lehetőséget a kvantitatív elemzésen túl a kvalitatívra is, és megvizsgálhatjuk a döntést befolyásoló tényezőket is.

Tehát a munka folytatódik...

IRODALOM

- FLETCHER, P. – HENSON, R. (2001) Frontal lobes and human memory. Insights from functional neuroimaging. *Brain*. 124: 849–881.
- HAGOORT, P. (1999) The cognitive architecture of parsing: Evidence from event-related brain potentials. *Journal of Cognitive Neuroscience, Supplement*. 9.
- NEWMAN, A. – PANCHEVA, R. – OZAWA, K. – NEVILLE, H. – ULLMAN, M. (2001) An Event-Related fMRI Study of Syntactic and Semantic Violations. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 30, No. 3: 339–364.
- WEBER, K. – LAVRIC, A. (2008) Syntactic anomaly elicits a lexico-semantic (N400) ERP effect in the second language but not the first. *Psychophysiology*. 45.
- WEBER-FOX, C. – NEVILLE, H. (1996) Maturation Constraints on Functional Specializations for Language Processing: ERP and Behavioural Evidence in Bilingual Speakers. *Journal of Cognitive Neuroscience*. 8: 3. 231–256.

Orsós Anna

A romológia bölcsőjénél

A magyarországi beás nyelv oktatási és nyelvtervezési kérdései

Egy nyelv életében 15–20 év nem számít nagy időnek. A magyarországi beás nyelvi közösség életében mégis történelmet jelent az elmúlt időszak. Az ismeretlenségből felbukkanó beás nyelv helyet keresett magának: kialakult az írásbelisége, elkezdődött a nyelv oktatása és számos apró lépéssel a nyelvi tervezés és nyelvpolitika világában is helyet talált.

Mindebben közvetlenül is kivette a részét Szépe tanár úr, hisz a pécsi egyetemen elsőként adott helyet tanszékén a romológia oktatásának. Tanítványaként magam is sok segítséget kaptam tőle kutató- és napi oktató munkámban egyaránt. E tanulmányban szeretném összefoglalni eddigi eredményeinket, és a beás nyelvi közösség tagjaként megköszönöm, hogy „bábáskodott” körülöttünk.

A környező országokban és a világ bármely országában élő cigány közösségek jelenéről sokféle információval rendelkezünk, múltjukról azonban kevés hiteles forrás áll rendelkezésünkre. Ennek fő oka, hogy írásbeliségük kialakulása csupán az elmúlt száz év terméke, írásos nyomokat ők maguk nem hagytak az utókorra.

A Magyarországon élő cigányok becsült száma 400–600 ezer fő, míg hivatalosan (KSH, 2001) 190 ezer. Cigánynak lenni az évszázadok során meggyökeresedett különböző előítéletek miatt a társadalom egy része számára alacsony presztízsű dolognak számít. A cigányok többsége a többségi társadalomhoz tartozónak vallja magát, és rendszerint felveszi a befogadó állam nyelvét, illetve környezete vallását, mert csak az országok egy részében tekintik őket nemzetiségnek, mások azonban anyaországgal nem rendelkezvén, az etnikai kisebbséghez sorolják magukat. Ez az egyik oka annak, hogy különösen nagy eltérések vannak Magyarországon is, mint mindenütt a világon a hivatalos népszámlálási és a tudományosan becsült adatok között.

A magyarországi cigány népesség létszámával, nyelvi csoportjaival és anyanyelvi megoszlásával kapcsolatban egyedül a Kemény István és munkatársai által 1971-ben (majd ismételtén 1993-ban és 2003-ban) végzett, cigány népességre irányuló reprezentatív¹ szociológiai vizsgálatok tartalmazznak statisztikai adatokat.

¹ A két korábbi vizsgálat adatai két százalékos, a 2003. évi pedig egy százalékos országosan reprezentatív mintán alapulnak, l. Kemény–Jankó 2003, 64. A mintavétel részleteivel kapcsolatban l. Kertesi–Kézdi 1998, 15–97.

Ezek alapján vált közismertté a magyarországi cigánység három nyelvi csoportjának arányait megállapító klasszifikáció is. Eszerint a magyarországi cigányok egyik legnagyobb csoportját (71%) a magyarul beszélő romungrók alkotják, (akik magukat magyar cigánynak, zenész vagy muzsikus cigánynak mondják), két-nyelvűek a magyarul és romani nyelven egyaránt beszélő oláh cigányok (21%), valamint a magyarul és az archaikus román nyelven beszélő beás cigányok (8%). (Kemény 1976.)

A magyarországi három cigány csoport területi elhelyezkedése is meglehetősen egyenlőtlen. A beás cigányok döntő többsége a dél-dunántúli megyékben lakik (Somogy, Tolna, Zala, Baranya); ebben a régióban arányuk megközelíti a teljes cigány népesség 30 százalékát, a régió két megyéjében, Baranya és Somogy megyében pedig a cigányok többségét képezik. Más régiókban beásul beszélő cigányok csak jelentéktelen számban fordulnak elő.

A beás népcsoport az őket legelsőként megemlítő források szerint a több évszázada, kb. a 17. század végén és a 18. század elején vándorolt mai lakhelyére (Saramandu 1997, 109). Magyarországon ennek a román archaikus nyelvjárásnak – melyet a hazai beások önálló nyelvként tartanak számon – három nyelvjárása (árgyelán, muncsán, ticsán) van. Ezek közül az „árgyelán” a legelterjedtebb, amely egy nyelvújítás előtti bánáti román dialektus, s a román nemzeti nyelvtől csaknem izoláltan őrzi archaikus nyelvjárási jellegét ma is. Az árgyelánok Somogy, Tolna, Zala, Baranya megyékben használják ezt a nyelvi változatot, de él néhány család Veszprém és Vas megyében is.

A Dél-Dunántúlon Alsószentmártonban és környékén az ún. „muncsán” nyelvjárást beszélnek, melyben számos szláv (szerb) eredetű szó található, hisz a horvátokkal, szerbekkel egy régióban éltek. Ez a dialektus – hasonlóan a hazánk keleti részén, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – élő harmadik nyelvcsoporthoz a „ticsán”-hoz, jóval többet merít a mai román nyelvből.

A magyarországi beások elsősorban – a határ közelsége miatt – a Horvátországban Kutinán, Verőcén, Csáktornyan, valamint a Szerbiában Oromhegyesen és a Romániában Temesváron élő beásokkal állnak kapcsolatban. Az e közösségekkel ápoltságok során szerzett nyelvi tapasztalataink azt igazolják, hogy az itt élő beások a magyarországiak által beszélt nyelvjáráshoz hasonló nyelvi változatot beszélnek.

A beás nyelv különböző országokban használt dialektális változatait, valamint kialakulásuk történetét nem ismerjük. Ugyanígy fonológiai és nyelvtani rendszerük leírása is teljességgel hiányzik ezekben az országokban. E tekintetben a hazánkban élő beások írásbelisége jóval előrehaladottabb minden – a környező országokban élő – beás közösségnél.

A továbbiakban a beások legelterjedtebb nyelvjárásnak az „árgyelán”-nak – a magyarországi cigányok legkisebb nyelvi közösségének – beszélőjeként csak erről a nyelvről szólok, melynek tervezésében a kezdetektől aktívan részt veszek.

A beások nyelve az 1980-as évekig csak szóbeli változatban élt. A román irodalmi nyelvvel és a román nyelvet beszélők nyelvi közösségével a beások a Dél-Dunántúlon nem érintkeztek, nyelvük a romántól elkülönülten fejlődik és változik ma is, az írásbeliség és a román nyelvújítás egész folyamata elkerülte őket. A beás nyelv írásbeliségének valódi kezdete az 1990-es évek elejére tehető, és a világon egyedülálló intézmény, a pécsi Gandhi Gimnázium szervezési munkálataihoz kötődik.

A magyarországi beások nyelvének leírására az 1980-as évek elején legelőször Papp Gyula tett kísérletet pécsi és Pécs környéki gyűjtésére alapozva. Munkássága rendkívül fontos állomás a beás írásbeliség kezdetében, ám a beás nyelv általa történt leírása mégsem jelentett igazi áttörést a nyelv történetében. Nyelvéirási kísérletét a nyelvközösség tagjai kevésbé érezték magukénak, ezzel is magyarázható, hogy nem honosodott meg, s csak igen szűk körben vált ismertté. Papp Gyula a beás nyelv leírását egyetlen adatközlő (egy beás szőlőmunkás) idiolektusára alapozta. Az adatközlő által nem ismert és a nyelvi közösség által sem használt szavakat adatközlője korlátjának vélte, és – figyelmen kívül hagyva a beás nyelv diglossziás helyzetét – a román nyelvből vette át a hiányzó szavakat. Mivel az átvételeket nem tüntette fel, nem lehet eldönteni, hogy a szógyűjteményben szereplő szavak mennyire a valós, a magyarországi beások által használt szókészletet reprezentálják. További gondot jelentett, hogy a beás nyelv leírásakor általa használt átírási rendszer a nyelvészeti ismeretekkel nem rendelkező célközösség számára idegen maradt, megbízhatatlan forrásnak bizonyult. Mindezek ellenére Papp Gyula munkássága a nyelvéírás szükségességének felismerésében, megkezdésében úttörő jellegű, jelentősége vitathatatlan.

Nem csupán nyelvi, de oktatáspolitikai szempontból is számottevő az 1990-es évek eleje, amikor is egy maroknyi értelmiségi csoport nekilátott egy cigány nemzetiségi gimnázium – a már említett Gandhi Gimnázium – szervezésének. A munka során vált világossá, hogy a beás nyelv tanításához szükséges minimális feltételek is hiányoznak – hisz a nyelvnek – Papp Gyula kísérlete ellenére – nem alakult ki az írásbelisége, hiányoztak a beás nyelv és kultúra oktatásához szükséges ismerethordozók, iskolai tankönyvek. Ezek megírásához is elengedhetetlenül szükséges volt a beás nyelv írásbeliségének megteremtése. A gimnázium szervezési munkálatai mellett néprajzi kutatómunka is indult, s az Ormánság beások lakta településein népdal- és népmesegyűjtések során beás nyelvi korpuszok gyűjtése kezdődött meg (Kovalcsik 1994a). A főként Kovalcsik Katalin és Orsós Anna nevéhez fűződő néprajzi gyűjtőmunka során előtérbe került a leírás mikéntje. Ekkor vált elkerülhetetlenül szükségessé egy egységes írásmód kidolgozása. A beás nyelv írásbelisége tehát egy

írásrendszer kiválasztásával kezdődött. A magyar helyesírás szabályai szerint rögzített első beás gyűjtések népdalok és népmesék voltak, melyek részletes használati utasítást tartalmaznak a közölt szövegek kiejtéséhez (Kovalcsik–Orsós 1994b).

A beás nyelv írásbeliségének kialakítása tehát hazánkban az 1990-es években indult és gyors léptekkel zajlik, míg a környező országokban élők körében ez többnyire a következő évtized feladatai közé tartozik. Az 1994-ben megjelent első kiadványok jelentették a beás nyelv írásbeliségének tényleges kezdetét. Ezeket rövidesen követte a *Beás nyelvkönyv*, mely elsőként kísérelte meg rendszerezni az addig csak szóbeliséggel rendelkező beás nyelvet. Napjainkra a nyelvkönyv kiegészült beás–magyar és magyar–beás szótárakkal is, valamint ezt a leírást követve további dalos- és népmese gyűjtemények születtek.

E munkák fontossága vitathatatlan, még akkor is, ha nem a legnagyobb nyelvészeti tudatossággal készültek. A kodifikációs tevékenységről el kell mondani, hogy többnyire ösztönös volt, ám az elmúlt évtized bizonyította ennek az írásmódnak az időtállóságát, hisz a kezdeti néprajzi köteteket számos hasonló és más nyelvészeti jellegű munka követte. Ez az írásmód nem csupán a beás értelmiség legnagyobb része, de a csak írni-olvasni tudók többsége számára is elfogadhatónak tűnik. Mivel a beások körében eddig semmiféle nyelvművelő tevékenység nem történt, a beás írásbeliség terjedése – 1994-ben csak a Gandhi Gimnázium diákjain keresztül valósul csak meg.

Az országban legelőször a Pécsi Tudományegyetemen – éppen ünnepeltünk – Szépe György kezdeményezésére indult el az a Romológia Specializáció, amely a Nyelvtudományi Tanszék keretei között elsőként adott helyet a cigánysággal kapcsolatos oktatás és kutatás első magyar egyetemi műhelyének. Ez a specializáció az 1999/2000-es tanévig működött ebben a formában, a 2000/2001-es tanév őszi szemeszterétől azonban már önálló egyetemi szakként működik Forray R. Katalin vezetésével.

2002 őszétől az MTA Nyelvtudományi Intézet keretein belül működő Cigány Nyelvi Kutatócsoport olyan beás és romani nyelvre vonatkozó leíró nyelvészeti, antropológiai nyelvészeti, szociolingvisztikai és kontaktológiai kutatások folytatását tűzte ki célul, amelyek az eddig kevésbé kutatott beás és romani nyelveknek a sok szempontú leírásával egyszerre jelenthetnek fontos tudományos hozzájárulást a fenti részdiszciplínák eddigi eredményeihez. Így készült el a beás nyelv leíró nyelvtana, amely tartalmazza a mássalhangzó- és magánhangzó-váltakozások törvényszerűségeinek leírását, a beás ige alakjainak és ragozási osztályainak leírását, valamint a névszók és alakjait, továbbá mondattani ismereteket is tartalmaz.

Jelenleg a beás nyelv nem rendelkezik „hivatalosan kikiáltott” normával, ám a nyelvet már beszélők, de írni még nem tudók valamint a nyelvtanulók az eddig

leírt könyvekhez fordulnak iránymutatásért; sokak számára ezek válnak a „helyes” beszéd és írás törvénykönyveivé.

A norma elterjesztésének legfontosabb színtere az oktatás, az iskola, hisz a változások lehetőségének megteremtésében is nyilvánvalóan nagy a szerepe. Bár a cigányság a többi kisebbséghez hasonló jogokkal rendelkezik, joga van az anyanyelvre megőrzésére, illetőleg az anyanyelven történő nevelésben, oktatásban való részvételre, esetükben az anyanyelvi oktatás korlátozása nyilvánul meg az alap-, a közép- valamint a felsőoktatás szintjén egyaránt. A hazai cigányok körében elenyésző a cigányul vagy beásul tudó tanítók, tanárok száma, nincs cigány és beás nyelvtanárképzés. A cigány nyelvek esetében alapvetően nincsenek meg az anyanyelvi oktatás személyi és tárgyi feltételei. Így tehát a cigány nyelvek jobb esetben az oktatás tárgyai lehetnek csak, eszközei semmiképp. További alárendeltséget jelent, hogy gyakran még az anyanyelvi beszélők is úgy érzik, nyelvük használati értéke csökkent, hisz nincs a szűk informális körökön kívül lehetőség sem a nyelv használatára, sem a nyelv elsajátítására.

A személyi és tárgyi feltételek hiányossága mellett a nyelv/nyelvek, nyelvjáráások jelenlegi állapota, a szakmai munka hátráltatása, az időhúzás is nehezíti az iskolai oktathatóságot.

A tudatos nyelvtervezési tevékenység sokat segíthet, ám ezen a területen is még csak a kezdő lépéseknél tartunk. A nyelvtervezést (Kloss 1969, 250–268) nyomán szokás két alaptípusra bontani, státusztervezésre, illetve korpusztervezésre. A státusztervezés a társadalomra irányuló lépéseket, a korpusztervezés pedig a nyelvre irányuló lépéseket jelenti. Ám ezek a feladatok nem oldódnak meg, ha nem adunk lehetőséget megoldásukhoz.

A hazai nyelvpolitika a magyarországi cigány nyelvek, így a beás nyelv státusz- és korpusztervezési feladatait nem tartja szem előtt, intézkedései ezek megvalósulását nem szorgalmazzák. A regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kartájában vállalt kötelezettségeit a 13 kisebbség nyelvei közül kezdetben csak hatra terjesztette ki, 2008 júniusa óta azonban ez a védelem kiterjed a beás és a romani nyelvre is.

Ha Magyarországon az állam és a társadalom minden elvárhatóat megtenne a cigány pedagógusok képzése és a cigány nyelvű tananyagok készítésének támogatása terén, akkor is lennének súlyos szakmai, nyelvészeti és nyelvpedagógiai problémák, melyeket csak szakemberek (nyelvészek, tanárok) oldhatnak meg.

Ahhoz, hogy a cigány nyelvek oktatása sikeres is legyen, gondos, előzetesen elkészített nyelvészeti, nyelvpedagógiai kutatásokra van szükség. A jószándék és a politikai akarat szakszerű nyelvészeti, nyelvpedagógiai előkészítés nélkül kudarcra van ítélve. Cigányságunk oktatási problémáinak enyhítéséhez óriási szükség van nyelvészeti alapkutatásokra és alkalmazott nyelvpedagógiai kutatásokra. Nyilvánvaló, hogy az ilyen kutatásokat a többségi (magyar) nyelvészek és tanárok segít-

hetik, de a munka oroslánrészét cigány nyelvészeknek, egyetemi hallgatóknak és tanároknak és kutatóknak kellene elvégezniük (Kontra 2001, 69–82).

A beás nyelv esetében is megfigyelhető nyelvcsere folyamata, ennek mértéke közösségenként más és más. Beás nyelvi közösségeinkben a nyelvvesztés folyamata – eddigi kutatási adataim és megfigyeléseim szerint – azonban nem járt együtt az identitás elvesztésével. E helyzetben a beás kultúra és nyelv megerősödése, presztízsnyerése reményteljes változást hozhat a nyelvvesztés megállításában, sőt akár e folyamat visszafordításában is.

A nyelvcsere ilyen előrehaladott stádiumában lévő nyelvek esetében az iskolai oktatás nagy segítséget jelenthet azzal, hogy az anyanyelv megőrzéséhez, a kultúra ápolásához megfelelő színteret ad, emelve a csoport presztízsét is ezzel. Ennek ellenére megállapítható, hogy a cigány nyelvek esetében alapvetően hiányoznak az anyanyelvi oktatás személyi és tárgyi feltételei.

A hazai cigányok jogosan sérelmezik, hogy elenyésző a romani vagy beás nyelven tudó tanítók, tanárok száma, nincs cigány és beás nyelvtanárképzés, és hiányoznak a tankönyvek, szótárak s más tananyagok. A mai európai elvárások szerint mind a tanárképzés, mind a megfelelő tananyagok készítése állami feladat.

A nemzeti kisebbségek oktatási jogairól szóló hágai ajánlásokban többek között ezt olvashatjuk:

„Az alap- és középfokú kisebbségi nyelvű oktatás megvalósíthatósága nagymértékben attól függ, hogy vannak-e olyan tanárok, akik minden tantárgyukat anyanyelvükön tanulták. Ezért az államoknak – a kisebbségi nyelvű oktatás megfelelő lehetőségeinek biztosítására vonatkozó kötelezettségeikből fakadóan – vállalniuk kell, hogy adekvát körülményeket biztosítsanak a megfelelő tanárképzés, és lehetőséget az ilyen képzésben való részvétel számára.”

2003-tól a romani vagy beás nyelv oktatását a 32/1997 MKM rendeletnek a 2002/147. Magyar Közlönyben megjelent módosítása teszi lehetővé. A módosítás szerint az óraszám heti kettőre csökken, így könnyebbé válik az összevonás (blokkosítás) az év során, s vendégtanárral, tábor vagy más rendezvény keretében szervezhető a nyelvoktatás. Ez az intézkedés, bár oktatáspolitikai szempontból fontos, nyelvpolitikai szempontból több veszélyt rejt. A rendelet segítségével a nyelvoktatás feltételei nem teremtődtek meg, és a cigány nyelvek esetében ez a megengedő jellegű rendeletmódosítás a cigány nyelvek tekintélyét a többi kisebbségi nyelvvel összevetve egy cseppet sem emeli.

A közoktatási törvény alapján a pedagógusi munkakörben való alkalmazás feltételei hasonlóan megkülönböztetik a kisebbségi nyelvet és idegen nyelvet tanítók alkalmazási feltételeit. Az alkalmazási feltétel nyelvpolitikai szempontból szintén jelentős, hisz lehetőséget teremt a kisebbségi nyelv bevezetésére a közoktatásba, ám szakmai szempontból eleve kudarcra ítélt vállalkozás csupán nyelvi kompeten-

ciával rendelkező egyén számára – pedagógiai és nyelvtanári végzettség hiányában – „szakmunkát” végezni.

A nyelvtanárképzés feltételeinek kidolgozása egyre sürgetőbb feladattá vált, hiszen a cigány nemzetiségi normatívát igénylő iskolák, mivel szakképzett nyelvtanárok nincsenek, nagyon változatos, ám hosszú távon nem biztosítható módon próbálják a nyelvoktatást megoldani.

Ám nem csupán a szakképzett tanárok hiánya akadályozza a széles körű, igényes cigány nyelv oktatást, illetve az anyanyelvű oktatást. Néhány kivételtől eltekintve nem állnak rendelkezésre a tárgyi feltételek sem ehhez: hiányoznak ugyanis az olyan tankönyvek, oktatási segédanyagok, amelyek nélkülözhetetlenek az ilyen programok ellátásához.

1994-ig sem az általános, sem a középiskolákban nem zajlott egy cigány nyelv oktatása sem, sőt e két nyelv egymástól való megkülönböztetése is gondot okozott. Sajnos ez a mai napig sok helyütt probléma, és olykor egymás dialektusának tekintik a két nyelvet, miközben a beás a latin, a romani pedig az ind nyelvek csoportjába tartozó indoeurópai nyelv.

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Romológia szakán 2000-ben olyan bölcsészek képzése indult meg, akik tanár vagy szociális szakokkal társítva 10 félév során átfogó ismereteket szereznek a romológia területén. E képzés feltétele a magyarországi cigány nyelvek ismerete is. A hallgatók az alapozó tárgyak körében megismerkednek többek között a cigányságra irányuló nyelvészeti kutatások fő irányjaival, illetve a magyarországi cigányság társadalmi és kulturális helyzetének fő jellemzőivel, az európai cigányság helyzetével. Egyéb társadalomtudományi tárgyak is szerepet kapnak az oktatásban: néprajztudomány, jog, demográfia, szociológia, társadalomföldrajz, pszicholingvisztika, szociolingvisztika.

A szociolingvisztika kurzus elméleti órái után lehetőség nyílik a cigány nyelvi helyzet gyakorlatban való megismerésére, s a cigány nyelvet folytató iskolai programok valamint e nyelvek presztízsének kutatására az oktatás három legfontosabb célközösségében: a tanulók és szülei valamint a pedagógusok körében.

Mindamellet, hogy a hallgatóknak alkalmuk van alapvető kutatómódszertani ismeretek elsajátítására, olyan mikrokatást folytatnak, mely során több, tetszőlegesen választott szociolingvisztikai kérdésre, problémára keresnek megoldást. A szociolingvisztikai jellegű terepmunka megtervezése és az adatgyűjtés során a hallgatók pontos képet kapnak a cigány nyelvek állapotáról, a nyelvi közösségek és egyének nyelvhasználati szokásairól, az anyanyelv elsajátításának idejéről, mértékéről. Ezek a mikrokatások nagymértékben elősegítik a nyelvtervezést, de nem egy esetben tapasztaltuk, hogy a cigány nyelvek fókuszba emelésével egyidőben a cigány nyelveket anyanyelvként beszélők közösségében is felértékelődött a nyelv,

és különösen fontos és ígéretes, hogy a cigány értelmiség körében egyre jobban erősödik a nyelv visszatánulására irányuló igény, a korábbi asszimilálódási, a többségi társadalomba való beolvadási szándék helyett.

A magyarországi cigány nyelvek területén a nyelvtanárképzés előkészítése a legaktuálisabb és legfontosabb feladatok egyike. Az Oktatási Minisztérium az utóbbi években semmiféle aktivitást nem mutatott. A nyelvoktatáshoz szükséges nyelvi követelmények legitimálásához több mint tíz évre volt szüksége, ám ezen túl a kevertantervek elkészíttetéséig már nem jutott el. A cigány nyelvek tanítását lehetővé tevő rendelet a pedagógusokat komolyan kiszolgáltatottá teszi.

Mivel a nyelvtanárképzés feltételeinek megteremtése – mint ezt már említettem – állami feladat, ezért is fontos, hogy az állam vegye kezébe a koordinátori tevékenységet, vagy jelöljön meg egy intézményt, amelyik ezt a tevékenységet elvégzi. A nyelvvel foglalkozó anyanyelvi aktivisták erre képtelenek – ugyan beszélnek a nyelvet, képzettségük a legtöbb esetben nem teszi lehetővé, hogy átlássák az ezzel járó feladatokat.

A beás cigány közösségek nyelvi állapotáról szóló tudományos igényű kutatások, felmérések végzéséhez szükséges anyagi és intézményes háttér hiányzik, jóllehet ezek nélkül nem lehetséges a nyelvtervezés folyamata.

Egyre erősödő az érdeklődés a kisebbségi nyelvek iránt, azonban az igények kielégítéséhez a szükséges feltételek hiányoznak (nincsenek nyelvtanfolyamok, továbbképzések a nyelvet tanítóknak, nyelvkönyvek, multimédiás eszközök stb.).

Tudományos alapú nyelvtervezés és sztenderdizálás hiányában – éppen a társadalmi érdeklődés növekedése miatt – nagy a veszélye a tudományos szemléletet nélkülöző munkák elterjedésének.

Hiánypótló nyelvészeti tevékenységek megvalósításával megalapozódhatna a létező tanszékekre ráépülő nyelvtanárképzés, melynek ma még sem a személyi, sem a tárgyi feltételei nem adták megnyugtatóan.

A magyarországi beások még nem rendelkeznek nyelvhelyességi tanácsadó szervezetekkel, telefonszolgálattal vagy hasonlóval. Ez persze nem jelenti azt, hogy ne fogalmaznának meg a nyelvvel kapcsolatos vélekedéseket. Mivel a magyar közoktatás intézményei közül csak hét általános és két középiskolában tanítanak beás nyelvet, csak nagyon kevesen találkoznak intézményes keretek között a beás írásbeliséggel, ezért a legtöbb aggodalom a nyelv írásbelisége iránt érdeklődő anyanyelvűek körében az írással kapcsolatos. Az 1994-ben kialakult fonetikus írást sokan gyanakodva fogadták, s mivel területi különbségek a beások által használt dialektusok között vannak, minden beás ember a maga változatát tartja egyedül érvényesnek és helyesnek.

Minden olyan nyelvi, nyelvhelyességi, nyelvtani problémával, amely a nyelvhasználókat érdekli, a PTE BTK Romológia Tanszékéhez fordulnak, mert a tanszék

2002 óta a PROFEX Nyelvvizsgaközpont Beás Általános Akkreditált Vizsgahelyeként is egyre nagyobb népszerűségnek örvend, s ezért e nyelvi problémák orvoslása helyszínének is ezt tartják.

IRODALOM

2001. évi népszámlálás, 4. Nemzetiségi kötődés. A nemzeti, etnikai kisebbségek adatai. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- A nemzeti kisebbségek oktatási jogairól szóló hágai ajánlások 1996. Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet.
- KEMÉNY István (szerk.) 1976. *Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó, 1971-ben végzett kutatásról*. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest.
- KLOSS, Heinz 1971. The language rights of immigrant groups. *International Migration Review* 5.
- KEMÉNY István – JANKY Béla – LENGYEL Gabriella 2004. *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat – MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- KONTRA Miklós 2001. Egy s más a kétnyelvűségről. In: *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. Szerk.: SÁNDOR Klára. JGYF Kiadó, Szeged.
- KOVALCSIK Katalin 1994a. Florilyé dă primăvără – Tavaszi virágok – Beás cigány énekeskönyv I. – II. kötet. Gandhi Gimnázium / Fii Cu Noi, Pécs.
- KOVALCSIK Katalin – ORSÓS Anna 1994b. Fátă ku păru dă ar – Az aranyhajú lány – Beás cigány népmese gyűjtemény I. kötet. Gandhi Gimnázium, Pécs.
- SARAMANDU, Nicolae 1997. *Cercetări dialectale la un grup necunoscut de vorbitori ai românei: băiașii din nordul Croației. Fonetică și dialectologie*, XVI, București.

Simonffy Zsuzsa

Diszciplínák találkozásán túl

1. Bevezetés

Szépe György munkásságának zavarba ejtő sokrétősége kihívást jelent mindazok számára, akik a nyelv(ek)ről, illetve a nyelvészetről vagy akár a kapcsolatukról való elmélkedést a legkisebb mértékben is a szívükön viselik. Erre a kihívásra próbálunk válaszolni jelen írásunkkal, melynek szerény keretein belül néhány gondolat erejéig felidézünk a saussure-i hagyományon alapuló strukturalista nyelvészet, közelebbről a rokonság-terminológia néhány főbb törekvését. Mivel is indokolhatnánk ezt a visszatérést? Bár távol áll tőlünk mindenféle besorolás kísérlete, a kérdés annál is inkább jogos, mivel Szépe György kutatói-oktatói tevékenységére bevallottan a generatív nyelvészet gyakorolt nagyobb hatást. Továbbá a jelenlegi kutatásokban egyre jobban teret hódító kognitivistá tendencia nem kérdőjelezte volna meg a hajdani formalizmus valamennyi vívmányát?

Mindenekelőtt elismerés illeti mindazokat, s köztük Szépe Györgyöt, akik nemcsak felismerték a strukturális nyelvészet tudománytörténeti jelentőségét – iskoláktól függetlenül – s a benne rejlő lehetőségeket, hanem ezt közlésre is bocsátották írásaikban a tájékoztatás igényét messze meghaladva, a történelmi távlatok igazolásának háttérbe helyezésével. E jelentőség vonatkozásában legyen elegendő azokra a vitákra utalnunk, melyek kimeneteleként a modernnek a strukturális nyelvészetet – iskoláktól függetlenül – a nyelv tudomány hajtóerejének tartották a filológiai meghatározottságú hagyományos nyelvészettel szemben.

Jóllehet új és régi kapcsolatára a nyelvészet vonatkozásában Szépe György (1968, 160) korai írásai alapján úgy tekinthetünk, hogy az új fokozatosan szerez érvényt a régivel szemben oly módon, hogy nem mindig sikerül kiszorítania a régit, a modern nyelvészet hozadékát ma sem lehetne nála lényegre törőbben megfogalmazni. „Ezek az új kutatások végső soron kapcsolatban maradnak a megelőző korok kérdésfelvetéseivel is, de alapjában véve a modern nyelvészet nem tekinthető egyszerűen filológiai diszciplínának.” (Szépe–Herman 1974, 245.)

Az elismerésen túlmenően milyen indokok szólhatnak még e múltba tekintés mellett? Úgy fogalmazhatnánk meg elsődlegesen a válaszungkat, hogy bizonyos összefüggések nem veszítenek aktualitásukból. Más szempontokkal gazdagodva újra meg újra kikényszerítik a kutatás és eredményeinek megalapozottságára való rákérdezés

igényét, s ezzel a kritikai szemléletnek mindenképpen nagy lendületet tudnak adni. Válaszunkat ennél kicsit pontosabban a következő módon tagolhatjuk.

- (i) Egyrészt jelenleg az *Argumentáció a nyelvben* (*Théorie de l'argumentation dans la langue*) elmélete a strukturalista örökséget oly módon tudja kamatoztatni – elsősorban Oswald Ducrot és Pierre-Yves Raccach munkássága alapján –, hogy a nyelv természetére adandó válaszuk kitüntetett figyelmet érdemel azok számára is, akik nem ebben a paradigmában dolgoznak.
- (ii) Másrészt a közelmúltban tanúi lehettünk annak, hogy ismételten az ethnológiai-antropológiai kutatások középpontjába került a rokonság-terminológia kérdése, s ennek ürügyén olyan **episztemológiai** álláspontra derült fény, mely szorosan kapcsolódik az egyik, Szépe György írásaiban is állandóan visszatérő gondolathoz, a diszciplínák szerveződésének általános problémájához, amit ő többek között a differenciálódás és integrálódás váltakozásának formájában vet fel (1968, 168).

Ennek a kétirányú indoklásnak a függvényében a tanulmány első részében ki-
térnénk a francia nyelvészet egyik napjainkban is meghatározó irányvonalának né-
hány lényegesebb pontjára, majd a második részében vázolnánk a rokonság-vitának¹
tudományelméleti vonzatait Claude Meillassoux antropológus munkásságának érté-
kelésén keresztül.

2. *Strukturalista nyelvészet ma?*

Bárhogyan is ítéljük meg a saussure-i hagyományokon alapuló strukturalista nyelvészet szerepét, eredményeit illetve hiányosságait, egy dolgot biztosan nem lehet tőle elvitatni immár egy évszázad távlatából sem: a releváns kérdések megfogalmazását. A strukturalista programot meglátásunk szerint jelenleg is tovább futtatja az argumentatív szemantika, az *argumentáció a nyelvben* elmélete, amennyiben arra a kérdésre próbál meg egyre pontosabb választ adni, hogy milyen rendszer is a nyelv. Paradoxonnak tűnik, hogy az eredetileg tisztán formára összpontosító megközelítés éppen a jelentés természetének megragadásában folytatódik tovább. A strukturalizmus tehát meglátásunk szerint nem tűnt el teljesen a mai nyelvudomány színteréről, és ezt nemcsak olyan külsődleges mozzanatok jelzik, mint Oswald Ducrot-nak a szemináriumokon közreadott handout fejlécére tűzött „Vive Saussure!” jelmondata. Sokkal inkább arra a dinamizmusra gondolunk, mely az *argumentáció a nyelvben* elméletét

¹ I. Szépe (1972a; 1972b) írásait, amelyeket a komparatív szemlélet is áthat.

jellemzi, mely újabb és újabb kérdések megfogalmazásával szerveződik újra a 70-es évektől kezdődően egészen napjainkig, s mindamellet képes integrálni a formális nyelvészet eddig elért eredményeit is.

Amikor a jelentés kérdését *kimondottan* nyelvészeti keretbe helyezi ez az elmélet, ebből többek között az is következik, hogy nem kell támaszkodnia olyan entitásra – gondolatra, ideára, érzésre, képzetre, fogalomra stb. –, mely a maga megfelelő diszkurzív formáját keresné a megnyilatkozások révén, de a kommunikációs képességre vagy kompetenciára sem hivatkozunk. A különféle eredetű jelentéskoncepcióknak a közös pontja, hogy a megnyilatkozást visszavezetik valaminek – gondolatnak, ideának, érzésnek, képzetnek, fogalomnak stb. – a kommunikálására, mely a beszéd-től függetlenül létezik, és a beszédre csupán azért kerülne sor, hogy sikerüljön hozzá formát is találni.

Ahogy erre Szépe György (1974, 587) rámutatott, a szemantika helyzete a nyelv-leírásán belül nagyon bizonytalanak számított. Arról nem is beszélve, hogy a pragmatikai dimenzióknak nem volt nyelvészeti megfelelője. Ha a pszicholingvisztika és a szociolingvisztika kialakulását már ebben az időszakban kész tényként kezelték is, ez nem jelentett előrelépést a nyelvi jelentés kérdésében (Szépe 1974, 589). Sőt. Vajon jelenleg ehhez képest mennyiben változott a helyzet?

Válaszunkat tömören úgy fogalmazhatnánk meg, hogy a nyelvi jelentés meghatározásának, illetve mibenlétének kérdése korántsem lezárt kérdés a nyelvtudomány számára, annál is inkább, mivel az interpretációval vagy a fogalommal való látszólagos egybeesése ezt különösen megnehezíti. A megkülönböztetésükhöz olyan eszközöknek a kidolgozására van szükség, melyek ezt adekvát módon lehetővé teszik, s a kidolgozás időigényessége hozzájárul a megoldás késleltetéséhez. Javaslatunk értelmében ezeknek az eszközöknek diszkurzív természetűnek kell lenniük akkor, ha meg akarjuk őrizni a jelentés nyelvi természetét. Ezt a szerepet meglátásunk szerint a toposzok tudják betölteni.

Az argumentáció-elmélet a reprezentáció elvére épülő jelentéselméletekkel szemben² járhatóbb útnak tűnik a *parole* (diskurzus) és a *langue* (nyelv) kapcsolódási pontjainak megragadására, mert ahogy az immár beigazolódott, nem valamilyen absztrakt szabály, illetve séma realizálódik egyedi módon a diskurzus folyamán, ahogy azt de Saussure elképzelése sugallja, hanem éppen fordítva: a diskurzus megfigyelése vezethet el a nyelv mibenlétének és struktúrájának felfedezéséhez.

A fentebb említett hiányzó pragmatikai dimenzió betöltésére Benveniste munkássága óta világossá vált, hogy a nyelvben olyan jellegű szubjektivizmus lakozik,

² Több kísérlet is történt, gondolunk különösen a kijelentéselméletre, a beszédaktus-elméletre, de a kognitív nyelvészet is elfogadja azt a tételt, miszerint a nyelvi jelentések reprezentációk.

mely kizárja a mondat karteziánus alapokon³ nyugvó hagyományos megközelítését, miszerint valamilyen reprezentációs tartalomból, s ezen felül még valamilyen modális viszonyulásból tevődne össze. Interpretáció és konstruált jelentés (*sens*), azaz a megnyilatkozás szemantikai értéke közti megkülönböztetés lényege, hogy rámutasson arra, hogy nem a szubjektivitás alapozza meg a nyelvet, viszont egy újabb megkülönböztetés is szükséges, nevezetesen konstruált jelentés és nyelvi jelentés (*signification*)⁴, azaz a mondatok szemantikai értéke között ahhoz, hogy kiderüljön ennek ellenkezője: a szubjektivitást a nyelv alapozza meg. Pontosabban olyan domináns viszony teremődik meg, mely a nyelvből kiindulva ér el a szubjektumhoz és nem fordítva.

Innen már csak egy lépés, hogy kimondjuk, ha a szemantikának számot is kell vetni a szubjektivitással, leírni csak azokat a megszorításokat tudja, melyeket a nyelv kényszerít a beszélőkre függetlenül egyéb természetű – pszichológiai, kognitív, textuális, stb. – megszorításoktól, miközben konstruálják az adott megnyilatkozás jelentését, természetesen a megnyilatkozás szituációjának figyelembe vétele mellett.

Az argumentáció-elmélet a nyelvi jelentést eredetileg instrukciók megadásához köti, majd egyre pontosabban körvonalazza ezen instrukciók mibenlétét. Ez a program szorosan összefügg azon hipotézis igazolásával, miszerint a szavak más szavakat, illetve diskurzusokat rejtenek magukba, és nem fogalmakat. A következő lépésben meg kell(ett) mutatni a megnyilatkozásban szereplő szavak megszorító természetét. Pontosabban azt, ahogyan ezek a megszorítások bizonyos nézőpontokhoz rendelhetők. Hozzáfűzhetjük, hogy ezeknek a megszorításoknak az ismerete egyben kulturális ismeretekhez is elvezethet bennünket.

A nézőpont fogalma központi helyet foglal el az argumentáció-elmélet topikus verziójában (Racch 2002). A jelentésnek a nézőpont fogalmára (*point de vue*)⁵ történő alapozása lehetőséget nyújt a fentebbi értelemben vett szubjektivitás felismerésére a nyelvben, továbbá a nyelv természetére vonatkozó intuíciónk objektíválására is. A lexika topikus megközelítése rávilágíthat egy adott nyelvi közösség hitrendszerére is azzal, hogy ha egy szónak nincs eleve készen kapott jelentése, akkor hozzá toposzok tapadnak, melyek befolyásolják a jelentés konstruálását. Ez az elképzelés megkérdőjelezi azt a lexikális jelentésre vonatkozó hagyományos koncepciót, mely szerint egy nyelv lexikai rendszere zárt lenne, és így szemben állna a diskurzussal, mely viszont természeténél fogva nyitott.

³ Gondolunk itt az *entendement* vs. *volonté* (ítélet vs. szándék) kettősségére.

⁴ S ez nem csupán terminológia kérdése. A Benveniste- és Ducrot-hagyományra épülő konceptuális megkülönböztetés releváns a továbbiakban.

⁵ A nézőpont nyelvészeti fogalmának megalapozottságáról, továbbá a polifónián kívül az előfeltevés (*pré-supposition*) fogalmával való viszonyáról (Simonffy 2010).

Az argumentáció-elmélet alaptételére támaszkodva sikerre vihető azon nézőpontok megragadásának terve, melyeket a beszélőnek szükséges figyelembe venni, amikor egy adott szót inkább választ, mint egy másikat saját beszéde számára. A kérdés az lesz, hogyan azonosítsuk azokat a toposzokat, melyek megszorítást jelentenek az adott szó jelentésének konstruálásában. Annak igazolására, hogy ezek a toposzok meghatározóak a szavak jelentésében, megindult a különféle nyelvi tesztek kidolgozása. Például a *mais* (de) konnektíva által jelölt oppozíció lehetetlennek bizonyul akkor, ha a szóban lévő toposzt explicitté tesszük a diskurzus láncolatában. A *trop* (túlságosan) szó leírása alkalmas az euforikus vagy diszforikus melléknevek elkülönítésére.⁶

Visszatérve szemiotika és szemantika viszonyára, Szépe György (1974, 590) szerint hol közelítenek, hol távolodnak egymástól, amennyiben „Az a szemantika, amely a szemiotikán belül foglal helyet, csak kis mértékben esik egybe a nyelvészeti jelentéstanal. [...] Egyébként a szemiotika szemantikai dimenziója merít az elméleti szemiotika egyik központi fejezetéből: a jeltipológiából, s emellett valamennyi olyan forrásból, amelyből a nyelvészeti szemantika is merített.”

Ezt a viszonyt továbbgondolva megállapíthatjuk, hogy a nyelvi jel *signifié*-jének a kompozicionális elv alapján kisebb egységekre, azaz megkülönböztető jegyekre (*sèmes*, *sémèmes*) való osztása helyett fenntartható lesz az eredeti, saussure-i értelemben vett kölcsönösségi viszony a rendszer elemei között akkor, ha vállaljuk a *signifié* diskurzívva tételét a toposzok bevezetésével. Az alábbiakban ezt a viszonyt tárgyaljuk közelebbről.

3. A kölcsönös függőségen alapuló viszonyok

Mint ismeretes, nyelvi rendszeren Saussure az elemek kölcsönös függőségét (*interdépendance*) érti. Szépe–Herman (1973, 240) szerint a struktúra lényegének felismerése kihat szinte valamennyi tudományterületre. „Az egymást kölcsönösen meghatározó elemekből álló rendszer, a struktúra fogalma ekkoriban más területeken – egyes természettudományokban, matematikában, néprajzban, szociológiában – is előtérbe került, részben nyilván azért, mert az egyre bonyolultabbá váló, illetőleg egyre bonyolultabb részleteiben megismert társadalmi és természeti valóság alapvető, tartósabb összefüggéseit a tudomány éppen a struktúra fogalmának segítségével tudta hozzáférhetőbbé tenni.”

Azonban hamar kiderült, hogy ilyen formában Saussure nem tud semmi közelebit mondani a rendszer totalitásán túlmenően erről a kölcsönös függőségi viszonyról.

⁶ Erről részletes elemzést találunk (Raccah 2005).

Ducrot és köre úgy vélik, hogy éppen a *discours* megfigyeléséből kiindulva juthatunk el a *langue*-nak argumentációval történő leírásához. A szavak közti összefüggések miatt lesznek argumentatív természetűek a megnyilatkozások/diskurzusok és nem valamilyen nyelvtől függetlenül is azonosítható igazolási vagy meggyőzési szándék miatt. Az argumentációnak ilyen jellegű értelmezése azonban mégiscsak két egymástól elágazó utat nyit meg a nyelvi jelentés megragadása felé napjainkban.

3.1. Szemantikai blokkok

Az egyik út szerint, Oswald Ducrot (2001) és Marion Carel (2001) számára ez a megfigyelés elvezet egy olyan általánosításhoz, miszerint a kölcsönös függőség immár a toposzok teljes elvetésével kifejezhető lesz egy DONC (TEHÁT) konnektívával. Ekkor a szegmentumok összekapcsolódása normatív jellegű. Ha viszont egy POURTANT (MÉGIS, PEDIG) konnektíva jelöli a viszonyt, akkor az transzgresszív jelleget ölt. Ez a kétfajta kapcsolódási lehetőség egyben megadja az alapvető szemantikai egységeket. Innen a szemantikai blokkok (*blocs sémantiques*) elmélete. A lényeg abban áll, hogy a *donc* és *pourtant* konnektívákkal létrehozott láncolatokban szereplő, egyébként különálló megnyilatkozások jelentésükben tartalmaznak ilyen vagy olyan utalást a másokra. Egyrészt tehát ezek a konnektívák képesek megragadni a kölcsönösségi viszony lényegét, másrészt azt is biztosítják, hogy a két különálló megnyilatkozás nem a világról ad leírást vagy információt, hanem jelentésük kizárólag a diskurzusban konstruálódik, vagyis csakis a megnyilatkozás láncolaton belül ruházhatók fel jelentéssel.

3.2. Topikus mezők

A másik út szerint, melyet mi is követünk kutatásainkban, ez a kölcsönös függőség a *toposz*, még pontosabban a *topikus mező* fogalmával ragadható meg. Vegyünk egy A megnyilatkozást. Ekkor A-t érvnek tekintjük egy C konklúzióra nézve, mert A-nak leglényegesebb tulajdonsága az argumentációs irányultsága. A kérdés az, hogy miként lehet számot vetni azzal, hogy A függ C-től és C függ A-tól, holott nem következik logikailag A-ból közvetlenül C. Raccah (2002) állítása alapján, ha A és C érv–konklúzió viszonyban állnak egymással, az egy harmadik G elemnek köszönhető, melyre a beszélők garanciaként támaszkodnak beszédük során. A garancia absztrakt kategóriája nem más, mint a toposz. Minden egyes argumentatív láncolódás egy adott (specifikus) garanciára támaszkodik, melyek csupán erősségükben térnek el egymástól, ezért sorolhatók a toposz kategóriájába. A toposzok úgy jelennek meg mint általános és közösségre elfogadottnak feltüntetett graduális elvek vagy szabályok, s felveszik a következő formák valamelyikét +P,+Q;-P,-Q; +P,-Q;-P+Q.

A továbbiakban vegyük szemügyre, miként tehetjük explicitté a kölcsönös függőségi relációt a topikus mező fogalmának segítségével. Ha jobban elgondolkodunk a fentebbi toposz formákon, akkor észre kell vennünk, hogy mindegyikből kiolvasható a két elem közti korreláció. Hiába követjük azonban az értékskálán a felfelé vagy a lefelé taró mozgást, **P** és **Q** továbbra is egymástól teljesen független marad. A toposz garantálja ugyan két megnyilatkozás összekapcsolódását a diskurzusban, mely összekapcsolódást viszont nyelviileg nem tudnánk indokolni, csak úgy, ha az utótag szemantikailag nem független, hanem visszahat az előtagra, és viszont. Ahogy a következő mondatban – *A nővéred értelmes, meg fogja érteni a problémád.* – nem akármilyen értelmességről van szó, hanem éppen arról, mely a megértés szempontjából tűnik fel. Vagy egy másik mondat – *A nővéred értelmes, nem fog akadékoskodni.* – szintén nem akármilyen értelmességet idéz, hanem pontosan azt, mely az akadályok kizárásához kapcsolódik. Más szóval, az aktuális beszélő nem egyformán tekint mindenkét esetben a nővér értelmességére: egymástól eltérő jelentés konstruálódik ugyanazon szóra vonatkozóan az utótagok függvényében. Ha elfogadjuk, hogy a fentebbi megnyilatkozások két tagjának összekapcsolását egy toposz garantálja, azaz az első tag érvként alátámasztja a másodikat mint konklúziót, akkor azt is el kell fogadnunk, hogy a toposz **P** előtagja függ a **Q** utótagtól, és fordítva. Ezt a kölcsönös meghatározottságot hivatott az új fogalom, a *topikus mező* megragadni, s a gondolatmenet lezárásaként álljon itt pontos meghatározása.

„Egy toposz felfogható két topikus mező összepárosításaként, melynek első összetevője a toposz előtagja és a másik összetevője a toposz utótagja. Egy topikus mező az a mód, ahogy látunk egy entitást, tulajdonságot vagy relációt. Ezt a látásmódot viszont meghatározza az a mód, ahogy egy másik entitásra, tulajdonságra vagy relációra tekintünk: vagyis egy másik topikus mező. Egy topikus mezőt megjeleníthetünk úgy, mint egymásba illeszkedő topikus mezők láncolatát, ahol minden egyes topikus mező jellemezhető egyrészt egy konceptuális mezővel (entitás, tulajdonság vagy reláció), másrészt egy másik topikus mezővel, amit magába foglal, mely szintén jellemezhető egy konceptuális mezővel és egy topikus mezővel, melyet magába foglal, és így tovább, egészen addig, míg el nem jutunk egy elemi topikus mezőig. Ez utóbbi lévén értékelő elv, fokozati skálát vezet be a topikus mezőre nézve.”⁷

⁷ Az idézet szó szerint eredetiben: « Un topos peut être conçu comme un couple de champs topiques, couple dont le premier terme est l'antécédent du topos et le deuxième terme, le conséquent. Un champ topique est, en gros, une «façon de voir» une entité, une propriété ou une relation. Cette façon de voir est, elle-même, déterminée par la façon dont on voit une autre entité, une autre propriété ou une autre relation : c'est-à-dire par un autre champ topique. On peut ainsi représenter un champ topique par une chaîne de champs topiques emboîtés les uns dans les autres, de telle sorte que chaque champ topique est caractérisé d'une part, par un champ conceptuel (l'entité, la propriété ou la relation), et d'autre part, par le champ topique qu'il contient, lequel est lui-même caractérisé par un champ conceptuel et par le champ topique qu'il contient, et ainsi de suite jusqu'à un champ topique élémentaire. Ce dernier étant un principe de valuation, introduit une gradation dans le champ topique qui le contient. » (Racah 2002, 263–264).

A nyelvek argumentatív tulajdonságával számot vetni képes adekvát modell a *Nézőpontok szemantikája* (Raccach 2002) a toposz-elmélet, az argumentáció-elmélet és polifónia-elmélet eredményeit ötvözi. Ha a szemantikai leírás számára a jelentés argumentatív aspektusát tartjuk elsődlegesnek, akkor ez a szemantika azoknak a megszorításoknak az összességét fogja megadni, melyek a nyelvből fakadnak, és a megnyilatkozásokban végrehajtható argumentációt érintik. Ha egy argumentáció egy adott nézőpont elfogadását célozza, miközben másokat elfogadottnak tételez, akkor ezek a megszorítások éppúgy vonatkoznak a megnyilatkozások által megcélzott nézőpontokra, mint a feltételezett nézőpontokra.

4. Adalék a rokonság-terminológia kérdéséhez

A 90-es évek során újra előkerül az etnológiai–antropológiai kutatások egyik meghatározó témája, a rokonság. Meillassoux munkásságából olyan mozzanatot emelnénk ki,⁸ amely nemcsak szűk értelemben az antropológiai kutatások jellemzője, hanem releváns a humán és társadalmi tudományok területén belül végzett tudományos kutatás szempontjából is. Felveti a megfigyelő külső, illetve belső pozíciója közti szembenállás nehezen megválaszolható kérdését szinte valamennyi rokonsággal kapcsolatos elemzésében, de elszórt megjegyzései sokkal tágabb keretbe illeszthetők, mint az antropológia. Módszertani álláspontja mögött a diszciplínák összekapcsolódásának új felfogását sejthetjük, ami messze meghaladja a határok kérdését, amennyiben ugyanazt a logikát sugallja, bármely diszciplínáról is legyen szó. Saját szóhasználatával élve ezt a módszert diszkriminatív⁹ módszernek nevezzük, és a fogalmi összekeveredés ellentétét értjük alatta. A módszer lényegét legjobban a *Femmes, greniers, capitaux* című művében foglalja össze, miszerint elsősorban a megfelelő terminusok és fogalmak keresésére összpontosít, mert a társadalmi szerveződési formákat a sajátosságuknak megfelelően csak így tudjuk leírni. E módszer rávilágít arra, hogy nem biztos például, hogy a rokonság univerzális terminus és valamennyi primitív társadalomra alkalmazható lenne. Ez a módszer teszi lehetővé a megállapodáson és a származáson alapuló viszonyok, valamint a párizás és a házasság közötti¹⁰ megkülönböztetéseket. A módszer

⁸ A téma részletes feldolgozását l. Simonffy (2009).

⁹ Saját nyelvi intuíciónk szerint a magyarhoz viszonyítva a szó francia megfelelőjének (discriminatoire) nincs annyira negatív konnotációja.

¹⁰ Idézzük eredetiben : « [...] elle est] tournée vers la recherche de termes, concepts et notions appropriés pour décrire et discuter des formes d'organisation sociale dans leur spécificité. À cette entreprise, qui me conduit à m'interroger sur la pertinence de la notion de parenté appliquée à toutes les sociétés primitives c'est Adler qui oppose avec entêtement une « parenté » universelle, vague et indifférenciée ; c'est lui qui rejette sans examen la distinction qu'il y aurait lieu de faire entre rapports d'adhésion et rapports de filiation, entre accouplement et mariage... » Meillassoux (1977, 123).

illusztrálására többek között az ausztráliai őslakosság «frère» fogalmát hozza fel, mely egyszerre fejezi ki az oldalági, lemenő és felmenő viszonyokat. Ennek pedig nincs megfelelője a nyugati rokonsági viszonyrendszerben. Ha mégis lefordítjuk, akkor ezzel elkendőzzük az adott társadalom specifikusságát.

Meillassoux arra volt kíváncsi, hogy azoknak a terminusoknak, melyeket ekvivalenseknek tartunk, mégis miért nincs azonos jelentése sem azonos érvényességi köre. A választ Benveniste alapján találta meg, miszerint nem egymástól izolált szavak hordozzák a jelentést, hanem a társadalmi-történeti kontextus vagy a megnyilatkozás helyzete tölti fel a szavakat. Ennek megfelelően a rokonság nem izolált fogalom, hanem olyan szemantikai háló része, mely minden nyelvnek sajátja. Ily módon a nyelvek különféle perspektívákat, különböző látásmódokat kínálnak a rokonság vonatkozásában is. Ha komolyan vesszük azt, hogy nincs fogalom szó nélkül, akkor a következményeit is el kell fogadnunk: egy nyelv szavai fogalmakat tükröznek, de mindez a társadalomra jellemző ideológiákon keresztül történik.

A diszkriminatív módszer Benveniste elemzéseire támaszkodva általános érvényességet kap. Ennek ellenére nem érdektelen Meillassoux kritikai megjegyzése sem, miszerint Benveniste érvelése mégiscsak naturalizálja a rokonságot. A vérrokonság jelentősége egyenesen arányos annak az intézményrendszernek a jelentőségével, melyet megtestesít. A történeti változások felismerése ellenére azok mégsem kapják meg a megillető helyüket. Meglátásunk szerint ennek az a feszültség az oka, mely a jelentés poliszémikus és homonimikus koncepciójának összekeveredése miatt áll fenn. A rokonságról szólva, a történelmi fejlődést nyomon követve a szó poliszémiája egyre inkább szerteágazó útvonalakat idéz, ugyanakkor azonban a különféle rokonságok számbavétele a szó homonimikus oldalát domborítja ki.

Meillassoux a diszkriminatív módszer értelmében a különbözőségeket nem tartja visszavezethetőnek valamely absztrakt szinten megadható egységre, ahogy azt Lévi-Strauss teszi. Ezen visszavezethetlenség fenntartása érdekében tulajdonít elsőrendőséget a szemantikának mintegy megsejtve a nyelvben megjelenő szubjektivitást, melyet a szavak hordoznak magukban. Miközben a rokonságra vonatkozó munkákat ideológiájuk miatt kénytelen elvetni, a nyelvtudomány számára alapvető problematikára jön rá, mely azonosítható az előző részben ismertetett nézőpontok kikristályosodásának lehetőségével a nyelvben.

Napjaink szemantikájában a lexika topikus leírása egyrészt igazolni látszik Benveniste-nek és Meillassoux-nak a nyelv kényszerítő erejére vonatkozó sejtéseit akkor, amikor fogalmak definiálását végezzük, másrészt ez a kényszerítő erő kiküszöböli az ideológia ideologikus használatából adódó tévedéseket. Ugyanis a nem ideologikus értelemben vett használata az ideológiának csupán bizonyos

előfeltevések elfogadására irányul, melyek a diskurzus megértéséhez elengedhetetlenek.¹¹

Az ideológiák gyakran a tudományos fogalmak helyébe lépnek, és addig, amíg nem válnak terminusokká, a lexikában kikristályosodott nézőpontok kényszerítő ereje gyakorol hatást.

Befejezésül idézzük az inuitok társadalmi gyakorlatából a bizonytalan házastársi viszonyokat, a szexuális szabadságot, az örökbefogadást, a feleségek cseréjét. Meillassoux (1994) ezen keresztül rávilágít arra, hogy egyik esetben sem lelhetjük fel a biológiai összefüggéseknek még csak a nyomát sem. A rokonság konstituáló tényezője a *közös fedél* (corésidence) és a neki megfelelő terminus a *nuatkattait* (jelentése körülbelül társ, cimbor). Ennek alapján az is rögtön világos lesz, hogy a társadalmi emlékezetükben miért nincsenek jelen genealógiai támpontok, miért hiányzik az ősök tisztelete: a társadalmi viszonyok rendszerében a vérségi kapcsolatok nem relevánsak.

5. Összegzés

A fentiekben Szépe György évtizedekkel ezelőtt megfogalmazott meglátásait megkíséreltük továbbvinni abba az irányba, hogy a jelentés egységességének „szétrobbantását” össze lehessen kapcsolni a megnyilatkozók (*énonciateurs*), illetve nézőpontok bevezetésével. A megnyilatkozást végző ugyanis a mondandóját, vagyis a kimondott szót nem mindig vállalja. Márpedig a beszélőt mint individuumot, aki többek között olyan tulajdonsággal is jellemezhető, hogy felelős a kimondott szóért amellet, hogy mint a kimondott szó beszélője függetlenül létezik a megnyilatkozásától, gyakran összekeverik a megnyilatkozást végzővel. Ennek elkerülésével viszont újabb perspektívákat nyit a lexika topikus elemzése egyrészt a kultúra fogalmának meghatározásához, másrészt a traduktológiai tanulmányok előrelendítéséhez a kulturálisan meghatározott nézőpontokat hordozó struktúrák vizsgálatával.

Szépe György korábbi gondolatait a rokonság-terminológia ürügyén pedig abban az irányban gondoltuk tovább, mely Meillassoux diszkriminatív eljárás-módját nem tartja érdektelennek a kötőjeles nyelvészet irányzatán túlmenően sem. A határzónák kérdésére adandó válasza felhívja a figyelmet a tudományos kutatás egyik csapdájára: ott keresünk, ahol a legkönnyebb keresni. Ennek felismerése önmagában elegendő egyrészt a kortalanságért küzdő univerzalizmus, másrészt a

¹¹ Raccah (2002, 264).

korhoz kötött kontextualizmus kivédéséhez. Ezzel tökéletesen összeecseng Szépe Györgynek (1968, 54–55) a nyelvészet történeti-társadalmi jellegére vonatkozó gondolata: „Ez a történeti oldal lényeges, meghatározó jellegű, s magára az illető tudomány módszerére is kihat. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az illető tudomány centrális kérdésére szükségszerűen egy történeti jellegű hipotézis a legvalószínűbb.”

A diszkriminatív módszer kritikai szelleme és elméleti megalapozottságra való törekvése komoly megújulást hozhat a humántudományok egészére nézve. Kilépve az eredeti rokonság-terminológia meghatározta keretekből, egyéb kutatási területekhez kapcsolódva bizonyos összefüggések számos irányban adhatnak lendületet a diszciplínák belső fejlődéséhez. Gondolunk itt elsősorban az *egy* és a *sok* viszonyának (Simonffy 2006) olyan jellegű kezelésére, mely a kategoriális–dichotomikus gondolkodásmód ellenében hat, mintegy kiszorítva a dolgok szingularitását elnyomó egységesítésre törekvő elvet. Ez a megközelítési mód természetesen még további elmélyültebb vizsgálatot igényel a jövőben.

IRODALOM

- DUCROT, Oswald 2001. Critères argumentatifs et analyse lexicale. *Langages* 35/142, 22–40.
- CAREL, Marion 2001. Argumentation interne et argumentation externe au lexique: des propriétés différentes. *Langages* 35/142: 10–21.
- MEILLASSOUX, Claude 1977. Sur deux critiques de ‘Femmes, greniers et capitaux’ ou ‘Fahrenheit 450, 5’. *l’Homme* 17/1: 123–128.
- MEILLASSOUX, Claude 1994. La parenté inuit est-elle sensible à la conception matérialiste de l’histoire? *L’Ethnographie* XC (1)/115: 115–145.
- RACCAH, Pierre-Yves 2002. Lexique et idéologie : les points de vue qui s’expriment avant qu’on ait parlé. In: CAREL Marion (dir.) *Les Facettes du dire. Hommages à Oswald Ducrot*. Éditions Kimé, Paris. 241–269.
- RACCAH, Pierre-Yves 2005. Une description de l’excès en sémantique des points de vue. *Travaux linguistiques du CERLICO*. 18, 171–190.
- SIMONFFY, Zsuzsa (szerk.) 2006. *L’un et le multiple*. Budapest, Tinta Kiadó.
- SIMONFFY, Zsuzsa 2009. Meillassoux de près, de loin. De la parenté à la mémoire collective des Inuit. *Journal des Anthropologues*. 118–119: 131–161.
- SIMONFFY Zsuzsa 2010. A nyomtól a topikus mezőig. Kísérlet a nézőpont nyelvészeti meghatározása felé. In: VECSEY Zoltán – SZABÓ Erzsébet (szerk.) *Elbeszélés és nézőpont*. Grimm Kiadó. Studia Poetica Supplementum 4. Szeged. 7–55.
- SZÉPE György 1968. A folyton megújuló nyelvészet. *Irodalmi és nyelvi közlemények*. 1, 151–184.
- SZÉPE György 1972a. A magyar rokonsági elnevezések néhány kérdése. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*. VIII, 181–199.

- SZÉPE György 1972b. A magyar és francia rokonsági elnevezések összevetése. In: HORVÁTH Miklós – TEMESI Mihály (szerk.) *Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás*. Tankönyvkiadó, Budapest. 343–348.
- SZÉPE György – HERMAN József 1973. A nyelvészeti strukturalizmus kérdéséhez. *Magyar Tudomány* 240–244.
- SZÉPE György – HERMAN József 1974. Továbbfejlődés a nyelvészetben. *Magyar Tudomány* 237–247.
- SZÉPE György 1974. A nyelv szemantikája és szemiotikája. In: IMRE Samu – SZATHMÁRI István – SZÜTS László (szerk.) *Jelentés és stilisztika*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 587–592.

Szoták Szilvia

Gondolatok egy magyar nyelvstratégia szempontrendszerének kidolgozásához¹

Szépe György tanár urat 1992-ben, pécsi egyetemista koromban ismertem meg. A gimnáziumban Thomas Mannt olvasva döntöttem úgy, hogy közgazdász helyett inkább magyar szakos leszek. A Tanár Úr kezdett a nyelvészet felé terelgetni, sőt egészen határozottan kijelentette, hogy „maga nyelvész lesz.” Hát így kezdődött...

Ezzel a tanulmánnyal köszöntöm ezen kerek évforduló alkalmából elsősorban *az embert*, akitől diákként figyelmet, szeretetet kaptam, s akitől azt láttam, hogy különös diplomáciai érzékkel mindenre tudja a megoldást. *A tanárt*, akitől tanultam, és aki elindított ezen a pályán. Köszöntöm *a tudóst*, a generatív grammatikust, alkalmazott nyelvészt, a nyelvpolitikust, a főszerkesztőt... és sorolhatnám, hiszen Szépe György professzor eddigi félévszázados tudós tevékenységét sokszínűség jellemzi. *A kultúrdiplomatát*, aki szakértőként számos fórumon képviselte a nyelvi jogok ügyét, de a magyarság, a magyar nyelvtudomány ügyét is. Szépe György nemcsak műveli, oktatja, de menedzseli is a nyelvtudományt; egy lépéssel a többség előtt járva töretlen munkakedvvel a jövőt építi.

1. Bevezető gondolatok

Egy mai magyar nyelvstratégia megalkotásakor figyelembe kellene venni a Magyarországon élő magyarok, a Magyarországon élő nemzeti és etnikai kisebbségek és siket közösségek, valamint a Kárpát-medencében élő tömb- és szórvány-magyarság, magyar nemzetiségű cigányság, illetve a nyugat-európai és tengeren túli diaszpóra nyelvi igényeit és sajátosságait. Ez pedig csak akkor lehetséges, ha helyzetfelmérés előzi meg. Tudományos alapossággal és tárgyilagossággal fel kell tárnai a magyar közösségek szociális, gazdasági, kulturális, politikai, vallási és nyelvi helyzetét, a nyelvi folyamatok irányát, és meg kell ismerni minden olyan tényezőt, amely akadályozza az egyént abban, hogy anyanyelvét a mindennapokban az egyes nyelvi színtereken használja, valamint abban, hogy a nyelvet a család és oktatási intézmények révén átörökíthesse. Végül is a nyelvpolitika (language policy)

¹ Vö. Balázs 2001; Pusztay 2006; Cseresnyési 2004; Tolcsvai 1998; É. Kiss 2004; Lanstyák–Szabó Mihály 2002; stb.

hosszabbtávú döntései és irányai attól függenek, hogy hogyan készítjük elő azokat (Szépe 2001, 113).

A Magyar Köztársaság Alkotmányának 6§. (3) az állam alapvető feladatai közé sorolja a határainkon kívül élő magyarok sorsáért való felelősségvállalást, és a Magyarországgal való kapcsolatuk ápolásának előmozdítását, amely rendkívül sokrétű feladatot jelent.

Éppen ezért konszenzusra kellene jutni abban, hogy a külhoni magyarság megmaradása Magyarországnak érdeke és felelőssége, azaz egy választásoktól és pártoktól független nemzetpolitika lenne kívánatos. A nemzetpolitika csak akkor lehet hatékony, ha szakpolitikává válik, azaz megbízható, széles szakmai háttérre támaszkodik, és áthatja a teljes magyar közigazgatást (vö. Bárdi 2004). Ha van nyelvstratégiánk, akkor a történésekre nem kényszerűen reagálunk, mert rendelkezünk a megfelelő időben a megfelelő válaszokkal. A célokból indulunk ki, és nem az aktuális eseményekre reagálunk. Ha van stratégia, akkor vannak célhoz kötött prioritások; amelyek segítenek abban, hogy hosszú távon gondolkodva, számolva a következményekkel, tudatos döntéseket hozzunk, és elérjük a kitűzött célokat.

A nyelvstratégia akkor lesz sikeres, ha a szakma és a politikusok együttműködnek, s az intézkedések egymást erősítik, és nem kioltják, s akkor valósulhat meg, ha van költségvetése², ha van intézményi felelőse és kontrollja.

2. Egy lehetséges nyelvstratégia szempontrendszeréhez

Egy nyelvstratégia kidolgozásakor a következő szempontokat célszerű figyelembe venni:

1. A közösségek nyelvi céljainak meghatározása nem történhet az adott közösségek nyelvi, nyelvpolitikai helyzetének alapos, szakszerű és tudományos feltérképezése és leírása, valamint folyamatos nyomon követése nélkül.

2. Nem lehet differenciálatlanul tekinteni a határon túli magyar közösségekre. Figyelembe kell venni az egyes nemzetrészek és azok helyzete közötti jelentős demográfiai, gazdasági, jogi és politikai különbségeket, illetve a többnyire kedvezőtlen folyamatok fáziskülönbségeit, az egyes közösségek nyelvmegtartó akaratát és képességét, etnonyelvi vitalitását.³ Az elmúlt húsz évben összegyűlt kutatási tapasztala-

² Az észk kormány pl. a nemzeti nyelv megmaradása érdekében 60 millió eurót költ. <http://www.nyest.hu/renhirek/hatvanmillio-euro-az-eszt-nyelvre> (Utolsó olvasat: 2011.02.28)

³ A Kárpát-medencei magyarlakta területek szociolingvisztikai vizsgálata csak a rendszerváltás után indulhatott el. Az MTA határon túli magyar nyelvészeti kutatóhálózatának feladatait ellátó Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat, valamint pl. az 1988 óta megrendezésre kerülő Élőnyelvi Konferenciák révén már vannak rendszerezett ismereteink az egyes határon túli magyar közösségek nyelvpolitikai helyzetéről,

latok ellenére sok még a tennivaló, s elengedhetetlen lenne a politikai változásokat követő folyamatos monitoring. Vannak adataink arról, hogy az egyes közösségekben az egyes tényezők milyen módon járulnak hozzá a közösség nyelvmegtartásához, avagy milyen mértékben idézik elő a magyar nyelv visszaszorulását, azonban hiányzik az azonos szempontrendszer szerinti összehasonlítás. A magyar népesség nyelvcsereje, asszimilációja, természetes fogyása és elvándorlása nem csupán gazdasági érdekből, hanem a „megfélemlített anyanyelvhasználat”⁴ légköre miatt is történik (Péntek 2008; Szoták 2009, 1328). A szórványmentéssel, a szórványkollégiumok létrehozásával azt kell elérnünk, hogy ne folytatódjék a ma még tömbjellegű közösségek további szórványosodása. A nyelvmegtartás ott is alapvető feladat, ahol látszólag él a közösség nyelvmegtartó képessége (Péntek 2010).

3. A 20. század végén a szocialista rendszer bukásával bekövetkezett politikai és gazdasági átrendeződés teljesen új helyzetet teremtett a Kárpát-medencében. A demokratikus átalakulás a nemzetiségi és nyelvi jogok területén is változásokat hozott, ugyanakkor a függetlenné vált államokban a többségi nemzetek és a kisebbségi magyar közösségek közösségépítő törekvései keresztezték egymást. A környező országokban elindult a nemzetállam-építés, az államnyelv státuszának törvényi megerősítése, s ezzel párhuzamosan a kisebbségi nyelvek használatának korlátozására való törekvés. Ha a nyelvi jogoknak az európai integrációt kísérő nemzetközi kodifikációs folyamatait is figyelembe vesszük, el kell ismernünk, hogy a 20. század végén a Kárpát-medencei magyar közösségek számára jelentős mértékben javultak a nyelvi státustervezés esélyei, kilátásai (Csernicskó 2009; Péntek 2008). Az elmúlt időszakban végzett vizsgálatok a nyelvi leépülésre, a funkcionális térvesztésre is felhívták a figyelmet. Ez egyenesen következik a magyar nyelv jogilag alárendelt státusából a környező országok területén (regionálisan hivatalos a Muravidék és Burgenland egyes településein). A korlátozások miatt a magyar nyelv fontos színterekről (közélet, gazdaság) és funkciókból szorul ki, és adja át a helyét az államnyelvnek (Péntek 2010). Ez a nem használt funkciókhoz kapcsolódó nyelvi regiszterek leépülését eredményezi/eredményezte. A leépülésnek egyik alapvető oka az, hogy Magyarországon kívül egyik országban sincs teljes körű és minden szintre kiterjedő anyanyelvű oktatás (Szilágyi 2008, 114). Meg kell vizsgálni, milyen tanulságokkal szolgálhatnak a jövőben a Kárpát-medencében végbemenő kisebbségi jogi szankciók. Nem mindegy, hogy a nyelvi és kisebbségi jogok/törvények

a közösségek nyelvállapotáról, a nyelvcsere és a nyelvmegtartás kontinuumában elfoglalt helyzetéről. A kutatásoknak egységes hálózatot alkotó, összehangoltan működő intézményi háttere van a határon túli magyar régiókban az MTA határon túli magyar kutatóállomásaiként létrejött dunaszerdahelyi Gramma Nyelvi Iroda, a kolozsvári és sepsiszentgyörgyi Szabó T. Attila Nyelvi Intézet, a beregszászi Hodinka Antal Intézet és a szlovéniai, horvátországi és ausztriai magyar nyelvészeti kutatásokat integráló Imre Samu Nyelvi Intézet révén.

⁴ Csak a két legsúlyosabb példát említem: az ukránosítási folyamatot és szlovák nyelvtörvény káros hatását.

mikor születnek egy közösség életében: ha az utolsó pillanatban, a nyelvcseré folyamatában, akkor a közösség már vitalitásának gyengeségéből fakadóan nem tud és/vagy nem is akar vele élni (Szoták 2009). Nagyon fontos lenne, hogy a magyar diplomáciai lépéseket megelőzze az adott területen dolgozó nyelvészekkel folytatott konzultáció, hogy olyan döntések szülessenek, amelyek a más államokban élő magyar közösségek hasznára és nem kárára vannak; ez alkotmányos felelősségünk.

4. A környező országok magyar közösségeinek mindegyikében sikerült átmeníteni/kiépíteni a magyar intézményrendszert: iskolákat, könyvtárakat, színházakat, közművelődési intézményeket stb. Ezek mindegyike az anyanyelvű kultúra fennmaradását szolgálja, de közösségszervező tevékenységük is fontos, nem beszélve arról, hogy teret biztosítanak az anyanyelv használatára és a kapcsolatteremtésre. Folyamatos állami támogatásuk létfontosságú, mivel általánosságban elmondható, hogy működésükhöz nem vagy alig kapnak támogatást a többségi nemzetektől.

5. A kisebbségi nyelvek fennmaradásában vagy eltűnésében fontos szerepet játszik a nyelv presztízse és használati értéke (vö. É. Kiss 2004, 173), amely szorosan összefügg az adott ország gazdasági erejével. Magyarország ezt a rendszerváltás utáni előnyét mára elveszítette. A kétnyelvűség előnyt jelent a munkaerőpiacon, s a határon átnyúló vállalkozások is ösztönzik a nyelvtanulást. Ha az egyénnek valamilyen érdeke fűződik egy nyelv elsajátításához, akkor szívesen tanulja meg a szomszédos állam nyelvét. Elő kell segíteni – például az adott nyelveken való nyelvvizsgázás lehetőségének megteremtésével –, hogy az angol mellett (akár második idegen nyelvként) minél többen tanulják Magyarországon a szomszédos országok nyelvét, a szomszédos országokban pedig a magyart. A magyar nyelvtanulás presztízst növelheti pl. az is, hogy a 2010. augusztus 1-től hatályos egyszerűsített honosítási törvénynek van nyelvi feltétele.

6. A határon túli szórványközösségek nyelvének és identitásának megőrzésében a *család* kultúraátörökítő szerepe a legfontosabb, a nyelvátadást ebben a közösségben lehet/kell megalapozni. Másodsorban az óvodától az egyetemig biztosítani kell az *anyanyelvi oktatás lehetőségét* ahhoz, hogy erősítsük a nyelv megmaradását. Erre vannak ugyan törvényes lehetőségek, de a határon túli régiókban a magyar nyelvűség a gyakorlatban mégsem valósul meg az oktatás minden szintjén (Szoták 2005). Meg kell jegyezni, hogy a pozitív példák ellenére a határon túli régiókban többet ártunk, mint használunk a párhuzamos felsőoktatási struktúrák kiépítésével.

7. Fontos nyelvpolitikai kérdés a reciprocitás. Magyarország területén 12 nemzeti és egy etnikai kisebbségi csoport él. A jövőben önkritikusan végig kell gondolni, hogy azokat az intézkedéseket, amelyeket a nyelvi jogok, oktatáspolitikai, támogatáspolitikai stb. területén a szomszédos államoktól kérünk, vajon mi teljesítettük-e már, vagy teljesíteni akarjuk-e a magyarországi kisebbségek vonatkozásában.

8. A globalizáció az angol nyelv egyre nagyobb térnyerését eredményezi. A finn nyelvstratégiában (Laihonen 2009, 139) már arról olvashatunk, hogy a nemzeti nyelv védelmére fordít az állam figyelmet az angollal szemben. Támogatni kell az idegen nyelvek tanulását, és azt, hogy mindenki a saját anyanyelvén tanuljon és beszéljen, megőrizve ezzel a társadalom kulturális és nyelvi sokszínűségét. Fel kell hívni a figyelmet a magyar nyelv kulturális és tudományos értékeire, és hangsúlyozni kell fontosságát a gazdasági és kereskedelmi kapcsolatokban és a közéletben is. A magyar nyelv nemzeti szimbólum, a magyar nyelvű kultúra és identitás megőrzésének kerete. Különös tekintettel kell lennünk a magyar standard mellett a magyar nyelv-változatokra; mert a nyelvhasználat sokszínűsége a magyar nyelv ereje is egyben (vö. Csernicskó 2009).

9. Alig húsz éve annak, hogy a magyar nyelv egészét nyíltan és szabadon vizsgálhatjuk. A rendszerváltás óta a magyar nyelvű közösség kommunikációs közösséggé is vált (vö. Péntek 2010, 14). Az egységes kommunikációs térben nagyon fontos szerepe van a magyar nyelvű sajtó, az elektronikus média támogatásának, a közösségi oldalak kihasználásának, a magyar–magyar kommunikációnak. Egy esetleges nemzeti nyelvstratégia fontos feladatai közé tartozik az is, hogy az informatikai, technológiai fejlődést követve a magyar nyelv és a magyarországi kisebbségi nyelvek minél teljesebb mértékben jelen legyenek a virtuális digitális és számítógépes térben is (Péntek 2010).

3. Célok és tennivalók

1. A Kárpát-medencében élő kisebbségi magyar közösségek legfontosabb nyelvi célja a magyar identitás megőrzése és az ahhoz szorosan kapcsolódó magyar nyelv és kultúra megtartása, a magyar nyelv minél szélesebb körű használatának biztosítása és ezzel párhuzamosan az adott állam társadalmi szerkezetébe történő integráció. Olyan tudás és készségek, képességek (kompetenciák) kialakítása, amelyek révén a közösségek (és azok alcsoportjai) megfogalmazhatják saját válaszaikat a folyamatosan újratermelődő, megújuló nyelvi és társadalmi kihívásokra.

2. Ha a kisebbségi magyar közösségeket hosszú távon meg akarjuk tartani, akkor fenn kell tartani a csoportok nemzeti azonosságtudatát. Ebben az anyanyelv megtartásának, illetve az anyanyelvi oktatásnak meghatározó szerepe van, bár többen és szórványban egészen más odafigyelést igényel, így felértékelődik a szórványkollektívumok támogatása azokon a területeken, ahol ez indokolt. Fontos az itt végzett munka minőségének folyamatos kontrollja is.

Hiába alakítjuk ki azonban az anyanyelvűséget az iskolában, ha azokon kívül a hivatalos színtereken nem használatos. A kisebbségek célja, hogy ne csak szim-

bolikusan tartják meg a nyelvüket, hanem minél több szintéren használják (Péntek 2010). Összmagyar érdek a regresszió megállítása; az anyanyelv demográfiai és funkcionális térvesztésének megakadályozása. Ennek érdekében javasoljuk az anyanyelvi oktatás kérdéskörének tudományos megalapozottságát, a régiónkénti igényeknek és sajátosságoknak megfelelően az anyanyelvi, illetve a kétnyelvű oktatás módszertanának kidolgozását, a magyar nyelvi tankönyvek, oktatási anyagok színvonalas átalakítását.

3. A külföldi magyarok a magyar nyelv egy-egy kontaktusváltozatát beszélnek, s ez egyebek között a szaknyelvek különfejlődését is eredményezte. Ezért kiemelt feladat a szaknyelvi felzárkóztatás, a szaknyelv egységesítése a Kárpát-medencében. A jelenlegi helyzeten szaknyelvi adatbázisok létrehozásával, szakkönyvek és tankönyvek fordításainak egységesítésével tudnánk változtatni – ismét csak magyarországi és határainkon kívül élő nyelvészek összefogásával.

4. Szükséges a magyar felsőoktatás fejlesztése egy egységes Kárpát-medencei magyar felsőoktatási térben gondolkodva. Mindez az oktatás színvonalának emelésével, a magyar–magyar akkreditáció bevezetésével és egységes minőségbiztosítási rendszer kidolgozásával, hiányszakok indításával képzelhető el. A támogatás mellett ugyanolyan fontos a rendszerben az ellenőrzés is: azaz a magyar állami finanszírozás megvalósulásának figyelemmel kísérése és számonkérése minden olyan intézményben, amely magyar költségvetési támogatásban részesül. Fontos lenne, hogy ne jelenjen meg úgy magyar állam által finanszírozott tankönyv és egyéb kiadvány, hogy azt egy független szakemberekből álló bizottság ne ellenőrizte volna.

5. A magyar nyelv megjelenésének támogatása regionális szinten a közigazgatásban, a hivatalokban és a kereskedelemben, és ezzel presztízsének emelése, az ehhez szükséges feltételek (pl. kétnyelvű űrlapok, nyomtatványok) biztosítása.

6. A tannyelvválasztás befolyásolása, a magyar anyanyelvű és anyanyelvi oktatás vonzóvá tétele, a magyar iskolák rangjának, jó hírének növelése a Kárpát-medencében. Legyen jól felszerelt, magas színvonalú, esztétikusabb tanulói környezetet biztosító a magyar iskola úgy, hogy ne a törvény által előírt állami feladatot vegyük át/el, hanem a diplomácia eszközeivel érjük el, hogy az adott állam tegyen eleget törvényes kötelességének, s csak ezt követően adja hozzá Magyarország a szükséges pluszt.

7. Kisebbségi létben elsődleges feladat az anyanyelv, majd az államnyelv megfelelő szintű ismerete. A gyakorlat azt mutatta, hogy szükség lenne magas szintű diplomáciai segítségre ahhoz, hogy a környező országokban az államnyelv elsajátítása használható nyelvi kompetenciát eredményezzen. Megfelelő tantervekkel, korszerű módszerekkel, nyelvkönyvekkel, illetőleg szakképzett nyelvtanárokkal sokat lehetne az eddigi helyzeten javítani (vö. Péntek 2001).

8. A nyelvstratégiának ki kell terjednie – egyre növekvő létszáma miatt is – a nyugati diaszpórára is, ahol az oktatásban nagy szerepet játszanak a cserkészek és

hétvégi iskolák. Szükséges lenne a hétvégi iskolák hálózatának létrehozása. Így Magyarország el tudná érni az ezekben tanító pedagógusokat, munkájukat szakmailag segíteni tudná: igényfelmérésekkel, majd továbbképzésekkel, tankönyvekkel, segédanyagokkal, de az egyes iskolák is át tudnák adni tapasztalataikat egymásnak.

9. A megalakult Nemzeti Tehetségsegítő Tanács terjeszkedésének köszönhetően sorra alakulnak a tehetségpontok a magyarlakta régiókban is. A tehetséggondozást a többségi tanulókra is ki kellene terjeszteni, ha magyarul tanulnak. A nagyobb régiókban nagy hiányt pótolna olyan elitkollégiumok létrehozása, amely befogadna minden olyan diákot, aki magyar nyelven szeretne tanulni. Olyan egyetemi ifjúsági központtá válhatna, ahol baráti és szakmai kapcsolatok köttetnek, ugyanakkor színvonalas nyelvi és informatikai labor, digitális könyvtár biztosíthatná a magyar szaknyelvi képzést azoknak, akik állami intézményekben tanulnak. Ez a kollégium hozzájárulna a magyar nyelv presztízsének emeléséhez, erősítené a magyar kultúrához való kötődést.

10. A magyar nemzeti nyelvstratégiában helyet kell kapnia a magyar nyelvű romákra vonatkozó céloknak és feladatoknak is. Nagy hiányt pótolna, ha az eddigi vizsgálatokon túl (feltételezések helyett) elkészülhetne a magyarországi és a Kárpát-medencei magyar anyanyelvű romák nyelvi, szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai felmérése. Ezekre lehetne alapozni a készülő romastratégiát.

11. Nagy hiányt pótol a 2009 novemberében elfogadott törvény a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról (2009. évi CXXXV. tv.). Ezzel a magyar jelnyelvet önálló nyelvként, a jelnyelvet használó fogyatékos közösséget nyelvi kisebbségként ismerték el. Az elméleti keret adott, azonban a gyakorlati megvalósítás képzési-oktatási részének megvalósítása még várat magára, csak 2017. szeptember 1-jétől lesz hatályos! Kár, hogy ilyen hosszadalmas a gyakorlati alkalmazása, hiszen az iskolák a jelnyelv kizárásával gyakorlatilag a halláskárosult embereket nem hagyták értelmiségi pályára kerülni, kizárták őket az oktatási folyamatból.

4. Befejezés

A nyelvről való stratégiai gondolkodás egyfajta tudatos társadalompolitikai magatartást feltételez, és a gyakorlatban feladatok hosszú sorát jelenti a nyelvi tervezés, a nyelvi revitalizáció, a nyelvművelés, a nyelvi jogok, az oktatás, stb. területén. Sajnos, az elmúlt húsz évben sem a magyar kormány, sem a Kárpát-medencei magyar politikai szervezetek vezetői nem fogalmaztak meg ezzel kapcsolatos irányelveket (vö. Kontra 2010, 190). Jelen tanulmányban a teljesség igénye nélkül írtam elképzeléseimről. Témaválasztásom nem volt véletlen, az ünnepelt részese és alakítója volt hazai és nemzetközi színtereken egyaránt a nyelvpolitikai cselekvéseknek és diskurzusoknak.

IRODALOM

- BALÁZS Géza 2001. *Magyar nyelvstratégia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- BÁRDI Nándor 2004. *Tény és való*. Kalligram, Pozsony.
- BARTHA Csilla – HATTYÁR Helga – SZABÓ Mária Helga 2006. A magyarországi siketek közössége és a magyarországi jelnyelv. 852–907. In: KIEFFER Ferenc (főszerk.) *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSERESNYÉSI László 2004. *Nyelvek és stratégiák avagy a nyelv antropológiája*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- CSEERNICSKÓ István 2009. A nyelvi jogi szabályozást meghatározó tényezők Ukrajnában. *Magyar Tudomány* 11: 1297–1303.
- É. KISS Katalin 2004. *Anyanyelvünk állapotáról*. Osiris Kiadó, Budapest.
- FEDINEC Csilla 2008. (szerk.) *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*, MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, Budapest.
- KONTRA Miklós 2010. *Hasznos nyelvészet*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.
- LANSTYÁK István – SZABÓMIHÁLY Gizella 2002. *Magyar nyelvtervezés Szlovákiában. Tanulmányok és dokumentumok*. Kalligram, Pozsony.
- LAIHONEN, Petteri 2009. A finn nyelvpolitika. In: *Magyar Nyelvjárások XLVII*: 119–145.
- PÉNTEK János 2010. Változatok és változások a mai magyar nyelvben. *MNy*. 1: 14–23.
- PÉNTEK János 2008. A magyar nyelv erdélyi helyzete és perspektívái. In: FEDINEC Csilla (szerk.) *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*, MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, Budapest. 136–152.
- PUSZTAY János 2006. *Nyelvével hal a nemzet. Az oroszországi finnugor népek jelene és jövője 11 pontban*. Teleki László Alapítvány, Budapest.
- SZILÁGYI N. Sándor 2008. *A magyar nyelv a Magyarországgal szomszédos országokban*. In: FEDINEC Csilla (szerk.) 105–117.
- SZÉPE György 2001. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra, Pécs.
- SZOTÁK Szilvia 2005. Az identitás „morzsái”. Őrvidéki civil szervezetek a magyar nyelv és kultúra fennmaradásáért. In: SZOTÁK Szilvia – BAKÓ Boglárka (szerk.) *Magyarlakta kistérségek és kisebbségi identitások a Kárpát-medencében*. Gondolat Kiadó–MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest. 209–225.
- SZOTÁK Szilvia – BAKÓ Boglárka 2005. (szerk.) *Magyarlakta kistérségek és kisebbségi identitások a Kárpát-medencében*. Gondolat Kiadó–MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- SZOTÁK Szilvia 2009. Törvényes garanciák és gyakorlat a horvátországi, szlovéniai és ausztriai magyarság életében. In: *Magyar Tudomány* 11: 1321–1329.
- TOLCSVAI NAGY Gábor 1998. *Nyelvi tervezés. Tanulmánygyűjtemény*. Universitas Kiadó, Budapest.

Terts István

Csodák befogadásáról

Quod mirabile est, delectabile est.¹

0. Csodák köztudomásúan csak akkor vannak, ha van, aki befogadja őket. A csodák befogadására való képesség megszerzésében, az erre való felkészülésben pedig – ugyancsak köztudomásúan – óriási, sőt döntő szerepük van a tanítóknak, a mestereknek. Ezért foglalom össze „nyelvészeti csoda ügyi” mondanivalómat éppen itt és éppen most.

1. Akárhogy ügyeskedtem, alig sikerült belegyömöszölnöm a mondanivalómat a nekem jutó terjedelemben, ezért kénytelen voltam a következő megoldást választani. Mindenekelőtt hivatkozom három megjelent és egy bizonytalan megjelenésű írásomra,² majd egy összefoglalás-félében (1) kifejtem a gondolatmenetemet (akár téziseknek is nevezhetném); és ilyen módon lehetőségem lesz arra, hogy fölhívjam a figyelmet néhány általam fontosnak (és élvezetesnek!), de ismereteim szerint nálunk (főleg bölcsészek, azon belül nyelvészek körében) kevésbé ismertnek számító szövegre, illetve szerzőre. Nem takarózni akarok velük, hanem az irántuk érzett hálámat propagálásukkal törleszteni.³ Saját mondanivalómat – mely valójában csak egy gondolatmenet – inkább lábjegyzetekbe szorított megjegyzések és kommentárok formájában közlöm. Vagyis akár szemelvénygyűjteménynek, afféle olvasónaplónak is tekinthető ez az iromány.

¹ Az egyszer latinul is publikáló Szépe Györgyöt köszöntő írás mottóját Arisztotelész Nikomakhoszi Etikájából választottam. (Az említett írás: *Ubi est Italia?* In: *Miscellanea di studi in onore di Mária Farkas*. JATE Press, Szeged, 2006, 159–62.)

² I. Lotz és a nyelvészet tanítása. In: Terts István (szerk.) 2006. *Lotz János útja. Bonyhád → Budapest → Stockholm → New York*. Bonyhád, Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium és Kollégium, 107–128.; II. Adalékok az iskolai nyelvtan oktatásáról. In: Medve Anna, Szépe György (szerk.) 2008. *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III* [tévesen 33 szerepel a kötet belső címlapján]. Budapest, Iskolakultúra <Iskolakultúra-könyvek 33.>, 183–206.; III. Bevezető előadás. In: Lenczné Vrbovszki Judit (szerk.) 2010. *A Magyar Nyelv Éve alkalmából megrendezett Lotz János Nyári Diákegyetem [Bonyhád, 2009. VIII. 3–9] publikációi*. Bonyhád, Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium <Bonyhádi Evangélikus Füzetek 3.>, 13–19.; IV. Iskolai nyelvtan és nyelvtudomány. In: *Emlékkönyv Simoncsics Péter 60. születésnapjára* [2006, kézirat].

³ Kivételesen nem mindegyik itt említett szerző, illetve szöveg ismeretét köszönhetem Szépe Györgynek (aki pedig pedagógusként szereti személyekhez és – ha szabad így fogalmaznom – életprogramokhoz kötni a problémákat), hanem sokét az éppen egy éve meghalt Vekerci Lászlónak.

2. Az iskolai, ezen belül a humán tantárgyak és a minket itt elsődlegesen foglalkoztató nyelvészet esetében sajátos, de persze nem kizárólagos, viszont nem is elhanyagolható feladat a háttérül szolgáló tudomány mint tudomány és ezen keresztül a tudomány megismertetése. Ezt negatíve így fogalmazta meg Németh László Amerikában természettudományokat tanító lányának tankönyveiről szólva: „*nagyon kiforgatja tudomány-jellegéből az ismereteket*”.⁴ A tudomány közismerten „nyelv”-ként is felfogható, van „szókincse” és „nyelvtana”.⁵ A tudományok fejlődése során azonban – és ezt a tényt nem lehet eléggé tudatosítani magunkban – az ember köznapi gyakorlatához, szemléletéhez, világlátásához képest nagy „ugrás” következik be, a természettudományok esetében előbb, a társadalomtudományokban később (igaz, a nyelvészetben a legelőbb). Karinth Frigyes csak látszólag cinikus megfogalmazásával „*minden másképpen van*” – meg kell tanulnunk, hogy a köznapi érzékelés és gondolkodás („logika”) nemhogy nem segít egy bizonyos ponton túl, hanem kifejezetten gátol bennünket az előrehaladásban. (A később még többször emlegetett Károlyházy Frigyes fizikus szerint „*A 'szemléletellenes' konstrukciók elfogadása, sőt tudatos keresése általában jellemzi a modern tudományt.*”)

Igaz persze, hogy a „nagy” tudomány a „népi tudomány”-ból fejlődött ki, és az is igaz, hogy ezzel – mostmár mint „tudomány alatti tudomány”-nyal – kölcsönhatásban van jelen a társadalmi gyakorlatban,⁷ de szinte áthidalhatatlan árok választja el a kettőt egymástól. A magánembernek – akár szakmabelivé akar válni, akár „csak” a „művelt nagyközönséghez” akar majd tartozni – annak a bizonyos Haeckel-szabálynak az értelmében egyedfejlődése során meg kell ismételnie a törzsfjlődést. Áthidalható az árok, de csak „külső” segítséggel (iskola, tudományos

⁴ *Levelek Magdához*. TIT Komárom megyei szervezete, Új Forrás Szerkesztősége, Tatabánya, 1988, 146. Egyébként így folytatja: „*En épp a fordított utat jártam: az én vásárhelyi science-emet arra használtam föl, hogy minden középiskola fölötti tudományos műhelybe is vessünk egy pillantást, ez növeli a diák önértetét s felkelti kíváncsiságát.*”

⁵ Az általam még idézendő Neil Postman nem győz arra figyelmeztetni, hogy e „nyelv” megtanításában milyen fontos szerepet kell(ene) játszania az egyes tantárgyaknak, mégpedig a nyelvvel a középpontban, hiszen az alapvető „nyelvi tevékenységeket”, a kérdezést, a meghatározást és a metaforizációt a nyelvészet vizsgálja, mégpedig a középkor óta, ahol e „szermocionális mesterségeket” nem véletlenül helyezték a többi szellemi tevékenység középpontjába, helyesebben alapjának.

⁶ Karinth Frigyes: *Minden másképpen van*. (Ötvenkét vasárnap). Bp. é.n. Athenaeum; érdekes, hogy csak a kötetnek a címe ez, ilyen című írása a kötetben és tudtommal máshol sincsen.

⁷ Tudtommal nálunk Szépe György beszélt először a népi nyelvészetről (egyben fölhívva a figyelmet két fontos Bloomfield-írára (lásd A folyton megújuló nyelvészet című írását. *Irodalmi és Nyelvi Közlemények*. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat Országos Titkársága, Budapest, 1968/1, 151–84. (Ez az írása – 30 másikkal együtt – 80. születésnapjára megjelenik a Tinta Kiadónál általam szerkesztett Szépe-válogatásban.) Azóta megjelent Robert Henry Robins klasszikusa, *A nyelvészet rövid története*. Tinta–Osiris, Budapest, 1999., ahol a kezdő fejezet ezzel foglalkozik. Egyébként a téma „zászlóbontása” Henry M. Hoenigswald A Proposal for the Study of Folk-Linguistics című fejezete (eredetileg előadása) ebben a kötetben: William Bright (ed.) 1966. *Sociolinguistics*. Mouton, The Hague, Paris, 16–26.

ismeretterjesztés),⁸ és ezt a feladatot nem szabadna ignorálni, nehézségét lebecsülni, hiszen George Bernard Shaw megfogalmazásával „*All professions are conspiracies against the laicity*” (*The doctor's dilemma* 1911).

Ha ugyanis nem ismerjük fel, vagy bagatellizáljuk, könnyen igaza lesz Bernard Shaw-nak, aki alább idézendő szövegében a középkori vallásos emberével egybevethető hiszékenységgel vádolja természettudományos „műveltségű” korunk emberét.⁹ Nyilvánvalóan nem a természettudományokhoz képest lassabban formálódó és formalizálódó társadalomtudományok területén a legnagyobb ez a veszély,¹⁰ de a – korrektnak szánt megnevezéssel – „alternatív” nyelvészeti tanok és tevékenység azt mutatja, hogy a probléma jelen van. (A freudizmus kínálkozik egy második példának¹¹). Mondanom sem kell, hogy e feladatnak – tehát a köznapok világából a tudomány ezzel sok szempontból inkompatibilis világába való tudatos és módszeres átvezetésnek – a szükségességén túl a lehetőségéről és az eredmény hasznáról meg vagyok győződve – ezért a mottóbeli „élvezetes”. Ezt az optimizmust, vagyis hogy a váltás nem okvetlenül katasztrófa, hanem a magasabb (sokak szerint persze csak más) szintre lépés pozitív élmény is lehet, a grammatika filozófiájáról szóló könyv¹² szerzője előszavában költőien így fogalmazza meg: Martianus Capella V. századi szerző elmeséli, hogy

a grammatika Egyiptomból érkezett Attikán át Rómába és azzal dicsekedhet, hogy Ozirisztől származik. Ozirisz ugyanis az egyiptomi mitológiában titokzatosan ambivalens istenkirály, aki egyszerre ura a holtaknak és az alvilágnak, és istene a termékeny-

⁸ Ezzel kapcsolatban hadd említsem Szépe György és Szűcs Tibor közös írását: A nyelv művelés és a nyelvi ismeretterjesztés néhány kérdése, in: Balázs Géza et al. (szerk.) 2002. *Élhető anyanyelvünk. Írások Grétsy László 70. születésnapjára*. Tinta, Budapest, 445–50

⁹ Az ismert aforizma szerint a hit korát nem a hitetlenségé, hanem a hiteké, a hiszékenysége követte.

¹⁰ Már ha helytelennek tartjuk ezt; a mai szerintük már vallássá, de legalábbis valláspótlóvá vált természettudományok olyan elszánt bírálói ugyanis, mint Erwin Chargaff vagy Paul Feyerabend, a tudományosan kívül más gondolkodásmódok létjogosultsága mellett érvelnek; a tőlük való idézés helyett hadd álljon itt egy a pszichológiáról (ön)kritikusan – és sok humorral – szóló szöveggyűjtemény (bár volna ilyen a nyelvészetről is...), Robert A. Baker (szerk.) 1963. *Psychology in the Wry*. Princeton. Van Rostand, szerkesztői utószavának egy kis részlete, ahol Carroll Pratt szavait idézi (a *Logic of Modern Psychology* című könyvből): „*Science, after all, is only one of the games played by the children of the world, and it may well be that those who prefer other games are in their generation wiser.*” (166)

A kritikusok mellesleg szólva néha kimondottan a természettudományokat követő társadalomtudományokat bírálják, például Postman, aki nemhogy természettudományok tekintené a Chomsky-féle nyelvészetet, hanem kifejezetten a „moral theology” kategóriájába tartozónak és a „nagy narratívák” példájának. Idézés helyett utalok Alfred A. Knopf 1988. *Conscientious Objection: Stirring Up Trouble about Language, Technology and Education* (New York) című könyvére, azon belül is a „Social Science as Moral Theology” című fejezetre.

¹¹ A freudizmus elutasításának – ha úgy tetszik: a lélek „mélystruktúrája”-ról szóló tanításnak – is egyik motívuma a közvetlen bizonyíthatatlanság.

¹² Wilhelm Köller 1988. *Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens*. Stuttgart, J. B. Metzler, az idézet helye: XI.

ségnek, a feltámadásnak és a megújulásnak. [...] úgy értelmezik, mint a szántóföldet, mely a vízben megfullad és éppen ezáltal válik termékennyé, vagy mint a gabonamagot, amely eltűnik és elpusztul a termőföldben és éppen ezáltal lesz újra hatóereje.

Halál és élet Ozirisz megtestesítette dialektikája nagyon tanulságos a grammatikai jelenségek megértése szempontjából. Aki a grammatikát tudatosan ismeri meg, annak a számára a nyelv meghal mint közvetlenül hozzáférhető közlési eszköz, ugyanakkor azonban éppen ezáltal újra és újra módon észlelhetővé is lesz. Ezért a grammatikai reflexiókhoz egyrészt rejtve, a mélyben mindig melankolikus gyászérzés kapcsolódik hozzá, amiért elveszítjük a naiv-spontán nyelvhasználatot, és ez a nyelvbe vetett eredendő bizalom elvesztését is magába foglalja. Másrészt azonban éppen ezáltal várakozásteli feszültség is keletkezik, amellyel a nyelvről és a nyelven ránk váró tapasztalatokra készülünk fel.

3. E – Szépe György egyik kedvenc megfogalmazásával – „mogyoróhéjban” történt összefoglalás után pár adalék ahhoz, hogy bár az emberiségnek (persze a munkamegosztás keretében csak egy részének¹³) sikerült megtennie ezt a lépést, az egyének nagy többségének azonban nem.

George Bernard Shaw egy tudományelméleti (!) jelentőségű írásában (a Szent Johannához írt terjedelmes előszavában, 1924) provokatívan fogalmaz (Ottlik Géza fordítása, 1967):

A középkor hittudományi doktorai, akik nem hetvenkedtek azzal, hogy meg tudják állapítani, hány angyal táncolhat egy tű hegyén, a romantikus hiszékenység tekintetében nagyon gyengén állnak korunk fizikusaihoz képest, akik egy billiomod-milliméternyi pontossággal megállapították az elektronok táncának minden lépését. A világ minden kincséért sem akarom kétségbe vonni ezeknek a számításoknak az egzakt szabatosságát vagy az elektronok létezését (akármiféle fán termettek is). Johanna sorsa óva int az ilyen eretnkségektől. Csak az nem fér sehogyan sem a fejembe, hogy akik hisznek az elektronokban, miért tartják magukat kevésbé hívőnek, mint azokat, akik az anyagokban hittek. Ha nem hiszik el, miként a roueni ítélőszék tagjai sem hitték 1431-ben, hogy Johanna boszorkány, ez nem azért van, mert ezt a magyarázatot túlságosan csodálatosnak tartják, hanem azért, mert nem elég csodálatos nekik.

Nem csupán megállapítja ezt Shaw, hanem azt is kutatja, mi lehet ennek a jelenségnek az oka, és ezt az ismeretek forrásában, megalapozásában találja meg:

A középkorban azt tartották, hogy a föld lapos, s erről legalább a tulajdon érzékszerveik bizonyítékkal szolgáltak nekik; mi gömbölyűnek tartjuk, de nem azért, mert száz ember közül akár csak egy is meg tudná magyarázni fizikailag ezt a furcsa hiedel-

¹³ Talán nem cinizmus, ha itt is idézzük az egykori rendszert összefoglaló viccet: „*Mi a magyar dolgozók kedvenc itala? – A konyak, melyet választott képviselői révén fogyaszt.*”

met, hanem azért, mert a modern természettudomány meggyőzött bennünket arról, hogy semmi sincs úgy, ahogy nyilvánvalóan látszik, és hogy mindaz tudományos igazság, ami megfoghatatlanul varázslatos, ami valószínűtlen, ami rendkívüli, ami óriási és ami parányi, ami lelketlenség, és ami felháborító.

Mielőtt tovább mennék, hadd tegyek egy kis, de fontos kitérőt. Shaw állítása annyira meghökkentő, hogy George Orwell – mint maga elmondja¹⁴ – először hitetlenkedve, sőt kicsit felháborodva olvasta. Amikor azonban végiggondolta a dolgot, ez az intellektuális becsületességét eleve sokszor bizonyított ember belátta, hogy Shaw-nak igaza van.

Ugyanez sokkal korábban és magyarul olvasható Karinthy Frigyesnél¹⁵:

Valamikor Jupiter és a mennydörgés közt igen egyszerű és logikus összefüggést éreztek az emberek – a paraszt pedig, ha süt a nap és esik az eső, tökéletesen kielégítő, minden logikus megfontolást kimerítő magyarázatot talál e különös tünemény megértéséhez abban a végső okfejtésben, hogy veri az ördög a feleségét. Nem hiszen, hogy akár a kant-laplace-i, akár a darwini világgép lényegben megnyugtatóbb magyarázatot adott – csak valamivel több összefüggést fedezett fel, több megfontolást kapcsolt egybe.

Goethe, aki (ha nem is köz-, de) elismerten (lásd pl. Propp) a strukturális gondolkodás egyik fő forrása, és akinek a kor természettudományos gondolkodásához való viszonya minden, csak nem egyszerű, így fogalmazott (a Müller kancellárhoz írt levelében, 1831. II. 27-én¹⁶:

A legnagyobb igazságok gyakran, sőt szinte mindig, kimondottan ellentétesek az érzékeinkkel. A Földnek a Nap körüli keringése – mi lehet a szemnek abszurdabb? És mégis ez a legnagyobb, legfenségesebb, következményeiben leggazdagabb felfedezés, amelyet az ember valaha is tett, az én szememben fontosabb, mint az egész Biblia.

Maga Chargaff (az előző oldalon, mielőtt Goethét idézte) így ír:

Ha valamit ki akarok deríteni, először általában nem valamilyen könyvben nézek utána, hanem megpróbálom a választ saját korlátozott eszközeimmel kialakítani. Minden tudományos nemesség ellenére, melynek, félek, engem is köteleznie kellene, azt kell mondanom, hogy számomra a Nap reggel még mindig felkel, és este lenyugszik. 'És mégis mozog!' – kiáltja bennem a laikus, és a Napra gondol. Amikor – három éves lehettem – fölfedték előttem, hogy nem így van, bizonyára sajnálatos közömbösséggel és minden szédülés nélkül tompán tudomásul vettem ezt, és aztán fontosabb dolgokkal kezdtem foglalatzkodni. Egyáltalán: az a benyomásom, hogy a természettudományok nagy fogalmi átalakulásai érintik ugyan az embereket – néha kellemesen, néha kelle-

¹⁴ As I Please. *Tribune*, 27 December 1946, 67.

¹⁵ *Minden másképpen van.* (Ötvenkét vasárnap) Budapest, Athenaeum, é.n., 12.

¹⁶ Az idézet forrása: Erwin Chargaff Warnungstafeln 1982. *Die Vergangenheit spricht zur Gegenwart.* Stuttgart, Klett-Cotta, 166.

metlenül –, de a kedélyállapotukat alig befolyásolják. Ez éppúgy áll Galileire, mint Newtonra, Darwinra vagy Einsteinre, de nem áll a nagy történelmi vagy technikai eseményekre. A könyvnyomtatás, Amerika felfedezése, a gőzgép, a francia forradalom, az elektromosság, az autó, az atombomba, a fogamzásgátló tabletta stb. a robogó emberiségnek hatalmas lökéseket adott. (Az a közlés, hogy ők egy majomfaj, azt hiszem, kevésbé érintette az embereket, mint az az illúzió, hogy az autóalkatrészek mintájára saját szerveik is pótolhatók.)

4. Nyilvánvaló, hogy ez a helyzet a magyarázata (mentsége?) az „alternatív” elméletek burjánzásának. Ez a természettudományokra is jellemző, de a minket itt most érdeklő nyelvészetben különösen szembeötlő (és megoldhatatlannak tűnő vitákat generál). Karinthy Frigyes az *Utazás a koponyám körül* című könyve elé ezt a mottót illesztette: „*Mítoszokon és legendákon túl ajánlom könyvem a nemes, igazi tudománynak, mely soha nem volt olyan türelmetlen a babonával, mint vele szemben a babona.*” (Érdeemes megfontolni, hogy a nyelvtudományra is érvényesnek tartaná-e ezt itt és most...)

„Hivatalos” és „alternatív” tudomány szembeállítás helyett talán érdemes úgy gondolkodni, hogy nem kell okvetlenül választani a kettő között, hanem érdemes egyenrangúnak (ha így helyesebb: egyenjogúnak) tekinteni őket és minden egyoldalú támogatás nélkül (a modern természettudomány mint intézmény kritikusai, pl. Paul Feyerabend, az államvallás mintájára és nagyrészt helyettesítésére létrejött „államtudományról” beszélnek!) szabadon kellene őket versenyeztetni (az iskolában is!).

Karinthyval ellentétben, de ugyancsak nem kategorikusan, és mérsékeltlen optimistának tekinthető indoklással Bertrand Russell így ír¹⁷:

Sajnos, az elméleti fizika nem szól többé [talán helyesebb volna: már] hozzánk azzal a tündöklő dogmatikus világossággal, amely a XVII. században élvezetes sajátossága volt. [...] a modern fizika mondanivalója kissé homályos. [...] mégis hinnünk kell neki. [...] A tudománynak egyetlen pillanatban sincs teljesen igaza, másrészt igen ritkán téved tökéletesen, és törvényszerűen több esélye van az igazságra, mint a tudománytalanság elméletének. Ennélfogva ésszerű, ha hipotetikus elfogadjuk.¹⁸

¹⁷ *Filozófiai fejlődésem* című könyvében (Budapest, Gondolat, 1968, 22–3.)

¹⁸ Nincs módomban arra, hogy részletesebben belemenjek ebbe az egész „alternatív nyelvészet” ügybe. Az alapirodalom ismert: Beck Mihály 1977. *Tudomány – áltudomány*. Budapest, Akadémiai; Rédei Károly 1998. *Őstörténetünk kérdései. A nyelvészeti dilettantizmus kritikája*. Budapest, Balassi; Hegedűs József 2003. *Hiedelem és valóság. Külföldi és hazai nézetek a magyar nyelv rokonságáról*. Budapest, Akadémiai. (valamint Puszta János és Komoróczy Géza írásai). Felhívom az Olvasó figyelmét egy Fehér Márta filozófussal készült interjúra: Hol keresné az arcomról eltűnt mosolyt? Beszélgetés Fehér Mártával (Both Mária és Csorba F. László), *Új Pedagógiai Szemle* XLIII (1993) 10. 41–46; valamint Szentágothai János egy előadására: Tudományos közéletünk állapotáról. *Magyar Tudomány*. XXIII (1983) 6. 414–22.

5. Mi a magyarázata ennek a sikertelenségnek, sőt „helybenjárásnak” egy olyan korban, mely a tudomány, az információ, általában a racionalitás korának látja és szeretné láttatni magát? Shaw már megadta a választ: a már meghaladott tanok esetében „legalább a tulajdon érzékszerveik bizonyítékkal szolgáltak nekik”.

Károlyházy Frigyes elméleti fizikus egy hatalmas sikerű televíziós előadás-sorozat keretében¹⁹ így fogalmaz:

Nagyon nevezetes történelmi korszakhoz értünk el a XIX. és XX. század fordulóján. Úgy lehetne röviden megfogalmazni: a tudományos gondolkodás végre utolérte, sőt elhagyta az idegrendszer ösztönös tudását. [...] az érzékletes benyomásoknak, szemléletes képeknek a seregét nevezem röviden [...] ösztönös tudásnak. A tudomány ezt igyekszik rendszerbe foglalni, egyeztetni. Az elmúlt korszakokban az érzékletes benyomásoknak ez a bizonyos halmaza szélesebb volt, mint a tudomány. [...] az idegrendszerünknek az a bizonyos ösztönös tudása, ami az érzékletes benyomások és az erre alapuló szemlélet jelent, nem abszolútum, hanem csak evolúciós termék. A köznap tapasztalatokat, az azokból „foltokban” összeszőtt tudományos gondolatokat még jól hordozza, de a korábban nem álmódott teljesítőképességű műszeres megismeréssel kapott adatokat és tudományos eredményeket ez az érzékletes benyomásokra alapozó szemlélet már nem képes hordozni.

Egy nagyon tanulságos írásában²⁰ Buda Béla a kommunikáció tudományának megszületése kapcsán elemzi ezt a folyamatot. Egy másik írásában pedig²¹ kiemeli:

Az emberrel foglalkozó tudományokban – kivált a pszichológiában és a szociológiában – sajátos helyzet alakult ki: a tudományos elmélet és fogalomhasználat teljesen elszakadt a közgondolkodástól. A természettudományok a különféle mesterségek²² által felhalmozott ismereteket igyekeznek törvényszerűségekre szedni, bár e diszciplínák fogalomhasználatát a formalizáció és a matematizálás révén ugyancsak fénysebességgel távolodik a köztudat megértési szintjétől. A pszichológia és a szociológia azonban mást akar: a közgondolkodást [...] valamiféle hamis tudatnak nyilvánította. Közrejátszott

¹⁹ Károlyházy Frigyes: Kép és gondolat. In: Lovas György (szerk.) 1986. *Gólyavári esték. A gondolkodás évszázadai* (A televízió természettudomány- és technikatörténeti sorozata) Budapest, MRT – Minerva, 264–74, az idézet helye: 273–4. A szerzők itt következő kivonatos listája – mely szívfacsaróan sok már nem éltöt tartalmaz – önmagában érthetővé teszi az előadás-sorozatot, illetve a kötet sikerét: Benedek István, Borzsák István, Fehér Márta, Juhász-Nagy Pál, Kádár Zoltán, Makkai László, Szabó Árpád, Vekérdi László). Károlyházy Frigyes egy (bölcseseknek is!) igen fontos könyvében részletesebben is kifejti véleményét a modern fizikáról, mindenekelőtt tanításáról: *Igaz varázslat*. Budapest, Gondolat, 1976.

²⁰ A kommunikáció és az emberi kapcsolatok pszichológiája. *Valóság* 9 (1966) 6, 16–27.

²¹ A szétfeszülő titok. Egy különös társaslélektani jelenség nyomában. *Café Babel* 9 (1993) 3. 77–84, az idézet helye: 77.

²² Itt nyilván a magyarra csak sután lefordítható görögül *tekhnének*, latinul *arsnak* (németül pedig a szerencsés – hiszen a könnyen ’tud’ igéből képzett szóval – *Kunstnak*) nevezett tudásformáról van szó.

ebben a logikai pozitívizmus, illetve a természettudományokat utánozni akaró társadalomtudományi empirizmus uralma is.

6. Vagyis az iskolának (és iskolán értendő a felsőoktatás is, hiszen ha építhet is megbízható közoktatási alapokra, akkor is nagy ugrást jelent) az a feladata, hogy tudatosan és módszeresen vezesse át a köznapok világából az embert a tudományokéba. Tudjuk, a választott népnek is milyen próbatételeket szabott az Úr, hogy beléphessenek az ígéret földjére...

Mérő László ezt így foglalja össze²³:

Jean Piaget a kisgyerekek gondolkodásának fejlődésében figyelt meg két ellentétes irányú folyamatot: az asszimilációt és az akkomodációt. Az asszimiláció az a folyamat, amikor egy új ismeretet beépítünk már meglévő sémáinkba. Ennek megfelelően szubjektíven átalakítjuk, torzítjuk az észlelt anyagot. [...] Az akkomodáció az a folyamat, amikor meglévő sémáink alapján egy új helyzetben új sémát hozunk létre. [...] Jónéhány tudomány alapismereteit megtanuljuk az általános- és középiskolában. Az iskolai tantárgyak célja azonban nem a szakmák speciális szemléletmódjának mély megértése. Az iskolában a cél az, hogy megtanuljuk az egyes tudományok ismeretanyagának azt a részét, amely a hétköznapi gondolkodás rendszerébe is értelmesen, viszonylag kevés ellentmondással beilleszthető. Már ez is rengeteg új fogalom, új séma kialakítását igényli, minden tantárgyban megvannak a közismerten „nehéz részek”, amelyek az akkomodáció működését követelik meg. Az evolúció, a forradalmi helyzet, az anyag- és energia-megmaradás sémáit középiskolás fokon metaforikusan, egyéb hétköznapi sémáinkkal szoros összefüggésben kezeljük, nem szakszerűen, hétköznapi sémáinktól elvonatkoztatva, ezernyi egyéb szakmai séma összefüggésében.

Az egyetemeken általában nemigen építenek közvetlenül a középiskolában tanultakra, mindent előlről, újra vesznek. Többéves középiskolai anyag néhány előadásba sűrítődik. A nyelv absztraktabb, a hétköznapi, általános példák helyett speciális szakmai eseteket ismertetnek. Az érvelés rendszere formálisabb, az analógiákra, a dolgok logikájára építő következtetések szerepét jórészt a formális logika szillogizmusai veszik át. Ezek az eszközök mind arra irányulnak, hogy kialakuljon egy saját belső logikán alapuló, a szakmára jellemző látásmód. [majd visszaul egy korábbi példájára: „Egy neves orvosprofesszorról mesélik a következő történetet. Valamelyik félév elején tanszéke összetült, hogy megbeszéljék a félévi előadások tartalmát. Az egyik előadó vázolta, hogyan szándékozik felépíteni a veséről szóló előadásokat. Parázs vita kerekedett a tanszék vesespecialistái között az elképzelés bizonyos részleteiről. Egy idő után a professzor a következő szavakkal vágta el a vitát: Ebben a félévben így működik a

²³ *Észjárások. A gondolkodás korlátai és a mesterséges intelligencia.* Budapest, Typotex, 140.

vese.”] Nem az a fő kérdés, hogy a vese hogyan működik, annak igazi megértéséhez az élet működésének alapjait kellene teljes általánosságban érteni, ez pedig egyelőre kívül esik a tudomány paradigmáin. A fő kérdés, hogy hogyan, milyen keretek között kell látni a vese működését.

Egy az 1990-es évek első felében készült interjúban Spiró György²⁴ így jellemezte diákjait:

Sokkal jobbak, mint mi 15–20 évvel ezelőtt. Jobb tanítani is őket. Igaz, a lexikális tudásuk nagyon gyöngé, viszont az agyuk sokkal nyitottabb, képesek pillanatok alatt másmilyen struktúrába belehelyezni magukat. Ilyen szempontból hasonlóak az amerikai diákokhoz: nyitottabbak, nem vertek szemellenzöt beléjük [sic!], igaz, tudást sem.

(Hogy ma – csaknem húsz évvel később – hogyan tapasztalja-gondolja, alighanem „jó kérdés”.)

Vagyis a struktúráváltás a kulcselem. Ugyanezt mondja Edouard Labin francia matematikus is.²⁵

Öt év alatt, valahányszor nehézségre bukkantam s keresni kezdtem az okát, tíz eset közül kilenben azt találtam, hogy nem a matematikával mint olyannal van baj, hanem a helyes gondolkodás készségével. A főhiba mindig az volt, hogy tökéletlenül sajátították el és használták a fogalmakat.

Elmondom a legegyszerűbb példát. A detektívregényekben hátrahagyott bűnjelek alapján meg kell keresni az ismeretlen tettest. A bűnjelekből kikövetkeztetik az ismeretlen bizonyos adottságait, például nemét, testalkatát, ezek aztán végül is lehetővé teszik azonosítását. És a gyerek mindezt követi. Kereszteljük most el az ismeretlent x -nek és járjunk el hasonló módon avégből, hogy megoldjunk egy egyenletet. A gyermek el van veszve. Arra szoktak hivatkozni, hogy megriad az elvont fogalmaktól. De ez nem igaz. Valójában az történik, hogy a gyermeket magával ragadja a regény cselekménye, gondolatmenetét azonban nem fogja fel. S ha azt kéri tőle, hogy ugyanazt a gondolatmenetet alkalmazza valamiképpen az abszolútum területére, ahol mindennapi tapasztalatai cserbenhagyják, akkor kiderül, hogy nem tette magáévá ezt a gondolatmenetet. Tanítsuk tehát meg a gyermeket először helyesen okoskodni találós kérdéseken, bűnügyi rejtélyeken. A torta elosztásán, vagy amin akarjuk, és a matematikai fogalmak nem okoznak semmi gondot. [...] Elismerem, vannak olyan francia diákok, akik elsajátították a gondolkodásnak ezt a művészetét, legalábbis azokon a területeken, ahol a véletlen körülmények segítségükre siettek. Kissé olyképpen, amiként az ifjú vadember tornáztatja izmait, hogy közvetlen szükségleteit kielégíthesse. Ez nem jelenti azt, mintha gyakorlott sportoló volna. Főiskoláinkról sok jó mérnök kerül ki, aki ragyogóan bánik a számok-

²⁴ Marton Mária (szerk.) *Magánérzetek*. Antológia. h.n., é.n. Százszorszép Kiadó, 235–6.

²⁵ Edouard Labin: Miért érthetetlen a matematika? *Korunk* XXIX (1970) 11. 1656–8, az idézet helye: 1656–8 [eredetileg: L'Express 999.]

kal. De szakterületükön kívül a legelképesztőbb gondolatficam is kitelik tőlük. S ez azt bizonyítja, hogy nem sajátították el igazán a szó legtágabb értelmében vett gondolkodás művészetét. Részt vettem hatósági tanácsüléseken, ahol műszaki értelmiségiek a legvadabb logikai bukfenceket engedték meg maguknak. Kitűnt, hogy egészen mindennapi szavaknak sem ismerik a pontos jelentését, s hogy például képtelenek különbséget tenni a feltételes „ha” és az időhatározói „ha” között. Ők azok, akik – abban a hiszemben, hogy a jelenséget magyarázzák, nem pedig csak a szót értelmezik – habozás nélkül kijelentik: „Infláció azért van, mert a pénz elveszti értékét”.

7. Nézzük meg röviden – hiszen itt nem sok újdonságról van szó –, miben áll a nyelvről szóló „ösztönös tudás” (vagy ami majdnem azonos vele: a népi nyelvészet tudásanyaga).

A triviális megállapítás szerint csak sorban, lineárisan tudunk beszélni (most a metakommunikatív funkciójú fonetikai jelenségektől eltekintve), holott mondani-valónknak „térbeli struktúrája” van. Ezen a linearitáson belül pedig természetesnek vesszük, hogy jól meghatározható elemek következnek egymás után (a „szintaktikai tengelyen”), mint a gyöngysor darabjai. A Fónagy Iván idézte kísérlet (a *mama* és *nana* szavak mássalhangzóinak kicserélése nem változtatott a szavak észlelésén!) meglepőnek tűnhet, annyira természetesnek vesszük az elemek önállóságát (jellemző módon a görögben ugyanaz a terminus jelölte a verslábat, a tánclépést és a betűt).

A később még idézendő monarchiabeli író, Roda Roda egy rövid írásában „kibillenti” az embert ebből a megszokott linearitásból: „*Vannak állatok, körök és vannak orvosok. Vannak állatorvosok, körorvosok és főorvosok. Van állatkör [=állatöv] és van orvoskör. Van kerületi főállatorvos is [németül: főkörállatorvos]. Főkörállat azonban nincsen.*” E humor az életet utánozza, hiszen számtalanszor olvashatunk ilyesmit: „őszi magyar állatorvosok kongresszusá”-ról. Ugyanez a nagyobb mondatívet áttekinteni nem tudás (és a személynevek előtti névelőt tiltó „nyelvi babona”) lehet az oka annak, hogy egyre több ilyen hibás mondatot lehet olvasni: „[Az] XY parlamenti felszólalásában szereplő durva szavak”; az elhagyott névelő természetesen nem a mögötte álló tulajdonnévre vonatkozik, de ehhez át kellene lépni a nemlineáris struktúrába. Ugyanez vonatkozik arra a szintén terjedő és gyakran akár félreértéseket is okozó szerkesztésmódra, amikor két egymás mellé rendelt birtokos közül csak a második visel ragot: „XY[nak], a cég igazgatójának megnyitója”.

Bár a köznapi nyelvszemlélet – lásd nyelvi játékok, találós kérdések és viccek – észreveszi a szavak többjelentésűségét és az idegen szavak idegenségét (például népetimologizáláskor), mégis hihető és elgondolkodtató Mario Pei²⁶ példája azok-

²⁶ Mario Pei 1966. *Szabálytalan nyelvtörténet*. Budapest, Gondolat, 162.

ról az angol puristákról, akik nem vették észre, hogy „*Avoid Latin derivatives; use brief, tense Anglo-Saxon monosyllables!*” jelszavukban csupán egyetlen ősi germán szó van.

Számtalan hasonló jelenséget lehetne még idézni és elemezni; ehelyett afféle „állatorvosi ló”-ként Kosztolányi egy szövegére²⁷ szeretnék utalni. Ebben az indo-európai nyelvtanítás alapján kialakult magyar nyelvtanítást kárhoztatja:

Olyasmit kerestek benne [ti. eddig a nyelvészek], ami megvan az indogermán nyelvekben, s nem emelték ki azt, mi megvan benne és nincs meg az indogermán nyelvekben. Például az alany és állítmány szerepe nálunk merőben más, mint náluk. De azt tanították, még nekünk is, hogy a mondat állítmánya mindig ige, s ebben a mondatban: Az ember jó, az állítmány voltaképpen a van, mely „alattomban odaértendő” a jó állítmánykiegészítő mellé. Nincs így. Főnév és ige közt a magyarban nem oly gyökeres a különbség, mint az indogermán nyelvekben. Ha ezt írom egymás mellé: a fagy beállt és a víz fagy, akkor talán kitetszik, hogy a határok mesterségesek, s a mi főnevünk cselekszik is, az ige egyszersmind magát a dolgot is jelzi. [...]

Most tekintsünk el attól, hogy mennyire nem igaz az, hogy a kopula nélkül is megáll a főnév állítmányként (Kosztolányi ugyanis átsiklik afölött, hogy szigorú grammatikai feltételei vannak a kopula elhagyásának idő, mód, szám és személy tekintetében); e mellett még hangsúlytalannak is kell lennie, hiszen az olyan mondatokban, mint „Van ő olyan jó, hogy megtegye ezt neked” vagy „Van ő 20 éves”, valahonnan csak „elővesszük” a kész kopulát (ahogy a bűvész cilindrében is ott kell lennie valahol a nyuszinak).

A „van vagy nincs” kérdése tehát nem a fizikai ottlétnek a kérdése (ahogy az is igencsak pórul jár, aki a szemével dönt, és ezért nem hiszi el, hogy a konnektorban van áram). Nyilvánvaló, hogy Kosztolányi gondolkodása minden absztrakciót kizár, és következetesen innen marad a tudományon: hiszen a „van” hiánya természetesen csak látszólagos, valami lehet is, meg nem is (arról nem is beszélve, hogy a legtöbbször zéró-morfémás jelen idejű kijelentő módú egyes szám 3. személyű igékhez következetesen illik).

Érdekes adalék, hogy Örkény István ugyanezt a jelenséget, illetve problémát milyen „bűvészi” ügyességgel kezeli:²⁸ „*A bűvészek által kedvelt fehér színű házi-nyúl, melynek mindkét példánya (az egyik látható, a másik nem látható állapotban) közös ketreccben kerül forgalomba.*”

²⁷ Kosztolányi Dezső: A magyar nyelv felfedezése. *A Nyelv és lélek* című Kosztolányi-kötet minden kiadásában szerepel.

²⁸ „Nagy karácsonyi ajándékvásár! Csak minálunk’ Sehol másutt!” című írásában, a Játékosztály / Bűvész-felszerelés részben.

Azt csak a teljesség kedvéért teszem hozzá, hogy a kopulát „alattomban” oda-értetőket a továbbiakban sajátos (a tudomány szempontjából egyenesen hajmeresztő érveléssel) korholja:

„Nyelvünket csak tulajdon rendszerével magyarázhatjuk, s nem egy idegenével, melyet kénytelen-kelletlen alkalmazunk rá. Egy pillét se lehet magyarázni a növénytan megállapításaival. Magából nyelvünkéből kell kisarjadnia bölcséletének, s ebből az új nyelvtannak.”

(Azért folytattam az idézetet, mert ex negativo ez is illusztrálja – egyes nyelvek egyenértékűségének durva elvitatásával –, hogy még egy ilyen nagy költőnek és ilyen művelt embernek is „ki kell billennie” a köznapi gondolkodásból, mely ebben az írásában ráadásul valami érthetetlen indulattal is párosulva mondat vele ilyesmiket.)

Köztudomásúan a Saussure-féle modern szinkron („strukturalista”) nyelvészet mint a viszonyok tudománya és az ezt megvalósító fonológia volt a döntő lépés (még ha a fonológiai gondolkodásnak a betűírás megalkotásában már voltak is előzményei). A történeti-összehasonlító is absztrakciókkal dolgozott persze (l. gyök), de ezt nem tudatosította, vagy legalábbis nem hangsúlyozta. A generatív grammatika (mélystruktúra, transzformációk) a hagyományos nyelvtanban is használt „fogások”-at formalizálta. Cassirer híres 1945-ös megfogalmazása a nyelvészet Galileiéhez hasonló fordulatáról talán kicsit korai, de megalapozott volt. Ennek a fordulatnak pedig ugyanúgy következménye volt a világtkép átalakulására, mint a fizikában.

A tudományos „nyelv” „szókincsének” és „nyelvtanának” megértése, a tudomány nyelvhasználatának elsajátítása tehát elengedhetetlen. Buda Béla már idézett cikkében így ír:

A mindennapi életben való részvétel normális lebonyolítása igen sok rejtett, elvont, összefüggéseiben ritkán tudatosuló, szociológiai és pszichológiai természetű ismeretet igényel. Ahhoz, hogy valaki a társadalomban élni és zökkenőmentesen tevékenykedni tudjon, ismernie kell a társadalomban érvényes szabályszerűségeket, a szociális intézmények funkcióját, az együttélés normáit, a másik ember igényeit és motivációit, saját tevékenységének várható következményeit stb. Ismernie kell, mégpedig úgy, hogy szavakba is tudja foglalni őket. Mindezek a bonyolult ismeretek ugyanis részben a nyelvben rögzülnek, a beszéden keresztül sajátítják el az új generációk. A társadalomra és az emberre vonatkozó hétköznapi elvont szavak önmagukban – szemantikai tartalmukban, a bennük rejlő szemléletben – igen sok implicit szociológiai és pszichológiai elméletet hordoznak. A nyelv és a produktív gondolkodás elsajátításával ezeket az implicit pszichológiai és szociológiai szempontokat is önkéntelenül elsajátítjuk, megtanuljuk alkalmazni őket életünkben. Az alkalmazás annyira magától értetődő, annyira alapja mindennapi létünknek, hogy nem vesszük észre, bonyolultságát nem tudatosítjuk.

Nézzünk erre egy példát! Allport és Odbert amerikai pszichológusok a harmincas években karakterológiai vizsgálódásuk közben összegyűjtötték az angol nyelv emberi tulajdonságokat kifejező jelzőit. Több mint tizenhatezer ilyen jelzőt találtak. Ez maga is mutatja, hogy a mindennapi nyelv milyen gazdag az emberi viselkedés leírásában, jellemzésében. Ha ilyen jelzők jelentéstartamába megpróbálunk behatolni, rájöhetünk, hogy mindegyik igen bonyolult absztrakció, sajátos szemlélet, rejtett lélektani teória. Már első pillanatra is látszik, hogy minden jelzőben implicite benne van: 1. egy nézőpont, 2. az a premissza, hogy a megnevezett tulajdonság nagyjából miféle, 3. hogy a megnevezett tulajdonság annak az embernek, akire a jelzőt alkalmazzák, állandó és szabályszerű tulajdonsága, 4. hogy a megnevezett tulajdonság nemcsak egy egyén tulajdonsága, hanem több egyénben is fellelhető, és e tulajdonságok közössége ezen egyéneket hasonlóná teszi. S ezek még csak a jelzők! Emellett minden emberben élnek és hatnak részletes viselkedésméletek, amelyek a nyelv absztrakt kategóriái köré szerveződnek, kulturális hagyományok, szokások, filozófiai, vallási, etikai, esztétikai tanítások, egyéni tapasztalatok stb. nyomán. Az ilyen ismeretek – nevezzük őket kollektív humán ismereteknek – annyira állandó keretei a gondolkodásnak, annyira természetesen, nélkülözhetetlenek a mindennapi élethez, hogy problémaként sohasem tűnnek fel, a gondolkodás tárgyait nem képezik. Ahogyan az anyanyelv szavai nem válnak problematikussá, nem gondolkodunk pl. azon, hogy az alma fogalmához miért az alma szó négy fonémája tapad, és miért nem más hangzócsoport, hanem csak használjuk a szót a fogalom jelölésére; ugyanúgy nem kérdőjelezzük meg az életünket irányító, tapasztalatként gyarapodó, részletesebbé váló kollektív ismeretanyagot. Igen figyelemre méltó, hogy ez az ismeretanyag a történelem bámulatos arányú technikai és életmódbeli változásai ellenére is az ókortól fogva nagyjából azonos maradt, legfeljebb az egyénbe való beépülésének mértéke, lehetősége nőtt meg. Allport és Odbert jelzőit nagyjából megtalálhatjuk az ógörög nyelvben. Az ókori filozófiai elméletekben nem véletlenül találja meg előfutárát minden modern teória, az ókori gondolatok éppúgy kísérletek eme kollektív ember- és társadalomismeret explicitté tételére, mint a modernek. Arisztotelész éppúgy a kultúrájából eltanult, benne sajátosan összegeződött kollektív ismeretanyagot fejtette ki Politeiája vagy Peri pszükhész című könyve megírásakor, mint később Comte vagy Wundt tette.

Fónagy Iván pedig nagyszerű könyvében²⁹ a fonetikai metaforák tudatelőttes, még nem fogalmi használatát elemzi és ezen keresztül igazolja, hogy milyen

²⁹ Fónagy Iván 1963. *A metafora a fonetikai műnyelvben*. Budapest, Akadémiai. A könyv sikerét az mutatja, hogy – a magyar nyelvészeti szakirodalomban ritka kivételként – francia és német fordításban is megjelent; annál érthetlenebb, hogy nem alkotja nemcsak minden hangtani, hanem minden nyelvészeti bevezető kurzus szerves részét; egy rövidebb, összefoglaló – a hangtaniakat más nyelvészeti és egyéb hu-

„határátlépés”-re van szükség a köznapi tudat/népi tudomány → mesterség → tudomány úton.

Németh László ezt „Irodalomtörténet” című írásában így fogalmazta meg³⁰:

Azt képzeljük, hogy a metafora a költészet virága, pedig a költészet előbb elvan metaforák nélkül, mint a tudomány. Egy Homérosz, ha kiszedem metaforáit, veszt, de még Homérosz marad. A modern vegytan (atomkarok, benzolgyűrű) és lélektan (képzet-társítás, gátlás, tudat tartalma) azonban a metaforák nélkül összeomlik. A tudományos igazság olyan messze van érzéseinktől, hogy kép nélkül meg sem tudja magyaráztatni magát; a metafora itt szorosabban tapad az igazságra, s ami még veszedelmesebb, azonosnak látszik az igazsággal, úgyhogy a tudományban sokszor nem is állítások, hanem metaforák vitatkoznak egymással, s a vita azért mérgesedik el, mert a tudósok nem tudják oly könnyen cserélni a metaforákat, mint a költők.

8. További elemzés helyett összegezni kell, ahogy ezt Károlyházy Frigyes is megtette a fizika(tanítás) kapcsán, nem valami optimistán³¹:

Mi ebben a helyzetben a társadalom feladata? Világos, hogy nem lehet háttal fordítani az új tudománynak, valamilyen módon közkinccsé kell tenni azt is. A kritikátlan elszántság azonban ezúttal inkább bűn, mint erény. A merőben új nehézséget az jelenti, hogy míg korábban még a nehéz gondolatmenetek közepette is szinte folyamatosan lehetett a köznapi szemléletre támaszkodni, most az igazi megértéshez [...] konstrukciók során kell kötél-táncos módján végigmennünk [...] nélkülözve az érzékleteshez való – akár öntudatlan – tapadás biztonságérzetét. Máig megoldatlan kérdés és nagy probléma világszerte, hogy milyen formában és hogyan lehet ennyire elvont dolgokat megtanítani.

Egészen friss írásában³² hasonló gondolatmenetet fejt ki (csak sokkal költőibben!), és szintén a pedagógiával zár:

man tudományos példákkal és meta-terminológiai kiegészítésekkel – a középiskolai anyagban is nagyon jó szolgálatot tenne!

A tudományos metaforák kérdéséhez még adalék Petőfi S. János „Katachrézis” című szócikke a Világ-irodalmi Lexikonban; ebben így ír: „Szavak olyan jellegű – nem saját jelentésű – használata, amely valamely nyelvi hiány kitöltésére, olyan fogalmak jelölésére szolgál, amelyekre nem jött létre saját jelölő. [...] Ide sorolhatók az ún. tudományos metaforák is.” (Ezután idézi Fónagy Iván előbb általunk is említett könyvét, amiben arra a kérdésre is van válasz, amit Petőfi nem tesz fel, hogy tudniillik miért nem jött létre saját jelölő.)

Über Bilder und Gleichnisse in der Philosophie [A filozófiában használatos képekről és hasonlatokról] című munkájában (Lipscse 1880, 9) Rudolf Eucken így ír: „a kép gyakran elébe siet a fogalomnak, de nem azért, hogy elfoglalja a helyét és elzárja előle az utat, hanem cserkészként és úttörőként a fantázia itt a gondolat bábájának bizonyul”.

³⁰ Több tanulmánykötetében is megjelent.

³¹ Károlyházy Frigyes: *Kép és gondolat* (ld. 19. jegyzet), 274.

³² Károlyházy Frigyes: A szegényember meg a sündisznója. *Kortárs* 55 (2011) 2. 73–80, az idézet helye: 79.

„fellángolt és gyorsan elterjedt az eszme: alaposan meg kell érteni a modern természettudományt. Amit értünk, attól nem félünk. [...] A pedagógia számára az alapos megértés igénye egyrészt korai kezdést, másrészt az átfogó elvek középpontba állítását jelentette. Halvány túlzással „Halmazelméletet a három éveseknek! Kvantummechanikát a középiskolásoknak!” lett a jelszó. (Nagyrészt ezeknek a túlzásoknak a visszahatásaként romlott le aggasztóan a természettudományos nevelés színvonala az elmúlt két évtizedben. Meg attól az ötlettől, hogy a vásárban pecsenyeillatot kell árulni pecsenye nélkül. Kompetenciának hívják az ilyesmit.)

Nekünk az a feladatunk, hogy az iskolai nyelvtan (és az egyetemi nyelvészet) oktatásában ugyanezt a feladatot megoldjuk („kritikátlan elszántság” nélkül).

9. Tudom, hogy a tudományos kutatásra ösztönző rácsodálkozást (taumadzein) Arisztotelész fogalmazta meg elsőnek; most mégis hadd idézzek összefoglalásul egy nyelvészt, Georg von der Gabelentzet, aki nagy könyvében³³ (ugyan miért nem jelent meg ebből még csak szemelvény sem magyarul, holott szerzőjét – Brassai-val kapcsolatban – sűrűn szokás emlegetni?), „A nyelvtudomány gyökerei” című fejezetben így ír:

Ha bármelyik tudományos tevékenység eredetét egyetlen szóban kívánnók meghatározni, akkor én a csodálkozás szót választanám. Két dolog kell ahhoz, hogy csodálkozzunk: egy észlelet, melynek okait nem értjük, és egy értelem, amely ezen okokra rákérdez. Ez a kérdés eredhet a pusztá kíváncsiságból, és tényleg csak abból ered, hogyha csak valami egyedi dolog magyarázatát keresi. Másképp van ez annál a kíváncsiságnál, amely arra készlet bennünket, hogy tapasztalati világunk belső összefüggései után kutassunk. Minden kísérlet arra, hogy a dolgokat egységes okokból vezessük le, a szó tulajdonképpeni értelmében tudományos, akármilyen hibás, akármilyen nyers, akármilyen ’tudománytalan’ is esetleg (ahogy mondani szokták): minden általános okokra irányuló kérdésben tudományos érdeklődés nyilvánul meg.

10. Minden nyelvészeti tudományos rácsodálkozás alapja mégiscsak az a még nem tudományos, de már nagyon emberi élmény, hogy beszélünk. Egy olyan derűs és a humor iránt fogékony mester köszöntését, mint amilyen Szépe György, hadd zárjam ennek az alapvető rácsodálkozásnak egy olyan – nálunk vélhetőleg kevésbé ismert – megfogalmazásával, amely mögött a magyar olvasónak igencsak ismerős gondolkodás rejlik – a karinthys. Azért választottam ezt a szöveget, mert éppen nem arról van benne szó, ami a mi témánk és feladatunk. Minekünk ugyanis nem csak oda kell eljuttatnunk diákjainkat, hogy a nyelv használatát, működését csodálják

³³ Georg von der Gabelentz 1891. *Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherigen Ergebnisse*. Lipcse.

meg. Azt is meg kell csodálniuk, ahogyan önmegismerése során az emberiség le is írja, értelmezi a hétköznapi tudat (és az ezt legtöbbször alig-alig túlhaladó iskolai nyelvtan) ellenében.

Roda Roda: Az emberi szellem legnagyobb teljesítménye

Tudjuk, hogy ki találta föl a Liebig-féle húskivonatot – de ki találta föl a kenyeret? A tűzcsinálást? A szövés mesterségét? A kovácsolást? Ki tervezte meg a piramisokat, ki írta az Iliászt?

Az emberi szellem legnagyobb teljesítményei névtelenek.

– Krisztus előtt 490-ben a perzsa Dariusz 100.000 emberével az athéniak ellen vonult.

Miltiadésznek, a marathoni győzőnek, csak 9000 embere volt. Ehhez jött egy zászlóaljnyi plataiai és néhány századnyi fölfegyverzett rabszolga.

Miltiadész – mint ahogyan Hindenburg is – erős szárnyakkal harcolt: jobbra Athén, balra Plataia. A rabszolgák közepén.

A perzsák áttörték a centrumot. Ekkor a hindenburgi fogó összezárult és megsemmisítette a perzsákat. Látnivaló: a taktika divat kérdése – a stratégiának örök törvényei vannak.

– Az athéniak soraiból ekkor kivált egy fiatal polgár és két német mérföldet futott szülővárosáig.

Megmenekült a vérködből, a csata fülsiketítő lármájából, a halál torkából. Futott, ahogy csak bírta a lába. Utolsó lélegzetvételével elrebegette a nagyszerű hírt:

N e n i k ê k a m e n!

Győztünk!

és holtan rogyott össze.

Valóban -:

hogy ez az ember – a neve nem maradt ránk –, hogy ez az athéni ennyi izgalom, veszély és fáradság közepette, halálfélelmében is helyesen ragozta a nikáo, nikán igét múlt időben, többes szám első személyben, a kezdőszótag reduplikációjával: ez az emberi szellem egyik legnagyobb teljesítménye.³⁴

³⁴ Roda Roda (polgári nevén Alexander Friedrich Rosenfeld, 1872–1945) horvátországi születésű osztrák író; *Emmy néni plüssfüggőnye* címen az Európa adott ki tőle 2000-ben egy válogatást. Ezt az ott nem szereplő írását én fordítottam (T.I.).

Tóth László

Заметки об аспектуальном содержании обобщённого факта в контрастивном аспекте

Профессор Дёрдь Сэпе уже несколько десятилетий тому назад обратил внимание специалистов на то, что преподаватель венгерского языка и венгерской литературы помимо так называемого венгерского языкознания (включающего в себе настоящее и прошлое венгерского языка), должен быть знатоком теории и типологии языка, а также должен иметь чёткое представление о фактах других так называемых дисциплин общей и прикладной лингвистики. Вместе с тем профессор подчёркивает, что знание по крайней мере одного иностранного языка (как на уровне теории, так и на уровне практики) со стороны преподавателя, представляет собой немалую важность, не говоря уже о знании принципов преподавания иностранных языков (Сэпе 1972, 215, на венгерском языке).

В этой же работе автор пишет о том, что преподаватель иностранного языка должен обладать обширными познаниями относительно проблем родного языка, а также относительно вопросов общей и прикладной лингвистики (там же).

Из сказанного выше в некотором отношении уже вытекает, что в процессе преподавания и изучения языков явление взаимного отношения, так называемой интерференции (будь она позитивной или негативной) не может быть оставлено вне внимания. Это означает в общих чертах, что когда два или более языков (включая также родной язык) вступают в контакт на уровне преподавания или изучения, один язык может содействовать овладению другим языком, или же наоборот, может затруднить его усвоение. Поскольку роль грамматики в овладении любым языком – по нашему усмотрению – имеет основную важность, полностью соглашаясь с профессором Сэпе, цитируем его строки: «.. между грамматиками двух языков может существовать явление определённого вида инклюзии. Это означает, что грамматика одного языка /а/ включает в себя грамматику другого языка /б/; но /б/ не включает в себя /а/. Иными словами, грамматические правила языка /а/ состоят из грамматических правил языка /б/ и ещё из других дополнительных правил, которыми нельзя пренебрегать. В таком случае /а/ доминирует над /б/ или включает его в себя. Значит, владеющий языком /а/ понимает владеющего языком /б/, но обратный этот процесс не действует» (Сэпе 1965, 132, перевод с венгерского наш: Л. Т.). Далее автор отмечает, что,

имея в виду языки преподаваемые в Венгрии, можно с уверенностью утверждать, что знание латинского языка способствует преподаванию французского и итальянского языков, немецкий и французский языки положительно влияют на преподавание английского языка, но направление такого рода отношений необратимо. «Не выяснено в этом отношении – пишет профессор Сэпе – место русского языка. Ввиду того что – грубо говоря – русский язык в своей структурно-типологической комплексности находится, в основном, на таком же уровне как и латынь и немецкий язык, – в приведённых выше примерах он может занимать место, может быть, латинского или немецкого языков /с точки зрения грамматической абстракции/» (там же: 132–133, перевод наш: Л.Т.).

В настоящей статье мы предпримем попытку (ввиду ограниченности пространства – лишь в рамках одного феномена, связанного с глагольным видом) указать, какое влияние (позитивное или негативное) могут оказать разные языки друг на друга в процессе преподавания и овладения ими со стороны студентов, какова может быть роль родного языка (венгерского, в данном случае) при анализе сложных фактов иностранного языка. Поскольку наши замечания затронут проблемы связанные с преподаванием упомянутых языков на высшем (университетском) уровне, контекст, служащий для нас базой аргументации, будет иметь, в первую очередь, не практический, а теоретический характер.

Так как рассматриваемое нами явление типично в первую очередь для русского глагольного вида, исходным пунктом в этот раз будет служить для нас русский язык, если даже наши замечания в основном будут касаться венгерской «констатации факта».

В современной аспектологии языки могут быть классифицированы на основе того, к какому «видовому классу» они принадлежат. Таким образом категория вида может проявляться в разных языках в трёх типах. Это означает, что различаются типы вид₁, вид₂ и вид₃ (ср.: Ясаи 1993, 65–66).

Принадлежность видовой системы к определённому типу зависит от степени маркированности и регулярности морфологической характеристики этой категории. Славянские языки принадлежат к типу вид₁, так как в них вид как глагольная категория проходит через всю систему глагола и обладает чётко выраженными морфологическими атрибутами при образовании видовых пар, будь оно (образование) по характеру морфологическим, фонетическим, или лексическим феноменом, напр.: *дать / давать; убежать / убежать; говорить / сказать* (ср.: там же, и Пете 1991, 113–118).

Какие языки являются носителями типа вид₂? Что следует понимать под таким термином? «Во первых то – пишет профессор славянской аспектологии, Ласло Ясаи –, что для выражения видового значения в рамках уровня «вида₂» морфологическая характеристика менее маркирована и не так регулярна, как

в славянских языках (нет видовых пар), во вторых, однако и то, что некоторые видовые значения могут передаваться регулярно и последовательно, правда, прежде всего аналитически, синтаксически (что иногда соответствует синтагматическим средствам), или в смешанной форме: морфологически и синтаксически [...]. В-третьих, возможно обозначение вида и посредством «видовой основы», как бы лексически» (там же).

Если русский глагольный вид со своей морфологизированной системой представляет собой вид₁, тогда вид в венгерском языке – на наш взгляд – может «претендовать», пожалуй, на вторую степень абстракции (вид₂), или на «промежуточную степень» между вариантами вид₁ и вид₂. Что касается вида в итальянском языке, он, по нашим наблюдениям, находится ближе к типу вид₂, в котором видовые значения выражаются грамматическими (морфологическими) средствами. Наша позиция по поводу данного вопроса основывается на следующем.

В системе итальянского глагольного вида – по крайней мере, на уровне словаря – отсутствуют видовые корреляции (нет видовых пар). Это означает, что словари (будь они какого угодно типа) не дают (не могут дать) информации о принадлежности глагола к тому или другому виду (в итальянских словарях, как и в русских, глагол фигурирует в форме инфинитива). Выражение разных видовых содержаний в итальянском языке тесно закреплено за временными (финитивными) формами глагола; другими словами, временные формы глагола являются обязательными носителями различных аспектуальных, так называемых, «частных» значений» видов.

Поскольку категория времени в итальянском языке обладает чётко выраженными морфологическими характеристиками (за исключением, видимо, настоящего времени), категория вида тоже сохраняет эти признаки, как средства „*sine qua non*» для передачи разных содержаний, закреплённых за формами совершенного или несовершенного вида. Главная формальная разница между итальянским и русским видовыми аппаратами проявляется в том, что русский вид, как правило, выражается в двух (иногда в трёх) словоформах, тогда как в итальянском языке вид воплощается в разных регулярных реализациях временных форм глагола, как носителей частных видовых значений. В системе аспектуальной оппозиции итальянского глагола обнаруживается определённая асимметрия которая заключается в том, что если для выражения целостного действия существует ряд временных форм, то для передачи неопределённого процесса итальянский глагол располагает одной только формой имперфекта (*Imperfetto*).

Изучение и преподавание языков, как иностранных – и, в первую очередь, тех, в грамматической системе которых в той или иной степени присутствует глагольный вид со своими частными значениями или аспектуальными содержа-

ниями – может поставить как учащегося, так и преподавателя перед серьёзным вызовом. Пешковский А.М. не случайно называл виды «труднейшими» из всех «грамматических различий» русского языка (Пешковский 1923, 85; [in: Крекич 1989, 1]). Поскольку категория вида, как часть венгерской грамматики, появляется лишь на уровне университетского обучения, студенты знакомятся с её теоретическими основами сравнительно поздно, и одновременно сталкиваются с многочисленными спорными вопросами в связи с данной категорией.

Вопрос о статусе и содержании **аспектуального факта (обобщённо-фактического значения)**, может быть, не считается одним из самых спорных проблем в рамках категории вида, но, принимая во внимание тот факт, что мнения иногда могут расходиться в отношении интерпретации даже такого, на первый взгляд второстепенного вопроса, и учитывая то, что данный феномен в разных языках выражается по-разному, значение его анализа, как и усвоение и использование его на практике, с научно-методологической точки зрения не может подвергаться сомнению.

Относительно содержания частного значения, на котором мы коротко остановимся ниже, Бондарко А.В. пишет: «Это значение заключается в общем указании на самый факт наличия или отсутствия действия. В данном случае оказывается несущественным, является ли действие единичным или повторяющимся, длительным или кратким, как оно протекает, а важно лишь то, было оно вообще или не было, будет или нет, нужно его осуществлять или нет и т. п. Например: *Ко мне сам Никодим Палыч Кондаков о б р а щ а л с я, и я его вылечил* (Бунин. О Чехове)[..]» (Бондарко 1971, 28).

В итальянской лингвистике это же содержание (выраженное в итальянском языке формами совершенного вида глагола) обозначается термином **uso esperienziale** («экспериментальное значение») которое означает, что определённое действие (событие) имело место в прошлом, по крайней мере, один раз. В таком случае результат действия в момент речи иррелевантен, ср.: *Sei mai stato a Praga? Ты уже был(а) в Праге? / Ты уже ездил(а) в Прагу?; Piero è già salito sulla Torre Eiffel. Пьеро уже поднимался на Эйфелеву башню* (ср.: Сальви-Ванэлли 2004, 115; перевод примеров на русский язык наш: Л.Т.).

В венгерской аспектологии академик Ференц Кифер (Kiefer Ferenc) в работе *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan* (Структурная грамматика венгерского языка 1. Синтаксис) посвящает отдельный подраздел данному явлению под названием **egzisztenciális olvasat** (**экзистенциальная интерпретация** – перевод термина на русский язык, наш: Л.Т.); (ср.: Кифер 1992, 867–869).

По мнению профессора Кифера **экзистенциальное значение** в венгерском языке основывается на совершенном виде. Можно сказать, что предложение с экзистенциальным значением образовано от предложения совершенного

вида (напомним, что Ф. Кифер рассматривает вид в венгерском языке как категорию семантико-синтаксическую, что означает, что вид фигурирует на уровне синтаксическом); (ср.: Кифер ук. соч., 867). Как ситает исследователь, «экзистенциальное значение [...] не отменяет совершенный аспектуальный облик предложения, но его аспектуальное значение отодвигается на задний план» (там же, перевод наш: Л.Т.). В венгерском языке проявление данного аспектуального содержания – указывает Ф. Кифер – как правило, теснейшим образом связано с просодическим зарядом предложения, в котором глагол всегда выделен эмфатически, элементы же располагающиеся направо от глагола, лишены такого интонационного выделения, вследствие чего предложение с экзистенциальным значением имеет всегда нисходящую интонацию. В реализации данного значения важную роль могут играть и глагольные префиксы. В предложениях не содержащих контрастного фокуса, неударяемый постпозитивный префикс всегда обозначает экзистенциальное содержание. Бывают случаи, когда сам префикс не достаточен для однозначного разграничения значения; в таком случае выдвигаются на передний план и лексические средства, которые помогают решить, с каким из значений имеем дело в данной ситуации (ср.: там же). Приведём некоторые примеры Ф. Кифера: *"Jött le a lépcsőn egyedül; "Jött át hozzánk éjfélkor.* (Он уже **спускался** по лестнице один; Он уже **заходил** к нам в полночь.) ; *"Lejött a lépcsőn egyedül máskor is; "Átjött hozzánk éjfélkor máskor is.* (Он уже **спускался** по лестнице один и в другой раз; Он уже **заходил** к нам в полночь и в другой раз); (Кифер ук. соч., 867).

В приведённой выше работе Ф. Кифер отмечает, что предложение с экзистенциальным значением можно образовать также от предложения несовершенного вида, напр.: *Pisti "biciklizett (már) az udvaron ≈ „Előfordult, hogy Pisti biciklizett az udvaron"* (Пишти [уже] ездил на велосипеде по двору ≈ Случалось, что Пишти ездил на велосипеде по двору); (там же, 867–868). Далее автор замечает, что предложение с экзистенциальным значением образованное от предложения несовершенного вида теряет маркировку несовершенного вида, поскольку нельзя утверждать, что в предложениях *Pisti korábban is biciklizett sokáig az udvaron / „Korábban is előfordult, hogy Pisti sokáig biciklizett az udvaron"* (Пишти и прежде долгое время ездил на велосипеде по двору / Случалось и прежде, что Пишти долгое время ездил на велосипеде по двору) действие могло бы быть разделено на дискретные единицы в рамках указанного временного интервала (нельзя сказать, что действие «имеет силу» для подавляющего большинства отрезков времени данного интервала). «Здесь – добавляет Ф. Кифер – подчёркивается не процесс, а то обстоятельство, что процесс, о котором идёт речь, имело место уже и раньше» (Кифер ук. соч., 868, перевод наш: Л.Т.).

Замечания профессора Кифера очень интересны и поучительны во многих отношениях, они заставляют читателя задуматься над сущностью содержания обобщённого факта в целом, а также над его универсальностью в аспектуальной системе разных языков. В этом месте мы желаем указать лишь на один аспект упомянутого значения, который нам кажется в некотором отношении сомнительным в интерпретации Ф. Кифера.

По нашему мнению, тезис, по которому предложение с экзистенциальным значением, образованное от предложения несовершенного вида, уже не является конструкцией несовершенного вида, может нуждаться в дальнейшем рассмотрении (ср.: там же). Мы не полностью убеждены в том, что несовершенный вид переходит в совершенный только потому, что нельзя сказать, что действие «имеет силу» относительно подавляющего большинства отрезков времени данного интервала.

На наш взгляд тезис, выдвинутый Ф. Кифером относительно признаков **несовершенности / совершенности конструкции** (имеет ли действие силу или нет применительно к любому сегменту данного временного интервала), может считаться универсальным в том смысле, что он применим по отношению видовой оппозиции не только одного венгерского языка, но он действует как в случае русского, так и итальянского видового аппарата. Исходя из такого положения дел, и принимая за основу **русский обобщённый факт**, мы должны были бы прийти к выводу, что русский глагол движения в предложении типа *Я уже л е т а л на самолёте* (*Ho già v o l a t o in aereo*) является глаголом совершенного вида по причине того, что **временная структура глагола** – подобно венгерской видовой констелляции – и в этом случае неделима, так как ничем не подтверждается, что действие или событие имеет силу для подавляющего большинства отрезков временного интервала, обозначённого глаголом прошедшего времени «*летал*». Тем не менее, никто из владеющих русским языком не может подвергать сомнению то, что солововформа *летал* является глаголом несовершенного вида, не имеющим даже оппозиционной пары совершенного вида.

Цель такой аргументация заключается не в отрицании правильности позиции Ф. Кифера касательно семантико-синтаксического содержания членов видовой оппозиции, а в том, чтобы показать, что логика применяемая при дефиниции атрибутов двух видов (несовершенного и совершенного) не функционирует – по нашему мнению – в случае описания обобщённого факта (экзистенциального значения). Причина этого, по всей вероятности, заключается в «немаркированности» предложения с экзистенциальным значением, с аспектуальной точки зрения. Под выражением «**аспектуальная немаркированность**» в пределах данной статьи мы понимаем, что вид как глагольная ка-

тегория как бы «удаляется» от контекста, образно говоря, покидает глагольную конструкцию. Можно было бы сказать, что семантический комплекс глагола (содержащий лексический и грамматический, аспектуальный компоненты) как бы разделяется, глагол лишается аспектуальной характеристики. Иными словами, это значит, что вид представлен в конструкции на уровне «нуля» (нулевое значение). Если мы придерживаемся такой позиции, это означает также и то, что конструкция – пользуясь удачным термином Ф. Кифера – обладает лишь «внешней временной структурой» (благодаря временным дейктическим отношениям), её «внутренняя временная структура» irrelevantна, то есть фигурирует на «нулевом» уровне, обеспечивая, таким образом, реализацию значения факта (ср.: Крекич – Ясаи 2008, 279).

«Обобщённый факт», как правило, противопоставляется «конкретному факту» (конкретно-фактическому значению) совершенного вида, обозначающему «конкретный единичный факт» (Бондарко ук. соч., 22), напр.: *Я уже сдавал экзамен по литературе* (обобщённый факт) ↔ *Я сдал экзамен по литературе* (конкретный факт) / *Vizsgáztam már irodalomból* ↔ *Levizsgáztam irodalomból* / *Ho già dato l'esame di letteratura*; (ср. ещё: Ясаи-Тоот 1987, 66–76). По сути дела, разница между двумя упомянутыми содержаниями – помимо различий, вытекающих из семантики видов – может быть обнаружена и в различии «прагматических постцедентов» двух предложений, ср.: *Vizsgáztam már irodalomból* / *Я уже сдавал экзамен по литературе* [один из потенциальных постцедентов: 'знаю, как проходит экзамен, каковы обстоятельства' (*tudom, hogy zajlik a vizsga, milyenek a körülmények*)]; *Levizsgáztam irodalomból* / *Я сдал экзамен по литературе* [один из возможных постцедентов: 'теперь могу начать готовиться к экзамену по лингвистике' (*most kezdhettek készülni a nyelvészeti vizsgára*)].

Не вдаваясь в подробности относительно характера аспектуальной оппозиции вообще, мы вынуждены ограничиться замечанием, что обобщённый факт (как «частное значение вида») и конкретный факт (как «частное значение вида») представляют собой два члена **привативной видовой оппозиции** (подробнее об этом см.: Крекич-Ясаи 2008, 278–280).

Экзистенциальное значение (или содержание) в нашем понимании не может быть описана с использованием категорий «совершенности» и «несовершенности», так как с семантической точки зрения глагол (независимо от его формального аспектуального облика), участвующий в выражении данного значения, по сути дела, аспектуально не является носителем сем ни совершенного, ни несовершенного вида. В скобках заметим, что именно поэтому было бы ошибочным утверждать, что глагол в данном значении может выражать и законченное («целостное») действие. По нашему мнению глагол несовершенного вида не способен выражать законченность действия, по крайней мере, в

аспектуальном отношении, при никаких контекстуальных условиях (описание причин может служить объектом, может быть, другой статьи).

Что касается констатации факта в итальянском языке, как показывают приведённые выше примеры, экспериментальное содержание – за невозможностью употребить в указанном значении имперфект (несовершенный вид) – закреплено за одной из форм совершенного вида, как правило, за так называемым «составным совершенным» (*perfetto composto*); (другой термин: «близкое прошедшее», *passato prossimo*), но, как указано выше, в этом случае также подчёркивается «нейтральное отношение» действия к результату, выраженному данной формой глагола в других контекстах. В разграничении значимостей обобщённого факта и, скажем, конкретного факта (*с результатом*) в итальянском языке придаётся немалое значение контексту, ср.: *Ho aggiustato la radio, ora funziona bene* (Я починил радио, теперь хорошо работаем; *Megjavitottam a rádiót, most jól működik*); *Ho già aggiustato questa radio, conosco bene, come è costruita* (Я уже чинил это радио, хорошо знаю его структуру;).

В отличие от конкретно-фактического значения совершенного вида, действие имеющее обобщённо-фактическую интерпретацию, характеризуется либо «слабой» **временной локализованностью** (оно локализовано по отношению к моменту речи, чаще всего в прошлом «вообще», реже в будущем), либо локализованность его во времени не имеет значения, ср.: *Ha прошлой неделе Мария ездила в Москву / была в Москве; Мария уже ездила в Москву / была в Москве; La settimana scorsa Maria era (è stata) a Mosca* (что касается различия между двумя формами, см.: Бэринетто 1986, 79); *A múlt héten Mária 'volt Moszkvában*, и, *Мария уже ездила в Москву / была в Москве; Maria è già stata a Mosca; Mária volt már / járt már Moszkvában*.

В заключение посвятим несколько строк действительно меткому парафразу экзистенциального значения, предложенному Ф. Кифером. По мнению исследователя венгеский парафраз „*előfordult már, hogy...*” («случалось уже, что...»; «*era già successo che...*») сам по себе достаточен для того, чтобы доказать «совершенство» в венгерском экзистенциальном значении. «Предложение с парафразом „*előfordult már, hogy...*” («случалось уже, что...»; «*era già successo che...*» – перевод наш: Л.Т.) – пишет Ф. Кифер – совместимо лишь с предельным временным обстоятельством: а. *Az eltelt öt év alatt előfordult, hogy dolgozott nálunk*, б. **Öt éven át előfordult, hogy dolgozott nálunk*» (а. *За прошедшие пять лет случилось, что он, работал у нас; Nei cinque anni passati, era successo che lui avesse lavorato da noi*; б. *В течение пяти лет случилось, что он работал у нас; Per cinque anni, era successo che lui avesse lavorato da noi*); (Кифер ук. соч.: 868, перевод наш: Л.Т.).

Мы полностью согласны с профессором Кифером, что касается сказанного выше о совместимости (несовместимости) языковых элементов. В то же время

мы считаем бесполезным заметить, что – по нашему мнению – несовместимость непосредственно связана не с придаточной частью предложения, а с семантическим отношением между обстоятельством времени „*öt éven át*” (в течение пяти лет) и глаголом «*előfordult*» (случалось,...), который в нашем понимании является глаголом совершенного вида в венгерском языке, поэтому не сочетается с обстоятельством указанного типа. С тем же глаголом несовершенного вида предложение кажется грамматичным: '*Öt éven át fordult elő, hogy hetente félrelépett* (с эмфатическим выделением временного локализатора); (В течение пяти лет, случалось, что он каждую неделю изменял ей; *Era già successo che avesse tradito la moglie ogni settimana, per cinque anni*).

С другой стороны, данный парафраз не всегда оказывается вполне удачным, в некоторых контекстах может казаться несколько натянутым, ср.: *?Előfordult már, hogy olvastam a mai újságot* (?Случалось уже, что я читал сегодняшнюю газету; *?Era già successo che ho letto il giornale di oggi*).

Мы не уверены в том, что в придаточной части предложения, приведённого выше, глагол «*dolgozott*» является глаголом совершенного вида именно потому, что временной локализатор „*az eltelt öt év alatt*” (за прошедшие пять лет; *nei cinque anni passati*) относится к глаголу главного предложения. На основе сказанного выше по поводу характера обобщённого факта, мы полагаем, что семантика констатации факта (экзистенциальное, экспериментальное значение) заключается во всех случаях в «**аспектуальной аннулированности**» действия или события, описанного глаголом, сопровождаемой **нерелевантностью временной локализованности** акта, что означает, что в случае данного явления нет смысла подчёркивать аспектуальную насыщенность глагольной конструкции, если только не акцентируем, что имеем дело с **нулевым значением вида** (ср.: Крекич – Ясаи ук. соч., 279).

В остальном мы совершенно согласны с мнением профессора Кифера согласно которому «[...] экзистенциальное значение нейтрализует оппозицию „несовершенный – совершенный». Предложение с экзистенциальным значением не обладает специализированной внутренней темпоральной структурой, оно ведёт себя так, будто не имеет аспектуальной характеристики. [...] с таким предложением констатируем факт прошлого события, без того, чтобы локализовать его на временной оси, или сопоставить его временной план с временным планом других событий» (Кифер ук. соч., 868, перевод наш.: Л.Т.).

В скобках заметим, что предложение с парафразом предлагаемым Кифером осложняет явление тем, что факт передаётся таким образом в рамках сложного предложения, причём временные планы главной и придаточной части предложения *volens-nolens* «соприкасаются», то есть сопоставляются друг с другом по принципам «таксиса». Правда, такая «конъюнкция» временных планов

имеет особую важность прежде всего в языках, обладающих богатой системой временных форм глагола (как, например, в итальянском), в которых действуют правила согласования времён, предписывающие выбор временных форм (в случаях, когда точка отсчёта [referenciaidő, momento di riferimento] предшествует моменту действия, или следует за ним); (ср.: Кифер ук. соч., 805).

Как видно из всего вышесказанного, вопрос затронутый нами в данной статье, имеет в первую очередь теоретический аспект и может представлять интерес с сопоставительной точки зрения при преподавании и изучении иностранных языков на высшем уровне. Вместе с тем необходимо подчеркнуть роль родного языка, первичную важность знания его теоретических основ со стороны студентов, по крайней мере, на уровне средней школы. Без знания таких основ – как показывает наш педагогический опыт – представляется крайне трудным наблюдать и анализировать сложные факты иностранного языка, что в конечном итоге, может привести к тому, что студент, изучающий иностранный язык, теряет интерес к языку именно из-за отсутствия необходимой теоретической подготовки.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- БЭРТИНЕТТО, Pier Marco 1986. *Tempo, Aspetto e Azione nel verbo italiano*. Firenze: L'Accademia della Crusca.
- БОНДАРКО, А.В. 1971. *Вид и время русского глагола*. «Просвещение», Москва.
- JÁSZAY László – TÓTH László (ЯСАИ – ТООТ) 1987. *Az orosz igeaspektusról magyar szemmel*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- KIEFER Ferenc (КИФЕР, szerk.) 1992. Az aspektus és a mondat szerkezete. In: *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 797–886.
- КРЕКИЧ Йожеф 1989. Семантика и прагматика временно-предельных глаголов. Танкёньвкиадо, Будапешт.
- KRÉKITS József – JÁSZAY László (КРЕКИЧ – ЯСАИ) 2008. *Szláv igeaspektus*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- ПЕТЕ Иштван 1991. Морфология русского языка (в сопоставлении с венгерским). Танкёньвкиадо, Будапешт.
- SALVI, G. – VANELLI, L. (САЛЬВИ – ВАНЭЛЛИ) 2004. *Nuova grammatica italiana*. Il Mulino, Bologna.
- SZÉPE György (СЭПЕ) 1965. Újabb nyelvészeti jegyzetek az idegen nyelvek tanításáról. *Modern Nyelvoktatás*, III. évf. 3. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat Idegennyelv-oktatási Választmány, Budapest. 130–135.
- SZÉPE György (СЭПЕ) 1972. Jegyzetek idegennyelv-oktatási problémákról. *Modern Nyelvoktatás*, IX. évf. 3. szám, X. évf. 1. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Budapest. 214–225.
- ЯСАИ, Ласло 1993. *Лекции по глагольному виду*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Tóth László

**Megjegyzések az általános tényközlő jelentés aspektuális
tartalmához kontrasztív aspektusban**

Szépe György professzor írásaiban hangsúlyozottan szerepel az a megállapítás, hogy az idegen-nyelv-szakos tanárnak alaposan ismernie kell anyanyelve nyelvészeti kérdéseit, tisztában kell lennie az általános és alkalmazott nyelvészet számos ágával, és hasznos számára, ha legalább egy másik idegen nyelv elméletében és gyakorlatában is jártas.

Jelen tanulmány a felsőoktatás szintjén történő nyelvoktatás vetületében kísérli meg érintőlegesen – egy grammatikai jelenség (általános tényközlő jelentés) példáján keresztül – megmutatni, hogy az esetleges (morfológiai és szemantikai) kongruenciák vagy inkongruenciák elméleti síkon milyen megválaszolható kérdések elé állíthatják a tanárt az oktatás folyamatában, mennyire célszerű egy idegen-nyelv-szakos tanárnak egy másik idegen nyelv elméleti összefüggéseiben is eligazodnia. Konkrétabban fogalmazva: a tanulmány szerzője rövid elemzését adja a szóban forgó jelentés lényegi tartalmának magyar, olasz és orosz nyelvészeti vonatkozásban a fentebb említett szempontokat is szem előtt tartva.

Végyári Valentyina

Межкультурная коммуникация в европейском пространстве

Любой язык является частицей одного огромного языкового космоса со своими культурными компонентами, а культурное и языковое многообразие, существующее со времени вавилонского столпотворения, довольно часто является для людей «камнем преткновения» и уже на протяжении многих лет является одной из любимых тем исследователей. В европейской цивилизации имеются такие основные ценности, которые являются общепринятыми во всём мире и, таким образом, можно говорить об их универсальном характере. В настоящее время в эпоху глобализации рождается интегрированная культура, в которой, по-прежнему, особое место занимает межкультурный диалог. Понятие «межкультурный диалог», как известно, появилось в конце 80-х годов прошлого века и вопросы межкультурного диалога являются актуальными и широко исследуемыми в наши дни также в связи с созданием Евросоюза и с глобализацией, несмотря на то, что появилось уже много исследований и научных работ на данную тему (Пассов 2005). В последнее время этот термин используют уже в литературе, журналистике, лингвистике, политологии, а также и в философии.

Необходимо отметить, что любой диалог имеет прямую и обратную сторону, ибо он способен объединить или же разъединить людей и под межкультурным диалогом понимается не только прямой контакт двух людей (часто представителей разных наций), с целью выяснения смысла какой-нибудь проблемы, но и общение – даже дискуссия, спор – в котором может принимать участие много народов, людей и стран [Вегвари, 2009]. *Существует мнение*, по которому каждый человек имеет способность к общению и, значит, не стоит исследовать данный вопрос, так как коммуникация осуществляется и без всяких исследований. Это действительно так, но, следует заметить, что качество коммуникации бывает очень разным – в зависимости от коммуникантов, ведущих диалог. Довольно часто для коммуникации и взаимопонимания нужны также советы специалистов – особенно это касается межкультурной коммуникации. Представители *другой точки зрения* предполагают, что в связи с увеличением информации улучшается и коммуникация между людьми – ведь чем больше информации получает человек, тем больше у него имеется возможности для её обмена. То есть это происходит таким образом, как и продажа товаров – чем

больше выбор товаров, тем больше и их оборот. Однако, как показали исследования – это происходит до определённого предела и, достигнув своего пика, обычно происходит обратное, появляется противоположный эффект. Люди устают от слишком большого потока информации и пробуют «оградить» себя от поступающей информации – не смотрят телевизор, не пользуются Интернетом, не читают рекламные газеты и т.д. Некоторые исследователи также *предполагают*, что в связи с глобализацией, расширением коммуникативного пространства сокращается количество межкультурных конфликтов. Однако, это не совсем верно и, так как, сокращение конфликтов происходит именно благодаря исследованиям данной темы и обучению тактикам и стратегиям их предупреждения.

В связи с тем, что в истории цивилизации идёт постоянный диалог, укрепляющийся тогда, когда одна сторона способна говорить на языке другой, и сужающийся тогда, если происходит какой-то конфликт, межкультурные диалоги обычно осуществляются на разных **уровнях** и поэтому способы создания и существования межличностных отношений, взаимоотношений между человеком и окружением рассматриваются уже не только на лингвистическом уровне, но и на уровне сообщений (внутренней коммуникации).

Если говорить о диалоге культур в Европейском союзном пространстве, то следует отметить, что он всегда происходит на трёх уровнях:

- на уровне разных культур и интересов внутри ЕС, становящихся всё разнообразнее с расширением Европейского союза;
- на уровне местностей, городов и регионов, которые немало выиграли от иммиграции;
- на уровне государств и сообществ, находящихся за пределами границ ЕС (Банус 2005)

Из-за многогранности европейских культурных **задач** – познание политической культуры, сближение друг с другом «европейских идей», развитие способности толерантности к различным культурам и т.д. – культурные цели конкретизируются подробно и на теоретическом уровне. Данные цели позднее уже на практике преобразуются в цели и планы отдельных личностей и коллективов, а также и в реальные предметы. Межкультурный диалог в Европе происходит в совершенно разных условиях и окружении. Когда он связан с естественными процессами, происходящими спонтанно и без постороннего вмешательства, то возникает вопрос о соотношении начала и развития диалога, что переплетается с проблематикой развития культуры и – в то же время – указывает на значение диалога культур.

Межкультурный диалог – это сама жизнь и познание её также сложно, как и познание жизни, а этому нет конца. Если языки не враждуют между собой, то

в отношении межкультурной коммуникации нам иногда приходится встречаться с «враждой», выражающейся в межкультурном конфликте – независимо от того, что происходит он индивидуально или коллективно – и межкультурный диалог должен быть направлен на то, чтобы отдельным личностям и через них – коллективам – разъяснить и помочь усвоить такие типы знаний: «Знай – что?» (Know what?); «Знай – почему?» (Know why?); «Знай как?» (Know how?); «Знай – кто?» (Know who?).

Межкультурный диалог можно разделить на три **этапа**: 1. *традиционный вербальный диалог*, когда диалоги культур происходят только в узком кругу, а сама культура является как бы замкнутой (для диалога необходимо физическое присутствие). Это трудно закрепить и передать по наследству. Однако, в нём формируется понимание друг друга, утончённое восприятие окружения благодаря интерперсональной коммуникации. Такие диалоги происходят в многообразном большом пространственном поле. 2. *письменный диалог*, культура репродукции. С появлением письменности было изменено и содержание такого понятия как «знание» и были созданы основы философии, литературы и науки в настоящем их смысле. Письменность и книгопечатание как бы упорядочило мир, а также культуру. В связи с книгопечатанием появились местная письменность и другие культурные элементы – пространственное обособление, появились отдельные группы общества студентов, рабочих, художников, писателей и т.д.). 3. *диалог электронных медиа*, когда изменилась культурная коммуникация, не требующая привязанности к месту и времени, открытая для неограниченного пространства людей.

В последнее время одним из важнейших факторов диалога культур стали средства массовой коммуникации (медиа), являющиеся средством культурных отношений в пространстве и во времени. Необходимо отметить, что изменение образа жизни, развитие научных исследований и образования, а также накопление культурных ценностей не смогли бы произойти так быстро и эффективно, если в нашем распоряжении не имелась бы масс-медиа. Медиа является как бы «удлинителем» органов чувств человека и, значит, хорошо используемым средством межкультурных отношений в пространстве и во времени. Значение межкультурных знаний человеком возрастает с каждым днём, ведь многие работодатели уже не могут представить своих работников без знаний по межкультурной коммуникации, ибо им необходимо вступать в коммуникацию не только со своими коллегами и национальными партнёрами, но и с партнёрами других стран.

Выросло уже такое поколение молодых людей, которые социализировались на культуре телевидения ещё до овладения письмом и чтением, а в связи с этим – до усвоения культуры письменности и основ науки. Эти люди

очень часто смотрят, но не видят ту информацию, которая является основной. Именно в конце XX века произошло разрушение границ традиционных общественных ролей и их переформирование. Довольно часто в последнее время личная коммуникация заменяется уже «электронной» коммуникацией, когда – не выходя из дома – мы заказываем билеты на самолёт, делаем покупки, переводим деньги, общаемся с друзьями и знакомыми или ищем себе партнёров по переписке или новую любовь. Всё это приводит к одиночеству в жизни, но не в коммуникативном пространстве. Однако, даже несмотря на все преимущества электронных медиа, межкультурный диалог не приводит к полной интеграции. Хотя европейское общество на макроуровне якобы унифицируется, однако, на микроуровне индивидуума ситуация выглядит совершенно противоположной. Всё более разнообразнее становится мир отдельной личности, её возможности всё более увеличиваются, радикально изменяются знания о мире как в пространстве, так и во времени. В этой богатой электронной культуре Европа по-прежнему является как бы интегралом в общей сфере. Хотя глобализация, с одной стороны, означает универсализацию, но, с другой стороны, она неизбежно сопровождается усилением местного измерения и региональности и изменяет процесс культурной репродукции. Для европейской языковой и культурной действительности в настоящее время характерно, что в сфере культуры господствуют две, совершенно противоположные друг другу тенденции – глобализация и диверсификация, где глобализация способствует униформизации в мировых масштабах, а диверсификация означает, что вместе с данной нацией или культурой имеют место также и другие нации и культуры. Принцип Совета Европы «расцвет ста языков – расцвет ста культур» не препятствует диалогу культур, а наоборот – поддерживает и выделяет значительные суммы на поддержку национальных языков и культур с целью включения своего культурного наследия в «чужое» с положительными результатами.

ЛИТЕРАТУРА

- Банус Э. Европейский союз: Пространство межкультурного диалога. *//dialog.org.ua/ru*
- Вегвари В. Диалог культур – умение понимать друг друга In.: Lendvai Endre (szerk.) *//Translatologia-Pannonica I. Pécs, 2009, 214–219.*
- Пассов Е.И. Технология диалога культур в иноязычном общении. *Лунецк, 2005.*

Végyári Valentyina

Interkulturális kommunikáció az európai térben

A szerző a cikkben kifejti, hogy az interkulturális dialógus képes mind egyesíteni, mind szétválasztani az embereket. A párbeszéd különféle szintereken valósul meg: a kultúrák és érdekek színterén, a városok és a régiók színterén, illetve az országok színterén. Az interkulturális dialógus három történeti szintre osztható: a verbális (hagyományos), a nyomtatott és az elektronikus média szintjére. A cikkben a szerző részletesen jellemzi az egyes fejlődési szinteket.

Viszket Anita

A mondattan a közoktatásban

1. Bevezetés

2005-ben, 2006-ban és 2008-ban megjelent az Anyanyelvi nevelés tanulmányok újonnan induló sorozat első három kötete. A szerkesztőpáros egyik tagja mindegyik kötet esetében Szépe György volt, és ő írta a kötetek utószavát is. Ezeknek a köteteknek a tematikájához kapcsolodom most, a professzor úr 80. születésnapja alkalmából megjelenő ünnepi tanulmánykötetben.

Ebben a tanulmányban azt vizsgálom, hogy hogyan kellene megreformálni a nyelvtan oktatását az iskolákban. Ezen belül a mondattan oktatására koncentrálok, és elsősorban az 5–8 évfolyamára (vagyis a hagyományos általános iskolák felső tagozatára). Először összefoglalom, miért tartom elkerülhetetlennek a modellválasztást (és -váltást) a nyelvtanoktatásban, aztán egy modern „generatív” modellt használó tankönyv koncepcióját elemzem, végül megfogalmazom a saját elképzelésemet arról, hogy hogyan kellene mondattant oktatni az elkövetkező években a 11–14 éves korosztálynak.

2. A nyelvtanórák funkciója

Szeretném előrebecsátani, hogy amikor ’nyelvtanóráról’ írok, akkor tartom magam a hagyományos megfogalmazáshoz, a tantárgy köznyelvi megnevezéséhez. Ez a különböző tantervekben különböző neveket is kapott (például magyar nyelv és kommunikáció), de köznyelvi értelemben mindenki tudja, hogy mely tantárgyról, mely órákról van szó.

A Nemzeti Alaptantervből (NAT) szövegének vizsgálata alapján három lényeges szempontot kell kiemelnünk: képességfejlesztés, az alapvető műveltség elsajátítása, a későbbiekben a gyakorlatban hasznosítható információk. A Magyar Közlöny 2003/43/II. számában megjelent ’Magyar nyelv és irodalom 5–8. évfolyam’-keret-tanterv részletezi a NAT alapvető célkitűzéseit.

Bánréti Zoltán: *Nyelvtan – kommunikáció – irodalom tizenéveseknek* programja alapján¹ új célkitűzési elemet kell megfontolnunk, ami mind a NAT-ból, mind a kerettantervből hiányzott: a nyelvtudomány alapjainak elsajátítását.

2.1. Az általam javasolt célkitűzések

Mivel a nyelvtudomány már legalább száz éve elkötelezte magát amellett, hogy a nyelv absztrakt rendszer, és a nyelvtan, ami ezt leírja, deskriptív kell, hogy legyen, érdemes lenne az oktatásban is ezt a személetet alapul venni. Ennek értelmében újra kell gondolnunk a nyelvtanítással kapcsolatos célkitűzéseinket is.

A nyelv speciális rendszer, és azon kívül, hogy a nyelv világa van legalább annyira érdekes, mint az élőlények vagy a fizika világa, és ráadásul a nyelv a mindennapi életünket is áthatja, és a rendszerének, felépítésének, sajátos természetének megismerése nélkül nehéz a mesterséges kommunikációs rendszereket (mint például a számítógépek) is megérteni, de idegen nyelveket is nehezebb e nélkül tanulni. Ezért érdemes a képességfejlesztés, műveltség, gyakorlati ismeretek mellé, a Bánréti-programhoz hasonlóan a nyelvtudomány által elért eredményeknek, vagy legalábbis ezek részének megtanítását célul tűzni ki.

Az általam javasolt célkitűzések között nagyon fontos szerepet kap a tanár „segítése”: vagyis az, hogy a tanár ne kényszerüljön számára félig ismeretlen, meg nem emésztett vagy nehezen érthető anyag tanítására és képviselésére. Nem elvárható, hogy a magyartanár matematikában, logikában, filozófiában jártasabb legyen az átlag bölcsésznél, noha a modern nyelvtudomány már évtizedek óta komoly matematikai-logikai alapokon nyugszik. Igaz, hogy a nyelvtudomány sok szempontból inkább természettudomány ma már,² és lehetséges, hogy azokon a karokon is kellene tanítani az egyetemeken, de a helyzet nem ez, így felesleges irreális célokat kitűznünk magunk elé.

2.2. Milyen alternatívák állnak rendelkezésünkre az oktatási modell kiválasztásában?

A modell-választás elkerülhetetlen, ez talán nem szorul külön indoklásra: elég, ha arra gondolunk, hogy modellválasztás nélkül még azt sem fogjuk tudni, mit jelent az 'alany' kifejezés a nyelvtanórán.

¹ Bánréti Zoltán: *Nyelvtan – kommunikáció – irodalom tizenéveseknek*. Alternatív képességfejlesztő program az általános iskolák felső tagozata számára. Programleírás. *Linguistica series a Studia et dissertationes*, 6. MTA 1990. A program egyik alapos ismertetése, elemzése: Gugi (2008).

² Lásd É. Kiss (2007)

Grammatikai modellnek a mai nyelvtudományban olyan grammatikai rendszert szokás tekinteni, amelynek az állításai úgy vannak megfogalmazva, hogy bizonyítani vagy cáfolni lehet őket, vagyis megfelelnek a tudományos következtetésektől elvárt normáknak. Az úgynevezett „hagyományos nyelvtan” állításai nem ilyenek.³ Ráadásul a mai modern nyelvtudomány formalista abból a szempontból (is), hogy elvárja a tudományos definícióktól, hogy formai kritériumokra épüljenek. A hagyományos nyelvtanban általában nem ilyenek a definíciók, tekintsük csak például a sokszor idézett szófaji definíciókat, ahol az ige definíciója szerint (ami cselekvést, történést, létezést jelentő szó) a *cselekvés*, *történés*, *létezés* vagy akár a *futás* szavaknak is igéknek kellene lenniük.

A jelenleg létező modellek nem mind generatívak, de Magyarországon a modern nem-generatív grammatikai rendszerek kutatásának nincs igazán hagyománya, iskolája, így kicsi a valószínűsége, hogy egy új tananyag ilyen modellben fogalmazódjék meg.

A generatív modellek közül nem csak Magyarországon, de az egész világon a legelterjedtebb, legszélesebben kutatott és leginkább kidolgozott a chomskyánus transzformációs modell: az úgynevezett alternatív tananyagok (amennyiben grammatikai modellt váltanak) ebben készültek, sőt az ilyen kutatások egyes eredményei a hagyományos nyelvtani alapokon készült tankönyvekbe is beszűrődtek.⁴ Erre a modellre az a jellemző, hogy egyetlen ábrában (ágrajzban) mutatja meg a mondatban lévő szintagmákat és a szórendi viszonyokat. Vagyis a hagyományos nyelvtan függőségi ágrajzaihoz képest nem csak azt lehet a transzformációs generatív ágrajzból leolvasni, hogy mi az állítmány, és mik az ő vonzatai, bővítményei, az egyes főneveknek mik a jelzői stb., hanem azt is, hogy mi a mondat szórendje és intonációja. Így a különböző jelentésű mondatokhoz különböző ágrajz tartozik, szemben a hagyományos mondat ágrajzaival. Vagyis a *Péter szereti Marit.*, *Péter Marit szereti.*, vagy a *Péter zöldre festette a kaput.*, *Péter ZÖLDRE festette a kaput (nem kékre).* mondatok ágrajza más és más. Így a mondatok ágrajzából formálisan, vagyis matematikailag is levezethető a mondatok jelentése (ezért is tekinthetjük formalistának ezt a grammatikai modellt). De ennek az is a következménye, hogy az egyes szavaknak több helyen jelen kell lenniük az ágrajzban, hiszen a helyzetüknek ki kell fejeznie a szintagmatikus és a szórendi viszonyait is. Ezért van szükség a transzformációra, vagyis a szavak mozgatására az ágrajzon belül, és ezen mozgatás útjának ábrázolására az elhagyott csomópontokon nyomok jelölésével. Az ábrázolá-

³ Helyhiány miatt ezt az állítást nem tudom részletesen alátámasztani, de lásd Terts (2008)-at vagy Kálmán–Molnár (2007)-et.

⁴ Például: Balázs Géza–Benkes Zsuzsa: Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9. évfolyama számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004, 105.

sokat tovább bonyolíthatja, hogy a modern nyelvelméletek elsősorban azokat a szabályosságokat kutatják, amelyek általában igazak az emberi nyelvekre (univerzális szabályok), és ezekből származtatják az egyes nyelvekre vonatkozó szabályokat.

A nem-transzformációs generatív modellek abban különböznek a transzformációtól, hogy a mondat szerkezetét nem egyetlen ágrajzban ábrázolják (esetleg egyáltalán nem használnak ágrajzokat), hanem más ábrákban illusztrálják a vonzatszerkezeteket, szintagmatikus viszonyokat, és másban a szórendet és egyéb összefüggéseket. De törekvéseikben (az univerzális nyelvtanból származtatni az egyedit, az adott nyelvre érvényeset, és kisszámú szabályból levezetni az összes lehetséges mondatformát) azonosak az ősöknek tekinthető transzformációs modellel.

Mivel a generatív nyelvtani modellek annyira precíz mondat szerkezeteket tartalmaznak, hogy velük minden helyes (grammatikus) mondat ábrázolható legyen, és egyetlen nem-grammatikus se legyen ábrázolható, ráadásul ezeket a mondat szerkezeteket lehetőleg minél kisebb számú szabályból származtatják, ezért általában tekintélyes méretű formális jelölésrendszert használnak, ami első ránézésre el szokta riasztani a jelölésrendszerükben járatlan érdeklődőt.

2.3. Összefoglalva az eddig leírtak tanulságait:

Olyan grammatikai modell kiválasztását tartom célszerűnek az általános iskola felső tagozatában a mondat tanításához, amely tanítható a magyartanárok számára; feltárja a tanulók előtt a nyelv sajátos törvényeit (és szépségeit), és a nyelvet rendszerként mutatja, vagyis szabályalapú; az elsajátításával, gyakorlásával gyakorlati segítség kapható a későbbi tanulmányokhoz és a mindennapi élethez. (Ezen elsősorban az idegen nyelvek megtanulását, az elektronikus rendszerekben való tájékozódást és a nyelvek iránti érdeklődés megalapozását értem.)

3. A javasolt mondatnyi modell

3.1. Mi a probléma a generatív transzformációs modellel?

A transzformációs generatív modellel az a legnagyobb probléma a magyar nyelvtan tanításakor, hogy az alapstruktúrája nem érzékeny azokra a rendezési elvekre, amelyek a magyar mondatok felépítését alapvetően befolyásolják. A transzformációs nyelvtan ágrajzai a szavak régens-vonzat⁵ viszonyainak kifejezésére koncentrálnak,

⁵ régens = az a valami, ami vonzza a vonzatokat. Például a lát igének mint régensnek két vonzata van: egy alany és egy tárgy. Bizonyos modellekben az alanyt nem feltétlenül tekintik az egyik vonzatnak, vagy ha igen, akkor kitüntetett vonzatnak.

valamint arra, hogy a lexikonból kiemelt predikátum és annak vonzatai milyen összefüggésrendszerben kaphatják meg a végső szórendjüket. A régens–vonzat kapcsolatot a transzformációs nyelvtan az esetadás–egyeztetés műveletében ragadja meg, és ezt a kapcsolatot tükrözi a mondatszerkezet is.⁶ Csakhogy a magyar mondat szórendje (legalábbis a mondat fő predikátumának szintjén) nem az esetadási viszonyoknak megfelelően épül fel, hanem – ahogy az már régen közismert – az információs szerkezetnek megfelelően.⁷ Éppen ezért a magyar transzformációs nyelvtanírásban nem is szokás emlegetni az esetelmélet részét a transzformációs generatív grammatikának, hanem ehelyett a különböző információs szintekre szokás koncentrálni: topik (téma), fókusz (egy korábbi állítással szembeni állítás) stb. Ugyan le lehet így írni a magyar mondatok struktúráját, de nagyon sok fontos, mondhatni alapvető tulajdonsága elveszik a magyar mondattannak ezen a megoldáson keresztül.

Vegyünk egy nagyon egyszerű példát! Nézzük az *ír* igét, aminek két vonzata van (legalábbis a tranzitív igeváltozat esetén): alany és tárgy. Ha az *ír* igével mondatokat alkotunk úgy, hogy a tárgy hol határozott névelős, hol határozatlan névelős, hol névelőtlen, akkor megállapítható, hogy a magyarban a különböző névelős tárgy meglehetősen különbözően viselkedik: nem ugyanazokon a helyeken fordulhat elő a mondatban, természetesen figyelembe véve a hely meghatározásakor a hangsúlyviszonyokat is. Például: az alany–ige–tárgy sorrend nem fordulhat elő névelőtlen tárgy esetén fókusz⁸ nélküli mondatban. És még ha ugyanott fordulnának is elő a különböző névelőjú főnévi csoportok a mondatban (legalábbis látszólag), a mondatok akkor sem feltétlenül ugyanazt jelentenék, például különbözhetnek aspektus⁹ szempontjából. Ez az eltérés rendszerszerű a tranzitív igék (különösen a létrehozást jelentő tranzitív igék) körében.

Természetesen a transzformációs generatív grammatika keretein belül is ábrázolható ez a jelenség, csak nagyon bonyolult eszközökkel. Külön nehezíti a helyzetet, hogy ha ugyanezeket a mondatokat az *olvas* igével (ami nem létrehozást jelentő ige) teszteljük,¹⁰ kicsit más következtetésekre fogunk jutni, az aspektus szempontjából bizonyosan.

⁶ Magyarul a legjobb összefoglalást szerintem még mindig Henk van Riemsdijk és Edwin Williams *Introduction to the Theory of Grammar* című munkájának 1990-es magyar fordítása nyújtja: Bevezetés a grammatika elméletébe.

⁷ Ezzel kapcsolatban számtalan szakirodalom lenne ajánlható. Én most kettőt emelek ki: É. Kiss–Kiefer–Siptár (1999) és Kálmán (2001).

⁸ fókusz: különleges erős hangsúllyal ejtett, kontrasztív értelmű, közvetlenül az ige előtt elhelyezkedő mondatrész

⁹ Folyamatos–befejezett szembenállás

¹⁰ Sajnos, terjedelmi okokból nem közölhetem a mondatlistát, de magyar anyanyelvűek könnyen előállíthatják, pl. a *Péter, ír vagy olvas, könyvet* + névelő kombinációiból.

3.2. *Egy alternatív tananyag megoldásának az ismertetése*

Először áttekintem egy alternatív tananyag mondatának felépítését, mert ahhoz képest fogom meghatározni, hogy mit javaslok az általános iskolai mondatokkal kapcsolatban.

Bánréti Zoltán *Nyelvtan – Irodalom – Kommunikáció* tananyagcsomagjának az ötödik-hatodik osztályra ajánlott része olyan mondatban bevezetővel kezdődik, ahol a gyerekek egy-egy bonyolult mondatnak keresik meg az elemi mondatait, és ezek közül kell kiválasztaniuk, hogy melyik elemi mondat tekinthető a bonyolult mondat magjának. Például: *A kerítésen átugró ravasz róka elcsípte a szomszéd hangosan káráló tyúkját.*

Elemi mondatok:

- (1a) A róka átugrott a kerítésen.
- (1b) A róka ravasz volt.
- (1c) A róka elcsípte a tyúkot.
- (1d) A tyúk kárált.
- (1e) A kárálás hangos volt.
- (1f) A szomszédnak van tyúkjá. (ehelyett szerintem: A tyúk a szomszédé.)

A magmondat: (1c)

Külön gyakorlat az, hogy tetszőlegesen kijelölt magmondatból építsünk másik bonyolult mondatot, ugyanezeket az elemi mondatokat felhasználva. Nézzük egy példát, mi az eredmény, ha nem az eredeti elemi mondatot jelöljük ki magmondatnak:

- (2a) A szomszéd hangosan káráló tyúkját elcsípő ravasz róka átugrott a kerítésen.
- (2b) A kerítésen átugró és a szomszéd hangosan káráló tyúkját elcsípő róka ravasz volt.

A bonyolult mondatoknak elemi mondatokra való bontása nagyon jó bevezető gyakorlat a szintaxis tárgyalásához. Ezzel ugyanis megtaláljuk a mondatban szereplő alapvető állításokat, és a (2)-höz hasonló gyakorlatok során azt is, hogy ezeket elemi állításokat hányféle szintaktikai szerkezetben lehet kifejezni (alany-állítmány, jelző-jelzett szó, határozós szerkezet, birtokos, alárendelés). Úgy is fogalmazhatunk, hogy ilyen módon a szintaxis tárgyalása a mondat jelentésének tárgyalásával indul. Erre az alapra építve az ötödik-hatodik osztályos tananyagban tárgyalják a szerzők az alany-állítmányi viszony felépítését a mondatokban (szi-

gorúan az alany–állítmány–tárgy sorrendű mondatokra korlátozva a szintaxist), a jelzős szerkezetek és a vonatkozó mellékmondatokat összefüggéseit, aztán a vonatkozó mellékmondatokból visszavezetve a birtokos szerkezetek többértelműségét (vagyis azt, hogy mind a valódi birtoklást (*a baba csörgője*) kifejezhetjük birtokos szerkezetként, mind a predikatív viszonyt: *a mackó brummogása, Péter olvasása*).

A mondattan tárgyalásának a kezdetén, az alany–állítmányi viszony valamint az állítmány–tárgy kapcsolat feltérképezésekor van egy kitekintés a szokatlan jelentésű mondatokra (pl. szólások, közmondások) és a szósalátákra, így fogalmazva meg a nyelvtani szabály fogalmát, ami nagyon fontos része a generatív nyelvtanoknak.

Az ötödikes-hatodikos tananyag mondattani részének így számos előnye van: a jelentés és forma lehetséges összerendeléseinek megmutatása; a nyelvtani szabály fogalmának bevezetése; a hagyományos nyelvtantól való nem erős eltérés, ami könnyebbé teszi a tanároknak az átállást az új tananyagra (hiszen az ágrajz ebben a tankönyvben is a mondatrészi funkciókat ábrázolja, kiemelve az alany–állítmány összefüggést, csak vigyázva arra, hogy az ágrajzban a szórend is megfelelő legyen, amit azzal ér el, hogy azonos felépítésű, semleges, vagyis fókusz-, tagadás- és kérdésmentes mondatokat ábrázol); a jelzős szerkezetek és a vonatkozó mellékmondatok közötti viszony megmutatása és a birtokos szerkezet tárgyalása. A tárgyalás szintje megfelelőnek tűnik a 11–12 éves korosztály számára: nagyon sok érdekes nyelvtani jelenséggel lehet találkozni, de a vizsgált mondatok sem szerkezetileg, sem jelentésviszonyaikat tekintve nem bonyolultak, nem igénylik az egyszerű ágrajzon kívül más ábrázolási technika alkalmazását, és a kiválasztott mondattípusokból következően még a transzformáció alkalmazása mellett sem kell elköteleznie magát a tananyag készítőinek.

A hetedikes-nyolcadikos tankönyv szemlélete már alapvetően más: a tananyagban ebben a részében a tankönyvírók sok apró részletet tekintenek át, amelyek a transzformációs generatív szemléletű nyelvtanírásban központi problémává váltak, részben általában a nyelvek leírása során, részben specifikusan a magyar nyelvre nézve.

A sok kis téma nem teszi lehetővé egy egységes grammatikai modellben való elemzés felépítését, különösen nem az általános iskolában még (vagy már) használható eszközkészlettel. Ráadásul a hetedik-nyolcadik osztályban az információs szerkezet feltérképezésénél olyan mondatok vizsgálatára kerül sor, ahol a felszíni szerkezet eltér a kiindulástól (amennyiben úgy fogjuk fel, hogy a *Péter írt egy levelet*. és a *Péter EGY LEVELET írt*. ugyanabból a kiinduló szerkezetből az *egy levelet* mozgatása nélkül vagy mozgatásával létrehozott mondatok). Ha nem akarjuk bevezetni a transzformációs grammatikában alkalmazott absztrakt szimbólumok

és az összeindexelés használatát, akkor csendben el kell felejtkeznünk a korábbi években megtanult ábrázolásokról.

Úgy gondolom, hogy ez nem szerencsés megoldás. Mindenképpen fel kell, hogy merüljön a kérdés a tanárban is, a tanulóban is, hogy hogyan lehet összekötni a kétszer két évfolyamon tanultakat.

3.3. Az általam javasolt megközelítés: alkalmazzuk az ötödik-hatodik osztályban már megtanultakat

Az ötödikes anyagban nagyon jó szolgálatot tettek nekünk az elemi mondatok és a magmondatok. Ezt a módszert a bonyolultabb mondatok elemzésénél is fel lehetne használni. Vagyis olyan mondatokat is elemi kijelentésekre lehet bontani, amelyek fókusz vagy kontrasztív topikot¹¹ tartalmaznak.

Péter tegnap | A NAGYMAMÁJÁNAK írt levelet (máskor meg másnak).

- (3a) Péter levelet írt.
- (3b) A levélírás többször, különböző embereknek történt.
- (3c) Tegnap történt egy levélírás.
- (3d) Ez a levélírás a nagymamának történt.
- (3e) A nagymama Péteré.

A (3a) elemi mondatot a (3b) kijelentés árnyalja: a (3b) nem szövegszerűen van a mondatban, vagyis nem szavak fejezik ki, hanem a szintaktikai szerkezet, konkrétan a kontrasztív topik, ami mindig kétszer két állítás szembeállítását fejezi ki: egyrészt a kontrasztív topik pozícióban lévő összetevővel kifejezett állítás van kontrasztba állítva valamivel, másrészt a fókuszban lévő. A (3c) és a (3d) mondatok fejtik ki a kontrasztív topik, illetve a fókusz jelentését. A magmondat a (3d). Ha magmondatnak más elemi kijelentést választunk, akkor az eddig kontrasztív topikkal, fókusszal kifejezett jelentéseket expliciten kell megjelenítenünk a mondatban, például a (3a) magmondat esetében: *A többször különböző embereknek levelet író Péter tegnap írt egy, a nagymamájának szóló levelet.* Ez a bonyolult mondat arra is felhívja a figyelmet, hogy nagyon kell vigyázni az aspektussal,

¹¹ A kontrasztív topik a fókusz mellett egy másik szembeállítási forma a magyar mondatokban. A fókusz azt jelenti, hogy a fókuszba helyezett elemen kívül másra nem igaz az állítás: *PÉTER vitte le a szemetet (nem Mari).* A kontrasztív topik azt jelenti, hogy az ide helyezett elemen kívül igaz másra is az állítás, de van olyan is, akire nem igaz: *PÉTER | (bezzeg) LEVITTE a szemetet (te viszont nem).* A | speciális intonációs mintát, szünetet jelöl. Részletesebben lásd Alberty–Medve (2002).

ugyanis a kiindulási mondatunk nem jelenti azt, hogy Péter be is fejezte a levélírást, pontosabban jelentheti ezt is, meg azt is, hogy a nagymamájának szóló levéllel foglalatoskodott, de végül nem fejezte be. Éppen ezért fel kell vennünk még egy elemi kijelentést:

(3f) A levélírás befejeződött/nem fejeződött be.

Amikor másik elemi kijelentést választunk „magmondatnak”, akkor döntünk kell arról, hogy a (3f)-nek melyik változatát fogjuk választani, mert nem biztos, hogy találunk olyan új bonyolult mondatot, amely a kiindulási mondatunkhoz hasonlóan mindkét aspektust egyszerre ki tudja fejezni.

Ezzel a módszerrel tulajdonképpen kikerülhetjük a transzformációk használatát. Vagyis a javaslatom az, hogy az ágrajz mindig a mondatok (transzformációs értelemben vett) felszíni szerkezetét ábrázolja, ahogy ez most is történik a Bánréti-féle NYKIT-tananyagban: tehát semleges mondatok esetében a vonzatkereket, nem-semleges mondatok esetében pedig a megfelelő szintaktikai pozíciókat (kontrasztív topik, fókusz stb.), és az állítmányi rész alatt a maradék vonzatokat. De az ágrajzot egészítsük ki a mondat elemi kijelentéseinek felsorakoztatásával, ami egyrészt a predikátumok vonzatkereének megadását is jelenti, másrészt az egyéb állításokat a mondatban: aspektuális viszonyokat, kontrasztív kijelentéseket és a főnévi csoportok számosságát vagy határozottságát.

Valójában így ez a kvázi-modell az úgynevezett Lexikai Funkcionális Grammatikára hasonlít: ez a generatív, de nem transzformációs grammatikai modell külön struktúrában ábrázolja a mondatok szórendjét (ágrajz) és egy másik struktúrában a predikátumok-vonzatok összefüggéseit (ezt helyettesíthetnék az elemi mondatok, kijelentések).¹²

3.4. *Mi legyen a hetedik-es-nyolcadikos mondattani anyag tartalma?*

Amennyiben elfogadható elképzelés az, hogy a mondattant két „ábrázolási szinten” fogjuk megragadni, amelyek egyike a szavakat szórendileg releváns csomópontokba gyűjtve ábrázoló ágrajz, a másik a mondat predikátumainak vonzatstruktúráját összegyűjtő „elemi kijelentések”, akkor még azt kellene meghatározni, hogy mi legyen az a mondattani tartalom, amit mindenképpen meg akarunk tanítani a 13–14 éves korosztálynak.

¹² Részletesebb ismertetést lásd Alberti (2002).

Ebből a szempontból alapvetően más stratégiát javasolnék, mint amelyet a Bánréti-féle NYKIT használ. Nem tartom fontosnak, hogy az általános iskolás gyerekek tisztában legyenek a legmodernebb kutatási eredményekkel: a hatókörökkel, a mondatátszövődéssel, a magyar kontrasztív topik működésével vagy a különféle mellékmondat-típusokkal. Ennél sokkal fontosabbnak tartom, hogy ne csak ráérezzenek arra, mit jelent egy mondatot elemezni, hanem készségszintté váljon náluk egy mondat „felboncolásának” hatékony módszere. Ezért a magyar mondatok elemzése mellett arra fektetném a hangsúlyt, hogy elemezzenek más nyelvi példákat is. Természetesen nem elvárható a magyartanároktól, a gyerekektől meg különösen nem, hogy anyanyelvi intuícióval rendelkezzenek bármely idegen nyelven. Ezért praktikusabb „mesterséges” nyelveken gyakorolni. Ilyenek lehetnek például: a magyar mondatok nyílt szóosztálybeli elemeinek halandzsa szavakkal való helyettesített változata; a magyar nyelv kevésbé művelt változatának elemzése (-e kérdőszócska helye (lásd Bánréti-féle program is), vagy morfológiából a *suksükölő* nyelvváltozat, vagy a *nákoló* nyelvváltozat); ha ismernek olyat, akkor számítógépes programnyelvek; illetve saját maguk által kitalált nyelvek, amelyekben felhasználhatnak általuk ismert idegen nyelvekből „ellopott” részleteket (előjárószavak, segédigék, kötött alany-állítmány szórend, és még ami eszükbe jut).

3.5. Miért éppen a mondattant kellene megújítani?

Nem csak a mondattant kellene megújítani. Ahogy a cikkem első részében érveltem mellette, megújításra szorul maga a nyelv- és nyelvtanszemlélet. A mondattan azért jó eszköz a változás „vezetésére”, mert az utóbbi évtizedekben a mondattan témakörében születtek a legfontosabb megállapítások a magyar nyelvről, vagy úgy is mondhatjuk, hogy a leginkább ismertté váló megállapítások.¹³

4. Egy új tananyag bevezetése

Egy új tananyag bevezetésekor a legnagyobb problémát nem a különféle technikai akadályok (a kifejlesztésre szánható idő és pénzt, a szakemberek megnyerése stb.) jelentik, hanem az, hogy a tananyag által megkívánt tudás hogyan

¹³ De ugyanilyen fontosnak tartom a morfológia-tananyag megújítását is, különösen, hogy a magyar nagyon gazdag a morfológiai jelenségekben. A morfológiával való foglalatосkodás bizonyos szempontból egyszerűbb, mint a szintaxis tanulmányozása, mert a folyamatok könnyebben szabályba foglalhatóak, vagy könyvebben utalhatók az egyszerű kivételek körébe. Éppen ezért egyre nagyobb az esély arra, hogy születethet olyan morfológiai elemző program, ami már az iskolai oktatás számára is segédeszközként szolgálhat.

adható át az azt oktató pedagógusoknak.¹⁴ Vagyis mi az elsődleges feladat: magyartanárokat képezni, akik majd tudnak új szemléletű nyelvtant oktatni, vagy tananyagot írni úgy, hogy olyan hallgatók kerüljenek az egyetemekre a középiskolákból, akiknek lehet modern szemléletű nyelvészetet oktatni? Noha meg vagyok győződve arról, hogy elsősorban a felsőoktatás megreformálásában rejlik a megoldás kulcsa, nem lenne szerencsés úgy képzelni, hogy addig reménytelen egy új tananyag bevezetése, amíg teljesen új oktatói gárda meg nem jelenik az általános és középiskolákban.

Nagyon fontosnak tartom, hogy a tananyagot oktató tanár bízhatson a tudásában. Hogy magabiztosan mehessen órára: hogy legfeljebb olyan kérdéssel szembesülhessen, amire lehet, hogy nem tudja a választ, de tudja, hogy honnan fogja tudni megszerezni. A legtöbb alternatív tananyag esetében a probléma abban van, hogy egyrészt az azt oktatók nincsenek eléggé kiszolgálva tanári segédanyagokkal, másrészt a tananyag túlságosan sok technikai részletet tartalmaz ahhoz, hogy (viszonylag rövid idő alatt) rendesen fel lehessen készülni az oktatására.

Mindezek miatt nem elsősorban a sok-sok továbbképzés nyújthat megoldást, hanem olyan tananyag készítése, aminek az oktatása során a tanár támaszkodhat az intuíciójára. Éppen ezért tartom jónak a Bánréti-féle NYKIT ötödikes-hatodikos tananyagát, és tartom megreformálandónak a hetedikes-nyolcadikos anyagot. Úgy gondolom, hogy az általam vázolt kvázi-modell sokkal kevésbé technikai és sokkal intuíció-barátabb, mint az eredeti NYKIT-tananyag.

IRODALOM

- ALBERTI Gábor 2002. Könyvek nem transzformációs generatív nyelvtanokról – végre magyarul is!. In: HONTI László (szerk.): *Nyelvtudományi Közlemények 99. kötet* Szemle, ismertetések. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 350–364.
- ALBERTI Gábor – MEDVE Anna 2002. *Generatív grammatikai gyakorlókönyv*. Janus/Books, Budapest.
- É. KISS Katalin (2007): A nyelvészet mint természettudomány, *Magyar Tudomány* 2: 165–172.
- É. KISS Katalin – KIEFER Ferenc – SIPTÁR Péter (szerk.) 1999. *Új magyar nyelvtan*. Osiris, Budapest.
- GUGI Boglárka 2008. Képességfejlesztés a grammatika területén (Bánréti Zoltán programjáról, taneszközéről és azok átdolgozásáról). In: MEDVE Anna – SZÉPE György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok 3*. Iskolakultúra, Budapest. 32–42.

¹⁴ Ezzel a dilemmával foglalkozik Medve (2005) is. A véleményünk némileg eltér: Medve (2005) a megoldást elsősorban a modern nyelvészeti közoktatási tananyagok fejlesztésében és elérhetővé tételében látja, úgy tekintve, hogy a szükséges oktatási folyamat a felsőoktatásban elindult. Én azonban amellett érveltem, hogy a leendő tananyagok koncepcióját változtassuk meg, és se most, se a jövőben ne várjunk valódi tájékozottságot a transzformációs generatív grammatikában a leendő tanároktól.

- KÁLMÁN László – MOLNÁR Cecília 2007. De a névmás helyett mi? In: ALBERTI Gábor – FÖRIS Ágota (szerk.): *A mai magyar formális nyelvtudomány műhelyei*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 35–51.
- KÁLMÁN László (szerk.) 2001. *Magyar leíró nyelvtan. I. Mondattan*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- MEDVE Anna 2005. Egy készülő tananyag: részletek és dilemmák, avagy anyanyelvi nevelés tetőtől talpig. In: B. NAGY Ágnes – SZÉPE György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok 1*. Iskolakultúra, Pécs. 116–139.
- TERTS István 2008. Adalékok az iskolai nyelvtan oktatásáról. In: MEDVE Anna – SZÉPE György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok 3*. Iskolakultúra, Budapest. 183–207.
- VAN RIEMSDIJK, Henk – EDWIN WILLIAMS 1990. *Bevezetés a grammatika elméletébe*. Tankönyvkiadó, Budapest. Esetelmélet: 217–231.

Zajdó Krisztina

A siket gyermekek bimodális kétnyelvű oktatásának alapvető szükségességéről és előnyeiről

“...pursuing solely an auditory/oral approach puts the [deaf] child at risk cognitively, linguistically, and personally.”

(„...az auditív-orális módszer egyedüli alkalmazása a [siket] gyermeket kognitív és nyelvi szempontból, valamint személyét illetően kockázatnak teszi ki.”)

François Grosjean, 2010, 133.

1. A siketek nyelvi képzésének problémái és az EU által támasztott követelmények

Pécsi nyelvész hallgatóként Szépe Professor Úrnál volt szerencsém először – sok egyéb nyelvészeti tárggyal egyetemben – szociolingvisztikát hallgatni. Érdeklődésem előbb a pszicholingvisztika, majd a beszéd- és hallástudomány területe felé fordult, ahol a fogyatékkal élő személyek oktatásával és kezelésével kapcsolatos kihívások gyakran eszembe juttatják a nyelvi jogokról tanultakat, hiszen e jogok állam általi elismerése, szabályozása és érvényesítése meghatározza mindennapjainkat.

Szépe Professor Úr évtizedek óta élharcosa mind Magyarországon, mind Európa szerte a nyelvi jogok szakszerű, naprakész tudományos eredményeken alapuló kialakításának és érvényesítésének, és – hallgatói és olvasói körében – az e jogokkal, valamint magukkal a fogyatékkal élő személyekkel mint nyelvi kisebbséggel kapcsolatos attitűdök formálásának. A Professor Úr és tanítványai régóta érvelnek a siketek és nagyothallók nyelvi jogainak haladó szellemű, mind a nyelvi, mind pedig az emberi jogokat messzemenően elismerő hazai és nemzetközi szabályozása és érvényesítése mellett is.

A 2009-ben a világon eddig elvégzett legnagyobb léptékű, „Siket emberek és emberi jogok” címet viselő nemzetközi felmérés arról tudósított, hogy egyes becslések szerint a világon élő siket személyeknek akár 90%-a soha nem járt iskolába.¹

¹ Lásd Haualand–Allen 2009.

Ezzel szemben hazánkban a szurdopedagógia szép eredményeket tudhat magáénak, nem utolsó sorban erős történelmi hagyományai miatt. Égető szükség van azonban a siketek és nagyothallók magyar jelnyelvi kommunikációra épülő (bimodális) kétnyelvű képzési rendszerének mielőbbi kialakítására, mivel egyéb jelentős problémák mellett ezen személyek emberi és nyelvi jogai is sérülnek ezen (nyelv)oktatási módszer hozzáférhetőségének hiányában. Bimodális kétnyelvűség (lehetőleg korai) elsajátítása nélkül elkerülhetetlenül kialakul és konzerválódik a nyelvi hátrány.

Hazánkban a siket személyek képzése a XIX. század végétől eredeztethető hagyományok nyomán elsősorban az egynyelvűséget támogató orális módszer alkalmazásával történik, melynek elsődleges célja a magyar hangzó nyelv (beszéd) értésére és annak képzésére való képesség kifejlesztése. Kétségtelen, hogy fontos érvek sorakoztathatók fel a beszéd általi közlés alkalmazásának hasznossága mellett, amelyek közül kiemelkedik a többségi társadalom tagjaival történő könnyebben kivitelezhető kommunikáció. A beszéd elsajátítására való képesség tekintetében a siket közösség tagjai számottevő különbségeket mutatnak, jelezve – egyéb lényeges tényezők mellett – az egyéni tehetség központi szerepét e folyamatban. A siket ember beszélt nyelvhez vezető útja azonban még figyelemre méltó egyéni tehetség megléte esetén is jellemzően rögzös; sokszor éveken át alkalmazott szakszerű képzés, logopédiai szaksegítség igénybe vétele és rendszeres gyakorlás sem vezet el az auditív csatornán át közvetített, viszonylag könnyűszerrel megértett és a környezet számára is jól érthető, tisztán artikulált beszéd kialakulásáig és rutinszerű használatáig.

1.1. Az ENSZ iránymutatása

A Magyarország által 2007-ben a világon második országgént ratifikált „A Fogyatékos Személyek Jogairól szóló ENSZ Egyezmény” 24. cikkének 1. pontja összegzi azokat az alapszabályokat, melyek a fogyatékos személyek oktatáshoz fűződő jogait, annak kívánatos körülményeit, céljait rögzítik, megfogalmazva a jogot az oktatási rendszer minden szintjére kiterjedő inkluzív tanítási-tanulási környezetben történő részvételre és az élethosszig tartó tanulásra.² Kiemelt szerepet kap az egyezményben a fogyatékkal élő emberek jogának hangsúlyozása személyiségük, tehetségük és kreativitásuk, illetve **mentális (és fizikai) teljesítményük kibontakoztatására**.³ Felmerül a kérdés, hogy az oktatási rendszer keretein belül vajon hogyan,

² 2011. januárjáig az EU 27 országa és 120 másik ország írta alá az egyezményt; ez az első olyan átfogó emberi jogi szerződés, amelyet az Európai Unió – előre láthatóan 2011 első felében – a maga egészében megerősít.

³ A 24. cikk 1.b. pontja szerint az élethosszig tartó tanulás egyik célja „a fogyatékossgal élő személyek személyiségének, tehetségének és kreativitásának fejlesztése éppúgy, mint mentális és fizikai teljesítményük teljes kibontakoztatása.”

milyen módszerek alkalmazásával biztosítható a siket közösség tagjai számára a legtöbb lehetőség kognitív/nyelvi (és szociális) képességeik kibontakoztatására?

2. A kétnyelvűség jellemzői és fajtái

2.1. A kétnyelvűség holisztikus felfogása

Grosjean (2008, 10) meghatározása szerint kétnyelvű személynek az számít, aki „mindennapi életében két vagy több nyelvet (vagy nyelvjárást) használ”. A két nyelvet használók természetesen különböznek abban a tekintetben, hogy az egyes általuk beszélt nyelveket mikor és milyen szinten sajátították el, valamint hogy az egyes nyelveket életük mely területein hogyan használják. A kétnyelvűség tehát annak foka és az egyes nyelvek használati körülményei tekintetében több skála mentén értékelhető, erősen változó minőségű lehet. Ebből következőleg a kétnyelvűek rendkívül heterogén közösséget alkotnak. A csoport heterogenitása fontos problémát jelent a közösség nyelvhasználatának kutathatósága szempontjából, hiszen megfelelőképp homogén kísérleti csoport létrehozása komoly kihívást jelent.

A kétnyelvű személy nyelvi reprezentációját feltáró kutatások eredményei nyomán egyre világosabban rajzolódik ki az a feltevés, hogy a két nyelv használata **egységes nyelvi rendszer működésének eredménye**. Tény, hogy a rendszer alkotóelemeinek szerkezete és azok egymással való kapcsolatának feltérképezése további kutatásokat igényel. A vizsgálandó kérdések közé tartozik például a két nyelv elsajátítása során megalkotott lexikon szegregált vagy integrált természete, a nyelvi alrendszerek aktiválásának mikéntje, hierarchiája és működési sorrendje, illetve a nyelv egyes alrendszereinek a feldolgozás gyorsítása végett bekövetkező „elnyomása”, időleges inaktiválása (lásd pl. Rodriguez-Fornell et al. 2002). A különféle neurológiai képalkotó eljárások segítségével, illetve eseményfüggő agyi potenciálok vizsgálatával nyert adatok azonban egyre egyértelműbben támasztják alá egy holisztikus nyelvi rendszer működését kétnyelvűek esetében (lásd pl. van Heuven–Dijkstra, 2010). Nem meglepő módon, néhány újabban a kétnyelvűek nyelvhasználatának magyarázatára kifejlesztett pszicholingvisztikai modell szerkezete már egyértelműen egységes nyelvi rendszer meglétét feltételezi (pl. Dijkstra van Heuven 2002; Kecskés, 2006). A jelenleg rendelkezésre álló kutatási eredmények arra engednek következtetni, hogy **a kétnyelvűek nyelvi kompetenciájának felépítése alapvetően különbözik az egynyelvű személyek nyelvi kompetenciájának szerkezetétől**.

2.2. *Bilingvális-bikulturális személyek nyelvi- és kulturális reprezentáció-tartalmainak kölcsönhatásai*

A nyelvi interferencia tanulmányozásának kezdete óta foglalkoztatja a tudományt a kérdés, hogy egy kétnyelvű beszélő elméjében reprezentált nyelvrendszerek vagy egy rendszer alrendszerei milyen hatást fejtenek ki egymásra. A nyelvi interferencia fogalmát többen többféleképp fogalmazták meg (lásd pl. Haugen, 1950; Weinreich, 1953). Grosjean (1982) szerint a jelenség leginkább az „interlingvális deviancia” terminussal írható le. A nyelvi interferencia laikus szemlélő számára is gyakran tetten érhető, amikor olyan nyelvi- és/vagy beszédjelenségek figyelhetők meg a kétnyelvű személy hangzó/írott nyelvhasználatában, melyek egy adott hangzó/írott nyelv használata esetén egy másik nyelv reprezentációjának jelenlétére utalnak. A nyelvi interferencia jelenségét összefoglalva elmondható, hogy **egy nyelv nyelvi struktúrájának reprezentációja jellemzően tükröződik a másik nyelv használata során is** (ez a folyamat fordítva is működik). A tükröződés mértéke függ mind nyelvi, mind pedig pszichológiai faktoroktól, mint például az egyes nyelvek elsajátításának idejétől (pl. korai vs. késői) és az adott nyelv tudásának fokától, az egyes nyelvek dominanciájától (pl. „domináns” vagy „kevésbé domináns” nyelv) vagy éppen a beszélő fáradtságának mértékétől.

Mackey (1976) **az interferencia jelenségét** a reprezentált nyelvek fonológiai, szemantikai, lexikai, grammatikai szintjein kívül **a kultúra területére is jellemzőnek írja le**, ráirányítva a figyelmet a nyelvi interferencia alkategóriáin kívül a kétnyelvű-két kultúrájú személyek kultúra-reprezentációinak egymásra hatására, összefonódására is. A kétnyelvűek esetén újabban feltételezett egységes nyelvi/kulturális rendszer alkotóelemeit képező, szimbiózisban létező nyelvi/kulturális alrendszerek egymásra hatását egyre több kutatási adat támasztja alá. A kölcsönhatások megfigyelhetősége arra utal, hogy a két szimbiotikus rendszer tartalmát tekintve átjárható, tehát az egyik nyelvi/kulturális alrendszeren keresztül megszerzett tudás direkt módon hasznosítható a másik nyelvi/kulturális alrendszer működtetése által is. A kétnyelvűség megkérdőjelezhetetlen előnye tehát, hogy bármelyik nyelven megszerzett tudás felhasználható az egyén tudásbázisának, világról alkotott tudása összességének gyarapítására. Az egyik nyelven megszerzett metakognitív és metalingvisztikai tudáselemek elsajátítása pedig mindkét nyelvi rendszer továbbfejlődését elősegíthetik.

2.3. *Bimodális kétnyelvűség*

A kétnyelvűség egyik formája a jelnyelv és egy beszélt nyelv rendszeres, változó használata. A kétnyelvűség eme kategóriáját jelnyelv–hangzó nyelv kétnyelvűségnek is nevezzük (Grosjean 1982, 87; a terminus fordítására lásd Bartha 1999, 86).

A bimodális kétnyelvűség egy egyén vagy közösség azon kétnyelvű kompetenciáját fejezi ki, mely magába foglalja legalább egy beszélt (hangzó) nyelv és legalább egy jelnyelv használatára való képességet. A bimodális kétnyelvűség a siket közösség azon tagjaira jellemző, akik a hétköznapi kommunikáció során mind egy jelnyelvet, mind pedig egy beszélt (hangzó) nyelvet használnak.

A szakirodalomban újabban egy kevésbé pontos, a kategóriát a „sign bilingualism” („jelelő kétnyelvűség”) leegyszerűsítő terminussal jelölő említés a gyakoribb, elsősorban a szakmában széles körben elismert François Grosjean professzor által terjesztett használatot követve. Grosjean (2010, 134) e kevésbé pontos kategória használatának jogosságát abban látja, hogy a jelelő kisebbség tagjai között más jelelőkkel és a többségi társadalom tagjaival többen érintkeznek jelnyelv, illetve beszélt nyelv kettőse által, mint a jóval ritkábban előforduló két különböző (pl. brit és amerikai, brit és francia) jelnyelv használata által. Mivel a két kódrendszer külön közvetítő csatornát használ a kommunikáció során, a jelnyelv–hangzó nyelv kétnyelvűség alapvető tulajdonsága a bimodalitás.

A bimodális kétnyelvűség annyiban tekinthető külön kategóriának a kétnyelvűségben belül, hogy – mivel a két kódrendszer használata során két külön csatorna közvetíti a jeleket – a beszélőnek lehetősége van a jelelt és a beszélt nyelv egyidejű használatára. Míg a jeleket a motoros rendszer működtetésével képzik a jelelő, és a kódok a vizuális csatornán át jutnak el a címzettig, addig a beszélt (hangzó) nyelv képzése a beszédmotorika segítségével történik, és az üzenet az auditív csatornán át közlekedik.

A bimodális kétnyelvű személy a kommunikáció során sokszor vagy az egyik, vagy a másik modalitás kizárólagos használatára szorítkozik. Más esetekben sor kerülhet a két kódrendszer felváltva történő használatára, amely folyamatot a szakirodalomban a „kódváltás”⁴ terminussal jelölünk. Tekintettel arra, hogy a két modalitás használata más mennyiségű és minőségű (több fajta) kompetencia meglétét feltételezi, mint az ugyanazon modalitást használó kétnyelvű (pl. két beszélt nyelvet vagy két jelnyelvet) kommunikátor nyelvhasználata közben felhasználandó képességek összessége, a bimodális kétnyelvű kommunikáció feltételezhetően összetettebb képességeket (Grosjean 2010, 136), valamint magasabb szintű kognitív működést (pl. végrehajtott kontrollt) igényel.

Előfordul azonban olyan helyzet is, amikor a bimodális kétnyelvű személy a két kódrendszert egyidejűleg használja. Emmorey és munkatársai (2008) a „kódkeverés” terminust használják annak a kommunikációs szituációnak a jelölésére,

⁴ A „code-switching” (kódváltás) szabályok szerint alkalmazandó viselkedés, tehát a két nyelv közötti váltás csak meghatározott nyelvi helyzetben és kommunikációs körülmények között történhet (lásd pl. Wheeler 2008).

amikor a jelelő/beszélő egy másik emberrel kommunikálva egyszerre jelel és használja a hangzó beszédet, tehát az üzeneteit egy időben két csatornán át közvetíti. A kódkeverést igénybe vevő kommunikáció kognitív szempontból feltételezhetően megterhelőbb, mint a kódváltást igénylő kommunikáció.⁵

2.4. *Intermodális nyelvi kontaktus*

Az intermodális nyelvi kontaktus fogalma egy jelnyelv és egy beszélt/írott nyelv elsődleges (beszélt) vagy másodlagos (írott) modalitásban történő használata, vagy a nyelv vizuális csatornán keresztül manuális kód általi jelekkel közvetített változatára kiterjedő használat során bekövetkező érintkezést jelent. A siket közösség tagjainak nyelvi fejlődését tanulmányozva kiemelkedő fontosságú annak vizsgálata, hogy vajon a bimodális kétnyelvű személyek profitálhatnak-e első nyelvük (pl. a viszonylagosan magasabb szinten, esetleg korábban elsajátított jelnyelv) tanulása során létrejött tudásukból a viszonylagosan alacsonyabb szinten, esetleg később tanult beszélt nyelv írott formájának elsajátítása folyamán? A kutatási eredmények arra utalnak, hogy az intermodális nyelvi kontaktus szerepet játszhat a nyelv írott formájának elsajátítása során. A vizuális modalitás használata során felhalmozott azon információ, mely a jelnyelv szerkezetére vonatkozó tudást tartalmazza, hatással lehet az írott nyelv elsajátításának folyamatára.

A feltételezések szerint az írott nyelvet tanuló személy a viszonylagosan magasabb szinten elsajátított nyelv szerkezetéről nyert tudást alkalmazza az alacsonyabb szinten elsajátított írott nyelv tanulásakor. A haladóbb szinten elsajátított nyelv tehát „kétnyelvű bootstrapping” („kétnyelvű csizmahúzás”, vagyis orientáló/irányító) szerepet tölthet be a kevésbé haladó szinten elsajátított nyelv írott formájának tanulása során (lásd pl. Gawlitzeck-Maiwald–Tracey 1996). Egyes kutatók a jelenség kapcsán – mely gyermekek (második vagy kevésbé domináns) nyelvi rendszerének „befoldozását”, kiegészítését jelenti a domináns nyelv egyes részeivel – azt feltételezik, hogy időlegesen sor kerülhet a két nyelvi rendszer reprezentációinak egyesülésére. A feltételezett folyamat során tehát **a magasabb szinten elsajátított nyelv kész nyelvi struktúrák alkalmazásának lehetővé tétele által elősegíti az alacsonyabb szinten elsajátított nyelv fejlődését** (lásd pl. Plaza Pust 2005).

⁵ A kódkeverés jelensége egyelőre még a nagyon kevésbé tanulmányozott nyelvi viselkedések közé tartozik. Egyik jellemzője, hogy a közlő gyakran mindkét csatornán nagyon hasonló jelentéstartalmat közvetít (lásd Emmorey–Borinstein–Thompson 2003). További kutatásnak kell megvilágítania e nyelvi viselkedés-típus jellemzőit.

3. A bimodális kétnyelvűség kialakításának potenciális előnyei

3.1. A bimodális kétnyelvűség mint választható oktatási forma

Az említett ENSZ egyezmény külön rendelkezések által, több folyamatot szabályozva kívánja biztosítani a szerződést ratifikáló államokban a jelnyelv oktatás általi elterjedését. A szerződés kiemeli annak szükségességét, hogy a szerződő államok által fenntartott oktatási rendszereknek a fogyatékkal élő személy számára leginkább megfelelő módon, az egyén kognitív és szociális fejlődésének lehető legnagyobb mértékű biztosításával kell megszervezniük a tanítási-tanulási folyamatot.⁶ A siket gyermekek igényeit, fejlődésük ütemének maximalizálását szem előtt tartó választható oktatási módszerek közül kiemelkedik a bimodális kétnyelvűség lehető legkorábban történő kialakításának lehetősége, mivel sok esetben leginkább ez a módszer biztosítja a kognitív/nyelvi képességek minél magasabb szintre történő fejlődését-fejlesztését. A bimodális kétnyelvűség gyakran – de nem törvényszerűen – együtt jár az egyén két kultúrához tartozásának élményével, amely kettős kötődés tovább növelheti a siket személy képességeinek kibontakoztatása érdekében kiaknázható lehetőségek számát.

Az amerikai Kannapel (1974) már az 1970-es évek elején vizsgálat tárgyává tette a bilíngvitas kialakításának lehetőségét siket gyermekek körében. E tény annál is inkább figyelemre méltó, mert a pszicholingvisztika tudománya ekkoriban még nem tudott részletes eredményeket felmutatni e népesség-csoport nyelvi/kognitív fejlesztésének mikéntjével kapcsolatban. Ebben az időszakban a tudományos vizsgálati eredmények hiánya folytán sokan túlságosan megterhelőnek tartották egy siket ember számára két nyelvi rendszer elsajátítását. Tovább nehezítette a helyzetet, hogy a siket emberek oktatásával megbízott pedagógusok többsége nem volt tisztában a jelnyelv önálló nyelvi státuszával, szerkezetével, rendszerével és annak használatával.

A pszicholingvisztika és a neuro-kognitív tudományok fejlődése vezetett el a szemléletváltáshoz, amelynek következtében a „kettős kognitív teher” létét feltételező szemlélettel ellentétben a kétnyelvűség kutatási eredmények által jelzett előnyeinek hangsúlyozása került előtérbe. Ezek a vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy a bimodális-bilíngvális bikulturalitás elsajátításának lehetősége elősegítheti a

⁶ Az ENSZ Egyezmény 3. pontjának szövege szerint a Szerződő Államok „3. (b) Elősegítik a jelnyelv elsajátítását, és támogatják a hallássérült közösség nyelvi identitását; (c) Biztosítják, hogy a vak, siket, valamint siketvak személyek – különösen a gyermekek – oktatása az egyén számára legmegfelelőbb nyelven, kommunikációs módszerrel és eszközökkel, valamint az akadémiai és szociális fejlődést maximálisan elősegítő környezetben történjék.”

siket emberekben rejlő képességek minél teljesebb kibontakozását, életminőségük színvonalának emelését.

3.2. *Kognitív/nyelvi előnyök*

Az első nyelv elsajátítása során szerzett tudás alapul szolgál minden következő (pl. második, harmadik, stb.) nyelv megtanulásához. Számos kutatás eredménye arra mutat, hogy a csecsemők előbb válnak képessé gesztusok, kézjelek (pl. jelnyelvi jelek) kommunikatív alkalmazására, mint a beszélt nyelv használatára (lásd pl. Acredolo és munkatársai 1999; Goodwyn és munkatársai 2000). Ebből következően a siket gyermek számára támogatandó a jelek elsajátításának minél korábbi megkezdése. A jelrendszer alkalmazásának korai elsajátítása potenciálisan pozitív hatást fejt ki a siket gyermek értelmi és nyelvi fejlődésére. A beszélt nyelv tanításának megkezdése akár jelek használatának indításával egy időben, akár később történhet.

A jelnyelv szerkezetét tekintve hasonló struktúrákból (pl. fonémákból (Stokoe 1960) és szótagokból (Wendler 2008)) épül föl, mint a beszélt nyelv. A metanyelvi tudás, amelyet az egyén az egyik nyelv elsajátítása során megszerez, bizonyíthatóan alkalmazásra kerül a másik nyelv tanulása során is. E tudás megléte elősegítheti, meggyorsíthatja a második nyelv elsajátításának ütemét (például nyelvi szerkezetek „kölcsonvételel”; lásd Plaza Pust 2005), potenciálisan több és gyorsabb sikerhez juttatva ezáltal a kétnyelvű nyelvtanulót.

3.3. *A világról alkotott tudás kialakítása*

Elfogadott tény, hogy az a két nyelv elsajátítása során létrehozott konceptuális bázis, amely tartalmában az egyén világról alkotott tudását alkotja, egy és ugyanaz. A kétnyelvűségről végzett kutatások adataira támaszkodva több kutató is amellett érvel, hogy a nyelvi feldolgozás kezdeti fázisára nyelv-független prelingvisztikus konceptuális feldolgozás jellemző. Ezt a kezdeti szakaszt azonban több kutató szerint a feldolgozás nyelv-függő fázisai követik. Ebből következik, hogy a kétnyelvűek tanulása, bármely nyelvi csatornán keresztül történik az információszerzés, ugyan annak a tudásbázisnak a megalkotásához járul hozzá. Két csatornán keresztül potenciálisan több információ érkezik, amely lehetőség növelheti minél nagyobb mennyiségű, a világról alkotott tudás megszerzésének valószínűségét.

3.4. *Identitás és bikulturalizmus*

Két kultúrához való tartozás mindkét közösségben történő aktív részvétel esetén megsokszorozza az egyén számára a közösség által felkínált lehetőségek számát a

fejlődésre. A siket személy részvétele mind a siket kisebbség, mind pedig a halló többségi társadalom közösségeiben egyedi lehetőséget kínál a személyiség mind teljesebb kibontakoztatására. Bár a bimodális kétnyelvűség nem feltétlenül jár együtt a bikulturalitással, a két nyelv elsajátítása megteremti a lehetőséget mindkét kultúra tagjaival történő kommunikációra, a közösség életébe való betekintésre, igény esetén beilleszkedésre.

3.5. Emberi és nyelvi jogok érvényesítése

A siketek életminőségét elsődlegesen befolyásoló törvények 2004-ben, hazánk Európai Unióhoz történő csatlakozásával alapjaiban változtak meg. A fogyatékkal élő személyeknek az EU országaiban megkülönböztetett emberi és nyelvi jogai egy egészségesebb társadalom, és egy, a fogyatékkal élő személy számára is teljesebb élet megteremtésének szándékával fogalmazódtak meg. Sajnálatos módon a magyar gyógypedagógia (és azon belül a szurdopedagógia) alul támogatottsága, illetve a siket gyermekek szüleinek és a gyógypedagógusok egy kis csoportjának esetleges nem teljes körű tájékozottsága folytán továbbra is sok esetben igaz a Gúti–Szépe szerzőpáros 2005-ben tett megállapítása, miszerint

„Magyarországon a siketek számára mind a potenciális „első nyelv”-hez, mind az államnnyelvhez való hozzáférés, annak elsajátítása – szakmai és pedagógiai okokból – nincs megoldva; ezáltal ez a közösség – tágan értelmezve – nyelvi hátrányba kerül.”

Ez az áldatlan helyzet, amelyre a Szépe–Szabó szerzőpáros (2001) már korábban is felhívta a figyelmet, sürgős lépések megtételét igényli, amelyek alkalmasak a siket közösség tagjainak életminőségét, életkilátásait rontó nyelvi hátrány megszüntetésére. Az anyanyelv (vagy anyanyelvek) használata emberi jog (lásd Szépe 1996), amelyhez való hozzáférés biztosítása, például megfelelő szintű oktatás formájában, a társadalom alapvető feladata

4. A bimodális kétnyelvűség kialakításának kívánatos körülményei az oktatási rendszerben

4.1. Az érintett népesség és a szakemberek folyamatos együttműködésének létrehozása

A siket közösség nyelvi képzésének tartalmi és szerkezeti átformálásához együttműködés kialakítása lenne kívánatos a siket közösség tagjai, a siket gyermekek szülei és családtagjai, valamint a bimodális kétnyelvűség (és bikulturalitás) kialakításának előnyeit és potenciális problémáit jól ismerő gyógypedagógusok, nyelvészek és pszichológusok között. Jelenleg ilyen együttműködés nem körvonalazódik, bár

történtek lépések a gyógypedagógusok és a szülők jelnyelv–hangzó nyelv kétnyelvűsége vonatkozó tudásszintjének és attitűdjének feltérképezése céljából (lásd pl. Csuha–Henger–Mongyi–Perlusz 2009). További lépések megtétele, ezen belül újabb tudományos kutatások megszervezése és lebonyolítása szükséges a siket közösség tagjai által megfogalmazott igények és a többségi társadalom által nyújtandó, a siket személyek nyelvi képzsét illető lehetőségek összehangolása céljából.

4.2. Kétnyelvű tanerő képzése és alkalmazása

Az ENSZ Egyezmény 4. pontja ráirányítja a figyelmet a jelnyelvi kompetenciával rendelkező tanárok alkalmazásának szükségességére.⁷ Csuha–Henger–Mongyi–Perlusz (2009) kutatási eredményei azt mutatják, hogy a Magyarországon élő és az oktatási rendszerben tanuló siket gyermekek képzésében jelenleg a kívánatosnál jóval kevesebb számú és annál alacsonyabb kétnyelvű kompetenciával rendelkező gyógypedagógus dolgozik. Kívánatos lenne magas szintű (jelnyelvi és beszélt nyelvi) kompetenciával rendelkező kétnyelvű gyógypedagógusok, tanárok és szakértők képzése és alkalmazása a pedagógiai intézményhálózatban.

5. Összegzés

Jelen tanulmány célja a siket közösség tagjai számára elérhetővé teendő bimodális–bilingvális kétnyelvű nyelvi képzés szükségességének és előnyeinek rövid összefoglalása. Az elmúlt években egyre több, a siketek kétnyelvű nyelvi képzésének jellemzőit és módszereit taglaló tanulmány lát napvilágot. A tanulmányok eredményei felhívják a figyelmet a bimodális–bilingvális képzés fontosságára.

Hazánkban részben a gyógypedagógus-képzés és gyógypedagógiai ellátás alul támogatottságában bekövetkező pozitív változások, részben pedig az érintett közösség tagjai és egyes szakemberek közötti folyamatos együttműködés kialakítása, valamint további tudományos kutatások végzése lehet a kulcsa a siket személyek életminősége jelentős javulásának.

⁷ Az ENSZ egyezmény 4. Pontja szerint „E jogok érvényesülésének biztosítása érdekében, a Szerződő Államok meghozzák a megfelelő intézkedéseket, hogy olyan tanárokat – köztük fogyatékkal élő tanárokat – alkalmazzanak, akik megfelelő képesítéssel rendelkeznek a jelnyelv és/vagy a Braille-írás oktatására, valamint hogy az oktatás bármely szintjén tevékenykedő szakembereket és személyzetet képezzenek. Az ilyen képzések magukban foglalják a fogyatékkal kapcsolatos tudatosság fejlesztését, valamint – a fogyatékkal élő személyeket segítő – megfelelő alternatív és augmentatív módok, kommunikációs eszközök és formák, oktatási technikák és tananyagok használatát.”

IRODALOM

- ACREDOLO, Linda P. – GOODWYN, Susan W. – HOROBIN, Karen – EMMONS, Yvonne 1999. The signs and sounds of early language development. In Lawrence BALTER – Catherine TAMIS-LEMONDA (szerk.). *Child psychology*. Psychology Press, New York. 116–139.
- BARTHA Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- CSUHAI Sándor – HENGER Krisztina – MONGYI Péter – PERLUSZ Andrea 2009. *Siket gyermekek kétnyelvű oktatásának lehetőségei és korlátai című kutatás eredményei*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Magyar Jelnyelvi Programiroda, Budapest.
- DIJKSTRA, Ton – van HEUVEN, Walter J.B. 2002. The architecture of the bilingual word recognition system: from identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5: 175–197.
- EMMOREY, Karen – BORINSTEIN, Elsa B. – THOMPSON, Robin 2003. *Bimodal bilingualism: code-blending between spoken English and American Sign Language*. Paper presented at the 4th International Symposium on Bilingualism, April 30–May 3, in Tempe, AZ, USA.
- EMMOREY, Karen – BORINSTEIN, Elsa B. – THOMPSON, Robin – GOLLAN, Tamar H. 2008. Bimodal bilingualism. *Bilingualism. Language and Cognition*, 11/1: 43–61.
- GAWLITZKE-MAIWALD, Ira – TRACEY, Rosemarie 1996. Bilingual bootstrapping. In MÜLLER, Natascha (szerk.) *Two languages: studies in bilingual first and second language development*. *Linguistics*. 34/5: 901–926.
- GOODWYN, Susan – ACREDOLO, Linda – BROWN, Catherine (2000). Impact of symbolic gesturing on early language development. *Journal of Nonverbal Behavior*. 24: 81–103.
- GROSJEAN, François 1982. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. MA, Harvard University Press, Cambridge.
- GROSJEAN, François 2008. *Studying bilinguals*. Oxford University Press, Oxford/New York.
- GROSJEAN, François 2010. Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13/2: 133–145.
- GÚTI Erika – SZÉPE György 2005. A szivárvány-koalíció nyelvpolitikája: Nyelvpolitika alulnézetben. In: TÓTH Szergej (szerk.). *Hatalom interdiszciplináris megközelítésben*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 111–128.
- HAUALAND, Hilde–ALLEN, Colin 2009. *Deaf people and human rights*. World Federation of the Deaf and Swedish National Association of the Deaf, Helsinki.
- HAUGEN, Einar 1950. The analysis of linguistic borrowing. *Language*. 26: 210–231.
- KECSKÉS István 2006. The Dual Language Model to explain code-switching: a cognitive-pragmatic approach. *Intercultural Pragmatics*. 3/3: 257–283.
- KANNAPEL, Barbara 1974. Bilingualism: A new direction in the education of the deaf. *Deaf American*, June, 9–15.
- MACKEY, William F. 1976. *Bilinguisme at contact des langues. Série B: Problèmes et Méthodes*. 5. éd. Klincksieck. Paris. 397–412.
- SZÉPE György 1996. Az anyanyelv-használat mint emberi jog. *Nyelvünk és Kultúránk*. 94–95: 101–117.

- SZÉPE György – SZABÓ M. Helga 2001. *A jelnyelv hazai és nemzetközi helyzetének bemutatása. Stratégiai javaslatok*. Szemle 3. Siketek Nemzetközi Hete 2000, 10–19.
- PLAZA PUST, Carolina 2005. Sign bilingual education and inter-modal language contact: On the relation of psycholinguistic and pedagogical factors in deaf bilingualism. In: James COHEN – Kara T. MCALISTER – Kellie ROLSTAD – Jeff MACSWAN (szerk.): ISB4: *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Cascadilla Press, Somerville, MA. 1842–1854.
- RODRIGUEZ-FORNELLS, Antoni – ROTTE, Michael – HEINZE, Hans-Jochen – NÖSSELT, Tömme – MÜNTE, Thomas F. 2002. Brain potential and functional MRI evidence for how to handle two languages with one brain. *Nature*. 415 (6875): 1026–1029.
- STOKOE, William 1978 [1960]. *Sign language structure*. Linstok Press, Silver Spring, MD.
- van HEUVEN, Walter J.B. – DIJKSTRA, Ton 2010. Language comprehension in the bilingual brain: fMRI and ERP support for psycholinguistic models. *Brain Research Reviews*. 64: 104–122.
- WEINREICH, Uriel 1953. *Languages in contact: Findings and problems*. Linguistic Circle, New York.
- WENDLER, Sandy 2008. The syllable in sign language. In Barbara DAVIS – Krisztina ZAJDÓ (szerk.). *The syllable in speech production*. Lawrence Erlbaum, New York. 379–407.
- WHEELER, Rebecca S. 2008. Becoming adept at code-switching. *Educational Leadership*. 65/7: 54–58.

Andor József

Szabad beszélgetés nyelvészettörténeti kérdésekről (Interjú a 80 éves Szépe Györggyel)

Andor

Kedves Gyurka Bátyám!

Tíz év telt el azóta, hogy interjút készítettem Veled 70. születésnapod alkalmából. Most, a 80. születésnap közeledtével újból meg szeretnénk örvendeztetni a hazai nyelvészek: tanítványok kollegák és kutatók táborát egy beszélgetéssel. Ezúttal – élve a korszerű technika adta lehetőséggel – elektronikus interjút fogok készíteni Veled. Minden magyar nyelvész nevében köszönöm, hogy felkérésemet elfogadtad.

Beszélgetésünkben olyan nyelvészettörténeti kérdéseket szeretnék felvetni, amelyek a nyelvtudomány fejlődéstörténetében, különösképpen a 19. század második felében és a 20. században fordulópontokat jelentő, meghatározó és útmutató, koncepcionális értékűek voltak. Hosszúra nyúló munkatársi és baráti ismeretségünk alapján jól tudom, hogy Te a felvetendő kérdéseknek nem csupán kivételes műveltséged, olvasottságod alapján vagy jó ismerője, hanem életed nagy találkozásai során nyert közvetlen élményeid is hozzájárultak ahhoz, hogy kellő mélységű, komplex rálátásod legyen a nyelvtudomány irányvonalainak alakulására. Jelen interjú keretei között, természetesen, nem adhatunk teljes áttekintést, hanem csupán néhány érdekes momentumra, fordulópontokra hívhatjuk fel a figyelmet.

Első kérdésem mindjárt magyar vonatkozású, az időbeli áttekintést feltétlenül ezzel szeretném kezdeni. Az utolsó erdélyi polihisztornak mondott Brassai Sámuel nyelvelméletét, nyelvészettörténeti szerepét illeti. Az ő mondattani kutatásainak jelentőségét, mondhatjuk, É. Kiss Katalin fedezte fel a mai, legfőképpen a generatív nyelvtudomány számára. Áttekintve a grammatika, leginkább a mondattan és a morfológia európai fejlődéstörténetét, elmondható, hogy annak alapjai a görög filozófus Arisztotelész klasszikus logikájára és nyelv(tan)i koncepciójára épülnek, amit legfőképpen az *Orgánon* című munkájából ismerhet meg az olvasó (1979). Arisztotelész és utódainak grammatikája, ugyanúgy, ahogy az ezt követő európai nyelvtanok, sőt, az amerikai grammatikák, egészen a napjaink szintén klasszikus státusú, generatív szemléletű chomskyánus mondattani modellig kétpólusú jellegűek: a mondat-reprezentáció és annak alapjául

szolgáló proposíció konstituensei két grammatikai alappillér köré rendezettek. (Célzatosan használom itt a „rendezettek”, nem pedig a „rendeződnek” szót.) Brassainak a 19. században ismertetett mondattanában is felismerhetők a kétpólusosság jegyei (1885). Ugyanakkor viszont az ő modelljében a kétpólusosság – nézetem szerint – nem képez kiindulópontot, hanem inkább a reprezentációt illető következményt (alapvető mondattagolása nem a konvencionális alany és állítmány alapú, hanem inkább az információ kommunikatív elrendeződését szem előtt tartó (az előkészítő részt – ’inchoativum’ – követi az állítás kifejezésének lexikája), merthogy az alapot feltétlenül az igecentrikusság (fel)tételezése jelenti. Az ige – mai szemszögből, George Lakoff 1966-ban publikált fontos tanulmánya nyomán azt mondhatjuk, a ’verbális’ – köré rendeződnek a mondat proposicionális tartalmának lexikális elemei, az ún. igehatározók (Lakoff 1966). Ez a felfogás tehát az ige, azaz a verbális primátusát vallja. Ez viszont nem a klasszikus európai filozófiai-logikai alapokra, elsősorban Arisztotelész tanaira épül, nem kétpólusú, hanem monopoláris, mely felfogás az európai tradícióktól egészen eltérő indíttatású, elsősorban a klasszikus indiai filozófiában és logikában találja meg gyökereit. Grammatika-történetileg pedig ősenek az óind grammatikus, Pānini nyelvelméletét kell tekintenünk (Cardona 1997). Csakhogy Pānini nézeteinek jelentőségét a 20. század hatvanas-hetvenes éveiben a holland Frits Staal és az amerikai Paul Kiparsky fedezte fel a modern nyelvtudomány számára (Kiparsky–Staal 1968), monopoláris grammatikáját, ún. kāraka elméletét ugyancsak Paul Kiparsky értelmezte (1979), mely elméleti modell közvetlen összefüggésbe hozható Brassai Sámuel egypólusú indíttatású grammatikájával, mondattanával. Ez azt jelentheti, hogy Brassai nyelvfelfogása ebben a tekintetben elsősorban nem az európai tradíciókban gyökerezik. Ismereteim szerint Brassai foglalkozott a szanszkrit nyelvel, tanulmányozta és oktatta is azt. Hogy Pānini grammatikáját, nyelvfelfogását mennyire ismerte, arról – az én tudomásom szerint – eddig nincsenek közvetlen bizonyítékaink. Minden bizonnyal érdemes lenne ezzel kapcsolatban megvizsgálni Kolozsvárott található jegyzet- és kéziratgyűjteményét (Lőrinczi 2005).

Erről a kérdésről egyszer, mintegy másfél éve, vonaton ülve, már beszélgettem Veled. Érdekes dolgokat mondtál el nekem akkor érdeklődésemre az egypólusú vs. kétpólusú grammatikák viszonyáról, fejlődéstörténetéről és nyelvtudomány-történeti szerepéről, Brassairól, a beszélgetés közben hivatkozva az arab eredetű grammatikák történetére is. Szeretném, ha közreadnánk gondolataidat a jelen interjú olvasói számára is.

Szépe

Kedves Jóska!

Megtisztelsz, hogy tíz évenként megkérdezed a véleményemet mindenféléről, amiről fölteszed, hogy nekem volna arról érdekes mondanivalóm. (Néha tényleg eszembe jut olyasmi, amire általában nem gondolok.)

Időközben valamennyire foglalkoztam a 20. századi nyelvészet egyes kérdéseivel; ezek azonban leginkább a saját magam által megtapasztalt (tehát nemcsak olvasott, viszont nem is szabályokhoz vezető) emlékeimen alapultak. Inkább tanúja voltam, mint művelője a nyelvészet fő vonalának (s nemzetközi viszonylatban ez is csak kb. 1986-ig tartott).

Az elméleti igényű nyelvészet (bármely kiemelkedő részében) ma már elsősorban professzionálisan művelhető. Mindegyiknek szabadon választható fejezete a nyelvészet egészének vagy saját kutatási irányának előtörténete.

Mivel pedig én életem második felétől egyre inkább a nyelvészet alkalmazásával foglalkoztam, nekem kiegészítő passzióknak maradtak meg a különféle történeti kirándulásaim.

Mindössze néhány megjegyzést, széljegyzetet teszek gazdag tartalmú kérdéseidre. (Felhívom a figyelmedet arra, hogy ezek túl jó kérdések: azt implikálják, hogy Neked voltaképpen kész monográfiák léteznek az elmédben ezekről a témákról, de szeretnél megtudni néhány, még le nem írt vélekedést is ezekkel kapcsolatban.)

Először Pāniról. Még 1950 és 1953 között Hutterer Miklóssal együtt tanulunk róla a budapesti egyetemen Gaál László (1891–1964) egyetemi magántanár (később debreceni latin professzor) szanszkrit kurzusain. Akkor azonban ez nem nagyon jött össze, mert az volt az előfeltétele Pānini tanulmányozásának, hogy megértsük az eredeti szöveget. A szanszkrit írás és a szöveg kezelése azonban nagyon lassan fejlődhetett volna olyan szintűvé, hogy magát a művet grammatikaelméleti fontosságában méltányolni tudtuk volna. Aki ezen az akadályon sikeresen átküzdötte magát, abból már indológus egyetemi oktató lett, mint Vekerdi Józsefből. Itt jegyzem meg, hogy ezzel párhuzamosan Harmatta Jánostól latin nyelvtörténetet is tanultunk; ez jóval sikeresebb volt (én akkor már legalább egy évtizede foglalkoztam latinnal).

1964 őszén a Columbia Egyetemen Uriel Weinreich alig hitte el, hogy előfordulhat az, hogy valaki szanszkritül tanul szemesztereken át, és nem tudja blattolva olvasni. (Nota bene: a két tucatnyi hallgatóságban senki más nem tanult előzőleg szanszkrit nyelvet.) Ettől kezdve azonban nyilvánvaló volt számomra, hogy a görög logika mostohatestvéreként létrejött indo-európai szintaxisnak léteznek alternatívái. (Itt jegyzem meg, hogy Weinreich szisztematikus nyelvészettörténeti kurzusából ér-

tesültem az arab és perzsa grammatikusokról is; ezeket azonban ennyire sem tudtam méltányolni a szükséges alapok ismeretének híján.)

Weinreich és egy-két megelőző emlék miatt nem hatott rám drámai erővel, amikor megjelent és nevezetes lett Charles N. Li és Sandra A. Thompson műve: „Subject and topic: a new typology of language” [„Az alany és a topik: egy újfajta nyelvtipológia”] (1976). Li nyilván kínai származású volt, a kínai mondattanban abszurd lett volna a görög logikán alapuló indoeurópai sémák követése.

Nekem erről nem Brassai jutott eszembe, hanem Elekfi László idevágó munkássága. Elekfi László kutatásai révén (valamint a budapesti egyetemen akkor még meglevő hagyományainak nyomán) utána tudtunk nézni a 19. század végi magyarországi „nem újgrammatikusok” munkásságának. Őket a magyar szórend sajátosságai foglalkoztatták igen nagy mértékben. (Egyébként Deme László, Tompa József és nyilván mások is ismerték ezt a hagyományt.)

Másodszor az időközben megismert Brünni Iskola (azon belül is Firbas), amelynek tanulságait Dezső Lászlóval felhasználtuk 1967-ben publikált tanulmányunkban (Dezső–Szépe 1967, 151–184.). Én ugyanis a választóvonalat nem az „egy pólusú” és „két pólusú” között véltem fontosnak, hanem (a) a mondatot klasszikusan két részre osztó „*subiectum/predicativum*”-modell, (b) a mondat szórendjét, hangsúlyozását rugalmasan kezelhetővé tevő modellek között. (Egyébként már Chomsky *Aspect*-jében is megjelent a *topic és a focus* fogalma.) Fillmore munkásságát (amelyet 1965-ben ismertem meg) szintén ide soroltam magamban.

Itt térve rá Brassaira, azzal kezdeném, hogy ő egyike volt az – akkoriban a pesti egyetemen uralomra jutó újgrammatikusokhoz képest – figyelemre méltó „out-sider”-eknek: neki sem volt bölcsészdiplomája, de lenyűgöző tudású polihisztor, hosszú életű, és „világítótorny”-szerűen egyedül álló személyiség volt. Brassai, természetesen, tájékozott lehetett közvetlenül is szanszkrit kérdésekben (vö. Lőrinczi Réka: „Brassai Sámuel könyvtárának nyelvészeti részlegéről” (2005)).

É. Kiss Katalin történeti érdemét abban látom, hogy a Brassai-féle hagyományt összekapcsolta a generatív szintaxissal, föltehetőleg Thompson és Li eredményeinek figyelembevételével.

Nota bene, a 19. század végi magyarországiak esetében meg kellene nézni, hogy mennyien tekintették az alanyt (az egyik) ige-határozónak. S ugyanakkor azt is meg kellene nézni, hogy a csak agglutináló típusú nyelveket ismerő anyanyelvűek hogyan írták le a mondat központi konstellációját.

Az „egy pólusú” mondatelemzések nem is olyan ritkák. Össze kellene szedni, hogy a „nem mainstream” francia kutatók hogyan vélekedtek erről. Lucien Tesnière alighanem „egy pólusú” grammatikus volt (1959). Nagy hatást gyakorolt a német függőségi grammatikákra (Jean Fourquet közvetítésével). Ebben a tekintetben már

összeérték a szálak: az orosz matematikai nyelvészek és az amerikai számítógépes nyelvész David G. Hays ugyancsak függőségi grammatikát művelt.

Még egy megjegyzésem George Lakoffról, aki a későbbiekben a kognitív nyelvészet egyik első művelőjének számított: 1965-ben az M.I.T.-n elsősorban arról volt nevezetes, hogy az átlagosnál jobban ismerte a grammatikára vonatkozó ókori műveket; mi ezt hallgatólagosan annak tulajdonítottuk, hogy az akkori felesége, Robin Lakoff kiváló latinista volt. G. Lakoff egyébként akkoriban Arisztotelész (filozófiai-logikai-nyelvi) kategóriáinak általánosságban volt a híve; ekkoriban még nem került annyira előtérbe az egy pólusú mondat-szerkezet.

Andor

Tudom, hogy beszélgetésünk során olyan kérdéseket vetek fel, amelyekre természetüknél fogva nincsenek, nem is létezhetnek kész válaszok, csupán elgondolások, mivel ezek alapos jövőbeli kutatómunkát igényelnek. De éppen emiatt szólítalak meg Téged, hogy tapasztaltságod, akár személyes szakmai élményeid folytán felvess olyan tényezőket – látható módon már az első kérdésemre adott válaszdobban is felvetettél –, amelyek irányt adóak, útmutatók lehetnek a jövő kutatásaira vonatkozóan, talán nem is csupán, vagy nem is igazán nekünk, hanem a téma iránt érdeklődő, elhivatottságot mutató, alázatos kutatómunka végzésére fogékony tanítványaink számára. Ezért kérdezlek hát Téged, a „Nagy Öreget” ezekről.

Visszatérve Brassaira. Kérdés, hogy az ő nyelvelméletét, főként mondat-tanát a nyelvtudomány, még a hazai is, miért felejtette el oly sokáig, miért nem volt/lett az meghatározó hatású. Az, hogy nemzetközileg nem vált azzá, nyilván azzal indokolható, hogy legfőképpen magyar nyelven publikálta nézeteit, vagy legfeljebb németül, alapvetően von der Gabelentz (1891) mondatelméletével, nézeteivel vitatkozva. Halála után viszont elméleti modelljét, ami életében radikálisan új volt, egyszerűen „hidegre tették”. Miben látod Te ennek az okát?

Miközben pedig – ahogy azt nekem adott válaszdobban Te is említéd – a 20. században megjelent a Prágai Iskola nyelvelméletében, elsősorban Vilém Mathesius munkáiban, a funkcionális mondatperspektíva fogalma, a mondat kommunikatív szemléletű tagolása, amely a hagyományos nézetekkel szemben a mondat aktuális tagolásában az ún. 'téma' és a 'réma' kettősségét, viszonyát specifikálja. Az iskola egyik legkiemelkedőbb, későbbi alakja, a Brnóban oktató Jan Firbas funkcionális mondatperspektíva elméletének (1992) tulajdonképpeni megalapozói az iskolán belüli tanárai, Mathesius és Josef Vachek voltak. De a Brassait olvasó, és egyúttal a Prágai Iskola reprezentánsainak nézeteit is ismerő magyar nyelvész (nem csupán a generatív nyelvészetet gyakorló kutató) számá-

ra azonnal felismerhető a párhuzam az elméleti modellek hasonló koncepciója között. Brassai mondattana a verbális centrikusság primátusát valló egypólusú grammatikai beállítottság mellett egyúttal markánsan kétpólusú is, mondatnak aktuális tagolását az 'inchoatívum' és az ún. 'zöm' viszonyrendszere képezi. Könnyű felismerni a párhuzamot az előbbi és a prágaiak 'téma' (mai terminussal kifejezve 'topik') fogalma, valamint az utóbbi és a prágaiak 'réma' (vagy a ma alkalmazott terminusnak megfelelően 'komment') fogalma között. Csakhogy Brassai mindezt a prágaiakat megelőzve számos évtizeddel, már az előző, a 19. században leírta. Nézetei mégsem váltak nemzetközileg elismertté vagy akárcsak ismertté. Ráadásul ő valósította meg az egypólusú és a kétpólusú grammatikák egységét, a fentebb körvonalazott funkcionalista szemléletével. Talán az lehetett nézetei elfelejtésének – a publikálás nyelvi korlátozottsága mellett – a másik oka, hogy az ő idejében a nyelvtudomány még nem volt kész a funkcionalista, kommunikáció központú nézetek befogadására, mivel – ahogy az első kérdéssel körvonalaztam – túlzott mértékben az arisztotelészi logikai szemlélet s az erre épülő deskriptivizmus befolyása alatt állt.

Szépe

Egyetértek abban, hogy Brassainál helyükre kerültek bizonyos alapvető kategóriák. Annyi megmaradt a két-pólusú grammatikákból, hogy ezekkel „konvertálható” maradt. Nem ismerem Brassai logikai nézeteit, de abban az időben (ha jól emlékszem, akkor legalább 1892-ig) nem kérdőjelezték meg a régi „kijelentés-kalkulust”; tehát a régi logikának, az abból maradt szintaxisnak megmaradt bizonyos nyelvi fontossága.

Brassai azonban nem ismételtető grammatikus volt, hanem eredeti gondolkodó, s mint ilyen, természetesen „outsider” a grammatikusok nagy részéhez képest. (Utána kell nézni annak, hogy vagy nyelvtörténeti, vagy komparatviztikai, vagy pszichológiai jellegű ideák voltak jelen a 19. század mondattanaiban. Ezért nem volt olyan borzasztó nagy hátrányban egy szemorvos vagy egy filozófus, vagy egy polihisztor ezekben a kérdésekben. A nyelvészetnek ez a mindenki által művelhető jellege szűnt meg többé-kevésbé de Saussure rendszerezése után.)

A fővonalon kívüliek megismerésének voltak/lehetek előnyei: például a franciák akarva-akaratlan ráakadhattak Weilre (1844), a lipcsei iskolázottságuk (akiket az indoeurópai nyelvcsaládon kívüli nyelvek is érdekeltek) megismerhették von der Gabelentz munkásságát. (Mintha de Saussure őt is hallgatta volna Lipcsében.)

Békés Vera *A hiányzó paradigma* című könyvében (1997) megpróbálja elhelyezni Brassait a paradigmán kívüliek közé. Ez sikerült is, de csak a szűkebben vett magyarhoni nyelvészeti paradigma viszonylatában. Egyébként ez lehetne a nemzet-

közi elismerés hiányának a magyarázata is. Továbbá nem hiszem, hogy holta után „hidegre tették” volna Brassainak tényleg úttörő meglátásait; dehát nemigen volt olyan tanítványi köre, amelyik folytathatta volna ezeket a kutatásait. Tudtak róla, de nem ez volt a közvetlen tematikájuk.

A „magyarhoni” és a „nemzetközi” (vagyis németországi, franciaországi, angliai) elismertség között ott volt az osztrák–magyar monarchia, mint átmeneti földrajzi keret. Mit tudtak egymásról a prágaiak, brünniek, pestiek, kolozsváriak? A történészek tudhattak egymásról; például Palacký nevezetes prágai történész meglátogatta a 19. század derekán a Habsburg-birodalom keleti részét, s arról nagyon tanulságos beszámolót készített. A Grazba került németországi Hugo Schuchardt és tanítványa, Leo Spitzer – valamivel később, de még mindig az osztrák–magyar monarchia idején – a *Magyar Nyelvőr* munkatársai voltak; de anti-„saussure-iánusok”. Egyébként most kezdik felfedezni Schuchardot; érdemes odafigyelni ennek a romanistának a nyelvtudomány néhány alapkérdéséről tett megjegyzéseire.

A *funkcionalizmus* – hacsak nem tévedek nagyot – nem volt elismert műszó a nyelvészetben. (Érdeemes megnézni, hogy honnan adaptáltak a nyelvészek ezt-azt közvetlenül vagy más szakmákon át, mindenféle forrásokból, például a botanikus Goethétől.)

Visszatérve Brassaira, megismétlem, hogy egy „nem indoeurópai” nyelv esetében a szórendnek és a mondat-hangsúlyozásnak (esetleg a mondat-hanglejtésnek) a vizsgálata szükségszerűen elhagyja a logikai kereteket, s voltaképpen „kommunikációs” keretben történik. (Talán ez pontosabb műszó, mint a „funkcionális”.) De Brassai nemzetközi elismertsége nem ettől függhetett, hanem a már említett sokszorosan periferikus helyzetétől. Én ebben nem látok különleges problémát.

Egy megjegyzés a csehekről. A Prágai Nyelvész Kör pedig Villém Mathesius szervező munkája révén csak a 20. század második évtizedének a végére jött létre; de teljesen nemzetközi volt; először kevés volt benne az igazi prágai (a későbbiek során az első nagy generáció tanítványai és maradványai már egy másik nyelvészettörténeti nemzedéket képviselnek.) A brünni iskolának (amikor én ott jártam) szemmel látható feje Bohuslav Travníček volt. Az elsősorban fonológus és grafematikus-specialista Vachek ugyan Brünnben tanított, de tipikusan prágai ember volt. Firbas provenienciáját nem ismerem, de (ha jól emlékszem) ő a brünni megközelítések keretében igyekezett maradni; vagyis nem volt a prágai iskola tagja. (A cseh nyelvészettörténet belső kérdéseiről meg kellene kérdezni egy odavalósi embert.)

Még egy apró megjegyzés: „az arisztotelészi logikai szemlélet” s az erre épülő „deskriptivizmus” között, ahogy írod, én nem látok nagyon szoros kapcsolatot. (a) a logikában alapesetben kizárólag szinkronia lehetséges; (b) az arisztotelészi szintaxisnak nem nagyon voltak a 19. század végén ösztönző, új eredményei: iskolai tankönyvekben élt, és az egyetemi tanárok szükségesnek tartották, hogy bevezető

előadásokban vagy összefoglaló művekben ezzel is foglalkozzanak; (c) a de Saussure előtti grammatikában nem az adott rendszer volt a lényeges, hanem az „oksági összefüggések”, amelyek lehetnek (i) diakrón, (ii) rendszerszerű, (iii) „funkcionális” *avant les lettres*; (iv) másféle tudományból, például az akkoriban kibontakozó pszichológiából való; (v) vagy keverve a fentieket.

A „deskriptivizmus” föltehetően módszertani kényszerből került az amerikai indián nyelvek leírásába (ugyanis nem volt ismeretes a történetük). Ezt erősíthette az amerikai pragmatikus filozófia (amelyet én nem nagyon ismerek), valamint közvetve a behaviorizmus. Mindezekhez szinte ráadásként társult Ferdinand de Saussure, akiről egyesek az 1930-as években hallottak arrafelé, de csak 1945 után jelent meg a Saussure-fordítás.

Andor

Érdekes, amit a funkcionalizmus szemléletéről, módszeréről és leginkább a terminus felvetődéséről mondasz. Firbas funkcionális mondatperspektíva elméletét, elemző módszerét, azt hiszem, alaposan ismerem. Vele baráti viszonyban is álltam. Arról, ahogy a funkcionalizmus terminusát válaszdoban felvetted, eszembe jut egy régi kérdésem, amit – sajnos, amíg élt és kapcsolatban álltunk – nem tettem fel neki: miért éppen ’funkcionális mondatperspektíva’ névvel illette vizsgálatának tárgyát? Miért nem a ’kommunikatív’ szót használta a ’funkcionális’ helyett? Beleolvasva 1992-ben angol nyelven publikált, munkásságát összefoglaló monográfiájába, annak előszavába, azt találjuk, hogy Firbasnak tanára, Josef Vachek tanácsolta ennek a terminusnak vagy pedig a ’kommunikatív dinamizmusnak’ a használatát (1992, xii). Firbas elemzésének alapvető tárgya az volt, hogy megállapítsa, hogyan „funkcionál” a mondat egy adott kommunikációs pillanatban, helyzetben. Ennek kapcsán vetődött fel a mondaton belüli egységek perspektivizációjának vizsgálata olyan formában, hogy azt vizsgálta, az egyes egységek különféle pozíciókba történő mozgatása, azaz perspektivizációja, milyen módon befolyásolja az adott mondat kommunikatív tartalmát. Érdeklődésének középpontjában az állt, hogy megállapítsa, a mondat kommunikatív funkcionális tagjai hogyan, milyen feltételek között és milyen fokon, milyen mértékű kommunikatív dinamizmussal, potenciállal járulnak hozzá a kommunikáció előrehaladásához (1992:7–8). Ez az a szemlélet, amit én Firbas megközelítésében a funkcionalizmus megvalósításának érzek, ami alapvetően a szövegiség, a diskurzus vizsgálatának irányába mutat, túlmutatva a Prágai Iskola szintaktáinak sajátosságos, a hagyományos mondattani vizsgálatoktól radikálisan eltérő, a későbbiekben a nyelvészeti pragmatika és szintén a szövegten irányába fejlesztett topik–fókusz alapszerkezetű mondattanokon. Fir-

bas ugyanis a mondatot nem önmagában, hanem a szöveg részeként értelmezte, annak ellenére, hogy munkájában a 'funkcionális mondatperspektíva' megvalósulását elemezte a mondat határain belül. A 'mondat'-én, bár könyvében, tanulmányaiban már elvétve megtaláljuk a nyelvészeti pragmatika vizsgálatának alapegységeként meghonosodott 'megnyilatkozás' terminusát is. Számos prózai szövegben elemezte elméleti keretei között a diskurzus előrehaladását, elsősorban azoknak a szövegösszetartó erőknek a vizsgálata folytán, amelyeket Petőfi szövegtani modelljében (1998, 2004) a konnexitás és valamennyire a szövegkohézió körébe sorolnánk. Mai követői, tanítványai is ezt az irányvonalat követik, a szöveg, a diskurzus szempontú mondattan kutatását művelik (lásd pl. Adam 2006). A szövegiség irányába mutató funkcionális szemléletű mondattan vizsgálatának hasonló stációin haladt végig Firbas prágai pályatársa, František Daneš is, a mondatközpontú, topik–fókusz alapú formálisabb, s egyúttal formalizálabb prágai szintakták kutatásainak árnyékában.

A kérdés tehát az: miért nem 'kommunikatív mondatperspektívának' nevezték vizsgálatuk skópuszát, miért a nem kellőképpen definiált 'funkcionális' jelzőt használták? Továbbá – s itt visszakanyarodok Brassaihoz – miért éppen Prágában alakult ki az a mondattan, a hagyományos mondattan felfogásától radikálisan eltérő kommunikatív szemléletű szintaxis, s miért éppen a múlt évszázad mintegy harmadától kezdve, folyamatosan máig fejlődve, holott Brassai mondattanát is már ez a szemlélet uralta? Ismereteim szerint a Brassaiéhoz vizsgálatának tárgykörében (és valamennyire szemléletében is) hasonló gabelentzi szintaxis nyomán Németországban sem a kommunikatív szemléletű mondattan modell kidolgozásának igénye képezte a kutatás főcsapását.

Szépe

Erre mondják németül, hogy „bin ausgefragt”.

Te szemmel láthatóan jobban ismered Firbast, mint én. Daneš esetében valószínűleg ugyanaz a helyzet. (Annak ellenére, hogy Dezső Lászlóval együtt egy Daneš által szerkesztett kötetbe írtunk: „Two problems of topic-comment” (1974)). Sőt Vacheket is elsősorban grafematikusként ismertem; recenzeáltam *Written Language Revisited* című könyvét (Szépe 1993).

A funkcionális (általános módszertani) műszó a nyelvészetben a 20. század első felében (tudomásom szerint) azt jelentette, hogy nem a *formá*-ból indul ki, hanem a *funkció*-ból. A *forma* akkoriban többfélét jelentett, illetve hívott elő a nyelvészek megelőző ismeretanyagából: (a) leginkább az indoeurópai morfológiai formát, (b) az eszközfonetika által megújított fonetikából a materiális hanganyag különféle leírásait, (c) a klasszikus (alany/állítmány) mondatszerkezetet. A Prágai Nyelvész

Körben többen is foglalkoztak azzal, hogy a fonológia/fonetika viszonyában a fonológiát funkcionálisnak tekintsék, s ezt transzferálják a nyelv leírásának egyéb szintjeire.

A kommunikáció sem műszóként, sem központi módszertani elvként nem volt divatban akkoriban. Sapir volt az egyetlen, aki ezt a fonológiával összekapcsolhatta (vagy összekapcsolhatta volna) 1921-es tanulmányában, mivelhogy kulturális antropológusként kiválóan ismerte a nyelvi kommunikáció szociálpszichológiai kereteit. (J.R. Firth is megtehetette volna; mint ahogy Gombocz Zoltán is [majd az ő nyomán Pais Dezső és Szabó Dénes is]). A kommunikáció szemlélete valószínűleg kifejlődött sok periférikus helyen, például Magyarországon Karácsony Sándor műveiben; de ez nem kapcsolódott első osztályú nyelvészethez (annak ellenére, hogy Karácsony Genfben is tanult a de Saussure utáni időkben). Nézd meg az oroszokat, például Jakubinszkijt, Polivanovot, Volosint és Scserbát, hogyan közelítettek ők ebben az irányban a komplexebb mondatszemlélet felé. A dinamikus szemlélet pedig – gondolom – más szempontból nem volt járható út abban a korban, amikor a kutatófélék még hallottak a fizikai újításokról is.

A Prágai Nyelvész Kör voltaképpen egy nyelvészeti innovációs központ volt, tudományelméletileg létrehoztak egy „részleges nyelvelmélet”-et (a nyelv egyik szintjére), s igyekeztek azt általánosítani, de nem vitték túlzásba (valószínűleg azért, mert jelen volt de Saussure feltétlen tisztelete).

Nota bene Halliday voltaképpen Firth második-harmadik generációs tanítványa, s már az 1970-es években nagyon sokat megírt a szöveg-kohézióról (Halliday–Hasan 1976). De mindez a szöveg formális felfedezésével függ össze. Zellig Harris utolsó nevezetes írásai erre mutatnak: ha jól emlékszem ő egyrészt óriási mondatnak tekintette a szöveget, másrészt fölfedezte az eltérő formájú mondatok közti szemantikai rokonságot vagy azonosságot (1991).

Fillmore (1968) a „Case for Case”-ben voltaképpen abban az irányban is kinyitotta a gondolkodást, hogy (ma úgy mondanánk) kommunikációs szerepeket rendelt a mondat belsejében található elemekhez. Az 1960-as évek közepén már közhely volt, hogy a mondatok szövegben léteznek; de ennek először alig volt több szabálya, mint Quintilianusnál. (A pronominalizáció volt az egyetlen szigorú művelet ezen a szinten.) Szinte egyszerre jelentkezett a szöveg/mondat problematika a franciáknál és a nyugat-németeknél is.

A pragmatika akkoriban *in statu nascendi* volt: Charles Morris hozta közel a szemiotika keretében a jelrendszerek leírásához. Azt megelőzően egy (nem első osztályú) amerikai filozófiai iskola volt. Európában pedig évszázadok óta mindenfélét jelentett a szó, nagy-nagy távolságban a nyelvészettől, pszichológiától stb.

Brassairól továbbra sem tudok újabbat mondani: nem szerepelt az irányadók között: (a) régen volt, (b) messze volt, (c) nem volt egyetemi nyelvészeti katedrán,

(e) sokat írt magyarul, (f) a magyarra hegyezte ki az újításait. Tehát az lett volna a feltűnő, hogyha divatba jön, és abban marad. A másik: von der Gabelentz sorsa már elgondolkoztatóbb; ez volt Hutterer Miklósnak is élete végén Grazban a nagy problémája.

Andor

Negyedik kérdésem közvetlenül kapcsolódik az előzőhöz, a Prágai Iskola 'funkcionalizmus' fogalmának és a fogalom alkalmazásának problematikájához. Közismert a nyelvészettörténetben jártasak számára, hogy az 1926-ban megalakult iskola egyik alapító tagja (Mathésius mellett) az orosz Roman Jakobson volt, akinek munkásságát magyar fordításban épp a Fónagy Iván és általad szerkesztett válogatott műveinek közreadása révén ismerhették meg a magyar kutatók (1972). Jakobson, de Saussure és az alapvetően pszichológus, de nyelvészként is kiváló Karl Bühler hatására a prágaiak klasszikus időszakában a funkcionalitás körvonalazásával és értelmezésével, hat funkció (mégpedig az ún. referenciális, a poétikai, az emotív, a konatív, a fatikus, és a metalingvisztikai) nyelvre vonatkozó azonosításával gazdagította a prágaiak nyelvelméletét, továbbfejlesztve ezáltal de Saussure nézeteit. Könnyű a jakobsoni funkciókban felismerni az utat a mondatközpontú szemlélettől a szövegek központúság, sőt, a későbbiekben – ugyan nem prágai indíttatásra – rohamos fejlődésnek induló nyelvészeti pragmatika felé mutató, azaz a nyelvhasználat kérdéseit kutató szemlélet irányába. Jól tudjuk, Jakobson a vizsgálat tárgyát is radikálisan kiterjesztette a szövegiség egyéb kifejeződő formáira, így például a poétikára, a zenére, meghatározó hatást gyakorolva ezzel a szemiotika tudományának fejlődéstörténetére. A Prágai Iskola nyelvelméletének fejlődéstörténetét áttekintve azonban azt találjuk, hogy a mondatközpontú (ugyan az aktuális mondattagolás révén a pragmatika irányába mutató) szemlélet meghatározó volt és maradt az Iskola történetének későbbi szakaszaiban is. A szövegszerveződés kommunikatív szemléletű vizsgálatával leginkább az általad Brünni Iskolának nevezett ág reprezentánsai kezdtek foglalkozni a klasszikus időszakhoz képest jelentős időeltolódással. Hogy látod Te, aki Jakobson tudomásom szerint személyesen is ismerted (ugyan nyilván életének későbbi, az USA-ban töltött időszakában találkoztl vele), az ő szerepét a Prágai Iskola funkcionális szemléletének kialakulásában/ kialakításában, valamint a későbbi keletű, szövegtani szemléletű kutatási irány térnyerésében? Hatására miért nem korábban, már az Iskola klasszikus fénykorában irányult a kutatás figyelme a szövegek, a szövegiség vizsgálata felé?

Szépe

A nyelv kommunikációs funkcióit Jakobson az 1959. évi konferencián adta elő; ennek fordítása található meg *Hang – Jel – Vers* című magyar nyelvű válogatott írásaiban (1972).

Hogy a hat funkció hogyan jött össze, azt Sebeok Tamás összefoglalta egy tanulmányban, amelyik magyarul a *Nyelvtudományi Közlemények*-ben jelent meg (1964). (Én fordítottam Cambridge-ben.)

Sebeok elmondja, hogy Bühler három „funkcióját” a Shannon–Weaver-féle három (táv)közlési funkcióval kapcsolta össze. Sebeok megadja ennek a geometriai keretét is.

Jakobsont inkább a költészet, ennek révén a poétikai funkció érdekelte. Semmi jele sincs annak, hogy őt és kortársait (kivéve a zseniálisakat, mint Jespersen, Sapir, Firth, majd Hockett) minden kérdés érdekelte volna, ami később fontossá vált. Chomskyt sem érdekelte a szöveg, mint olyan. (*Nota bene*, Harris „felfedezte” a szöveget; de őt az érdekelte, hogyan lehet mondattani eszközökkel a mondatnál terjedelmesebb nyelvi darabokat elemezni.) Az 1959-es konferencián résztvevők összetételét egyébként érdemes volna megnézni: irodalom-történészek és kulturális antropológusok is nagyon hasznosan hozzájárultak annak a panorámának a kialakításához, amelyet Jakobson a zárószavában összefoglalt.

A szöveg a nyelvészet fő sodrásától távolabbról indult, egyszerre a német, a francia és az angol nyelvű nyelvészet körüli diszciplínákból, mint a szemiotika, retorika, nyelvészeti poétika, diskurzus-elmélet stb. Ennek kifejlődésében és elterjedésében a legjobb példa Petőfi S. János. (Ő már publikált, amikor Kiefer Ferenc még nem ismerte el a szövegelmélet legitimitását.)

A prágaiakat a szöveg, mint olyan, csak marginálisan foglalkoztatta. A brüniek esetében ez szintaktikai probléma volt, s csak később derült ki munkásságuk fontossága a szöveg vizsgálatának több mozzanata számára. Más kérdés, hogy a prágaiak a meglévő stilsztika és a nyelvi sztenderdizálás területére is transzferálták központi tematikájuk alapelveit. Például Havránék máig alapvető cikket írt a „nyelvművelés” számára.

Nekem ez nem első kézből való emlékem, de megjegyzem, hogy a zenetörténet és a művelődéstörténet keretében előforduló nyelvi problémák megoldásának segítésében is túlmentek a prágaiak központi tematikájukon.

Te láttad valahol a *szöveg* terminust Brassai Sámuel által leírva? S hol van annak a bizonyítéka, hogy Jakobson, akár a mondatot, akár a szöveget központinak tekintette volna? Ha jól emlékszem, akkor ő nagyobb léptékben gondolkodott, mint az *emberi agy*, a *társadalom (társas lét)*, a *kultúra*, a *művészet*, hogy ezeket rögtönözve összeszedjem.

Andor

S mi a véleményed a lengyel származású Baudouin de Courtenay nyelvelméleti szerepéről? Ismerjük, ő már de Saussure előtt megkülönböztette a *nyelvet* (*langue*) és a *beszédet* (*parole*), s ehhez kapcsolódóan körvonalazta az ún. belső- és külső nyelvészet fogalmát, feladatait. Máté Jakab nyelvészettörténeti tankönyvének releváns fejezetéből megtudhatjuk (1997, 119), hogy de Saussure-rel ellentétben őt elsősorban nem a *nyelv* társadalmi jellege, hanem inkább egyéni vetülete érdekelte, mégpedig a morfológia iránti érdeklődésének következtében igencsak strukturalista módon. Hogy de Saussure-nél valóban annyira nagy hangsúly helyeződik-e a *langue* társadalmi aspektusára, arról majd a későbbiekben foglak kérdezni. Itt most csupán de Courtenay szerepéről kérdezem véleményed. Ismereteink szerint nála a *nyelv* és a *beszéd* reflexív viszonyban állt egymással, ő nem hangsúlyozta a *langue* primátusát olyan módon, ahogyan ezt a megkülönböztetést sokan (később majd még erre is kitérünk) Saussure-nek tulajdonították.

Azt lehet olvasni, hogy de Courtenay nézetei amiatt nem tudtak meghatározóvá válni a nyelvelméleti gondolkodás történetében, hogy ő a távoli Oroszországban, Kazanyban dolgozott. Nézetei azonban levelezése és tanítványai közvetítése révén eljutottak de Saussure-höz, valamint a Prágai Nyelvész körhöz is. Ne felejtjük el, hogy bár őt alapvetően az ún. Kazanyi Iskola alapító tagjának tartják, életének második szakaszában már Lengyelországban dolgozott, azaz közelebb került a nyelvtudomány fontos európai műhelyeihez. De talán róla is elmondható az, amit Te Brassai ismertségével kapcsolatban úgy fogalmaztál meg, hogy munkássága az uralkodó tendenciákkal, szemléletmóddal szemben akkor még magányos szigeteket alkotott, s emiatt sokáig „outsider”, nem kellőképpen ismert és elismert maradt? Ismereteid szerint volt-e hatása megfogalmazódó strukturális nézeteinek a prágai strukturalizmusra?

Szépe

Attól tartok, ismét csalódást fogok okozni, mert alig akad mondanivalóm erre a kérdésre. Sajnos, (magyar, német, angol, orosz stb.) könyveim nagy részét 2001-ben Pécsen hagytam a tanszéki könyvtárnak; azok attól kezdve ott állnak katalogizálás nélkül az egyetemi irodámban.

Jan Baudouin de Courtenay-ról először néhány nem nyelvészeti megjegyzés.

A családneve volt a *Baudouin de Courtenay*, két – keresztes háborúk óta – nevezetes francia nemesi család nevének összekapcsolása. (Ugyanabból a családból Kurtenay Jolánta magyar királynő volt.)

Jan Baudouin de Courtenay voltaképpen lengyel identitású ukrán volt. Az orosz cári birodalom több egyetemén volt professzor (köztük az észtföldi egyetemen is, valamint a két nagy lengyel egyetemen, Szentpétervárott és Kazányban). Lengyelország függetlenné válása után köztársasági elnökségre is pályázott (mint Finnországban a finn nyelvész Setälä), de nem választották meg. Eszperantista volt, mint Jespersen és Bárczi Géza.

Néhány nyelvészeti megjegyzés.

Viszonylag rövid ideig volt Kazányban. A Kazányi Iskola – azt hiszem – annak köszönheti a hírét, hogy egyik ottani tanítványa volt Nikolaĵ Kruszewski, fiatal (tényleg) lengyel nyelvész, aki a modern fonológiának legalább két vonatkozásban előfutára volt (Jakobson szerint): (a) a fonémának disztinktív jegyekre bontásában, (b) a fonéma által kifejezett különféle nyelvi funkciók felfedezése alapján. (Több hasonló előfutárt tart számon Jakobson. S a második vonalat Laziczius Gyula folytatta, inkább Karl Bühler, mint Kruszewski nyomán.) A Kazányi Iskola hírnevét leginkább ez alapozta meg; nem sokan emlegették külföldön Jan Baudouin de Courtenay nyelvelméleti tevékenységét.

Az iskola hírnevét befelé – gondolom – L. Scserba ottani indulása és későbbi tevékenysége alakította ki. Ezt ismerhette Máté Jakab is, akinek a könyve szintén nincs meg budapesti kisebb méretű könyvtáramban. Orosz szempontból Jan Baudouin de Courtenay nem több, mint Scserba előfutára. A langue/parole vitája, persze, megelőzte de Saussure munkásságát; meg folytatódott is (például Magyarországon, ahol Tamás Lajos a harmincas években a „kollektív parole”-al foglalkozott); de voltaképpen a 20. század végéig, amíg a Wittgenstein utáni nyelvfilozófia föl nem vetette az „egyéni nyelv”–„közösségi nyelv” alternatíváját, addig ez kuriózum maradt a nyelvészetben belül, és nem volt hatása a nyelvészetben kívül.

Kifelé megmaradt a Kazányi Iskola és Jan Baudouin de Courtenay híre, főleg Kruszewski és Jakobson révén. Orosz földön befelé is emlékezni fognak rá mindennél (gondolom), ahol tanított, de leginkább Scserba árnyékában.

Andor

Válaszoddal kellőképpen megleptél. Ugyanis nekem Tamás Lajos munkásságát illetően leginkább az ő magyar-román nyelvi kapcsolatok terén végzett kutatásairól, valamint az összehasonlító neolatin nyelvtudomány témájában publikált tankönyvéről volt tudomásom. Arról, hogy a de Saussure-i 'parole' fogalom kollektív jellegéről is voltak nézetei, bevallom, nem tudtam. Tudnál erről bővebbet mondani?

Szépe

Tamás Lajos a *Magyar Nyelv* című folyóiratban publikálta ezt a harmincas évek végén. Utána pedig (bár erre nem emlékszem pontosan) az 1955 körüli első (budapesti) nyelvészkongresszuson tartott egy nagy ívű előadást a magyarországi általános nyelvészetről, s abban mintha visszatért volna erre a kérdésre is.

Andor

A következőkben Ferdinand de Saussure nyelvelméletével kapcsolatban szeretnék egy-két koncepciózus kérdést felvetni. Tudom, hogy róla igen sokat tudsz, ráadásul, francia szakos lévén, nyilván eredetiben is sikerült a vele kapcsolatos forrásokat megismerned. Saussure-rel igen furcsán áll a nyelvelmélet, a nyelvtudomány egésze. Nézeteit, elméleti fejtegetéseit sokáig nem lehetett eredetiben olvasni, csupán illusztris tanítványainak előadás jegyzetei alapján, akik közreadták Genfben tartott három előadás-sorozatának anyagát, amely *Cours de linguistique générale* cím alatt először 1916-ban vált publikussá. Mi, magyar olvasók, 1967-ben jutottunk hozzá B. Lőrinczy Éva fordításában, *Bevezetés az általános nyelvészetbe* címmel. Ennek a fordításnak némileg átdolgozott kiadására került sor a Corvina Könyvkiadó gondozásában 1997-ben. Mindkettőt olvastam, így kérdéseimet ezek ismeretében fogalmazom meg. A bökkenő az, hogy azt a tanítványok jegyzetei alapján készült alapmű alapján nem igazán tudhatjuk meg, hogy de Saussure valóban, pontosan azokat a nézeteket vallotta-e, amelyeket a mű közreadói a nemzetközi nyelvészeti közvélemény tudomására hoztak. A fogalomnevek, terminusok megnevezésével talán nincs is gond. Rendszerbe épülésükkel/építésükkel azonban talán igen. Ezzel a nyelvészet-történeti diszkrepanciával kapcsolatban szeretnék a következőkben egy-két meglátást megfogalmazni.

Sokan voltak azon a véleményen, hogy de Saussure nyelvelméleti fejtegetéseit nem is kívánta könyv formájában megjelentetni, mivel nem volt elégedett nézeteinek kikristályosodott, tiszta formájával. Ez egy alapvető tévedés. 1996-ban Genfben, a családi ház üvegházában megtalálták jegyzeteit, egy igen nagy kollekciót, azaz az eredeti Saussure-t, s ezt 2002-ben *Écrits de linguistique générale* címmel Párizsban megjelentette a Gallimard kiadó (angol fordítása 2006-ban *Writings in General Linguistics* címmel jelent meg az Oxford University Press gondozásában). Sikerült ehhez is hozzájutnom, elolvasnom. Ebben, Saussure jegyzeteiből világosan kiderül, hogy egy „nagy könyvön” dolgozott életének utolsó szakaszában, amelyet szeretett volna teljessé tenni. Sajnos, a „nagy könyv” az ő kéziratában korai halála miatt már nem jelenhetett meg.

Annyi azonban bizonyos, hogy az „üvegházi iratok” (*Orangery Documents*) megismerése számos tekintetben átírja, felülírja a Saussure nézeteiről korábban kialakult ismereteinket.

A *Cours*-ban és a század végén előkerült jegyzetekből, fejtegetésekből látható, hogy de Saussure szerette volna világosan, modell formájában megfogalmazni a nyelv mint rendszer (*langue*) működésről szóló nézeteit, összevetve azt az aktuálisan realizált nyelvhasználatban megmutatkozó nyelv, azaz a *parole* területével és hatáskörével. Élete utolsó szakaszában a *langue*-gal kapcsolatos teóriáján dolgozott, majdnem sikerült is befejeznie, a *parole* hasonló alaposságú kidolgozására azonban már nem jutott ideje. Emiatt célszerűtlen is olyan állításoknak helyt adni, hogy ő a *langue*-gal szemben másodlagosnak tartotta a *parole*-t, s elhanyagolta annak tárgyalását. Jegyzetei alapján megbizonyosodhatunk arról, hogy ez nem igaz. Az viszont látható, hogy a *langue* tárgyalása során elméleti fejtegetéseiben és példaillusztrációiban, fejezet-tördeléseiben hangsúlyozottan a fonetika/fonológia és a morfológia kérdéseivel foglalkozik. A mondatokra vonatkozóan nem ismerhettünk meg tőle rendszer-alapú fejtegetéseket. Nem tudhatjuk, hogy azért-e, mert a szintaxist nem tartotta annyira súlyos, a rendszer részét képező területnek, mint az előző kettőt, vagy pedig azért, mert a mondaton kidolgozására már nem jutott ideje. A *Cours* alapján megismerhető elképzelései mindössze a szintagmatan keretében körvonalazzák a szintaxis határvonalait (1967, 156–157 és 1997, 143–144). Ráadásul, itt, az igencsak rövid terjedelmű fejezetrészben a következőképpen fogalmaz: „A mondat a szintagma par excellence típusa. Ez azonban a beszédhez tartozik, és nem a nyelvhez.” (1997, 143).

Ez nyilván meglepő a szintaxis mai művelői számára, hiszen a rendszer-nyelvészet részét képező területnek a mai nyelvtudományi kutatásokban egészen más, jóval hangsúlyozottabb szerepet tulajdonítanak az egyes modellek, legyenek azok szintakto-centrikusak, mint pl. a generativisták, vagy nem (lásd pl. a mai, újabb paradigmaváltást, a kognitivistá fordulatot). Mindenesetre, úgy tűnik, valamilyen oknál fogva Saussure a szintaxist a *parole* területéhez rendelte, nem pedig a *langue* komponenseként kezelte.

Mielőtt azonban ez ilyen egyértelműen megfogalmazható lenne, a *Cours* 144. oldalán (1997) azt olvashatjuk, hogy „El kell azonban ismerni, hogy a szintagma területén nincs éles határ a nyelvi tény (amelynek a kollektív használat a jellemzője) és a beszéd-tény között (amely az egyéni szabadságtól függ). Igen sok esetben nehéz egy egységkombinációt a megfelelő osztályba sorolni, mert létrejöttében mindkettőnek a tényezői közreműködtek, azt pedig, hogy melyek milyen arányban, lehetetlenség megállapítani.” Ugyanezen az oldalon szabályos minták szerint alakult mondatokról és szócsoportokról beszél. A ’sza-

bályos minta' fogalmát azonban – sajnálatos módon – nem fejtí ki, s áttekintve az „üvegházi jegyzetek” egészét (2006), ott sem találtam erről semmit.

A fentiek alapján kérdésem a következő. Hogyan képzelhetett el egy ilyen súlyú, koncepciózus gondolkodó egy olyan nyelvi rendszert, amelyben a mondattan (vagy akár csak az ún. szintagmatan) nem játszik meghatározóbb szerepet, legalább olyan mértékűt, mint a morfológia? De Saussure a *Cours* 7. fejezetében egy rövid, kategorikus megjegyzésben deklarálja (viszont nem mutatja ki elemzéssel) a morfológia és a szintaxis függőségi viszonyát (1997, 152), sőt, felhívja a figyelmet a lexikológiai és szintaktikai jelenségek esetleges összefüggésére is (1997, 153). Mindezt azonban csak a mű 7., igen rövid fejezetében teszi, amely a grammatika tárgyával és alosztályainak azonosításával foglalkozik. Erre hivatkozik a *Cours* második magyar fordításához fűzött utószavának 6. lábjegyzetében Hermann József, megjegyezve, hogy „A *Cours*-ban nincs például szintaxisnak szentelt rész, holott a szintaxis fogalma és beilleszkedése a nyelvtanba nagyon is izgatta Saussure-t” (1997, 376). Hogyan látod, miként interpretálsz Te ezt, a nyelvelméleti kutatások szempontjából nem csekély súlyú kérdést, nézetem szerint visszásságot?

Szépe

Sajnos, nem ismerem az üvegházi iratokat. Továbbá, ahogy írtam előző levelemben, az általam a genfi kiadónál vásárolt francia kiadású de Saussure-kötetem, továbbá a kiváló Tullio de Mauro-féle olasz nyelvi keretű olasz kiadásom is Pécsett maradt valahol.

A magyar fordítás első kiadását sem lelem. (Ezt B.Lőrinczy Éva legalább egy évig fordította az MTA Nyelvtudományi Intézetében; de sem előtte, sem utána nem mutatkozott meg mindez a munkásságában. Valószínűleg az adta neki az ihletést, hogy mind Bárczi Géza, mind Papp László I. éves nyelvészeti kurzusában hivatkozott de Saussure-re. Én is tőlük hallottam erről első ízben.)

Jogos volt a második kiadás igénye. Ebből sikerült Budapesten beszereznem egy példányt.

Sajnálom, hogy a múlt század nyolcvanas éve óta nem foglalkoztam de Saussure művének filológiai (és tudománytörténeti) sorsával. Ha jól emlékszem, ennek a témának az *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XIII. és XIV. kötetének idején volt a renaissance-a. Még mostanában is előadom a saussure-i nagy „dichotómiá”-kat; egyre jobban értem de Saussure dialektikáját.

Ha életem nem alakult volna olyan zaklatottá, akkor a 19. század végének korszakát elsősorban Gabelentz és Schuchardt munkásságán keresztül vizsgáltam

volna Hutterer Miklós (grazi professzor barátom) segítségével, akivel a legtöbbet diskuráltam akkoriban ilyesmiről.

Én nem tartom olyan óriási problémának a mondattan negligálását de Saussure esetében. Ne felejtse el, hogy ő voltaképpen egy újgrammatikus kutatónyelvész volt. A párizsi francia (jó) társasággal való kapcsolata vonzotta a teória felé, majdnem hogy extra feladatként azon a kicsiny egyetemen. Az újgrammatikusok kissé idegenkedtek az (évezredes) logikai ihletésű klasszikus (emberi nyelvre vonatkozó) mondattantól; a 19. század legvégén pedig értesülhettek arról, hogy német egyetemeken kezd kialakulni a modern matematikai logika, amelyik a mondattal (*Satz*) kapcsolatban is releváns felfedezéseket tett; elsősorban Fregére gondolok.

Nota bene, a kémikusból lett pszichológus, Wilhelm Wundt egyáltalában nem negligálta annyira a mondatot; de ő mellékvonalnak számított az első osztályú nyelvészet viszonylatában. Követői – például egy kicsit Gombocz Zoltán, majd Karácsony Sándor, s jóval később, prágai érdeklődése révén Paul Garvin – voltaképpen inkább a kommunikáció és a szemiotika kutatásában használható módon kezelték a mondatot (mint az üzenet alapegységét).

Az a pszichológia még nem alakult ki, amelyik később – az 1930-as években, elsősorban Karl Bühler révén – értelmesen kapcsolódott a nyelvészet (főleg fonológia) egyes alapkérdéseire. Viszont de Saussure föltehetően jól ismerte a G. Tarde-hoz kapcsolódó francia tömegpszichológiát.

Antoine Meillet – korának talán a legjelentősebb párizsi nyelvésze, egyébként de Saussure jó barátja – révén pedig de Saussure jól ismerhette a századfordulón kibontakozó szociológia nagy részét; ebben a szociológiában elsősorban magas szintű (társadalomelméleti = filozófiai), aztán (mai műszóval) politológiai, valamint tömeglélektani elemek is benne voltak (ha jól emlékszem).

A francia felfogásban a *nyelvi nyilatkozat (énonciation)* látszott fontosabbnak, mint a görög-latin-német-amerikai felfogásbeli *mondat*.

A *mondat* kategóriának a *langue*-hoz való közelítési kísérletét dokumentálja de Saussure egyik leghűségesebb tanítványa: Henri Frei, aki sok mondatot hasonlított össze sok nyelvben.

Ha előkerült volna de Saussure-nek a *parole*-ról szóló könyve, akkor az érdekes lehetett volna. Én azonban nem zárom ki azt a lehetőséget, hogy (a) a könyv nem készült el, (b) azért mert a szerzője munka közben rájött arra, hogy ez nem is készülhet el.

A *Cours de linguistique générale* szövegével kapcsolatos kételyek indokoltak; ez a Saussure-filológia tárgya. Engem inkább az lepett volna meg, hogyha de Saussure a mondattant ugyanolyan dialektikusan kidolgozza, mint a többi fejezetet.

Ezt a feladatot egyébként többen is megpróbálták (Jespersentől kezdve Hocketten át Harrisig stb.). Chomskynak volt (Harris árnyékából kibújva) egy óriási

ugrása. Azóta is sok minden történt ezen a területen, de ez már nem része ennek a témának.

Andor

A de Saussure-nél is felbukkanó (de a magyar fordításokban egyáltalán nem szereplő) 'nyelvi nyilatkozás' (énonciation) fogalmára, igen érdekes státusára később majd még visszatérek. Most azonban még maradjunk mondat-, illetve szintagma felfogásánál.

Fentebb hivatkoztam de Saussure felfogására, mely szerint ő a szintagmatant a 'parole', nem pedig a 'langue' tárgykörébe tartozónak tekintette (1997, 143). Ez a Cours csaknem egészének áttekintése esetében igaz, de azt is megjegyeztem, hogy a grammatika tárgyköreinek, komponenseinek igencsak kategorikusan történő megfogalmazásában azért megtaláljuk Saussure-nél az átjárhatóság (mai terminust használva az 'interfész') lehetőségét az egyes komponensek, így a morfológia és a lexikológia között. Utóbbi amiatt érdekes, mert rajta keresztül ismerhetjük meg de Saussure nézetét a jelentéstanról. A Cours-ot ismerve azt mondhatnánk, hogy szemantika-elméletet sem dolgozott ki. Ráadásul a lexikális jelentés tárgyalásakor ő legtöbbször a 'szinonímia' terminust használja, ami – mai ismereteink alapján – ugyancsak zavaró. Szinonímia alatt azonban nem a későbbi strukturalisták felfogásában kirajzolódó jelentés-azonosságot értette, hanem éppen az ellenkezőjét fogalmazta meg: a szavak jelentéses oppozícióban állnak egymással. Ha csupán a szinonímia fogalmára gondolunk, mai szemmel nézve ez ugyancsak előfutára lehet az ún. 'közeli szinonímia' fogalmának, ami nem csupán a jelentésbeli hasonlóságok azonosítására koncentrál, hanem a szinonim csoportokat alkotó lexikális egységek közti különbségek, a köztük levő gradációs eltérések kimutatására is.

De Saussure a jelentéses szavak készletét a 'langue' komponensei közé sorolta. Az ilyen lexikális egységek beépülnek a szintagmákba, önmagukban véve pedig jelentéses alapú ún. 'asszociatív kapcsolatokat' képeznek (1997, 144–147). Ezen keresztül valósul meg a de Saussure nézete szerinti, a 'parole' körébe tartozó szintagmatan és a 'langue' részét képező lexikális jelentéstan interfész viszonya. Sajnos azonban a Cours nem foglalkozik az ilyen kapcsolatok jellegének részletes tárgyalásával. Hogy ez a kérdés azonban nagyon is érdekelte de Saussure-t, arról az „üvegházi” jegyzetek áttanulmányozásakor meggyőződhetünk. Ezek a jegyzetek képezhették az ő hiányolt szemantikájának, nyelvelméleti vívódásainak, modelljének alapját.

Mindenesetre ismereteink szerint de Saussure valós szemantika-elméleti nézeteket nem fogalmazott meg. Itt is az a kérdés, vajon miért nem? Hiszen

ismerhette a kortárs Bréal kialakuló lexikális szemantikai tanait (1897). Miért nem építette be azokat saját nyelvelméletébe? Te hogy vélekedsz nyelvelméletének erről az aspektusáról, a szemantika-elmélet hiányáról? Vagy talán mégis létezett ilyen, csak ennek részletesebb leírására sem jutott már ideje?

Szépe

Ismét szépen kidolgozott kérdéseket tettél fel, amelyekre én próbálok ezt-azt válaszolni. (Az üvegházi jegyzeteket nem ismerem, de egyszer szívesen belenéznek.)

Úgy látom, hogy számodra egészen világos (de Saussure-nél) az asszociatív és a szintagmatikus kapcsolatok különbsége, ami az affixumos nyelvek esetében szembeűnő. (Bezzeg a két szélső esetben (a) az izoláló kínaiban, (b) az inkorporáló inuit nyelvben ennél finomabb distinkciókra volna szükség.)

Engem nem lepett meg, hogy de Saussure-nek nem volt (saját) szemantikája. Abban a korban ugyanis a szemantika (ha jól emlékszem) nagyon kis mértékben a filozófiához, valamivel nagyobb mértékben az akkor nagyon modernnek számító pszichológiához kapcsolódott. Egészében azonban az akkori történeti lexikológia keretein belül maradt, vagyis a nyelvnek a művelődéstörténeti szerepét segítette. Ne csupán Bréalra gondolj, hanem magyarországiakra is, például Gombocz Zoltánra (úgy is mint Lotz, Ullman István, Martinkó stb. későbbi mesterére), meg – ha jól emlékszem a nevére – Szeremlei Császár Lorándra, meg ismét Simonyi Zsigmondra. Ez a szemantika nagy mértékben szem előtt tartotta a klasszikus nyelvek szókinsén belüli viszonyokat (sorokat, kontextusokat; de olyanokat, mint a növényvilág és az állatvilág megfigyelhető szabályszerűségei). Ebben a szemantikában sokkal inkább a de Saussure nélküli Hermann Paul és a de Saussure-ellenes Schuchardt gyakorlata, majd Jespersen praxis-orientált enciklopédizmusa ragadta meg a nyelvészek és nyelvtanárok figyelmét. Természetesen A. Meillet is foglalkozott a nyelvnek valamennyi aspektusával (de ő inkább hatott de Saussure-re, mintsem fordítva de Saussure hatott volna őrá). Ez a fajta szemantika közeli kapcsolatban volt az etimológiával (annak mind a külső interlingvális változatával, mind a belső – nyelvtörténeti nyomozó – változatával). Ez inkább a művelődéstörténet részének tekinthető mentalitás-történet szabályainak az összessége volt, mint „rendszer”: a filoz szakma műveltségének a része, amelyre másféle területek elmélete gyakorolt hatást, vagy csupán gyönyörű szép kalandozások atlasza volt.

A nem lexikális elemek (és az *empty word*-ok [*üres szavak*]) esetében egyrészt a fölűjük rendelt grammatikai funkció, másrészt bizonyos morfológiai pozíciók által kölcsönzött „keret-jelentés” volt a vizsgálat tárgya (annak mindenféle terminológiai velejárójával együtt). Az *interface*, amire céloztál, természetes volt egy olyan

gondolkodási körben, ahol az affixumos indoeurópai nyelvek ugrottak be először, s második körben is a héber, meg az „urál-altáji” nyelvek kínálkoztak.

De Saussure esetében – azt hiszem – a fő kérdés az lehetne (lehetett volna, esetleg volt is), hogy mi a terjedelme a jelviszonynak. Vagyis, hogyan értelmezhető egy egész mondat vagy egy szintagma a jelviszony keretében. (Petőfi S. János, aztán például Török Gábor mintha kiterjesztenék a jelviszonyt a mondatra, sőt a mondatokat tartalmazó szövegekre is.)

A rejtélynek én annál a szakaszánál maradtam állva, amikor csak a *signifiant*-nak érdemes rendszeréről beszélni; de itt sem az egész hangzó világ, hanem annak a grammatika által szabványosra hasított részeivel kapcsolatban.

Azt az egyet tudom még elképzelni, hogy problémát okozhatott ugyanez a *signifié* síkján is. Itt viszont a nem szabványosított rész kezelésére (a) akkor nem nagyon látszott szinkron módszer, (b) voltaképpen az 'universum'-mal volt azonos. Ha volt rendszer benne, akkor az a világ rendszere volt, amelyet a nyelven belül elemek, illetve részleges nomenklatúrák képviselhetek. (Itt lehet szerepe a szinonimáknak.)

A problémát – szerintem – de Saussure azért nem oldotta meg, mert az akkoriiban nem volt megoldható a számára rendelkezésre álló eszközökkel, illetve azok kombinálásával.

A megoldást egy későbbi korban a prágai iskola után, Jakobson után és a harmincas években matematikai-logikusok szemantikára is kiterjedő munkássága nyomán, valamint a brit filozófusokkal együtt lehetett ismét megkísérelni. Azt hiszem, akkor is csak kétféle módon: (a) a szemiotikusok merészségével kilépni a nyelvészet eszközeivel a nyelvészetten túlra (ez a transzlingvisztika), (b) a Morris-féle klasszikus (integrált) szemiotika köreit megpróbálni visszaalkalmazni a nyelvészetre: vagyis a szintaxis után (vagy vele együtt) elővenni a szemantikát. Chomsky egy bizonyos ponton túl már ezt művelte, ha jól értettem („sans le savoir”, vagyis anélkül, hogy erről expliciten nyilatkozott volna). *Nota bene*: ez az utóbbi eljárás implikálja a pragmatikát; ez a nyelvészek egy része számára (az én számomra is) nyilvánvaló volt már a hetvenes évektől; de nem tudtuk megfogni a problémát épp nyelvészetileg.

Még egy megjegyzés. A de Saussure-keretben lehetséges a 'langue' egyes elemeinek szinkron rendszere, illetve ezek története; de ami nem egyértelműen tartozik a 'langue'-ba, annak nem lehet sem szinkron rendszere, sem rendszerének története. Ebben az a paradoxon, hogy a szókincs (*full word* [*a lexikális jelentéssel rendelkező szavak*]) elemeinek nincs szinkron rendszere, de nagyon érdekes története van kulturális kontextusban. Ez a kor még nagyon tisztelte az etimológiai szótárakat, amelyek lassanként háttérbe szorultak a nyelvészetileg élenjáró országokban. A francia nyelvterületen a Littré-féle filozófikus szótár került előtérbe, az angol nyelvterületen pedig az alkalmazott lexikográfia két versenytársa: az Oxford és a Webster. Ezek olimpiai bajnokok lettek elméleti szemantika nélkül.

Andor

Még mindig de Saussure-ről szeretnék kérdezni. Az előzőekben arról beszélgettünk, hogy rendszerszerű mondat- és jelentélméletet nem hagyott az utókorra. Vannak, akik úgy vélik, szeretett volna, csak nem maradt rá ideje, korán érte a halál. Professzori előadásából, jegyzeteiből azt láthatjuk, hogy figyelmének jelentős részét lekötötte a 'langue' fogalmának és tárgykörének körülhatárolása, leírása a 'parole', azaz a realizált nyelvhasználattal szemben. Utóbbi értelmezése azonban korántsem problémamentes mindannak alapján, ami ránk maradt. De Saussure 'parole' értelmezése meglehetősen homályos és töredékes. Én, különösen az igen későn megtalált eredeti kéziratok elolvasása után, nem állítanám azt, amit igen sokan tesznek, hogy ő a 'parole'-t a 'langue'-gal szemben másodlagosnak tartotta. Írásaiban számos helyen megjelenik a szöveg, a diskurzus terminusa. Amint azt Bouquet (2004, 210) kimutatja, a 'discours' fogalmát több helyen megtalálhatjuk eredeti szövegeiben. Én az „üvegházi kéziratok” anyagában öt helyen akadtam rá ezzel kapcsolatos gondolataira. A diskurzus saussure-i fogalmát a Cours összeállítói nem kezelték kellő súlyal, státusa Saussure nyelvelméletében emiatt nem tisztázódhatott. A mű magyar fordításának mindkét változatából pedig a terminus egyszerűen hiányzik. „Lost in translation” („elvezett a fordítás során”) – mondhatná az ember. Véleményem szerint ez igen súlyos hiba volt a szerkesztők, s nekik köszönhetően a fordítók, köztük a magyar fordítás készítője részéről. Ugyanis a 'discours' fogalmának nem kellő súlyú tárgyalása, értelmezése azt eredményezte, hogy de Saussure rá vonatkozó nézeteit az utókor egybemosta a 'parole' fogalmával, a fordításokban egyazon szóval jelölték, azaz nem választották szét a két, egymástól – megítélésem szerint – eltérő fogalmat. B. Lőrinczy Éva minden esetben a 'beszéd' terminusát használja magyar fordításában.

De hát hol is rejtőzködhet a két fogalom különbsége de Saussure felfogásában? Sajnos kristálytisztán ő ezt nem fejtette ki. Hova tartozónak ítéltette meg de Saussure a diskurzust? A figyelmes olvasó arra a következtetésre juthat mind az „üvegházi kéziratok”, mind pedig a Cours alapján, hogy a 'discourse' valójában a 'langue' részét képezi, oda kötődik, de összekötő (mai szóval kifejezve 'interfész') szerepet játszik a 'parole'-l. Erre a következtetésre jut Bouquet is, aki szerint a 'diskurzus' az ún. asszociatív kapcsolatok rendszerében kötődik a 'langue'-hoz (2004, 211). Ha ezt elfogadjuk, azonnal látható a közvetlen kapcsolódás a Coursban is specifikált, szintén asszociatív kapcsolatú szójelentés (de Saussure 1997, 144–147) és a diskurzus (jelentés) között. Csakhogy mind ezt de Saussure ebben a formában nem deklarálta, nem dolgozta ki, ez csupán kikövetkeztethető eredeti és tanítványai által közvetített írásaiból.

Ennek alapján a 'discourse' a nyelvléírás legfelsőbb reprezentációját képezi, rendszernyelvészeti, alapvetően a 'langue' körébe tartozó fogalom, míg a 'parole' fogalma a realizált nyelvhasználati tevékenységek formáinak és nyelvi megvalósításának összességét öleli fel. Bouquet értelmezése alapján a 'langue' közvetíti a jelentés szavakat a 'discours' számára az ún. asszociatív kapcsolatokon keresztül (2004, 213). Érdekes lenne megvizsgálni a jóval későbbi időszakban kutató francia Guillaume fogalmát a 'discours'-ról (1973) és összevetni azt de Saussure-nek a 'discourse'-ról és a 'parole'-ról alkotott nézeteivel. Guillaume-nál ugyanis a 'discours' a 'langue'-gal áll oppozícióban, státusa egybecseng de Saussure 'parole' fogalmával (Gordon 2004, 85).

Persze a fenti gondolatmenettel kapcsolatban azonnal felmerül a kérdés, hogy mindez hogyan egyeztethető össze de Saussure korábban tárgyalt szintagmatanával, amelynek körébe tartozóan ítélte ő meg az általa kidolgozatlanul hagyott mondatant. Talán ez lehetett az a pont, ami meghatározó lökést adott a Prágai Iskola funkcionalistái számára kommunikatív szemléletű mondatanak kialakítása során. Ők, tudjuk, közvetlen nagy elődjüknek tartották de Saussure nyelvelméletét, akinek jegyzeteiben azonban a kulcsfontosságú alapfogalmak nem tisztáztak. Homályosságukra, tisztázatlanságukra vonatkozóan hadd hivatkozzak de Saussure egyik jegyzetére az „üvegházi kéziratokból”, mely szerint a szó maga nem képezi a mondatelemzés részét. A szó a mentális tár, a memória élő részeként létezik. Elsődlegesen nem a mondat része (ami csupán a beszédben létezik). Kívül esik bármely diskurzuson. (2002/2006, 80–81)

Még egy ehhez kapcsolódó érdekes gondolatot képez az, hogy de Saussure munkáiban – ahogy azt a hetedik kérdésemre adott válaszdoban Te is megjegyezted – megjelenik a 'nyelvi nyilatkozás' (énonciation) fogalma. Ez – főként mai szemmel nézve – tisztán pragmatikai státusú fogalom, beható elemzésére a 20. század második felében kialakult és teret nyerő beszédaktus elméletben került sor. Kapcsolódása/ kapcsolhatósága a de Saussure-i 'discours' státusához kézenfekvő.

A fentiek alapján mondhatjuk-e, hogy de Saussure nyelvszemléletében csíráiban már fellelhetőek a nyelvészeti pragmatika és szövegtan rendszernyelvészeti státusú alapjai? Talán nem is Morris, Carnap, Austin voltak alapvetően a nyelvészeti pragmatika diszciplínájának, van Dijk pedig a nyelvészeti szövegtan rendszerének megalapozói? Csak minderre nem figyelt fel kellőképpen a nyelvtudomány valamint történetének kutatása? Mi a véleményed erről a diszciplináris státusú kérdéstről?

Szépe

A *lost in translation* jelenség nemcsak B. Lőrinczy Éva esetében történt meg; mindnyájan járhatunk így. (Az én kedvenc példám az, ahogy a japánok fordítások révén kialakították a saját japáni Bühler-változatukat.) B. Lőrinczy Éva okleveles középiskolai magyar–francia tanár volt, s egyúttal a romanista – s otthon franciául beszélő, francia rokonságú – Bárczi Géza magyar nyelvtörténész professzornak egyik kedves tanítványa. B.L.É. nagy merészséggel fogott hozzá a fordításnak; mert addig nem sokat foglalkozott a nyelvészetnek ezzel a szintjével. Talán menet közben több segítséget kaphatott volna Mesterétől (aki az 1910-es évek végén azon az egyetemen is megfordult, ahol megelőzően de Saussure működött).

A *discours* pontos jelentésének utána lehet nézni egy francia nyelvészeti terminológiai listában (esetleg Littrének a korszakban óriási tekintélyű francia nyelvű filozófiai szótárában is), vagy épp talán a de Saussure-höz kapcsolódó filológiában (bár az utóbbi azért gyanús, mert elővételez egy fogalmi keretet; holott épp azt keresed). Az is használhatna esetleg, ha megnéznéd, hogy az angol fordításban Bastian mire használta a *discourse* szót; nekem az emlékeim alapján úgy rémlik, hogy a saussure-i francia *langage* angol megfelelőjének tekintette, mivelhogy a *triád* számára nem állt rendelkezésre elegendő angol műszó. (Nem úgy, mint az újlatin nyelvek fordítóinak számára). Ha ez így van (volna), akkor az nem erősíti, hanem gyengítheti a föltevésedet a *discours*-ra (függetlenül attól, hogy B.L.É.-nek jobban utána kellett volna néznie ennek).

Ahogy felvázoltad a saussure-i lehetséges francia *langue*-hoz köthető hálózatot, az korrektnek látszik.

Viszont minden igyekezetet a *parole*-lal kapcsolatos kidolgozására eretnek biblia-magyarázat-szerű. (*Nota bene*: de Saussure korai halála, s az utána fennmaradó apokrif *Cours* szinte csábít az ilyen kísérletekre.)

Azt hiszem, hogy de Saussure-t nem nagyon (vagy másként) érdekelték a *parole*-ra vonatkozó problémák. A korabeli fiatal szociológia „nagybátyjá”-nak, Tarde-nak a tömeglélektana ismeretes volt számára. Bizonyára értesült az akkori kibontakozó modern szociológiáról is (ha másként nem, akkor Meillet révén). Mint volt lipcei doktorandus, föltehetően figyelemmel kísérte a hangdomíniumnak találkozásait a természettudományokkal is.

Mindez azonban (a) az én amateur tudománytörténész szememmel másodlagos jelentőségű; s (b) föltehetően az ő számára is az volt. Az ő teljesítménye abban állt, hogy a megelőző korszakok nyelvre vonatkozó kutatásainak számára olyan elméleti (és bizonyos mértékig módszertani) keretet hozott létre, amelynek révén a nyelvtudományban mindennek meglett a saját helye, s *ipso facto* a nyelvtudomány autonóm diszciplínává vált. Tehát a legfontosabb jelenségeket párba állította, s

ezeket az oppozíciókat egy olyan („hegeli”) triádok sorában rendszerezte, amely csak esetlegesen terjedt ki az egyes oppozíciók belső tartalmára (és a rendszeren kívüli egyéb összefüggéseire).

Amit a Prágai Iskolára vonatkozóan írsz, az föltehetően helytálló, de csak egy a különféle tényezők közül. Azt kellene megmagyarázni, hogy a hat (6!) saussure-iánus iskola közül miért épp a prágaiak vették át egy időre fáklyát. Mondhatnánk földrajzi közelséget (európai centrális helyzetüket), személyes okokat (és véletleneket, mint a forradalmi Oroszországból arrafelé került oroszokat, Trubetzkoyt és Jakobsont). Gyaníthatnánk, hogy a csehszlovákiai polgári demokrácia nyíltabb volt, mint akkoriban a legtöbb számításba vehető „nem-nagyhatalom”.

Véleményem szerint azonban az a fáklya egy másik fáklya volt, amely Prágába került; ez pedig a koppenhágai (húszas évek végén) létrejövő atomfizikai áttörés, amelyhez csatlakoztak a fonológusok (nemcsak azért, mert a *fonémá-t* az *atom*-hoz hasonló alapegységnek tekintették, ahogy azt Jakobson megírta), hanem főleg amiatt, hogy mindkettő részlegesen újrendezte a saját paradigmájának központi részét.

Amit a prágaiak a nyelvi sztenderdizációról, a szaknyelvekről stb. írnak, az is rendkívül érdekes, de periférikus a központban levő fonéma vizsgálatához képest.

De Saussure – azt hiszem – a szöveget a stilisztika és a retorika fennhatóságába iktathatta (nem mintha arról nem mondhatott volna alapvetően újakat, ha hozzáfogott volna).

A *pragmatika* de Saussure életében mint egy „nem elsőrendű” filozofikus megközelítés létezett; s nincs rá utalás, hogy ez eljutott volna a legjelesebb európai filozófusokhoz. Morris integrálta *Foundations of the Theory of Signs* című alapművében (1938) a filozófiai stúdiumok közé.

Ennek alapján továbbra is az a valószínű, hogy bizony Morris, Carnap, Austin voltak a nyelvészeti pragmatika diszciplínáját megalapozó első játékosai (olyan labdaszedőkkel, mint van Dijk és Dressler). (Petőfi S. János más eset, mert ő tudatosan a nyelvtudományon kívül is és belül is működteti a saját rendszerét.)

Andor

Eddigi kérdéseim, felvetéseim főként a 19. század második és a 20. század első felében felmerülő, a nyelvtudomány mai történetére is meghatározó módon kiható nyelvelméleti kérdéseket érintettek. Utolsó kérdésem más jellegű. Alapos ismereteidre támaszkodva, mely ismeretek igen jelentős hányada személyes alapú is volt a 20. század második felében és a 21. század kezdetén, azt szeretném megkérdezni Tőled, hogy Te a nyelvtudomány történetének mely pontjait, elméleti modelljeit vagy tendenciáit tartod olyan státusúaknak, amelyek a tu-

domány fejlődésében olyan erősek és jelentősek voltak, hogy paradigmaváltást eredményeztek. Gondolom, hogy ezzel kapcsolatban az is nyilvánvaló, hogy kíváncsi vagyok véleményedre a generativizmus státusáról is, annak ellenére, hogy tudom, a generatív nyelvelmélet mai alakulását, a generatív alapú nyelveírás eszköztárát csak azok tudják követni, akik annak aktív művelői, Te pedig nem tartozol ezek közé, mint ahogy már én sem. Az is érdekel, hogyan vélekedsz interdiszciplináris vonatkozásban a nyelvészet fejlődéstörténetéről. Beszélgetésünk elején tárgyaltuk a grammatikai modellek és szemléletek és a filozófia, a logika összefüggéseit. Korunkban ezeken kívül szoros a kapcsolat a nyelvtudomány, a pszichológia, a szociológia, de még a mesterséges intelligencia kutatása között is, a nyelvtudomány igen markáns részét képezi az ún. kognitív tudományoknak. Érdeklődéssel várom válaszodat erre, a beszélgetésünk jelen szakaszát záró kérdésre.

Szépe

1. Először is, Ferdinand de Saussure előtt voltaképpen nem is létezett nyelvtudomány a mai tudományelmélet kritériumai szerint. A nyelvvel kapcsolatos foglalatosság, illetve gondolkodás *egyéb* paradigmák része volt. (Ezt nem nagyon ismerte fel – egyébként rendkívül érdekes monográfiájában – Békés Vera. (1997))

Azt hiszem, hogy de Saussure előtt a nyelvészetnek, vagyis a nyelvtörténetnek legfejlettebb változatát az újgrammatikusok alakították ki. Ebben (a) valamilyen egységes keretet találtak az általuk vizsgált nyelvi jelenségek számára; (b) de az egyes magyarázatokat (azoknak nyalábjait) redukálták nyelven kívüli tényezők körül felépült diszciplinákra. *Nota bene* a magyarázatok történeti jellege tartotta össze az újgrammatikusoknak szépen kidolgozott épületét. Éppen ehhez képest jelentett „tudományos forradalmat” de Saussure elméleti/módszertani szintézise, amelynek révén a nyelvre vonatkozó gondolatoknak létrejöhetett egy autonóm diszciplinája (akkor ez volt a tudomány legmagasabb szintje).

Ez nem jelenti azt, hogy ne lett volna tengernyi pozitívum a de Saussure előtti európai nyelvészet sok-sok változatában. S egyáltalában nem jelenti, hogy mindezen a meglevő kereteken belül és kívül nem működtek volna zseniális figurák. *Nota bene* ők az Európában föltett fővonalat készítették elő, amely (a) gondolom, hogy soha sem találkozott a kínai nyelvészettel (Gabelentz kivételével); (b) s tudom, hogy csak fél évszázad múlva találkozott az indiai nyelvészettel.

2. Ferdinand de Saussure „forradalma” (vagyis egy paradigmaváltás lehetőségének kinyitása) után s nagyrészt annak hatására nem is sokára következett be –, „mainstream”-ben – a prágai fonológia révén egy „parciális paradigma-váltás”.

(Egyébként, ha jól emlékszem, épp 50 éve volt annak, hogy valahol előadtam a de Saussure utáni öt fő nyelvészeti iskolafélének egymáshoz való viszonyát; ez meg is jelent. Ezt lehetne továbbfolytatni; de ez már nem hasznos, mert annyi minden történt azóta az öt fő irányon kívül is.)

3. Kétségtelenül Noam Chomsky fordulata jelentett tudománytörténeti paradigmaváltást (a legelején közvetlen környezetének: a Zellig Harris által dominált amerikai deszkriptív nyelvészettel szemben). Ebből eleinte mindenki egyéb kimaradt (kivéve egy-két logika-kutatót és olyan nyelvészt, akit minden érdekelt a nyelvvel kapcsolatban).

Csak hogy Chomsky életben maradt, s ezáltal nem lehetett posztumusz szentté avatni személyét és munkásságának első évtizedét. Ennek folytán (a) a paradigmán belül megindult a fejlődés a mester részvételével; (b) nagyságrendekkel megnőtt a paradigmán belüli nyelvészek és műveik száma; (c) ugyanakkor „balkanizálódott” ezen a paradigmán belül is (akárcsak általában) a humán tudományos kutatásnak nagy része; (d) a belső fejlődés és annak értékelése mellett kezd kialakulni az elméleteknek a hasznosságuk szerint történő méltánylása is. (Ez utóbbi a kezdeti számítógépes kutatással való összefonódás mellől indult és nagyon sok irányba vezetett.)

4. A pragmatika bekapcsolódása előre jelezhető volt a 20. század hetvenes éveinek végétől (Morrisnak a II. világháború előtti egyesített szemiotikai modellje alapján). A kognitív nyelvészetet Garvin és az amerikai kulturális antropológiában otthonos szakemberek a hatvanas évektől művelték. A szövegnek pedig a *sui generis* nyelvészeti vizsgálata a levegőben lógott minden alapos szintaxis-megközelítésben; én a hatvanas években hallgattam a University of Pennsylvanián Harrisnek hiper-szintaxis előadását. Hasonló lehet a helyzet minden – szövegre is épülő – diszciplínában, mint az irodalomtudományban, jogtudományban, teológiában stb.

Nem volt előre látható akkor még, hogy később látványosan fejlődik a szociolingvisztika, amely kapcsolatba kerül (a) a belső nyelvészettel, (b) a történetileg felmerült társadalom-kutatási témákkal. Ebben a diszciplínában máig nagyon sok nyitott kérdés található.

A pszicholingvisztika egyre jobban kibontakozó fejlődése szakadatlanul tart. Bár ez kevésbé meglepő, hisz’ Chomsky nagyon is egyeztetett George Millerrel már a hatvanas években. Ennek a diszciplínának az előtérbe kerülése előbb-utóbb egy újabb paradigmaváltást eredményezhet: a nyelvészet természettudományos fordulatát. (Ez nagyságrendileg jelentősebbnek látszik, mint a filozófia nyelvészeti fordulata, vagy annak a tükörképe: a filozófia hatása a nyelvészet egyes részeire.) Nem zárható ki annak a lehetősége, hogy a nyelvészet ismét kettészakad, mint az már sokszor megtörtént, a legutóbb Itáliában *linguistica* és *glottologia* néven.

A logika fejlődéséről nem tudok mit mondani. Azt hiszem, hogy a formális szintaxis bizonyos mértékig átvett egyes témákat a logikától. Engem, bevallom, a

logikának a tudományelmélettel való összefüggése jobban érdekelt; de ez is olyan módon, hogy várom, csak várom a tudományelméleten belüli „saussure-ihez” hasonló fordulatot, amelyben a tudománytörténet is méltó helyet kap (Kínával, Indiával, illetve Schuchardt-tal, Gabelentz-cel stb. együtt).

Megemlítem még a korpusz-nyelvészetet, amely voltaképpen a filológia nagy részének paradigmaváltásaként is felfogható volna, hogyha nem kapcsolódna ezer és egy szállal az informatikához. Az informatika pedig folyamatosan nyomul bele a világ valamennyi látható és nem látható szegletébe. Valahogy ezzel is lehetséges egy új „overall” kommunikációs modell, amely kiterjedhet a kultúra-modellre (beleértve talán még az etikát is). Egy ilyen megoldás föltehetően csökkentené az újítások kétségtelen *abundantia*-ját.

A szívemnek kedves szemiotika (a „napfényes filológia”) pedig szép kerti virágként szinte örökéletű maradhat, mint az amulettek, gyűrűk és az eső után felragyogó szivárvány.

Andor

Mennyi mindenről beszélhetnénk még! Tulajdonképpen még a de Saussure nevéhez fűződő témát sem aknáztuk ki teljesen! Nem hasonlítottuk össze például de Saussure fogalmát a *langue*-ről és a *parole*-ről Chomskynak a *kompetencia* és a *performancia* fogalmáról vallott nézeteivel, amiről tucatnyi szakirodalom áll rendelkezésre. Többségük azt állítja, hogy Chomsky fogalmai az egyén nyelvtudását és nyelvhasználatát illetik, míg a nagy előd a *langue* társadalmiságát hangsúlyozta. Aki elolvassa Paul J. Thibault kitűnő, alapos elemzésre épülő könyvét de Saussure nyelvelméleti nézeteinek újraértékeléséről (1997), láthatja, hogy de Saussure sem hanyagolta el a *langue* tárgyalásakor az egyén szerepét. Azután a generativizmusról és a kognitív bázisú nyelvészet tanairól sem értekeztünk mélyebben ebben az interjúban, vagy azokról a diszciplináris összefonódásokról, ún. interfész jellegű kapcsolódásokról, amelyeket 10. kérdészemre adott válaszdobban felvázoltál.

Folytatni viszont mindketten szeretnénk, hiszen a „szabad beszélgetések” gondolatának felvetődésekor, mintegy egy éve, a vonaton abban egyeztünk meg, hogy áttekintjük a nyelvtudomány történetének koncepciózus kérdéseit illető valamennyi állomást, a régmúlttól egészen napjainkig, nemzetközi és hazai vonatkozásban egyaránt. Bőven maradt még megtárgyalatlan téma a beszélgetések folytatására. De hadd maradjon egy kicsit talány az olvasók számára, hogy még mi mindent szeretnénk megvitatni! Aki ismeri vagy megismeri gazdag életutadat, tudományos pályafutásodnak állomásait, megsejtheti, hogy izgalmas témákat fogunk érinteni például a jelenkori, főleg a 20. században uralkodó

nyelvészeti irányzatokról és azok gyökereiről, hiszen közvetlen, személyes alapú élményeid, ismeretséged igen fontos, sokak számára nem ismert tényeket, tényezőket képesek felszínre hozni. Nem fognak homályban maradni a nemzetközi mércével mérve is jelentős hazai kiválóságok áttekintésünkben!

Hogy terveinket megvalósítsuk, ahhoz 80. születésnapod alkalmából kollégáid és tanítványaid nevében is kívánok erőt és egészséget, még sok-sok évre szóló alkotókedvet! Magunknak pedig azt, hogy Mesterünk szellemi frissességét, ötletgazdagságát, tudományos kreativitását és leleményességét még igen sokáig élvezhessük.

IRODALOM

- ADAM, Martin 2006. *Functional Macrofield Perspective*. Vydala Masarykova Univerzita, Brno.
- ARISZTOTELÉSZ 1979. *Orgánon* I. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- BÉKÉS Vera 1997. *A hiányzó paradigma*. Latin Betűk Kiadó, Debrecen.
- BOUQUET, Simon 2004. Saussure's unfinished semantics. C. SANDERS (szerk.): *The Cambridge Companion to Saussure*. Cambridge University Press, Cambridge. 205–218.
- BRASSAI Sámuel 1885. A mondat dualismusa. *Értekezések a Nyelv- és Széptudományok Köréből XII/X*. 1–92.
- BREAL, Michel 1897. *Essai de sémantique: science des significations*. Hachette, Paris.
- CARDONA, George 1997. *Pāṇini: His Work and its Traditions Vol.1*. Motilal Banarsidass, Delhi.
- DEZSŐ László – SZÉPE György 1967. Adalékok a topic–comment problémához. *Nyelvtudományi Közlemények LXIX*. 365–388.
- DEZSŐ László – SZÉPE György 1974. Two problems of topic-comment. F. DANEŠ (szerk.): *Papers on Functional Sentence Perspective*. Academia, Prague. 81–86.
- É. KISS Katalin 1981. Brassai Sámuel mondatelmélete. TELEGDÍ Zs. – SZÉPE Gy. (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XIII*. Akadémiai Könyvkiadó, Budapest. 91–202.
- FILLMORE, Charles J. 1968. The case for case. E. BACH – R.T. HARMS (szerk.): *Universals in Linguistic Theory*. Harcourt, Brace, Jovanovich, New York. 1–90.
- FIRBAS, Jan 1992. *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*. Cambridge University Press, Cambridge.
- GORDON, W. Terrence 2004. *Langue and parole*. C. SANDERS (szerk.): *The Cambridge Companion to Saussure*. Cambridge University Press, Cambridge. 76–87.
- VON DER GABELENTZ, Georg 1891/1984. *Die Sprachwissenschaft*. Günter Narr, Tübingen.
- GUILLAUME, Gustave 1973. *Principles de linguistique théorique de Gustave Guillaume*. Klincksieck, Paris.
- HALLIDAY, Michael A.K. – HASAN, Ruqaiya 1976. *Cohesion in English*. Longman, London.
- HARRIS, Zellig 1991. *A Theory of Language and Information*. Clarendon Press, Oxford.
- JAKOBSON, Roman 1972. *Hang – Jel – Vers*. FÓNAGY Iván – SZÉPE György (szerk.) Gondolat, Budapest.

- KIPARSKY, Paul 1979. *Pāṇini as a Variationist*. Poona University Press, Poona.
- KIPARSKY, Paul – J. FRITS STAAL 1968. Syntactic and semantic relations in Pāṇini. *Foundations of Language* 5: 83–117.
- LAKOFF, George 1966. Stative verbs and adjectives in English. *Harvard Computation Laboratory Report NSF-17*. Harvard University, Cambridge, Massachusetts. oldalszámozás nélkül.
- LI Charles N. – THOMPSON, Sandra 1976. Subject and topic: a new typology of language. C.N. LI (szerk.): *Subject and Topic*. Academic Press, New York. 457–489.
- LŐRINCZI Réka 2005. Brassai Sámuel könyvtárának nyelvészeti részlegéről. PÉNTÉK János (szerk.): *A nyelvész Brassai élő öröksége: Az 1997. május 22–23-i emlékülés előadásai*. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár. 106–111.
- MORRIS, Charles W. 1938/1953. *Foundations of the Theory of Signs*. University of Chicago Press, Chicago.
- PETŐFI S. János 2004. *A szöveg mint komplex jel (Bevezetés a szemiotikai-textológiai szöveg szemléletbe)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- PETŐFI S. János – BENKES Zsuzsa 1998. *A szöveg megközelítései. Kérdések – válaszok. Bevezetés a szemiotikai szövegtanba*. Iskolakultúra, Budapest.
- SAPIR, Edward 1921. *Language*. Harcourt and Brace, New York.
- DE SAUSSURE, Ferdinand 1931/1967. *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Gondolat, Budapest.
- DE SAUSSURE, Ferdinand 1978/1997. *Bevezetés az általános nyelvészetbe (második kiadás)*. Corvina, Budapest.
- DE SAUSSURE, Ferdinand 2002/2006. *Writings in General Linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- SEBEOK, Thomas A. 1964. Kódolás a jelező viselkedés fejlődésében. *Nyelvtudományi Közlemények* LXVI./2. 285–302.
- SZÉPE György 1993. Review of Josef Vachek: *Written Language Revisited*. *Ural-Altäische Jahrbücher* 65. 174–175.
- TESNIÈRE, Lucien 1959/1988. *Éléments de syntaxe structurale*. Klincksieck, Paris.
- THIBAUT, Paul J. 1997. *Re-reading Saussure*. Routledge, London.
- WEIL, Henri 1844. *De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes*. Joubert, Paris.

Contents

A multidimensional story	7
HORÁNYI, ÖZSÉB	
Congratulatory to György Szépe on the occasion of his 80th birthday. PhD-program in Linguistics at the University of Pécs – the beginnings.....	9
ALBERTI, GÁBOR	
”What is predicated?”	19
ANDOR, JÓZSEF	
<i>De durva!</i> [<i>What a wicked topic!</i>] – On the shifting of polarity of adjectival meaning	33
B. SZÉKELY, GÁBOR	
Dates in the map of the Northern-Ural region (1847) made by Antal Reguly	43
BABOS, ILDIKÓ	
Source domains in the metaphors of the textual folklore of Romani	49
BARICS, ERNŐ	
Investigating the settlement of Croatian ethnic groups in Hungary in a native speakers’ context, based on the study of geographical names	57
BERTALAN, REGINA	
Influence of theoretical approaches to language on the diagnostics of speech therapy	65
DERÉNYI, ANDRÁS	
Use of learning outcomes in higher education: An international overview	73
ERDŐSI, VANDA	
Pragmatic aspects of written communication. Some possible approaches and viewpoints.....	88
FANCSALY, ÉVA	
On the ”ancient religion” of Hungarians	103
FÓRIS, ÁGOTA	
Preliminaries to the initiation of MA level training in terminology	110
GÚTI, ERIKA	
The Belgian model.....	121
HOFFMANN, ILDIKÓ	
Langue, parole, mémoire	130

JÓZSA, JUDIT	
Italian language through the eyes of some Hungarian travellers.....	138
KASSAI, ILONA	
Gender in the names of professions	147
KNIPF, ERZSÉBET	
Simplified language varieties in contemporary German: from Pidgindeutsch to Ethnolects.....	149
KOMLÓSI, LÁSZLÓ IMRE	
Your life is the context you create	159
LENDVAI, ENDRE	
Hungarian language in the mirror of Hungarian spirit	170
LENGYEL, ZSOLT	
New results in investigating word associations	179
MARTSA, SÁNDOR	
On the synchronic relevance of back-formation	192
MEDVE, ANNA – SZABÓ, VERONIKA	
Model by model.....	205
NAVRACSICS, JUDIT	
Semantic and syntactic processing in two languages	216
ORSÓS, ANNA	
At the cradle of romology. Aspects of Beas language teaching and language planning in Hungary.....	230
SIMONFFY, ZSUZSA	
Beyond the crossroads of disciplines	239
SZOTÁK, SZILVIA	
Ideas for the elaboration of viewpoints concerning aspects of a Hungarian language strategy	251
TERTS, ISTVÁN	
Preparing for miracles.....	259
TÓTH, LÁSZLÓ	
Notes on the aspectual content of generalized factual meaning in a contrastive framework	275
VÉGVÁRI, VALENTYINA	
Intercultural communication in a European context	286
VISZKET, ANITA	
Syntax in public education.....	291

ZAJDÓ, KRISZTINA

- On the fundamental necessity and advantages
of bimodal bilingual education for deaf children 303

ANDOR, JÓZSEF

- Discussing issues in the history of linguistics
(Interview with eighty-year-old György Szépe)..... 315

A 12. szám szerzői

- ALBERTI GÁBOR (tanszékvezető egyetemi tanár), PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs; alberti.gabor@pte.hu
- ANDOR JÓZSEF (egyetemi docens), PTE BTK Angol Nyelvészeti Tanszék, Pécs; andor.jozsef@pte.hu
- B. SZÉKELY GÁBOR (szemináriumvezető egyetemi docens), PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Finnugor és Magyar Nyelvtörténeti Szeminárium, Pécs; szekely.gabor@pte.hu
- BABOS ILDIKÓ (PhD hallgató), PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs; babos.i@freemail.hu
- BARICS ERNŐ (egyetemi docens), PTE BTK Horvát Tanszék, Pécs; barics.erno@pte.hu
- BERTALAN REGINA, logopédus, (doktorjelölt), PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs; bertalanreginafrida@tvn.hu
- DERÉNYI ANDRÁS, az Országos Kreditiroda vezetője, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest; andras@derenyi.net
- ERDŐSI VANDA (egyetemi tanársegéd), PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Hungarológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Szeminárium, Pécs; erdosi.vanda@pte.hu
- FANCSALY ÉVA (egyetemi docens), PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Finnugor és Magyar Nyelvtörténeti Szeminárium, Pécs; fancsaly.eva@pte.hu
- FÓRIS ÁGOTA (tanszékvezető egyetemi docens), Károli Gáspár Református Egyetem BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Budapest; aforis@t-online.hu
- GÚTI ERIKA (egyetemi adjunktus), PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Hungarológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Szeminárium, Pécs; guti.erika@pte.hu
- HOFFMANN ILDIKÓ (tudományos munkatárs), MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest; hoffmann@nytud.hu; hoffmannildi@gmail.com
- HORÁNYI ÖZSÉB (egyetemi tanár), BCE TK Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet, Budapest; PTE BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Pécs; ozseb@horanyi.hu
- JÓZSA JUDIT (egyetemi adjunktus), PTE BTK Olasz Tanszék, Pécs; jozsa.judit@pte.hu
- KASSAI ILONA (doktoriiskola-vezető, egyetemi tanár), PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs; PTE BTK Francia Tanszék, Pécs; kassai@nytud.hu
- KNIPF ERZSÉBET (intézet- és tanszékvezető egyetemi tanár), ELTE BTK Német Nyelvészeti Tanszék, Budapest; PTE BTK Német Nyelvészeti Tanszék, Pécs; knipf.erzsebet@pte.hu; knipfe@freemail.hu
- KOMLÓSI LÁSZLÓ IMRE (egyetemi tanár), PTE BTK Angol Nyelvészeti Tanszék, Pécs; Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre (UKF), Nitra; komlosi.laszlo@pte.hu

- LENDVAI ENDRE (kutatóközpont-vezető egyetemi tanár), PTE BTK Szláv Filológia Tanszék Fordítástudományi Kutatóközpont, Pécs; lendvai.endre@pte.hu
- LENGYEL ZSOLT (professor emeritus), Pannon Egyetem BTK Alkalmazott Nyelvészeti és Nyelvoktatási Intézet, Veszprém; lengyelz@btk.uni-pannon.hu
- MARTSA SÁNDOR (intézetigazgató egyetemi docens), PTE BTK Angol Nyelvészeti Tanszék, Pécs; martsa.sandor@pte.hu
- MEDVE ANNA (szemináriumvezető egyetemi docens), PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Általános Nyelvészeti és Anyanyelvi Nevelési Szeminárium, Pécs; medve.anna@pte.hu
- NAVRACSICS JUDIT (intézetigazgató egyetemi docens), Pannon Egyetem BTK Alkalmazott Nyelvészeti és Nyelvoktatási Intézet, Veszprém; navju@yahoo.co.uk
- ORSÓS ANNA (egyetemi adjunktus), PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs; orsos.anna@pte.hu
- SIMONFFY ZSUZSANNA (egyetemi docens), PTE BTK Francia Tanszék, Pécs; simonffy.zsuzsanna@pte.hu
- SZABÓ VERONIKA (PhD hallgató), PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs; sz.veronika@gmail.com
- SZOTÁK SZILVIA (elnök), Imre Samu Nyelvi Intézet; (tanácsadó) KIM Nemzetpolitikai Államtitkárság Diaszpóra Osztály; szotaksz@t-online.hu, szilvia.szotak@kim.gov.hu
- TERTS ISTVÁN (egyetemi docens), PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Hungarológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Szeminárium, Pécs; terts.istvan@pte.hu
- TÓTH LÁSZLÓ (egyetemi docens), PTE BTK Olasz Tanszék, Pécs; toth.laszlo@pte.hu
- VÉGVÁRI VALENTYINA (egyetemi docens), PTE BTK Szláv Filológia Tanszék, Pécs; vegvari.valentyina@pte.hu
- VISZKET ANITA (egyetemi adjunktus), PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Általános Nyelvészeti és Anyanyelvi Nevelési Szeminárium, Pécs; viszket.anita@pte.hu
- ZAJDÓ KRISZTINA (tanszékvezető egyetemi docens), Nyugat-magyarországi Egyetem, Apáczai Csere János Kar, Gyógypedagógia Intézeti Tanszék, Győr; zajdo@hotmail.com

Útmutató

a *Hungarológiai Évkönyv* munkatársai számára

Szerkesztőségünk a **magyar mint idegen nyelv/hungarológia** témaköréből vár tanulmányokat, tankönyvelemzéseket, ismertetéseket (max. 25.000 n terjedelemben). Évente megjelenő köteteinkben rendszeresen közöljük a MANYE előző évi alkalmazott nyelvészeti kongresszusának hungarológiai szekciójában megtartott előadások írott szövegváltozatait is.

Minden írást – rövid angol nyelvű összefoglalójával együtt (s azt természetesen angol címváltozattal is ellátva) – elektronikus rögzítésben (számítógépes adathordozón vagy e-mail küldeményhez csatolt RTF formátumban) kérünk. (Ha ábrákat, táblázatokat is tartalmaz, nyomtatott példányt is kérünk.)

Megújított formai követelmények:

- betűtípus: Times New Roman
- sortávolság: 1 (szimpla)
- szerző neve: **kurzív és félkövér**, középre zárva (16-os betűméret)
- cím: **félkövér**, középre zárva (16-os)
- szöveg: sorkizárással (12-es)
- lábjegyzet (automatikus beszúrással számozva): sorkizárással (10-es)
- irodalom: sorkizárással, 0,5-ös függő behúzással (10-es) – az alábbi minta szerint:

BARTOS Huba 2000. Az inflexiós jelenségek szintaktikai háttere. In: Kiefer Ferenc (szerk.)

Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia. Akadémiai Kiadó, Budapest. 653–762.

GIAY Béla – NÁDOR Orsolya (szerk.) 1998. *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia.* Budapest, Janus/Osiris

SZILI Katalin 2002. A kérdés pragmatikája a magyar nyelvben. *Nyr.* 2002/1: 12-30.

- fejezetcímek: **kurzív és félkövér** (14-es); további tagolásban: *kurzív* (12-es)
- nyelvi példák (szövegben): *kurzív*
- értelmi kiemelések: **félkövér**
- hivatkozás szövegen belül: zárójelben a szerző(k) vezetékneve, évszám, oldalszám: (Szili 2002, 12)
- hosszabb szövegbetétet alkotó idézetek és összefüggő példasorok: elkülönített bekezdésben (10-es)

