

izlésének eltéréseiből származik, és a mű használhatóságát, kiemelkedő tudományos (esetünkben tudománytörténeti) jelentőségét nem befolyásolja. Ami az átlagos, az amerikai tankönyvekhez nem szokott magyar olvasót eleinte inkább zavarni fogja, az a könyv nyelvezete, stílusa, ami – különösen az első fejezetekben – eléggé didaktikus. Ez bizonyára a munka tankönyv jellegéből származik, és nem róható fel az egyébként jó, még az eredeti kiemeléseket is pontosan átvevő fordításnak, amely sikeresen birkózott meg az olyan nyelvi példaanyag magyarul való visszaadásával is, ahol nem a szó szerinti, hanem szociolingvisztikai szempontból azonos értékű nyelvi forma alkalmazására volt szükség (pl. nyelvbotlás: az angol *queer dean* – *dear Queen* helyett, lovasi várak – városi lovak [11], vagy bizonyos beszélt nyelvi alakok: *hold* – *hód*, *föld* – *főd* az angol *tests* – *tess*, *best* – *bes* helyett: 21).

A fordítással kapcsolatosan egy lényegesebb – az itt ismertetett könyvtől részben független – dologról kell szólnunk. A szociolingvisztikának nincs kialakult magyar nyelvű terminológiája, a fordító tehát nem kerülhette meg e téren az átlásfoglalást. Ez annál is inkább bonyolult kérdés, mert általában az angol és magyar nyelvtudományi szakszavak egymásra vonatkoztathatósága is problematikus. Az itt tapasztalható bizonytalan helyzettel magyarázható, hogy több olyan új magyar szakszó is előfordul a szövegben, melynek helyessége vitatható. Például a magyar szakirodalomban szokásos – igaz idegen eredetű – *disztribúció* szakszó helyett a *megoszlást* használja a magyar fordítás (14).

Mivel a *disztribúció* már hosszabb ideje használatos a magyar nyelvű nyelvészetben, más szakszóval való fölcserélése – túl azon, hogy maga a *disztribúció* (szemben az általánosabb *megoszlással*) az amerikai deskriptív nyelvészethez kötődő kifejezés – fölösleges.

Hasonlóképpen nincs szükség új szakszó alkotására a Bernstein alkalmazta formális és publikus nyelvi kód második tagjának esetében sem (vö. *közösségi kód*:

296), hisz egyrészt van rájuk magyar terminus (*kidolgozott* és *korlátozott kód*), másrészt – épp az itt tárgyalt *Szociolingvisztika* könyv fordítója révén – a publikus kód is már többmint két évtizede él a magyar terminológiában (lásd például Lawton *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás* című könyvében: Bp., 1974. 98–9.).

Más okokból kifogásolható az angol *vernacular* fordításaként alkalmazott *alapnyelv* szó (23). Az alapnyelv a magyarban az összehasonlító nyelvészet kifejezésékként él „rokon nyelveknek (kikövetkeztetett) közös nyelvi őse” jelentésben. Azt a nyelvváltozatot, amit az angol nyelvű szociolingvisztikai szakirodalomban *vernacular* neveznek, „amely valamely nyelvközösség legsajátabb, mindennapi kommunikációs eszköze; amelyet a nyelvközösség minden tagja hibátlanul használ” (*Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről*, 126. jegyz.), magyarul leginkább bázisnyelvnek nevezhetnénk.

Nagy értéke a Pap Mária fordította kötetnek, hogy kiegészült magyar nyelvű és témájú szakirodalommal, valamint hogy a feladatokat – ahol lehetett – magyar példákkal és témákkal bővítette Kontra Miklós és a kötet szerkesztője, Pléh Csaba. Ezáltal Ronald Wardhaugh könyve – még ha nem is pótolhatja a továbbra is hiányzó magyar szempontú, a magyar nyelvi és nyelvészeti képzettségen alapuló szociolingvisztikai alapvetést – biztos támaszt jelent a magyar nyelv szociolingvisztikája iránt érdeklődőknek is.

Kis Tamás

Stephen Krashen

The Power of Reading: Insights from the Research

Libraries Unlimited, Inc., Englewood,
Colorado, 1993

Stephen Krashen az elmúlt másfél évtized nyelvoktatással kapcsolatos publikációinak leggyakrabban idézett – szélsőségesen dicsőített vagy elutasított – személyisége. Az eredetileg „monitor modellként”

(Krashen, S.: *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press, Oxford, 1981), majd „input hipotézisként” (Krashen, S.: *The input hypothesis*. Longman, London, 1985) ismert, második nyelv elsajátítási elméletének kiterjesztéseként jelent meg ez a legutóbbi „Az olvasás hatalma: A kutatás következtetései” című könyve, mely értékeihez képest méltatlanul nehezen hozzáférhető.

Ez a munka nemcsak a második- és idegennyelv-oktatással foglalkozó szakemberek számára íródott, hanem minden nyelvi fejlesztésért felelős szülő, tanár és könyvtáros haszonnal forgathatja.

A könyv, amely korunk „műveltségi válságából” keresi a kiutat, három nagy fejezetre tagolódik. Az első rész azokat a kutatásokat tekinti át kritikusan, melyek az iskolai és iskolán kívüli „szabad, önkéntes olvasás” (free voluntary reading, röviden FVR) programokat vizsgálják gyerekek és felnőttek esetében. Krashen érvelése szerint az ilyen jellegű olvasás egyaránt fejleszti a szövegértést, az íráskészséget, a nyelvtani tudást, a helyesírást és a szókincset. A kutatásokon kívül olyan közismert tényekkel is alátámasztja „olvasás hipotézisét”, mint a tanárok által gyakran tapasztalt sajnálatos jelenség: sok hibásan írott alak rendszeres olvasása után már magunk sem vagyunk biztosak a helyesírásban (12). Ugyanebben a fejezetben áttekinti a közvetlen tanítás szerepét, és kutatási eredményekre, valamint esettanulmányokra támaszkodva cáfolja a direkt olvasástani hatékonyságát.

A második fejezet „a kúrát” ismerteti: Krashen véleménye szerint a nyelvi nevelés egyik fő célja az önkéntes, szabad olvasás bátorítása. Ennek eléréséhez alapvető követelményeket kell teljesíteni: a könyveknek elérhetőeknek kell lenniük otthon vagy a könyvtárakban; csöndes, nyugodt helyet és időt kell biztosítani az olvasásra. Azok a gyerekek olvasnak többet, akiknek sokat olvasnak vagy mesélnek. Ezzel kapcsolatban egy félreérthető fejezetcímre kell kitérnünk: „Reading Aloud” (39) nem azt jelenti, hogy a gyerekek olvasnak han-

gosan, mint az a brit angol szóhasználatnál értendő, hanem mesék, történetek hallgatását, megbeszélését. Érthető, hogy Krashen a hangsúlyt egyértelműen az olvasásra helyezi, és nem a szöveghallgatásra, mivel munkájában nem elsősorban idegennyelv-fejlesztésről beszél. Idegen nyelv esetében a kiejtés érdekében feltétlenül szükséges a beszédértés előtérbe helyezése, mivel az írott és hallott alakok másképp nem tudnak egymáshoz kapcsolódni, a kezdő-középhaladó tanuló magyar olvasási stratégiák alapján fonetikusán fogja kiolvasni a számára ismeretlen szavakat, és így sajátítja el őket. Ugyanakkor Krashen hivatkozik azokra a kutatásokra, melyek szerint az anyanyelvi készségek áttevődnek a második nyelvre és viszont. (Vö. Cummins, J.: Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: Bialystok, E. (szerk.): *Language processing in children*. Cambridge University Press, 1991). Következésképpen az anyanyelven sikeres olvasó nagy valószínűséggel válik olvasóvá a második nyelven.

Krashen külön kitér olyan problémákra, mint a jutalmazás kérdése, a képregények és serdülőknak szóló szerelmes regények szerepe. A jutalmazást nem tartja megfelelő eszköznek az olvasás motivációjaként, az olvasás maga kell, hogy önmagában örömet jelentsen. A „másodrangú irodalmat” ellenben az elsőrangúhoz vezető útként fogja fel: kutatási eredményekkel és anekdotákkal támasztja alá azt az állítását, miszerint a szabadon választott könyvek fokozatosan elvezetik az olvasót a „jó könyvekhez”.

A könyv harmadik fejezete az olvasás korlátait veszi sorra, elemzi a TV-nézés jótékony hatását és árnyoldalait, melyekkel szemben az olvasást helyezi előtérbe. Összefoglalójában a szabad, önkéntes olvasást a kötelező olvasmányok kiegészítő programjaként ajánlja. Hangsúlyozza, hogy a szabad olvasmányok jóval kellemesebbek, motiválóbbak és célravezetőbbek, mint a hagyományosan előírt könyvek. Krashen kiterjeszti az „input hipotézist” a műveltség megszerzésének haté-

kony módjára: olvasva tanulunk meg olvasni, azaz megfelelő mennyiségű és minőségű beadagolás alakítja ki a szövegértést, és ennek révén a nyelvi fejlődést.

Krashen receptje egyszerű: legyenek elérhetőek érdekes olvasmányok az iskolában tanórákon és azokon kívül is. Napi 10–15 perc FVR, amikor a gyerekek és tanáruk egyaránt azt olvassák, amit akarnak, egy lépés lehet a sikeres olvasóvá nevelés rögs útján.

A könyv ésszerű, földönjáró mondani-valójának tökéletesen megfelel stílusa: Krashen érvelése logikus, gondolatai kristálytiszták, nyelvezete közérthető, a hatalmas kutatási háttérrel minden olvasó számára világosan csoportosítja és értelmezi. A könyv a szakmai „pleasure reading” iskolapéldája lehet.

Egy gondolat motoz az olvasóban: ha mindez így van, miért nem próbáljuk ki mi is?

Nikolov Marianne

Klaudy Kinga–Salánki Ágnes

Német-magyar fordítástechnika

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995

A világos felépítésű, könnyen áttekinthető szerkezetű könyv az Előszót követően négy részből és Függelékből áll. A Függelék Friedrich Schiller „Der Handschuh” című költeményét és annak két magyar fordítását (Képes Géza és Weöres Sándor tolmácsolásában), továbbá a szépirodalmi és szakirodalmi forrásokat tartalmazza. A szépirodalmi forrásokból megállapítható, hogy a könyvben feldolgozott nyelvi anyag a német irodalom klasszikusainak (Goethe és Schiller, Heinrich Kleist, Dürrenmatt, Franz Kafka, Hoffmannstahl, Thomas Mann, Heinrich Mann, Anna Seghers, összesen 24 író és költő) legismertebb műveiből és magyar fordításaiból vett példákat öleli fel. A magyar-német rész Gárdonyi Géza, Jókai Mór, Kosztolányi Dezső, Krúdy Gyula, Mátyás Iván,

Mikszáth Kálmán, Moldova György, Móricz Zsigmond, Örkény István, Palotai Boris, Szabó Magda összesen 17 művét sorolja fel. Az Előszó a könyv keletkezésével ismerteti meg az olvasót, és módszertani útmutatót tartalmaz használatával kapcsolatban. Különösen figyelemre méltó az utolsó három szakasz, amelyben a szerzők pontosan megfogalmazzák, milyen módon javasolják a könyv használatát az oktatásban, illetve megmagyarázzák, miért került be a Függelékbe Weöres Sándor „A kézcipő” című paródiája.

A könyv első része „A fordítás lexicája és grammatikája” címet viseli (17–164); ez Klaudy Kinga munkája. A szerző először az átváltási művelet fogalmát határozza meg. A fordítónak a fordításkor bonyolult műveletsort kell elvégeznie. E munka során különböző műveletek (behelyettesítés, átrendezés, kihagyás, betoldás, választás stb.) között válogathat. Összefoglaló néven ezeket a lehetőségeket nevezzük átváltási műveleteknek. Az átváltási műveletek a művelet oka, célja, szintje, jellege szerint különbözőképpen osztályozhatók. Beszélhetünk kötelező és fakultatív, automatikus és nem automatikus, szószintű, szó szerkezet-szintű, mondat szintű és szöveg szintű, illetve lexikai, grammatikai, stilisztikai és pragmatikai átváltási műveletekről. A továbbiakban a lexikai átváltási műveletek (a jelentések szűkítése, bővítése, összevonása, felbontása, kihagyása és betoldása, áthelyezése és felcserélése, anonim fordítás, teljes átalakítás, kompenzálás) és a grammatikai átváltási műveletek (konkretizálás és generalizálás, felbontás és összevonás, kihagyás és betoldás, áthelyezések, cserék) részletes leírására, bemutatására kerül sor.

Minden egyes fogalom, illetve művelet bemutatására itt természetesen nincs lehetőségünk. Egyetlen műveletet választottam ki a lexikai és a grammatikai műveletek közül. Nézzük meg: mit jelent a jelentések összevonása (39–43) és mit jelent a grammatikai összevonás (lesúlylyesztés) (16–119).