

# Modern Nyelvoktatás

## Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

*A tartalomból:*

- ❖ A harmadik évezred nyelvpolitikájához ❖
- ❖ Az idegennyelv- tanulás néhány elméleti kérdése ❖ Gondolatok az alkalmazott stilisztikáról ❖
- ❖ A siketség alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai ❖
- ❖ Orvosi szaknyelvi tanmenetkészítés hallgatói igényfelmérés alapján ❖
- ❖ Koreai nyelv – koreai kultúra. Szociolingvisztikai megfigyelések ❖
- ❖ Informatikai és távközlési kifejezések magyarítása egy vegyes vállalat tevékenysége során ❖
- ❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



IV. évfolyam 4. szám

1998. december



# Modern

---

# Nyelvoktatás

---

## Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesületének lapja

Főszerkesztő: Szépe György

### TARTALOM

- Dalibor Brozovič*: A harmadik évezred nyelvpolitikájához  
Elmélkedés az eszperantó igénybevételéről. . .3
- Hegedűs József*: Az idegennyelv- tanulás néhány elméleti kérdése. . .11
- Szabó Zoltán*: Gondolatok az alkalmazott stilisztikáról. . .21
- Szabó Mária Helga*: A siketség alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai. . .28
- Rudnai Péterné és Ferenczy Gyula*: Orvosi szaknyelvi tanmenetkészítés hallgatói  
igényfelmérés alapján. . .34
- Osváth Gábor*: Koreai nyelv – koreai kultúra. Szociolingvisztikai megfigyelések. . .43
- Dróth Júlia*: Informatikai és távközlési kifejezések magyarítása egy vegyes vállalat  
tevékenysége során. . .57
- KÖNYVSZEMLE. . .67
- HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK. . .91

---

IV. évfolyam 4. szám

1998. december

#### A IV. évfolyam 4. szám szerzői

BERTALAN REGINA, Janus Pannonius Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pécs  
BROZOVIĆ, DALIBOR, Miroslav Krleža Lexikográfiai Intézet, Zágráb  
CSERNUSNÉ ORTUTAY KATALIN, Veszprémi Egyetem, Nyelvi Lektorátus, Veszprém  
DRÓTH JÚLIA, Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Gödöllő  
FERENCZY GYULA, Semmelweis Orvostudományi Egyetem, Nyelvi Lektorátus, Budapest  
FÓRIS ÁGOTA, Janus Pannonius Tudományegyetem, Kísérleti Fizikai Tanszék, Pécs  
GYŐRI ANNA, Külkereskedelmi Főiskola, Budapest  
HATOSS ANIKÓ, Széchenyi István Főiskola, Idegennyelvi Tanszék, Győr  
HEGEDŰS JÓZSEF, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Angol Tanszék, Budapest  
HORTOBÁGYI ILDIKÓ, Veszprémi Egyetem, Angol Nyelvi és Irodalmi Tanszék, Veszprém  
HORVÁTH JÓZSEF, Janus Pannonius Tudományegyetem, Angol Tanszék, Pécs  
JILLY VIKTOR, Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Budapest  
KÁRPÁTI ESZTER, Janus Pannonius Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs  
KISZELY ZOLTÁN, Kodolányi János Főiskola, Angol Tanszék, Székesfehérvár  
MÁRTA ANETTE, Janus Pannonius Tudományegyetem, Üzleti Kommunikáció és Idegennyelvi Tanszék, Pécs  
MÉHES MÁRTON, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Budapest  
OSVÁTH GÁBOR, Külkereskedelmi Főiskola, Keleti Nyelvek Intézete, Budapest  
RÉPÁSI GYÖRGYNÉ, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyelvi Lektorátus, Nyíregyháza  
RUDNAI PÉTERNÉ, Semmelweis Orvostudományi Egyetem, Nyelvi Lektorátus, Budapest  
SZABÓ MÁRIA HELGA, Janus Pannonius Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs  
SZABÓ ZOLTÁN, Babeş-Bolyai Egyetem, Magyar Nyelv és Kultúra Tanszék, Kolozsvár  
SZARKA PÉTER, Kőrös Főiskola, Magyar nyelvi és Irodalmi Tanszék, Békéscsaba

#### Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen  
KLAUDY KINGA, Miskolci Állami Egyetem, Miskolc és Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest  
KOHN JÁNOS, Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely  
KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest és József Attila Tudományegyetem, Szeged  
LENGYEL ZSOLT, Veszprémi Tudományegyetem, Veszprém és Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs  
MANHERZ KÁROLY (*elnök*), Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest  
MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest  
SZÉKELY GÁBOR, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza  
SZÉPE GYÖRGY (*főszerkesztő*), Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest  
ZSOLNAI JÓZSEF, Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

Hírvonat: SZABLYÁR ANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

Szoftver-kritika-rovat: HORVÁTH JÓZSEF, Janus Pannonius Tudományegyetem, Angol Tanszék, Pécs

Felelős szerkesztő: BLASCHTIK ÉVA, Corvina Kiadó, Budapest

Megjelenik négyszer egy évben ♦ Kiadja a Corvina Kiadó kft. ♦ Felelős kiadó: Bart István  
Műszaki vezető: Kozma Miklós ♦ A kiadó és a szerkesztőség címe (valamint hirdetésfelvétel):  
1052 Budapest, Vörösmarty tér 1. ♦ Telefon: 318 4347 ♦ Fax: 318 4410 ♦ Levélcím: H-1364  
Budapest, Pf. 108 ♦ Szerkesztőségi órák: hétfőn 14-16 óráig ♦ Tördeelés és sokszorosítás:  
Osiris Kft. ♦ Az egyes számok megrendelhetők vagy megvásárolhatók a kiadónál ♦  
ISSN 1219-638 X

**Folyóiratunk a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, valamint a Soros Alapítvány támogatásával jelenik meg.**



DALIBOR BROZOVIĆ

# A harmadik évezred nyelvpolitikájához Elmélkedés az eszperantó igénybevételéről

Magától értetődik, hogy egy ezredforduló rendkívüli esemény az emberiség történelmében. Az ember a számok hatása alatt áll, s bár az a tény, hogy a naptárban az évszám első jegye megváltozik, nem bír különösebb jelentőséggel, az ember tudat alatt mégis várja, hogy történjen valami szokatlan és rendkívüli. Az első évezred végén a középkori ember özönvízről, vagy katasztrofális szárazságról, vulkánok kitöréséről, elviselhetetlen járványokról, borzalmas háborúkról, éhínségről és más, rettenetes földi katasztrófákról képzelődött, sokan még a világvégében is hittek. Feltehetnénk, hogy a ma embere mentes az ilyen hiedelmektől és szorongásoktól, de azért nem bízhatjuk el magunkat: már kezdenek megjelenni bizonyos jelzések hasonló pszichés állapotokról, s ezek, ha nem is érik el a középkori mértéket, jelentősek. Az emberi természet lassan változik.

Természetesen az 1999. év végén és a 2000. év küszöbén az fog történni, ami a valóságos feltételekből és összefüggésekből következik, s ez ugyanebben az időben történne, akkor is, ha nem a keresztény naptár lenne használatos világszerte, nem az a naptár, amelyben hamarosan megjelenik a második évezredből a harmadikba való átlépés, hanem valamelyik másik, pl. a mohamedán, zsidó, buddhista vagy bármely más időszámítási mód.

Mégis, az emberiség emlékezetében az évszázadoknak az utolsó éveit maradnak meg. A XVIII. és a XIX. század fordulója a francia forradalom és annak Európára és a világra gyakorolt hatása miatt vált jelentőssé, a XIX. és a XX. század fordulójára pedig egy rokonszenvesen érzékeny korszak nyomta rá bélyegét, amelyet az emberiség emlékezete részint mint a boldog békeidőnek az 1890-es évekhez kötődő hanyatlását, részint mint végéhez immár rohanást közeledő századunk első évtizedének *la belle époque*-nak mondott szép korát őrzi.

---

Dalibor Brozović a Horvát Tudományos Akadémia tagja, a Miroslav Krleža Lexikográfiai Intézet igazgatója. Ez az írás eredetileg „Az eszperantó a második évezred végén” címmel előadásként hangzott el a Horvátországi Eszperantisták I. Kongresszusán 1997. május 31-én; nyomtatásban megjelent a *Tempo* című, eszperantó nyelvű, horvátországi lap kongresszusi számában (pp. 3–6).

A tanulmány magyar közlésében Wacha Balázs, valamint Vaszkó Katalin fordító segítségét köszönjük. (A szerk.)

Napjainkban is fontos változások előjelei érzékelhetők. Körvonalai még nem világosak, de azért érezzük, hogy közelednek, hamarosan itt lesznek, és a világ, akár így, akár úgy, de biztosan más lesz.

Nem kell túlzottan reménykedni, viszont félni se kell. Bízunk csak abban, hogy a jövőendő ezredfordulót mindannyian méltósággal és illően fogjuk megünnepelni! Érdeklődésünk azonban, legalábbis itt és ebben az órában, nem annyira az ezredfordulón élő emberiségnek általában vett sorsára irányul.

Lesz még bőven alkalmunk, hogy ennek a sorsnak a gondjaival szembesüljünk, hogy harcoljunk egy szebb jövőért. Itt és most nyelveink mai és jövőendő helyzete felé fordítsuk figyelmünket. Korunk nemcsak határvonal két évezred között, hanem útkezesztződés is a nyelveink jövője felé vezető úton.

A harmadik évezred küszöbén a világ nyelvi helyzete látszólag teljesen világos: minden további nélkül látható, hogy a különféle nemzetközi kapcsolatokban az angol nyelv, bár fokozatosan, de feltartóztathatatlanul és módszeresen teret nyer, már-már kiszorítva a többi olyan (ügynevezett nagy) nyelvet, amely még szerepet játszik bizonyos, egyre jobban behatárolt nemzetközi terepen (főleg a franciáról van szó, de a spanyol, az orosz, a német, az arab és valamelyest a portugál is ide sorolható). A turizmus elképzelhetetlenül magas fokra lépett, és az angol ezen a téren egyre erőteljesebben uralkodik. Korunk az elektronika korszaka, és a számítógépek akárcsak elfogadható szintű kezelése megköveteli az angol nyelvnek legalább passzív ismeretét. A különféle – politikai, államközi, gazdasági, kulturális, tudományos, művészeti, vallási, sport vagy bármilyen más jellegű – nemzetközi találkozók az angol általában még nem az egyedüli hivatalos nyelv, de a nyelvek egyikeként a nyelvek körében mindig szerepel, miközben a többi nyelv cserélődik. Mikor az ilyen találkozók a rádióban és a televízió nyilvánossága előtt folynak, megfigyelhetjük, hogy az angol mindinkább felülkerekedik. S amikor aztán kötetek jelennek meg ezeknek a találkozónak az anyagából, láthatjuk, hogy az angol szövegek nyilvánvalóan többségben vannak, és angolul kerülnek nyilvánosságra még azok a beszámolók és előadások is, amelyek eredetileg más nyelven hangzottak el. Ha repülőgépen utazunk, tapasztalhatjuk, hogy a feliratok angolul vannak (s csak esetlegesen, kiegészítésként valamely más nyelven), az utaskísérők és a hangszóró angolul szólnak az utasokhoz, és a pilóták angolul kommunikálnak a repülőtérral, ahonnan vagy ahová éppen repülnek. Nem beszélve a filmekről, a TV-hirdetésekről, nemzetközi reklámokról, használati utasításokról, vezényszavakról, a nemzetközi sajtóról.

Nem csodálkozhatunk azon, hogy szerte a világon sorban hódítja meg az iskolákat az angolnak első (és mindinkább egyedüli) idegen nyelvként való oktatása. Nem is fecsérlem tovább az időt, én is megadom magam az angol nyelv hegemoniára való törekvése előtt, és angolul vonom le a következtetést: ez a nyelv mindinkább nemcsak „an international language”, hanem „the international language”. Hát, így fest ma a világnyelv-helyzet, és nem kétséges, hogy a fentiekben előállt kép tárgyilagos, reális és helyes megfontolásokat tükröz. Mindamellet ez a kép mégiscsak felületes és csalóka, s ezt bizonyítani nem is nehéz.

A történelemben már több alkalommal úgy tűnt, hogy ez vagy az a konkrét nyelv válik majd az egyedüli nemzetközi nyelvvé, mégsem sikerült ez sem az aráminak, sem pedig a görögnek, a latinnak, vagy a franciának. Mindegyiküknek volt ugyan egy lehetősége, a latinnak kettő is (a római és a középkori); de egyik sem használta ki. A

helyzet persze az, hogy nem is voltak azok igazi esélyek, hanem csak látszólagosak, amelyek már belülről tartalmaztak térbeli és időbeli korlátozásokat. Két további nyelvnek volt még bizonyos lehetősége: az arabnak és a szanszkritnak, de azok sem fedték le azt az egész területet, amelyet az adott korban a világnak tekintettek, hanem a maguk világának is csak egy részén működtek.

Ezek után a sikertelen próbálkozások után már semmiféle érv sem szól a mellett a vélekedés mellett, hogy az angol majd kivételesnek bizonyul. Hiába hivatkozunk a hajdani idők világának korlátozott voltára, illetve a mai világnak (az angol esélyek világának) az egész világra kiterjedő egyetemességére, mert ha azok a múltbeli „világnyelvek” valóban a maguk világának nemzetközi nyelvei lettek volna, akkor párhuzamosan terjedtek volna a maguk világával.

Mégis, miért van az, hogy az itt példaképpen leírt angol nyelvről adott kép valójában csak látszatot ad tovább és felületes? A helyzet az, hogy mostani világunknak van néhány olyan jellegzetessége, amely az elmúlt korokkal szembeállítja. Való igaz, hogy az angol nyelvet lényegében és összességében az embereknek nagyobb hányada használja, mint ahogy ez más idegen nyelvekkel kapcsolatban, s a múltra vonatkoztatva elmondható. Ez érthető is, hiszen ma több az iskola, s a technika az életmód egyre kitartóbban követel egyre intenzívebb, egyre többretű nemzetközi érintkezést. De ez csak az érem egyik oldala, hiszen minden igazságnak megvan a maga fonákja is.

Így megállja a helyét az az állítás, hogy ma az emberek nagyobb hányada használja az angol nyelvnek többé vagy kevésbé igényes, ilyen vagy olyan változatát valamilyen civilizációs szükségletének kielégítésére, de ma magasabb a művelt, iskolázott, szakmailag minősített emberek arányszáma is (illetve azoké, akik modern technológiával állnak kapcsolatban). Tehát nem magáról az angol nyelvről van itt szó, hanem az általános fejlődésről. Másrészt igen jelentős mértékben csökkent azoknak a száma, akiknek az angol a modern civilizációhoz kulcsot adó egyedüli nyelvi eszközük; és ez itt a lényeg. Még a közelmúltban is Földünk kiterjedt térségeiben az angol volt a kizárólagos nyelve a közigazgatásnak, a technikának, a modern közgazdaságnak, a tudományoknak (főleg a természettudománynak), helyenként a könyvkiadásnak, az országos lapoknak is. Az országok – régiók, vidékek – etnikus nyelvei („landaj lingvoj”), az ilyen nyelvnek akár tájnyelvi, akár köznyelvi változatai – főleg beszélt és rendszerint normalizálatlan formában alkalmazva – csak a helyi kommunikáció céljára voltak használatosak, főképp az alsóbb szinteken. Ha valamit nemzeti nyelven mégis kinyomtattak (s ez mindig szabályozatlan, alkalmi helyesírással), akkor csakis népszerű vallási kiadványokról, különféle alapszintű oktató művekről, valamint ábécéskönyvekről vagy ehhez hasonlókról volt szó. Komolyabb szövegeket, például folklórkiadványokat csak tudósok, főleg európaiak közöltek, s ezek a művek inkább a tudományos közösségeknek, mintsem az illető népnek szóltak.

---

\* A nemzeti nyelveken s azokhoz tartozó vagy kapcsolódó irodalmi és köznyelveken, illetve regionális köznyelveken kívül többek között *törzsi* nyelvek is tartozhatnak az itt figyelembe vett nyelvek (*landaj lingvoj*) közé. A magyar *nemzeti nyelv* műszó szűkebb értelmű: magas fokú normalizáltságot feltételez (*A ford.*)

Ma más a helyzet, s folyamatosan változik is, de a változás iránya nem az angol valódi világnyelvvé – minden civilizált ember második nyelvvé – válásának kedvez ebben az esetben, minthogy a civilizáció, feltevésünk szerint, globális lesz, s körébe minden ember bele fog tartozni, a jövőt illetőleg minden ember második nyelvről kellene beszélnünk. Kétségtelen, hogy a modern civilizáció mind több embert von hatókörébe, ugyanakkor szaporodnak a benne részt vevő normalizált nyelvek is. Minden évtizedben jelentősen növekszik az új, kidolgozott normarendszerrel bíró nyelvek száma, és a régebbiek is kiterjesztik működési területeiket. Így hát két, párhuzamos, de éles ellentétben álló folyamatról van szó. Egyrészt terjed a nemzetközi kommunikáció (a szó minden értelmében), és fejlődik a technológia (mindenekelőtt az elektronikus technológia). Ebben a két körben egyaránt terjed az angol nyelv használata. A másik oldalról viszont számos társadalomban az angol – egyre több területen és feltartóztat-hatatlanul – veszít a pozícióiból: így van ez a közigazgatásban, az oktatásban, a sajtóban, a tudományokban (előbb a hagyományos szellemtudományokban, majd a többi tudományágban is). Az ugyan igaz, hogy az angol a maga konkurens nyelveit egyre inkább kiszorítja, közben viszont, legalábbis egyes régiókban, bizonyos funkciók betöltésére új nyelvek jelentkeznek.

Nézzük csak az Európai Uniót. Itt minden tagállam nyelve egyenrangú, és mindent lefordítanak minden nyelvre. Valahogyan ez működött is, amíg négy vagy öt nyelv volt használatos, bár a rendszer már akkor is aránytalanul nagy volt és sokba került. Amikor a tagok száma tizenkettőre emelkedett (igazából a nyelvek száma kevesebb volt – a belgák például a franciát vagy a hollandot, pontosabban szólva a maguk franciáját vagy hollandját használták), a munka mértéktelenül felhalmozódott, s a költségvetés is túlfutott. Az Unió mostani, újabb bővülése után még nagyobb problémák várhatók, melyek pénzügyileg már majdnem elviselhetetlenek, és megoldhatatlanok lesznek. De ez még nem minden. Új tagok felvételét tervezik, és ez nyelvileg egyenlő az összeomlással. Már most nehéz olyan, magas színvonalon beszélő, görög szinkron tolmácsot találni, aki például a dán és a portugál nyelvet is beszélné. Ha közvetve, más nyelv közbeiktatásával fordítanak valamelyik nagy nyelvre, elvész az egyidejűség, és nő a félreértés veszélye. Természetesen a nagy nyelvek némelyike nemcsak „hivatalos”, hanem munkanyelvnek is minősül, de ez sem oldja meg a problémákat. Olyan nyomás is tapasztalható, amely a munkanyelvek számának bővítését célozza, akár hiúsági, akár gyakorlati okok miatt, de amiatt is, hogy az anyanyelv használata előnyt ad – a beszélőnek csak azon kell gondolkodnia, hogy mit mondjon, és nem kell azzal törődnie, hogyan formálja meg mondandóját. Ez a helyzet leginkább az ENSZ-ben érezhető: azok, akiknek anyanyelve egyidejűleg munkanyelv is, privilégiumot élveznek a többiekkel szemben.

S ha valakinek külön gondoskodnia kell arról, hogy anyanyelvét a munkanyelvekre fordítsák (amit természetesen saját költségeiből fedez, mert az ENSZ-ben a kis nyelvek helyzete nem ugyanaz, mint az Európai Unióban), azoknak nemcsak többletköltségeik vannak, hanem az a veszély is fenyegeti őket, hogy mondandójuk fordítás közben értelmét veszti. Azok tehát, akiknek anyanyelve nem hordoz valamilyen hivatalos fontosságot, nem lehetnek elégedettek. Ha úgy vélik, hogy nyelvüknek van bizonyos esélye megszerezni valamely kiváltságot, akkor harcolnak is ezért a célért. Ha ilyen esélyeik nincsenek, akkor egy másik, esélyesebb nyelv győzelméért küzdenek, főleg ha az nekik valamilyen ok miatt jobban megfelel (így a portugálok és a brazilok

nemzetközi találkozókön szenvedélyesen támogatják a franciát). A harmadik igyekszik legalább környezeti szinten és legalább néhány területen kiszorítani a nemzetközi érintkezésben a volt gyarmatosítók nyelveit. Így a Szaharán túli Afrikában bizonyos államközi kapcsolatokban nő a hausza és főleg a szuahéli nyelveknek a szerepe (mindkettő több országban a népesség anyanyelve vagy közvetítő nyelve; és eléggé szabályozottak is).

Levonhatjuk tehát azt a következtetést, hogy az angolt egyre több ember használja, de ez a nyelv, miközben új funkciók ellátását veszi magára, egyszersmind – az újonnan normalizált nyelvek javára –, elveszíti néhány korábbi szerepkörét. Ezenkívül, mint-hogy mind kevesebb ember számára jelenti az egyén kizárólag nyelvét, egyre kevésbé sajátítják el az angolt teljességében. Az angol nyelv ismeretének minősége is egyre alacsonyabb. A csak nemzetközi érintkezésben való használat esetén ugyanis nincs szükség tökéletes tudásra. Más szóval azt is mondhatnánk, hogy az angol nyelvet egyre többen beszélik s egyre rosszabbul, használata napjaink mindennapi életének mind szűkebb területén, a nyelvi funkciók kisebb sugarú körére jellemző. Az is figyelemre méltó, hogy egyre gyakrabban merül fel a kérdés: „Melyik angol nyelvről van szó”? A Karib térség szigeteinek egy részén anyanyelvként vagy közvetítő nyelvként a „brit angol” szolgál, egy másik szigeten az amerikai angol. De a kínálat tovább nő: az ausztráliai angol már szépen egyéniesedett és megszilárdult (gondoljunk a filmekre!), sőt megjelennek más jelöltek is, legerőteljesebben a kanadai angol.

A fenti kép kiválóan összehasonlítható a német nyelvnek a XIX. századi Közép-Európában és Kelet-Európa egy részében látott sorsával. Vegyük példának Horvátországot, különösen az északi és nyugati területeket. Kétségtelen, hogy ma többen dadognak németül, mint amennyien száz vagy százötven évvel ezelőtt – beszéltek. Erről a valóságról mindannyiunknak tudomása van. De nem vagyunk tudatában annak, hogy Horvátországban az a viszonylag kicsiny kisebbség, amely beszélte a német nyelvet, egyidejűleg a társadalmilag felelős, művelt emberek nagy többségét alkotta, és hogy az ő német nyelvük összehasonlíthatatlanul szabályszerűbb, gazdagabb, hajlékonyabb és általánosabb érvényű volt, mint ami a mai horvát átlag némettudásáról mondható. Ma a német nyelvet tökéletesen vagy legalább kielégítően csak a szakemberek ismerik (nyelvészek és irodalmárok, germanisták, szakosított levelezők, fordítók), ezzel szemben egykor a német nyelvet tökéletesen használta minden szakterület értelmisége, sőt bármelyik kicsit is nagyobb felelősséget hordozó hivatalnok. Százötven évvel ezelőtt egyetlen komoly értelmiségi sem tudta volna elképzelni, hogy tudományos vagy szakmai jellegű szöveget (ha az nem bölcsészeti vagy vallásos témájú volt) horvát nyelven írjon. A kor itteni értelmiségije választhatott a kevésbé gyakran használatos latin és a gyakoribb német nyelv között. Az Adria mellékén a legvalószínűbben az olaszt választotta volna. És azoknak a nyelvezete, akik egy bizonyos szakterületen horvátul írtak, rendszerint dadogó, nehézkes, szegényes, mesterkélt volt, s a mai olvasó számára egyszerűen elviselhetetlen. Még a XVIII. század második feléből való *Kacic*nak vagy *Rlejkovic*nak a nyelve is természetesebb és gördülékenyebb a mai ember számára, mint a *Danica* vagy a *Zora Dalmatinska*.

Ez nem jelenti azt, hogy e folyóiratok munkatársai egyszerűen rosszul írtak vagy műveletlenek voltak, sőt, ellenkezőleg, átlaguk talán jobb volt a mai átlagnál, de az a helyzet, hogy ezek jól írtak németül (vagy olaszul), míg horvátul az egyszerű hétköznapi tárgyú társalgás vagy – esetleg – a népköltészet szintjén túl szinte tehetetlenek voltak.

Erről könnyű meggyőződni, ha elővesszük az említett kiadásoknak – ma mindenki számára beszerezhető – újranyomásait. Az említett helyzet egyébként nemcsak horvát jelenség volt, a románnal ugyanígy volt Erdélyben, valamelyest jobb volt a helyzet Csehországban, Magyarországon, a lengyel nyelv is jobban állt az Osztrák-Magyar Monarchiában és Oroszországban, de nem vonatkozik ez már Németországra. Azt hiszem, nem is kell beszélni a német befolyási övezeten kívül eső területek nyelvi viszonyairól – azaz a Romániában, Bulgáriában, Macedóniában, Albániában, az egykori Szovjetunió mostanra függetlenedett köztársaságaiban és valamilyen módon Görögországban is fennálló – állapotról. Ma már semmilyen elképzelésünk nincs az akkori nyelvi helyzetről. A nemzeti nyelveket vidéki papok, falusi tanítók, politikusok használták (de nem politikai viták céljára), költők és más alkotók (de ők sem mindig). A nyilvános feliratok a zágrábi utcákon németül voltak – még az utcanevek is, és ha egy ismeretlen ember netán bement egy boltba vagy egy (természetesen német nevű) fogadóba, az eladó vagy a pincér németül szólt hozzá. Ismeretlen és valamennyire jól öltözött embert az utcán németül szólítottak meg. A törvényeket németül írták, az iskolákban a német nyelv volt az uralkodó, a hadseregben még inkább. Igaz, hogy a hazafias érzelműek harcoltak az ilyen állapot ellen. A nép követte ugyan őket, de a nyilvánosság legjelentősebb része csak érdektelen, még a nemzeti törekvések iránt is közömbös megfigyelő volt.

Ha az előző század harmincas, negyvenes vagy ötvenes éveiben valaki egy kelet-európai utasnak komolyan azt mondta volna, hogy száz év sem kell, s az említett országokban az egész civilizációnak az alapvető nyelvi eszköze mindenütt a honi nemzeti nyelv lesz, az utas igencsak elsodálkozott volna ezen a szokatlan állításon. Hitetlenül, de legalábbis kételkedve hallgatta volna, arra következtetett volna, hogy beszélgetőtársa nem józan realista, hanem valami reális alapokat nélkülöző romantikus eszmének az áldozata.

Természetesen ma már tudjuk, hogy az a bizonyos „romantikus” állítás megállta a helyét. A múlt század utolsó éveiben kibontakozott haladás lehetővé tette, hogy az I. világháború után az állítólagos fantáziakép valósággá váljon, hogy a II. világháború után kiegészüljön és az utóbbi években a folyamat kiteljesedjék. Más szóval az utolsó évszázad látszat szerinti álomlátója igazi és valódi realista volt, és az akkor látszat szerinti realisták melléfogtak a jövő megítélésénél. Ezért mindig óvatosnak kell lenni az úgynevezett realistákkal, ellenben komolyan és figyelmesen kell mérlegelni a fantaszták hozzáállását. Némelyek közülük valóban fantaszták, de közülük kerülnek ki az igazi realisták is.

Vegyük példának az 1914-es évet. Némely fantaszták azt beszélték, hogy a háború vissza fogja állítani német vezetéssel az egységes Római Birodalmat, hogy feléled az ezeréves „Nagy Károly-i” eszme. Mások a harmadik Római Birodalomról és Moszkva kötelességéről szóltak, hogy a birodalom érdekében a bizánci korona törvényes örököséként hódítsa meg Konstantinápolyt, és állítsa vissza a keresztet az Aja Szófián. Megint más fantaszták azt mondogatták, hogy a nagy háború után a birodalmak romjain a nemzeti államok mozaikjaként fog megjelenni az új, herderi Európa. Ezek voltak tehát képzeltgők, a fantaszták.

S mit válaszoltak erre a realisták? Körülbelül a következőt: „Ugyan már! Legyünk reálisak, ne képzelődjünk! Megesik olykor, hogy egy birodalom összeomlik, ez megszokott dolog a történelemben. De hogy összeomoljon a német is, az osztrák-magyar

is, az orosz is, a török is – az utópia. Viselkedjünk komolyan, hagyjuk a hiú beszédet és a romantikus ábrándokat!”

Ma mindannyian tudjuk, mi is történt valójában. Összeomlott mind a négy birodalom, nem valósult meg a „Nagy Károly-i birodalom eszméje” és az új-bizánci ábrándok, valóra vált viszont a nemzeti államok mozaikja. Igaz, nem teljesen a romantikus álmok szerint, mert az álmok sohasem valósulnak meg teljesen, és ezért új illúziók támadtak – a jugoszláv, csehszlovák és a szovjet. De napjainkban azok is szertefoszlottak.

Azt hiszem, mindenki jól felismeri annak a bizonyos 1914-beli dicső „realistá”-nak a stílusát és kifejezőmódját. Az ember sohase higgyen azoknak, akik így beszélnek. Az ilyeneket mindig azonnal le kell írni, ők az egyetlenek, akiknek biztosan nincs igazuk.

És akkor forduljunk a fantasztákhoz, és vegyük szemügyre őket! Ezek nagyjából valóban fantaszták, de egyiküknek, mint mondtam, igaza van, s csak neki van igaza. S ez jusson eszünkbe, amikor az eszperantóról esik szó. Már több mint egy évszázada hallgatjuk a szemrehányásokat, hogy az eszperantisták nem realisták. Már több mint egy évszázada a látszólagos realisták véleménye szerint az eszperantó a szétesés küszöbén áll; mégsem esett szét sosem. Miért higgyük hát, hogy a mai úgynevezett realistáknak – akik az angolnak mint a közeljövő kizárólagos világnyelvének eszméit támogatják – inkább van igazuk, mint azoknak, akik nem hitték, hogy a német nyelv elfogja veszíteni közép-európai szerepét? Az angol helyzete globálisan, az egész Földet tekintve, nagyon is hasonló a német nyelvnek a közép-európai skálán mért egykori helyzetéhez, természetesen, ha az ember tekintetbe veszi az utóbbi idők társadalmi és politikai változásait. A mai látszat-realisták stílusa és kifejezőmódja nagyon hasonló annak az 1914-ből valónak a szavaihoz. És mindkettő mondanója hasonlóan csalóka.

Az angolt mint a modern civilizáció nyelvi eszközét az új, normalizált nyelvek országaikban napról napra visszaszorítják. Esélyei a nemzetközi érintkezésben sem túl fényesek. Egyik részről jelentősége, a többi ország belső életében végbemenő szerepvesztést követően, csökkenni fog. Másrészről egyéb nagy nyelvek, köztük még néhány új is, nem fognak beletörödni a mostani visszaesésbe, és visszavágásuk már előre látható. Európa már most kész Bábel, nem a benne beszélt nyelvek száma miatt, hanem azon nyelvek drasztikusan megnövekedett száma miatt, melyek a modern civilizációban részt vesznek. De ez a helyzet most még valahogy elviselhető. Elviselhetetlené akkor válik majd, amikor – a mai Európán látott értelemben – az egész világ válik majd Bábellé. A nagy nyelvek benuult helyzetben lesznek, egyiknek sem lesz elég ereje, hogy ráerőszakolja magát a másikra, de mindegyiknek lesz elegendő ereje, hogy gátolja a többi. Hiszen semelyik se kívánja a nem-egyenjogú szerepét vállalni. Nem lesz többé semmibe vehető az a halaszthatatlan szükséglet, hogy valamelyik nyelv – bármelyik nyelv – minden ember másodnyelvévé váljon. És akkor fog megjelenni az eszperantó. Nem azért, mert az eszperantisták jó emberek és idealisták, és nincsenek birodalmi ambícióik, nem azért, mert az eszperantó mindenki számára könnyen megtanulható nyelv. Nem is azért, mert senkié, és ennek következtében mindenkié, és mert senkinek sem származik belőle előnye vagy előjoga. Mindez megfelel a valóságnak. De adódik másik két ok is. Az egyik, hogy a XXI. század lesz a csúcspontja az elviselhetetlen, világméretű Bábel-jelenségnek; a másik: hogy az eszperantó készen van és rendelkezésre áll. Csak azért, mert jó, igazságos, minőségi és ésszerű megoldást kínál, még nem lesz mindenki másodnyelve, hiszen az emberiség ilyen okokból semmit se tesz. Az



emberiség a problémákat könnyedén és fájdalom nélkül akarja megoldani, ismeretlen újdonságok nélkül, valamiféle körben járással vagy könnyű mellékúttal, mind kevesebb fáradtsággal, kiadással és kockázattal. S csak akkor, amikor az előbbieket nem vezetnek eredményre, akkor fog hozzá az igazi megoldáshoz. Az eszperantó akkor fog győzni, amikor a XXI. században nem marad más megoldás.

Addig pedig az eszperantó mozgalomnak az az értelme, hogy lehetővé tegye a nemzetközi – a zamenhofi – nyelv életben tartását, fejlődését, terjedését azért, hogy a döntő óra az eszperantót készületlenül ne érje.

## A Libotrade Kft. ajánlja

### PAGINÁRIUM - LIBOTRADE

MÁTHÉ ELEK	ANGOL NYELVTANI GYAKORLATOK KEZDŐTŐL A HALADÓIG	1150 Ft
BAJCZI-KERÉKES	ANGOL FELELETVÁLASZTÓS TESZTKÖNYV	1232 Ft
BAJCZI-KERÉKES	ANGOL HANGZÓSZÖVEG-ÉRTÉSI FELADATOK/KÖZÉPFOK	1230 Ft
BAJCZI-KERÉKES	ANGOL HANGZÓSZÖVEG-ÉRTÉSI FELADATOK KÖZÉPFOK kazetta	700 Ft
MÁTHÉ ELEK	ANGOL OLVASÁS-SZÖVEGÉRTÉSI GYAKORLÓ FELADATOK	1200 Ft
BAJCZI-KERÉKES	ANGOL NYELV KEZDŐTŐL AZ ALAPFOKÚ NYELVVIZSGÁIG 1-2.	1900 Ft
BAJCZI-KERÉKES	ANGOL NYELV A KEZDŐTŐL AZ ALAPFOKÚ NYELVVIZSGÁIG kazetta 1-2	1500 Ft

### PONTE ALAPÍTVÁNY - LIBOTRADE

BOSC F.-FRIED	QUATTRO PASSI IN ITALIANO	2053 Ft
	QUATTRO PASSI IN ITALIANO kazetta	700 Ft
NÉMET NYELVKÖNYV ÓVODAPEDAGÓGUSOKNAK ( 2 db kazettával)	FÓNIX ZENEI ÉS NYELVSTÚDIÓ	1999 Ft

### OXFORD UNIVERSITY PRESS

OXFORD BASIC ENGLISH DICTIONARY	713 Ft
OXFORD WORDPOWER DICTIONARY	1426 Ft
OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY	2941 Ft
ILLUSTRATED OXFORD DICTIONARY	10697 Ft

### LIBOTRADE KÖNYVRÉSZLEG

1173 BUDAPEST Pesti út 237.

Tel.: 258-14-63; Fax:257-74-72

# Az idegennyelv-tanulás néhány elméleti kérdése

1. Ha a nyelv – éspedig az idegen nyelv – olyan jelek, jelölések rendszere, mint a közlekedésrendészeti jeleké (vö. Horányi–Szépe 1975, 235–40), akkor bármilyen terjedelmes is, viszonylag könnyű volna azt teljesen és maradéktalanul megtanulni, mert a jelek (jelzések) denotátumait ismerjük; azok meghatározott, mindenki által azonosan észlelhető, egyértelmű, jól értelmezhető valósággrészletekre vonatkoznak. A nyelv, jelesül az idegen nyelv, azonban nemcsak jelek és háttér-képek, mögöttes jelzések, kulturális tényezők, habitusok, idiomatizmusok stb. kapcsolatainak, kölcsönviszonyainak bonyolult szolidáris rendszere, ahol a háttér-képeknek, mögöttes jelzéseknek (konnotációknak) csak egy adott (nyelvi) közösségben van *teljes* értékük. Éppen ezért az idegen nyelv elsajátítása – *felnett korban* – nem pusztán a nyelvi jelek rendszerének megtanulása, hanem *egy sajátos (idegen) nyelvi valóság szemlélet, nyelvi látásmód, „szemléleti pszichikum”, nyelvi „tudatállapot” elsajátítása is.* Az anyanyelv bázisán kialakult tudat számára szokatlan gondolkodásformát és szemléleti módot kell fokozatosan megszoknunk és interiorizálnunk, aminek unikális törvényei vannak minden lehetséges univerzálé ellenére is. Valójában ennek a nyelvi valóság szemléletnek, szemléleti pszichikumnak a fokozatos elsajátítása az igazán nehéz és bonyolult feladat – különösen a tanulás kezdő és „középső” szakaszaiban. A tanulási problematika sorrendiségének, hierarchizálásának értelmezése többféle lehet. Nézetem szerint azonban éppen a *grammatikai rendszer* elsajátítása a legnehezebb feladat a tanulás döntő szakaszában, mert éppen a grammatikai rendszer tárja elénk az adott idegen nyelv egyedien sajátos jellegét, az idegen nyelvi sajátos „világkép”, látásmód gerincét.

Már Humboldt (1836, LXXV.) is megjegyezte, egy idegen nyelv megtanulása az eddigi világszemléletben egy új nézőpont megszerzését kellene, hogy jelentse, s ez bizonyos fokig valóban így is van, hiszen minden egyes nyelv az emberiség egy része fogalmainak és elképzelési módjainak egész szövevényét tartalmazza. Ha az ember az idegen nyelvbe többé-kevésbé csak a saját világ- és nyelv szemléletét ülteti át, az eredményt nem érzi teljesnek és hiánytalanak. Gouin (1880) szerint a nyelvet megtanulni annyi, mint átfordítani az egyéniséget az adott idegen nyelvbe (Kelly 1969, 303).

---

Ez a teljes szövege annak a tanulmánynak, amelynek első része megjelent in: Terts István (szerk.) *Nyelv, nyelvész, társadalom.* Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs & PSZM Programiroda: Budapest, 1996. pp. 106–109. (A szerk.)

Amikor idegen nyelvet tanulunk, megtanuljuk az adott nép *történelmileg* kialakult fogalomrendszerét is.

Porzig szerint (1950, 161) a nehézség abban rejlik, hogy az idegen közösség nem pusztán csak más jeleket használ, hanem más gondolkodási és szemléleti módja van; a világot másként fogja fel, másként osztályozza, a világgal más érzéssel és akarattal áll szemben. Porzignak részben kétségtelenül igaza van, de úgy ítélné meg, noha az adott nyelvi közösség másként látja és tagolja, osztályozza a világot, gondolkodásában lényegében hasonló eredményre jut, mint egy másik, merőben eltérő nyelvet beszélő közösség tagja, mivel az objektív világ végül is mindenki számára egynemű. Ennek ellenére azonban a valóságlátás nyelvi *vetületében* éles különbségek tárnak fel.

Feltehető, hogy élete induló szakaszában a kétnyelvű gyereknél öntudatlanul egyfajta „kettős nyelvi látásmód” alakul ki, s egy ideig a két nyelv nyelvi világa között nincsenek nyelvi összekötő csatornák.

Egyesek szerint (vö. pl. Catford 1963, 1248) joggal merül fel az a kérdés, hogy az idegen nyelv nem egyszerűen csak hangokból, szavakból és grammatikai formákból áll, hanem abból is, hogy új viselkedési mintákat, a tapasztalás új vonásait, szerveződését és kategorizálását kell elsajátítanunk; a nyelv tanulóját fokozatosan kell rávezetni arra, hogy az idegen nyelv rácsozatán át lássa a világot.

Az idegen nyelv tanulása – kétségkívül – tágabb értelemben véve magának a külső és belső világnak pótlólagos, kiegészítő tanulmányozása, megtanulása is. Voltaképpen minden új idegen nyelv megváltoztatja a bennünket körülvevő világ szemlélésének fókuszát: úgy lép fel, mint kiegészítő, logikán túli értelmezési tényezője mindannak, ami körülöttünk végbemegy.

2. Az ember egy *általános ember nyelvi képességgel*, a „nyelvi ösztönnel” (vö. Pinker 1994, 297–332) beleszületik egy nyelvbe, ami anyanyelve lesz. Ennek a nyelvnek struktúráján, szemantikai szerkezetén keresztül tanuljuk meg szemlélni, osztályozni, regisztrálni a világot. Ám az ember ennek a nyelvnek – az anyanyelvnek – a foglya lesz, mert később már nem ismételheti meg a nyelvi birtokbavételnek ezt a csodáját: a spontán általános nyelvi képesség a tudat titkos régióiban szétoldódik s egy másik nyelv – az idegen nyelv – elsajátítása (felnőtt korban) már rendszerint hatalmas erőfeszítéssel jár. Mindamellet, mivel a nyelv rendszer, bármely más nyelv megtanulható, hiszen a nyelv elsajátításának tudati pályái azért még járhatóak – a nyelvi képesség látens állapotban a felnőtt egy struktúrájában rejtőzik.

A gyermek nyelvsajátítási folyamatának mibenléte és magának a nyelvtudásnak mivolta erősen foglalkoztatta elsősorban a Chomsky névvel fémjelzett transzformációs-generatív nyelv szemléleti iskolát. Chomsky (1965, 25, 27) úgy véli, hogy az anyanyelvét beszélő gyermek kifejleszt magának egy belső reprezentációs szabályrendszert, azt tudniillik, hogy miként kell mondatot alkotni, használni és megérteni. A tanulás során a gyermek valamilyen módszerrel rendelkezik ahhoz, hogy megfelelő nyelvtant alkosson, ha már az elsődleges nyelvi adatok birtokában van. Természetesen a nyelvsajátítás feltételeként a gyermeknek először is szüksége van egy „nyelvméletre”, mely közelebbről meghatározza egy lehetséges emberi nyelv grammatikájának formáját, másodsorban pedig szüksége van egy stratégiára annak céljából, hogy kiválassza azt a megfelelő grammatikát, amely összhangban van az elsődleges nyelvi adatokkal.

De mi is voltaképpen a nyelvtudás? A nyelvtudás annak képessége, vallja Chomsky (1968, 26, 32), hogy végtelen számú mondathoz mély szerkezeteket és felszíni szerke-

zeteket tudunk hozzárendelni és ezeket a szerkezeteket kellő módon tudjuk összekapcsolni, továbbá szemantikai és fonetikai interpretációt tudunk a párba állított mély és felszíni struktúrákhoz hozzárendelni. Nyelvtudásunk szerfelett bonyolult természetű tulajdonságokat foglal magába, amelyeket az úgynevezett felszíni szerkezet közvetlenül nem mutat. Ami azt illeti, alighanem igaza van Chomskynak (1975, 161) abban, hogy az anyanyelvet lényegében nem is tanítják, inkább tanuljuk pusztán azzal, hogy az adatok – a „világ”, a környezetünk – befolyását önkéntelenül és tudatosan elfogadjuk. Viszont Chomsky nem hangsúlyozza azt a tényt, hogy az elsődleges nyelvtanulás – az anyanyelv elsajátítása – állandó tevékenységi interakciókban folyik s épül be a tudatba: a gyermek társadalmilag ösztönzött és ellenőrzött műveleteket végez, miközben tanul: a tevékenység és tanulás egyidejű és egymást kölcsönösen feltételezi. A gyermek a gyakorlási tévedések és újrakezdések sorozatán át haladva sajátítja el anyanyelvét.

3. Az idegen nyelvek tanulásának–oktatásának elméletében és gyakorlatában jelenleg is – különösen hazánkban – többféle, egymástól alig különböző módszer él békésen egymás mellett. Az elméletek világában sokkal lüktetőbb a mozgás, mint a gyakorlatban. Ami először mint elmélet jelent meg és hódította meg a nyelvtanítás gyakorlatát (kb. a hatvanas években), az a beszéd primátusán nyugvó, úgynevezett strukturális módszer volt, ami eredményességében kétségkívül meghaladta a megelőző, úgynevezett hagyományos módszert. A strukturális módszer azonban „nem futotta ki a formáját”, mert újabb módszerek próbáltak meghonosodni, de ezek már nem kavartak nagyobb hullámokat, akkorákat semmi esetre sem, mint a strukturális eljárás.

Mindezideig még nem alakult ki olyan nagyobb módszertani keretté szervezett részmódszer, amely tudatosan figyelembe venné az idegen nyelvi valóság szemlélet, a szemléleti pszichikum különleges vonásait, nem mintha a kulturális háttér („Landeskunde”) tanulmányozása nem tartalmazná e szemlélet egyes elemeit, de a grammatika – még ha kontrasztív is – bizonyosan nem építette ki az eltérő valóság látás *lényeges és összefüggő* rendszerét. Gondoljunk csak példaképpen az angol grammatikai igeidők (de akár a francia, német, orosz stb. igeidők) rendszerére, s ezen belül mondjuk a *befejezett jelenre* (present perfect tense), de kiváltképpen a *befejezett múlttra* (past perfect tense), ami a maga belső szemléletében jószerivel megközelíthetetlen a magyar anyanyelvű, de angolul tanuló számára.

Az utóbbi évtizedekben az Austin (1962) és Searle (1969) munkásságára visszanyúló beszédaktusok (speech acts) elméletére alapozott nyelvtanítási módszertani irányzat van felmenő ágban. Ez az úgynevezett kommunikatív eljárás, melynek elméleti kontúrjai meglehetősen homályosak, noha számos tekintetben a módszer ígéretesnek tűnik.

Roulet (1978, 629) már régen felhívta a figyelmet arra, hogy bár a klasszikus transzformációs-generatív elmélet jelentősen javítja a nyelv szabályaira vonatkozó ismereteinket, semmire sem tanít meg arról, hogyan használjuk a nyelvet és annak alkódjait (subcodes) különféle funkciókban mint kommunikációs eszközt.

Nem célunk az általános nyelvészet jelentőségét és eredményeit kisebbiteni, de az igazság az, hogy Saussure-től Chomskyig és másokig egyszerűen képtelen követhető útmutatásokat adni arra, miként tanítsuk az idegen nyelvet mint a kommunikáció eszközt. Az idegen nyelvek oktatásának elmélete és gyakorlata csak erőtlenül illeszkedik a ma még mindig bizonytalan profilú *alkalmazott nyelvészetbe* is.

A beszédaktusok (gyakorlati) alkalmazásával valójában a mondatnál nagyobb egységekre fordítjuk a figyelmünket: a szövegre; egyrészt arra törekszünk, hogyan építsük be a mondatokat a szövegbe, másrészt arra, hogyan használjuk a mondatokat a beszédben a kommunikatív aktusok kifejezésére. Így a beszédaktusok elmélete eléggé lényegesen eltér a mondat szemantikai tanulmányozásának más megközelítésétől, és pedig – egyebek közt – abban, hogy a nyelvi kommunikáció minimális egységének nem a mondatot vagy valamilyen más nyelvi kifejezést tekint, hanem (főként) a nyelvi eszközök segítségével végrehajtható olyan aktusokat, amelyek például állítást, tagadást, kérdést, érdeklődést, kérést, visszautasítást, tulajdonlást, kétséget, bizonytalanságot, feltételességet, kételkedést, bizonyosságot, ígéretet, preferenciát, figyelmeztetést, fenyegetést, rábeszélést, parancsot, mennyiséget, minőséget, vágyat, akaratot, jövőt stb. fejeznek ki.

Végül is – úgy tűnik – a kommunikáció a nyelvi rendszer egyik sajátos realizálódása, de talán nem abban az értelemben, hogy valamilyen elvont nyelvi rendszer kifejeződésre jut kommunikatív egységekben, hanem maga a kommunikáció a nyelv létezési formája. Márpedig ez kissé leszűkíti a nyelv funkcióit.

Az úgynevezett *funkcionális* megközelítés, illetve módszer szintén a beszédaktusok, illetve kommunikatív (vagy szituatív) eljárás talajából sarjadt ki. A lényege az, hogy a nyelvet a maga kommunikációs mivoltában, funkciójában fogjuk fel, abban, hogy bizonyos szituációkban nyelvileg hogyan reagálunk, viselkedünk. Ennek az eljárásnak van egy igen általános fogalmi apparátusa. Így pl. az emberek általában ilyen fogalmi keretekben kommunikálnak (mint fentebb is érintettük): entitások (tárgyak, személyek, eszmék, állapotok, cselekvések, események stb.); az entitások tulajdonságai, minőségei; az entitások közötti viszonyok (vö. Ek 1975, 5, 19). A fogalmak újabb és újabb alapfogalmakra aprózódnak, s tulajdonképpen már el sem lehet dönten, hány fogalom van (s mennyire van szükség az idegennyelv-oktatásban). Végül is eljuthatunk a Roget-féle angol nyelvi tezaurusz közel ezer címszavas fogalmi rendszeréhez s az alájuk rendelt szinte szertelenül elágazó szókészlethez, ami már – a nyelvtanulás szempontjából sokszor teljesen haszontalan – sokezres nagyságrendű szókincshez vezet (vö. Dutch 1962). Bármennyire hasznosnak ígérkezik is a nyelvtanulásban a lehetőségek pontos (már amennyire pontos!) fogalmi feltérképezése, meglehetősen elvonja a figyelmet egy fontosabb diszciplínáról: a nyelvtan programozásáról és értelmezéséről. Kétségkívül több figyelmet érdemel a kreativitás, az individualizált nyelvoktatás (vö. Hegedűs 1980, 55–65), mint amennyit ma fordítunk rá, de ha mindezeket nem vezérli valamilyen elsődleges princípiuma a nyelvnek – s ez a grammatika –, akkor ezek nem töltik be a kívánt rendeltetésüket. A grammatika a nyelv szegmentáló-osztályozó programja: ebben nyilatkozik meg az ember elvont osztályozó és minősítő gondolkodása. A grammatikában tehát valamilyen mértékben rögzülnek egy adott nép valóságmegismerő szakaszai, a környező világ megismerésének fokozatai (vö. pl. az angol és az orosz főnév egyes szám-többes szám problematikáját, hogy egyebet ne említsünk).

A fentiekben érintett módszerek, vagy a kapcsolódó, érintkező módszerváltozatok ma már általában – mint többször érintettük – kommunikatív módszer néven élnek (vö. Bárdos 1988, 138–159). A kommunikatív módszer feltételezi a tanuló nyelv alkalmazását természetes közlési célokban és funkciókban már a tanítás kezdeti (!) szakaszában is. Az oktatás minden aspektusát maga alá rendeli, készséget fejleszt ki,

meghatározza az oktatás részmodszereit, s van benne valamilyen képzési és nevelési célkitűzés is. Lényeges kelléke e módszernek az adott szituációkban való öntevékeny magatartás; a nyelv tanulója nem tanmondatokat mond vissza, hanem érdekelt valamilyen kommunikációs cél megvalósításában; a nyelvi viselkedést kellő mértékű belső szükségyszerűség (motiváció) hatja át. Meg kell jegyezni, hogy mindez persze vágyálom a sokszor rideg osztályteremben és a honi tanulási valóságban.

Ami általában a nyelv elsajátítását illeti, nem annyira a szókincs mennyiségében van az igazi probléma, hanem a nyelv *produktivitásában*, abban, hogy a szavakat végtelenül sokféle – „végtelen számú” kombinációban lehet használni. Ez újfent a grammatika illetékességi körébe utalható – mint a nyelv formai, szemantikai és pragmatikai tartományainak problematikája. A gyermekkori anyanyelvtanulásban a beszélgetés, a beszédtevékenység, a cselekvés és célirányos viselkedés különösen lényeges. Ezt a szükségyszerűséget ma még gyakorlatilag – mi egyebet tehetne? – ignorálja a nyelvoktatás. Ezért formálisan a beszédre hasonlító gyakorlatok többségének – különösen nem a célnyelvi országokban levőnek – jószerivel semmi köze nincs a reális beszéd folyamatokhoz, a mondatalkotás működéséhez, amelynek – elvileg – mindig a szükségletből, a megszólalásra való pszichikai késztetésből kellene kiindulnia. A nagy probléma az, hogy – bármilyen meggyőző is a kommunikatív módszer – ma még a honi sűrű osztályteremben nem lehet az adott idegen nyelv valóságos közegét, folyamatát felidézni. Nincs „igazi” beszédre készítő szituáció. Mindamelllett a kommunikatív eljárás ígéretes abból a szempontból, hogy – elsősorban az említett beszédaktusokra, a fogalmi apparátusra gondolva – elvileg talán jobban meg tudja közelíteni azt a „tudatállapotot”, amelyet idegen nyelvi valóság szemléletnek, szemléleti pszichikumnak nevezünk.

Itt azonban ismét vissza kell kanyarodnunk az említett beszédaktusokra, illetve a fogalmi apparátusra, mert kitűnik, hogy a kommunikatív eljárás elméleti alapja meglehetősen homályos és bizonytalan lábakon áll.

Hogy csak a legegyszerűbb dolgokat említsük, itt van pl. a *kérdés* (nem szigorúan grammatikai értelemben véve), az *érdeklődés* stb. kategóriája. Vegyük ezt az igen egyszerű kérdést: „Hát érdemes becsületesnek lenni?” Nyilvánvaló, hogy itt a *tagadás* (ismét nem grammatikai értelemben véve) kategóriája rejlik, az, hogy „nem érdemes becsületesnek lenni”. Azt mondhatnánk, hogy a „*hát*” teszi tagadó jellegűvé a kérdés értelmét? Nem, hanem a kontextus, ami megelőzi az említett kérdésfeltevést – végső soron szöveggrammatikai problémáról van szó.

A *ha* rendszerint feltételesen mondatokat vezet be, tehát a *feltételelesség* kategóriájáról van szó. Lássunk egy ilyen mondatot, mint, „ha Ön becsületes ember, akkor kérdzem én ...” Ebben a mondatban nem *feltételelességről*, netán *kétségről* van szó, hanem kifejezetten *rábeszélésről*, *egyetértésről*, ugyanis a kérdező egyfajta igenlésre vár, arra, hogy mondanivalójával egyetértenek.

A *feltételelesség* különös fogalmi kategória, amelyben inkább a rejtett *tagadás* dominál: „Ha lenne pénzem, vennék egy printert.” Ez a kijelentés voltaképpen két speciális rejtett tagadást fed el: 1) *nincs* pénzem, 2) ennél fogva *nem* veszek printert.

A kommunikatív eljárás fogalmi repertoárjában szinte kitüntetett szerep jut az *ígéretnek*, ami igen egyértelműnek tűnhet. Vegyünk egy ilyen ígéretet: „Ígérem, hogy 5 órákor nálatok leszek.” Valóban, a kijelentés tökéletesen megfelel az *ígéret* fogalmi – és tegyük hozzá – szemantikai követelményének. Csak az az elgondolkodtató, hogy

az *ígéret* mint fogalom, súlyosan érintkezik az *idő* fogalmával, s annak is a *jövő* tartományával, ugyanis, ha csak ezt mondom: „5 óraker nálatok leszek”, pontosan olyan kijelentést teszek, ami kimeríti az *ígéret* fogalmát, hiszen ígérni csak a *jövő* figyelembevételével lehet. Sem a múltat, sem a jelent nem lehet ígérni. Így végül is az *ígéret* a *jövő idő* egy speciális alosztályának fogható fel.

Ha tágabb értelemben vizsgáljuk a jövőt, mihamar kitűnik, hogy több fogalmi kategóriának könnyen kitapinthatóan jövőre utaló kapcsolata van. Ilyen a *felszólítás*, *követelés*. Példaképpen: „Távozzék, kérem!” vagy „Felszólítom, hogy távozzék!” Mindkét felszólításban a jelzett cselekvés csak a jövőben következhet be.

Mint látható, „tisztá”, ellentmondás nélküli fogalmak nincsenek. De hátha mégis? Nem tisztá-e az *idő* fogalma? Vizsgáljuk meg ezt a helyhatározó jellegű mondatot: „Ez a nyakkendő Londonból való.” Világos, hogy itt a városnév (London) valójában egyaránt jelent időt és teret is, tudniillik a nyakkendőt akkor szereztem be, amikor Londonban jártam, vagyis ekképpen az időskálán a *múlt* villan fel a *térbeliség* képzetével együtt.

Vajon ebben a mondatban: „Már abban sem vagyok biztos, hogy a Föld gömbölyű” a *bizonytalanság*, esetleg a *kétség*, *kétely* vagy egyfajta (ismeretelméleti) *tagadás*, esetleg valami egyéb jelenik meg? Annyi bizonyos, hogy ez teljes biztonsággal nem osztályozható a beszédaktusi fogalmak világában (vö. Hegedűs 1992, 20–22).

4. Az utóbbi években fokozott figyelem kíséri a nyelv tanulójának, tanulási habitusainak, tanulási stratégiájának, a jó és kevésbé sikeres tanulási módnak, magatartásnak kereteit, mikéntjét (vö. Hegedűs 1980, 55–65). Világosan kitűnik – szinte magától értetődően –, hogy döntő szerepe van a sok belső összetevőt rejtő motivációnak. A tanár szerepe ugyan változatlanul jelentős, de világosan látszik, hogy nagy mértékben növekszik a nyelv tanulójának egyéni kezdeményezése, hozzájárulása is. A tanuló – sokszor nem teljesen tudatosan – maga is eldöntheti, milyen célja van a nyelvtanulásnak; esetleg meghatározhatja az előrehaladás tartalmát, irányíthatja az elsajátítás ütemét, maga is értékelheti az eredményességet, tehát lehet bizonyos autonómiája a nyelvelsajátítás folyamatában. Rendre szembesül az idegen nyelv sajátos világlátásával, ami voltaképpen a legnehezebb feladat. Gondoljunk csak a grammatika mellett az idiomatizmusokra, a közmondásokra, metaforákra, szállóigékre, a költészet nyelvéről nem is szólva stb. A közmondásokban rejlő világlátásnak nagy irodalma van, s itt csak egy-két egyszerű példára hívjuk fel a figyelmet. Ennek az ismert angol közmondásnak: „The early bird catches the worm” (Korán kelő madár kapja el a gilisztát) van egy megközelítő – de távolról sem azonos – magyar megfelelője: „Ki korán kel aranyat lel.” Viszont ezt a közmondást: „A stitch in time saves nine” (kb. Egy öltés időben kilencet spórol meg) csak magyarázni, „átköltetni” lehet: az időben tett intézkedés nagy erőmegtakarítás; az időben tett kis erőfeszítés később busásan megtérül.

A közmondások elemzése nem valami különleges vonást árul el a nyelvről, hanem annak egyedi, megismételhetetlen jellegére utal: az egész nyelv voltaképpen idiomatizmusok gyűjteménye, illetve rendszere. A nyelv jelenében őrzi a múltat is, a megtett történelmi utat. A fordítástudomány erre bőséges és sokféle példát nyújt.

5. Amióta idegen nyelveket tanulunk – és sokan feltűnő nehézségek árán –, szinte triviális kérdésként merül fel, van-e *nyelvérzék*? A kérdésben nem mélyedhetünk el, mert sokféle összetevőről kellene szólnunk (memória, hallás, hosszú távú kitartás, szerkezet-felismerés, de kiváltképpen a motiváció stb.), s ez most nem lehet feladatunk.



Ha a kérdést az élére állítjuk, s egyenesen, minden kötelező óvatokodás nélkül kell válaszolnunk, van-e vagy nincs, akkor szerintem a válasz: nincs. Pontosabban fogalmazva: *nincs idegen nyelvre hangolt specifikus képesség*. A nyelvnek mint olyannak megvan az agyi struktúrában a megfelelő helye (rendszerint a bal agyfélteke), de külön idegen nyelvi lokalizáció nincs. Nem tudunk szükségszerű kapcsolatról az intellektuális képesség (képzettség) és a nyelvtanulási képesség között. Mindamellett tény az, hogy az idegen nyelvet tanulók többsége csak verejtékezve sajátítja el ilyen vagy olyan fokon a választott idegen nyelvet. A tanulás nehézségeit nem lehet lebecsülni, s nézetem szerint a nehézségek forrása az „anyanyelvi tudat”, az anyanyelvtől eltérő idegen nyelvi formarendszer és a nyelvi valóság szemlélet, a szemléleti pszichikum együttállásában kereshető. De egy-két idegen nyelvet kellő szinten bárki (bármely normális ember) meg tud tanulni, ha van megfelelő motiváció, idő, kitartás és módszer (tananyag és jó „informáns”, azaz tanár, együttese). Kétségtávol vannak az emberek között különbségek, s nem vitatható a tehetség létezése sem (pl. matematika, zene, s maga a sok nyelvet beszélő Mezzofanti bíboros stb.). Lényegében két nézet uralkodik az emberek közötti különbségek kapcsán: 1) minden emberben potenciális végtelen fejlődési lehetőségek vannak; 2) az emberek közötti különbségek alapvetőek, meg nem változtathatók, biológiai törvények uralják őket (vö. Tyler 1947, 3–4). Minthogy az emberek közötti különbségek tanulmányozása még ma is csak gyermekcipőben jár, jószerivel csak hit kérdése, melyik álláspontot foglaljuk el. Különös, hogy a két álláspont egyikébe sem illik bele az idegen nyelv elsajátításának kérdése. Nyilván azért, mert a nyelv jellemzően egyetemes emberi adottság, melyhez társul az a képesség, hogy megtanulható. Nida (1957, 5) hangsúlyozza, hogy az idegen nyelv elsajátításának előfeltételei között nem szerepelnek specifikus szellemi képességek. Sőt, Pinker szerint „a nyelv elsajátítása olyan lehet, mint más biológiai funkcióké” (Pinker 1994, 296).

A nyelvérzék kapcsán nem érdektelen Illyés Gyulát idézni: „Akad vajon, aki kétségbe vonja, hogy a világ bármely részén a munkás, de még fokozottabban a parasztság gyermekei vagy bármikor a történelemben a kétkezik gyermekei hátrányban voltak a nyelvtanulás dolgában azokkal szemben, akik már a szülői házban hallanak idegen szót és kaptak már ott a nógatással együtt lehetőséget is a nyelvek elsajátítására?” (Illyés 1980, 174).

Igen érdekes, hogy már az ókorban is az volt az általános meggyőződés, hogy idegen nyelvet bárki – minden műveltségbeli előzmény nélkül – meg tud tanulni. Közel kétezer éve Josephus Flavius ezzel kapcsolatban így kesereg: „Mert mint honfitársaim elismerik, a zsidó műveltségben különb vagyok náluk, de éppen így alaposan foglalkoztam a görög nyelvvel is, pontosan megtanultam nyelvtani szabályait, a nálunk szokásos felfogás azonban lehetetlenné tette a tökéletes stílus elsajátítását; tudniillik, nálunk nem becsülik meg különösebben azokat, akik sok nyelven beszélnek, mert úgy vélik, hogy az ezzel való foglalkozás nemcsak egyes szabadoknak, hanem bármely rabszolgának is megadatott. Nálunk inkább azok állnak bölcsek hírében, akik bizonyosságot tesznek a törvény alapos ismeretéről s magyarázni tudják a szent könyvek értelmét” (Josephus Flavius 1966, 505. – Kiemelés tőlem. H. J.).

Az imént idézett felfogásokhoz (amelyek szándékosan nem szakemberektől származnak) hozzá lehet tenni, hogy – noha *specifikus* nyelvérzék nincs – vannak bizonyos kedvező személyi adottságok (főként a motiváció, jó memória, kitartás stb.), amelyek előrevetítik az eredményes nyelvelsajátítás lehetőségét. (Ezek kapcsán vö. Omaggio

1978, 2–3; Rubin 1973: 41–51; Stern 1975: 304–18). Megjegyzendő, a tapasztalatok szerint a kedvező adottságok egyike is elegendő ahhoz, hogy a nyelvtanulás eredményes legyen.

6. Az eredményes idegennyelv-elsajátítás leegyszerűsített, s éppen ezért végső lényege: kreatív módon és visszaidézhetően megőrizni a memóriában a nyelv fonetika-grammatikai-szemantikai rendszerének lényeges tartományát, s ráhangolódni az adott nyelv egyedi, sajátos valóság szemléletére, szemléleti pszichikumára, látásmódjára.

Nézetem szerint jelenünkben a következő főbb (tehát nem mindenre kiterjedő) szempontokat – mint prioritásokat – vehetjük figyelembe, ha röviden át akarjuk fogni a jelenlegi kívánalmakat, elvárásokat az idegen nyelvek oktatásában-tanulásában – *felnöttekre* vonatkoztatva:

6. 1. Az idegen nyelvek elsajátításának princípiuma nem elsősorban a kommunikatív, hanem mindenekfelett a nyelvi *kreatív* készségek kialakítása. Éppen ezért a módszerében a korábbi strukturális (audio-orális, audio-vizuális) és a jelenlegi kommunikatív eljárások összeegyeztetését, együttes megvalósítását lenne kívánatos szorgalmazni;

6. 2. a szóbeliség primátusa az írásbeliség előtt, de az írásbeliség (különösen a *fordítás*) nem hanyagolható el;

6. 3. a *tudatosító-gyakorló* („pedagógiai”, „pszicholingvisztikai”) nyelvtani leírás – általában grammatika – elsődleges fontosságú. Figyelembe kell venni, hogy az absztrakciókra képes felnőtt-tudat elvárja a grammatikai szabályok *tudatos* számbavételét, gyakorlását;

6. 4. a kulturális háttér fontossága; erőteljesen kiterjesztve az adott nép valóság szemléletének, szemléleti pszichikumának átélésére, megtanulására.

---

## IRODALOM

- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford, Clarendon Press.
- Bárdos Jenő (1988). *Nyelvelsajátítás: múlt és jelen*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Catford, J. C. (1965). *Linguistic Aspect of Second Language*. Times Educational Supplement, London, 7. June.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. M. I. T. Press, Cambridge, Massachusetts. Második kiadás.
- Chomsky, Noam (1968). *Language and Mind*. Harcourt, Brace and World, Inc. New York.
- Chomsky, Noam (1975). *Reflections on Language*. Pantheon, New York.
- Dutch, R. A. (1962). *Roget's Thesaurus of English Words and Phrases*. Longmans, London.
- Ek, J. A. van (1975). *Systems Development in Adult Language Teaching*. Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe, Strasbourg.
- Flavius, Josephus (1966). *A zsidók története* (XI-XX. könyv). Gondolat, Budapest.
- Hegedűs József (1980). Néhány nyelvtan-elméleti kérdés. In: Hell 1980, pp. 55–65.
- Hegedűs József (1992). A fogalmi struktúrák és a nyelvtan kérdései az idegennyelv-oktatásban. *Nyelvpedagógiai Írások XIII*. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Nyelvi Intézet.
- Hell György (szerk.) (1980). *Alkalmazott nyelvtan és nyelvtanítás*. Műszaki Egyetem Nyelvi Intézete, Budapest.

- Horányi Özséb – Szépe György (szerk.) (1985): *A jel tudománya*. Gondolat, Budapest.
- Humboldt, Wilhelm von (1836). *Über die Kawi-Sprache auf der Insel Java...* I. köt. Berlin.
- Ilyés Gyula (1978). Nemzetében él a nyelv. *Világ és nyelv évkönyve '80*. Magyar Eszperantó Szövetség, Budapest.
- Kelly, L. G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Newbury House, Rowley, Massachusetts. (ism. 47 – ÁnyT XIII. pp. 259–63).
- McCormack, W. – Wurm, S. A. (szerk.) (1978). *Approaches to Language*. Anthropological Issues, Mouton, Hague – Paris.
- Nida, E. A. (1957). *Learning a Foreign Language*. Ann Arbor, Michigan
- Omaggio, C. A. (1978). Successful Language Learners. What do we know about them? *ERIC/CLL New Bulletin*. May.
- Pinker, Steven (1994). *The Language Instinct*. William Morrow and Company, Inc. New York.
- Porzig, W. (1950). *Das Wunder der Sprache*. A. Franke A. G. Verlag, Bern.
- Roulet, E. (1978). The Ethnography of Communication and the Teaching of Languages. In: McCormack-Wurm 1978, pp. 623–36.
- Rubin, J. (1973). What the Good Language Learners can Teach Us? *TESOL Quarterly* 9, 1. sz. pp. 41–51.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. London, New York, Cambridge University Press.
- Stern, H. H. (1975). What Can we Learn from the Good Language Learner? *Canadian Modern Language Review* 32, 4. sz. pp. 304–18.
- Tyler, L. E. (1947). *The Psychology of Human Differences*. D. Appleton-Century Company, Inc., New York and London.

Bart István

## Angol-magyar kulturális szótár

- A brit élet és életforma jellegzetes szokásait és hagyományait, a mindennapi élet és az ünnepnapok rítusait gyűjti össze ez a szótár...
- Olyan fogalmak, jelenségek és tárgyak (illetve nyelvi tükörképük), meg azok a közhe-lyek vagy közkeletű hiedelmek, továbbá versikék, mesealakok, kiszólások, közismert idézetek stb. jelennek meg ebben a szokatlan szótárban, melyeket minden angol anya-nyelvű természetszerűleg ismer, ért és használ, míg a külföldiek szemében ezek a gaz-dag értelmű szavak sokszor csak talányos értelmű kiszólások. Holott voltaképpen ezek összessége alkotja a mindennapi élet kultúráját... A hagyományos szótárak csak alig-alig rögzítik ezt a nyelvi kulturális anyagot, vagy ha mégis, épp a szavak mögöttes jelen-tésével nem képesek megbirkózni. Vagyis a szótárakból épp az azt nem tudni meg, ami a legfontosabb tudnivaló az illető szó által takart fogalomról, jelenségről stb., tehát az il-lető kultúrában elfoglalt helyét...
- Ne keressen tehát a használó olyan szavakat ebben a szótárban, amelyek jelentése két-nyelvű szótárakból is megismerhető. Nem két szót, nem két nyelvet, hanem két kultúrát kívántunk összevetni...

272 old., 2000 Ft

CORVINA

SZABÓ ZOLTÁN

# Gondolatok az alkalmazott stilisztikáról

1. A tudományművelők számára köztudott, hogy egy tudomány fejlettségét többek között az is bizonyítja, fejlődési távlatát az is jelzi, hogy kutatásterülete mennyire tág, hogy alkalmazásterületei hogyan gyarapodnak, és mindezzel összefüggésben módszerei hogyan differenciálódnak. Köztudott továbbá az is, hogy az alkalmazás nemcsak a szóban forgó tudománytól már felfedett, már általánosult törvényszerűségek és fogalmak, kategóriák, ismeretek hasznosítását jelenti, hanem az újabb és újabb alkalmazók újabb és újabb igényeinek kielégítését is. Eszerint nem valamelyik tudomány már kialakított tárgyán, meglevő elméletén múlik, hogy mire használják, hanem az alkalmazók szándékain, igényein. Mindebből következik, hogy az alkalmazás nemcsak tágítja a vizsgálatok körét, hanem egyúttal meg is újíthatja, gazdagíthatja a szóban forgó tudomány tárgy- és feladatköréről addig vallott felfogásokat, valamint módszereit és az alapul szolgáló elméleteket.

Minderre jó példa a II. világháborúban kialakult, elsősorban matematikai, de a nyelvészethez is kötődő információelmélet. A haditechnika megkövetelte, igényelte annak kidolgozását, kiszámítását, hogy hogyan lehet minél kisebb kábelfelületen minél nagyobb információ-mennyiséget továbbítani. Ez az új igény új feladatok megoldására kényszerítette többek között a nyelvészetet is, és így nagymértékben bővült a nyelvtudomány, az alkalmazott nyelvészet vizsgálati köre.

Bevezetőként még azt szeretném előrejelezni, hogy az alkalmazás tartalma, jellege szerint kétféle lehet: 1) elméleti irányultságú, ilyen például a stilisztika lényegének és alapkategóriáinak, mindenekelőtt a stílusnak a tisztázása, jobb megvilágítása a szöveg-tan segítségével, 2) gyakorlati irányultságú, ilyen például a reklámszövegek hatásának fokozása a stilisztika segítségével (mindez analógiája annak, amit Petőfi (1996a, 217–218) a szemiotikai textológia alkalmazásával kapcsolatban kifejtett).

2. A fentebbi elvek alapján taglaljuk majd az alkalmazott stilisztika lényegét. ennek tárgyalásában kényszerűségből elhanyagolhatónak tartjuk azt a különben sokat vitatott kérdést, hogy a stilisztika a nyelvtudomány ága vagy pedig társtudománya, illetőleg hogy az alkalmazott stilisztika az alkalmazott nyelvészet része vagy társtudománya. Itt most mindkét felfogás egyaránt kiindulópont lehet. Ehhez hasonlóan magának a stilisztikának és alapkategóriájának, a stílusnak a sokféle értelmezése ugyancsak érthető kényszerűségből szintén elhanyagolható kérdés.

A stilisztikának eddig kialakult sok és sokféle alkalmazásáról tudunk, széles tehát alkalmazásának a köre: 1) nyelvművelés, beszédtechnika, színpadi beszéd, nyelvi érintkezés, nyelvi kölcsönhatás, 2) oktatás, nyelvidaktika, tantárgypedagógia (anya-

nyelvi, idegen nyelvi), 3) tömegkommunikáció (újság, rádió, tévé), 4) fordítás, tolmácsolás (egyben összehasonlító stilsztika is), 5) reklám, hirdetés, plakát, 6) politika, diplomácia, nyelvpolitika, 7) kriminalisztika, kriminálpszichológia, 8) személyiség-lélektan (egyéni stílus), 9) névhasználat, névdivat, továbbá vendéglők, presszók, cégek elnevezései, 10) számítógép, számítógépes nyelvészet, elektronikus levelezés; és még sok más, valamint elvileg még sok új lehetőség.

Néhány évtizede nagymértékben tágítja körét, fokozza intenzitását a stilsztikának a szövegtannal való összefonódása, amiről az egyre inkább terjedő szövegstilsztika műszo is jól tájékoztat, amelynek – mint látni fogjuk – alkalmazott stilsztikai vonatkozásai is vannak.

Ezen belül különös jelentősége van a szövegpragmatikának a maga sok és sokféle kérdéskörével mind a szövegalkotás, mind pedig a szövegbefogadás szférájában, például: a stilsztika szempontjait is érvényesítő fogalmazás (fogalmazás-tanítás) mint szövegalkotás (Dillon 1981) vagy a stilsztika jellege és funkciója a szövegbefogadásban, szövegfeldolgozásban, szemiotikai textológiai felfogásban a szövegfeldolgozás tárgya elsősorban az interpretáció (Vass 1990, 91, 107), ezzel összefüggően a stilsztika a textológiai interpretáció eredményeire épülő, értelmező és értékelő jellegű társtudománya a szövegtannak (Petőfi 1996b, 12–15), ami így az iskolai oktatás számára is elfogadható kiindulópont.

Mind a szövegalkotás, mind pedig a szövegbefogadás területén jelentős eredményeket mutat fel – az interdiszciplináris jelleget is hangsúlyozó műszóval megnevezett – szövegpszichológia, amelynek tárgykörébe tartoznak többek között a megismerési folyamatok, továbbá a szövegrögzítés, a szöveg reprodukálása, a tartalom tömörítése (lásd pl. Crothers 1972; Dijk és Kintsch 1978; Rickheit 1981; Tolcsvai 1996, 122).

Mindennek nyilvánvaló stilsztikai vetületei is vannak, és így szorosan összefügg az alkalmazott stilsztika egyik jelentős területével, a minket közelebbről érdeklő anyanyelvi oktatással, amihez hozzátársíthatjuk – többek között a tankönyvekhez is kötődően – a szövegfeldolgozás és szövegelsajátítás kérdéseit tanulmányozó tanuláspszichológiát, valamint az anyanyelvi tantárgypedagógiát, sőt a vizsgáztatási eljárások szövegstilsztikai vonatkozásait is (lásd pl. Rieser 1977; Groeben 1978; Szathmári és Várkonyi 1979).

Legalább ennyire fontos a stilsztikának a kommunikációelmélettel való összefonódása, ami nagymértékben kitágítja a stilsztika alkalmazási körét. Mindehhez alap elsősorban az, hogy a kommunikációs folyamatot alkotó tényezőkhöz több-kevesebb stílári funkció társítanak. Ezek közül a legfontosabb az, hogy a feladóra (beszélőre, íróra) az érzelmi magatartását jelző expresszív vagy emfatikus, emotív funkció jellemző (Jakobson 1969, 221–224). És arról is tudunk, hogy van olyan kommunikációs modell is, amelyben külön, önálló tényező a közlés formája, a közlés esztétikai és stilsztikai minősége (Dell Hymes 1962).

Ezzel függ össze az is, hogy az üzenet szövegében szereplő sajátos funkciójú szavak (kulcsszavak) egy rejtett, másodlagos információt alkotnak, olyant, amelyet a szövegalkotó sohasem fogalmazott meg, és amely nemcsak egy tartalom jelölője, hanem az író stílusáról is elárul valamit.

A fentiekben a stilsztika eddigi alkalmazásait, továbbá az újabb interdiszciplináris kapcsolataiból (szövegtan, kommunikációelmélet) fakadó kezdeményezéseket, eredményeket vettük számba. Ebben a sokféleségben a stilsztika különböző funkciói,

sajátosságai jelentik az alkalmazás lehetőségeit: értékelés és minősítés, értelmezés (leírás, magyarázat, indokolás, érvelés) és ennek alapján elkülönítés (megkülönböztetés), valamint a hatásosság és a szabatoság ténye, igénye és megvalósíthatósága.

És még egy befejező megjegyzés. Mindaz, amit eddig tárgyaltunk, a stílusnak, a szövegnek verbális, nyelvi jellegéből adódik. Lehetséges persze – szemiotikai alapon – a kör kitágítása a nem nyelvi formák idevonásával. Ez kétségtelenül növeli a stilisztika alkalmazási lehetőségeit, például: a film vagy a gesztuskommunikáció vagy a tánc stilisztikája. Mindezek vizsgálatáról azonban itt le kell mondanunk.

**3.** Az eddigiek során az alkalmazás területeit vettük számba. Emellett külön kell beszélnünk az alkalmazás különböző összefüggéseiről. Köztük nyilván sok az átfedés, a kereszteződés.

**3. 1.** Kezdjük azzal, hogy az alkalmazás függőséget jelent, az alkalmazó diszciplína rászorul arra a tudományra, amelyikből elveket, módszereket vesz át. Enélkül nem tudna eleget tenni annak, ami feladatkörének része. Így például az új nyelvművelés nem lehet meg a stilisztikai szempont alkalmazása nélkül kritikus, vitatott kérdések eldöntésében.

**3. 2.** Az alkalmazás kölcsönösséget is jelenthet. Itt a legnyilvánvalóbb eset az, hogy az alkalmazó tudomány a maga gyakorlatában igazolja az átvett elvek, módszerek helyességét, produktivitását (megjegyzendő persze, hogy erre más lehetőségek is vannak). Ilyen szerepe van a stilisztikának és ezen belül az alkalmazott stilisztikának a szövegtannal való összefüggésében.

De legalább ennyire fontos az is, hogy ebben a viszonyban két tudomány kölcsönösen egészíti ki egymást, azaz az alkalmazó egyben alkalmazott is. Jó példa erre a stilisztika és a kommunikációelmélet kapcsolata. Fentebb azt tárgyaltuk, hogy mit vesz át a kommunikációelmélet a stilisztikától. De megvan ennek a fordítottja is. A stilisztika is sok mindent hasznosít a kommunikációelmélet eredményeiből. Ennek lényege az, hogy minden nyelvi megnyilatkozás, így az irodalmi mű is kommunikáció, mindezek stílusa üzenet, része az üzenet közlésformájának, sőt Jakobson szerint (1969: 221) maga az üzenet a nyelv poétikai funkciója.

Hangsúlyoznunk kell tehát, hogy a stílus üzenet (Fónagy 1963), továbbá, hogy a nyelv poétikai funkciója „a közleményre mint olyanra való ’beállás’, koncentráció a közleményre magáért a közleményért” (Jakobson 1969, 221), ami mégsem „üzenethajszolás”, miként Wellek (1960, 415) véli, hanem – ahogy Jakobson érveléseiből kitetszik – arra kell gondolnunk, hogy az irodalmi üzenet a maga célzatos stilizációjával és feltűnő, vagy rejtett, de mindenképpen áthatóan poétizált jellegével felhívja magára a figyelmet, önmagára visszautal, és emiatt különös figyelemben részesül.

Ebbe a kérdéskörbe tartozik még az is, hogy a stílus konnotáció, mindenekelőtt azért, mert a konnotáció révén fokozódik az üzenet, a közlemény stílusának a kifejezőereje, anélkül, hogy a szavak száma szaporodnék, hisz nem a jelek száma növekszik, hanem a jelek jelentése és funkciója többszöröződik meg (lásd pl. Chatman 1971, 153; Kanyó 1990, 209-227). És megemlíthetjük még azt is, hogy egy ugyancsak idetartozó vélemény szerint a stílus a kód variálható jegyeiből fakad (Osgood 1960).

**3. 3.** És van még egy harmadik lehetőség, valami olyasmi, mint amit Sebeok (1996) a szemiotikáról állít, és ez a metaforikus értelemben vett *híd*. Ilyen szerepe van a stilisztikának is, és ez szerintem az alkalmazott stilisztika tárgy- és feladatkörébe tartozik.

Elsősorban arra gondolok, hogy a stilisztika összekötőkapocs a nyelvtudomány és az irodalomtudomány között és ezen belül stílustörténetként a nyelvtörténet és az irodalomtörténet között. Ehhez hasonló szerepe lehet az összehasonlító irodalomtudományban (összehasonlító irodalomtörténetben), ahol ugyanis a stílus, mint szilárd, világos forma, ami éppen ezért a többi alkotóelemnél könnyebben tanulmányozható, így az összehasonlításban produktív támpont, jó mérce, az összehasonlítás egyik legjobb eszköze.

Végül, de nem utolsósorban az előbb említett ok miatt a stílus összekötő kapocs az irodalmi alkotás különböző természetű alkotóelemei, szintjei között, mint amilyen például a tartalmi, a grammatikai, grafológiai vagy a kompozíciós szint.

Ennek analógiájára az íróegyén, egy-egy műfaj, irányzat, korszak (korkép) alkotóelemeit más lehető eszközök mellett a stílus is összekapcsolja, például az író egyéniségét, lelkületét költői világképével vagy egy korszak szellemi világát, életérzéseit a jellegzetes, az uralkodó témavilágával. Ezt a szerepét néhány szakember eltúlozza (pl. Staiger 1955; Kayser 1959; Wehrli 1960; Vinogradov 1963; cáfolatukat lásd pl. Todorov 1971), de ez még így is jelez valamit a stílus híd szerepéről. Az említettek véleménye szerint a stílus az irodalmi alkotás összetartó ereje, egységét, harmóniáját biztosító tényezője.

A fentiekben értelmezett stílust tanulmányozó stilisztika valóban kapcsolatot teremtő diszciplína, és ebben a jellegében alkalmazott tudomány.

**3. 4.** Befejező megjegyzésként még annyit, hogy az alkalmazás fentebb tárgyalt különböző összefüggéseire még az is jellemző, hogy sok bennük az analógia, és hogy erőteljes interdiszciplinaritást is feltételezhetünk.

**4.** A stilisztika sok és sokféle alkalmazási lehetőségei közül itt most csak egyet, az anyanyelvi oktatásban játszott szerepét próbálom közelebbről megvilágítani, egészen pontosan arról szeretnék vitát kezdeményezni, hogy mit is jelent, hogyan is lehetséges a stilisztika oktatása az általános iskolában és a középiskolában. Azért ezt emelem ki, mert a pécsi alkalmazott nyelvészeti doktori program fő témakörébe ez is beletartozik.

Mindennek megvilágításában az összehasonlítás szándékával érdemes a múlt egy mozzanatát is feleleveníteni. Különben a megvilágítás fő szempontja az anyanyelvi oktatás korszerűsítése (az első és ma is ható kezdeményezésről lásd Szépe 1976). Ehhez igazodva, a javítás szándékával szeretnék néhány lehetőséget jelezni. Hangsúlyozom, hogy nem tényeket, tankönyvi kísérleteket, kezdeményezéseket tárgyalok, hanem az ilyen tényekből kiindulva néhány javaslat jellegű és szándékú lehetőséget szeretnék felsorolni.

Talán a korszerűsítés igényéhez, tendenciájához való igazodás biztosíthatja azt, hogy az alkalmazás ne leszűkítő, hanem tágító legyen, és hogy ez a stilisztika és a stilisztikai jelenségek különböző oldalait és megközelítéseit szükségszerűen egybefogja. A korszerűsítés mellett a szemlélet tágítását jelentheti annak figyelembevétele, hogy milyen tanulságokkal szolgálhat az alkalmazott nyelvészettel összefüggő gondolatrendszer ma, amikor a nyelvészet és stilisztika között – elsősorban a szövegtannal való összefonódása következtében – a korábbinál intenzívebb, élénkebb kapcsolatok alakultak ki, és amikor az interdiszciplinaritás egyre inkább erősödik.

**4. 1.** A stilisztika tanításának szép múltja van a magyar közoktatás történetében. Hosszú időn át volt forgalomban egy ma már úgy-ahogy elfeledett könyv, Zlinszky Aladár tankönyve: *Stilisztika és verstan. A magyar stílus mintái és törvényei. A középiskolák IV. osztálya számára.* Budapest, 1914.



Ahogy az alcíméből is kiderül, Zlinszky alapján véve normatív stilisztikát írt. Szerinte ugyanis a stílusnak vannak olyan sajátosságai, amelyeket mindegyik írásműtől meg kell követelni, ilyen mindenekelőtt a stílus helyessége: a szabatoság, nyelvtisztaság, jóhangzás. Ami ezeknek ellentéte, az hiba. E mellett vannak művészi követelmények, amelyeket jórészt a szépirodalmi alkotásokban találunk: szemléletesség, hangulatosság, fordulatosság, változatosság, jellemzetesség (a stílus jellemző volta) és eredetiség.

Ilyen tartalmú stilisztika ma szokatlan. Hogy elfogadható, vagy nem, az vitatható. De nem is ezzel volt a nagy baj, hanem azzal, hogy az 1930-as években megszüntették a stilisztika oktatását, csak egy valamilyen gyakorlat maradt meg stilisztikaként ugyancsak a IV. osztályban: stílusesszék (pl. metafora, megszemélyesítés, hasonlat) felfedése, kiemelése, megnevezése és értelmezése a Toldi szövegében. De mert ilyen stílusesszék nem tanítottak – a magam akkori tapasztalatából tudom – a tanuló nem tudta őket felismerni.

Különbözik a normatív stilisztika ma sem egészen ismeretlen. Cassirer (1975) a stilisztika öt ágát különíti el. Ezek közül az első az előírási stilisztika: mit, mikor és hogyan kell mondani?

Ennyi tanulságként a stilisztika oktatásának a múltjából. És most következzen a jelen.

**4. 2.** A kiindulópont a stilisztika tárgykörének, ágainak a számbavétele. Ez lehetne például az, amit az utóbbi években fejlesztettem ki, és aminek megkülönböztető sajátossága az, hogy szövegszintekhez kötődik (Szabó 1988, 53–54; 78–156):

1) a szövegalkotó elemek szintje, nyelvi elemek (hangok, szavak, szókapcsolatok, mondat szerkezetek) stiláris értékének, funkciójának megállapítása – ez a stilisztikai minősítés;

2) a szöveg szintje, egyedi szövegek (pl. egy újságcikk, egy szépirodalmi alkotás) stílusának a vizsgálata – ez a stilisztikai elemzés;

3) a szöveg feletti szint, a stílustípusok (pl. tudományos, hivatalos, szépírói és ezen belül egyéni, műfaji, irányzati stílus) osztályozása, leírása, jellemzése – ez a stílustipológia.

A nyelv- és irodalomtudomány két nagy módszertani lehetőségének megfelelően mindhárom ágon egyaránt lehetséges a szinkronia és a diakronia. A három ág diakronikus változatai körül az oktatásban a harmadiknak van különösebb jelentősége, és ez a stílustörténet.

Ezek után tevődik fel a nagy kérdés, hogy ezek közül mit és hol és hogyan lehet tanítani. És persze az is, hogy mi az összefüggésük a szöveggel és a kommunikációval.

**4. 2. 1.** Az első ág tárgykörébe a stiláris értékű nyelvi elemek tartoznak: értékük megállapítása a stilisztikai minősítés. Talán az lenne a legjobb, ha a nyelvi rendszert bemutató fejezetek (tehát a hangtan, szótan, mondat, szöveg) végén lehetne számba venni az egyik vagy a másik fejezetbe tartozó nyelvi elemek stiláris funkcióját. Így viszont a képek (metafora, hasonlat) tárgyalása több fejezet között oszlanék meg, ezért jó lenne egy képtan című köztes fejezetet bevezetni.

A stiláris értékű nyelvi elemek két kategória formájában foghatók fel: 1) a stiláris értékű nyelvi elemek *stílusesszék* (pl. egy stiláris értékű képzett szó, Kosztolányinál *szünes-szüntelen*) és 2) a stiláris értékű nyelvi elemek *alakzatok* (pl. ilyen az epentézis,

morfológiai alakzat, Petőfinél „Lantom neked *elzengendi*: mi van meg”; lásd erről részletesen Vigh 1981). Mindkét kategória-lehetőség jó és elfogadható. De a kettőt nem szabad, nem lehet összekeverni (ami – sajnos – nagyon sok tankönyvben előfordul). E tekintetben nagyon következetesnek kell lennünk. Persze vannak azonos elnevezésű stílusesszók és alakzatok, mint amilyen például a metafora, metonímia, szinekdoché, aszindeton (kötőszóelhagyás), oxymoron (pl. ellentét a jelző és a jelzett szó között). Különben magam stílusesszók-párti vagyok.

Ha van külön stilisztikai fejezet, annak tárgya lehetne: 1) A szóban forgó fejezetek végén bemutatott stilisztikai minősítések egyfajta összegezése. 2) Avagy a fentebbiektől eltérően a nyelvi elemek stiláris funkcióinak a bemutatása. Ez esetben ez nem az egyes fejezetek végén lenne, mint fentebb említettük, hanem itt ebben a fejezetben. Természetesen itt is ragaszkodni kellene a szokásos sorrendhez: hangtani, szótani, képtani, mondattani jelenségek. És 3) megjegyzések a stílusról, a szép és hatásos stílusról.

Ha van külön stilisztikai fejezet, azt mindenképpen meg kell előznie a szövegtannak. Nem lehetséges tehát ez a sorrend: stilisztika, szövegtan.

Ez még egy idetartozó kérdés. Ha van szövegtani fejezet, mit kellene itt stilisztikumként tárgyalni. Szerintem a szövegszintű stílusesszók, illetőleg alakzatok kerülnének ide, mint amilyenek például a közlésformák (többek között a szabad indirekt stílus), a nominális stílus, a belső monológ vagy az önmegszólító verstípus féldialógusai és kérdező szerkezete, de ugyanúgy a párhuzam vagy az ellentét is, ha a mondatnál nagyobb egységeket fognak át.

**4. 2. 2.** A stilisztikai elemzés egy-egy szöveg (pl. egy tudományos értekezés, egy társalgás vagy egy irodalmi alkotás) stílusának a vizsgálata. Az általános iskolában ez része lehetne az irodalmi olvasásnak, a középiskolában pedig a műelemzésnek, az irodalmi mű komplex elemzésének (lásd erről részletesebben Szabó 1988, 93–132; 1995). Mindkét lehetőségében a stilisztikai elemzés megfelel a Petőfitől (1996b, 12–15) megállapított jellegnek: értelmezés és értékelés.

**4. 2. 3.** A harmadik ág a stílustípusok (pl. hivatalos, tudományos, társalgási stílus) bemutatása (lásd erről Szabó 1988, 133–154). Elsősorban emiatt lenne szükség egy külön stilisztikai fejezetre, amit aztán ki lehetne egészíteni – mint fentebb már szóba került – a stílusról, a jó és szép stílusról szóló megjegyzésekkel, és ide lehetne vonni bizonyos retorikai ismereteket, főleg az elokúciót, továbbá a meggyőzés és érvelés eszközeit, eljárásait, valamint a szerkesztés elveit és szempontjait.

És ehhez az ághoz tartozik a stílustörténet is, a stílusirányzatok oktatása (egy új stílustörténet-elméletről lásd Szabó 1996). Eszményi lenne egy külön fejezetben való tanítása, de ez aligha valósítható meg. Jól beleilleszthető viszont a középiskolai irodalomtörténetbe. Talán az egyes keret-fejezetekben lehetne elhelyezni a művelődéstörténeti háttér felvázolása és a művészettörténeti irányzatok mellé. Az irodalomtörténet és a stílustörténet egybekapcsolása megfelelne a még ma sem eléggé érvényesülő monista elvnek, amely szerint a költői világképet és a stílusformát egy egységben kell felfogni (Szegedy-Maszák 1980, 9–21), és ez különbözik a kettőt külön felfogó, vizsgálgó korábbi dualista elvtől.

**4. 2. 4.** A stilisztika oktatását és mellette a nyelvtan tanítását is át kell hatnia – jórészt a szövegtan közvetítésével – a kommunikációnak, azaz mindenben a kiindulópont, az alap, a keret, a megvilágítás eszköze a kommunikáció, hisz végül is minden nyelvi megnyilatkozás, az irodalmi mű is kommunikáció.

És ez így életközelpbe tudná hozni, társadalmisággal tudná telíteni az olykor túlonúlú elvont, kihasználatlan fejtegetéseket, állításokat.

5. Az elmondottak összegezeként megállapíthatjuk, hogy az alkalmazott stilsztika gazdag tartalmú és gyors fejlődésben levő diszciplína. Többektől eltérő véleményünk szerint nemcsak gyakorlati diszciplína, hanem – mint láthattuk – elméleti irányultsága is van.

Állíthatjuk továbbá azt is, hogy az elmondottakat tovább lehetne részletezni és bővíteni, és egyik-másik alkalmazási területét újabb szempontok alapján megvilágítani. Így például a stilsztika oktatását a korszerűsítési tendenciákhoz kötöttük, ami itt elsősorban szövegtani megalapozást jelent. De a korszerűsítés szférájába más is beletartozik, olyasmi is, amiről alig esik szó. Arra gondolok, hogy a stilsztika oktatása az esztétikai nevelés ügyét is szolgálhatja. Van tehát továbbfejlesztési lehetőség. És így talán eljutunk addig, hogy kialakul majd az alkalmazott stilsztika fogalmának egy általánosan elfogadható értelmezése.

## IRODALOM

- Cassirer, Peter (1975). On the Place of Stylistics. In: Håkan Ringbom és társai (szerk.): *Style and Text. Studies Presented to Nils Erik Enkvist*. Skriptor AB, Stockholm, pp. 27–48.
- Chatman, Seymour (1971). Discussion of Ullmann's Paper. In: Seymour Chatman (szerk.): *Literary Style: A symposium*. Oxford University Press. London és New York, pp. 153–155.
- Crothers, Edward (1972). Memory Structure and the Recall of Discourse. In: Roy O. Freedle és John B. Carroll (szerk.): *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge*, Winston/Wiley, Washington, DC.
- Dijk, Teun A. és Walter Kintsch (1978). Cognitive Psychology and Discourse: Recalling and Summarizing Stories. In: Wolfgang U. Dressler (szerk.): *Current Trends in Textlinguistics*. Walter de Gruyter. Berlin – New York, pp. 61–80.
- Dillon, George L. (1981). *Constructing Texts – Elements of a Theory of Composition and Style*. Indiana University Press. Bloomington.
- Fónagy Iván (1963). A stílus hírértéke. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*, vol. 1, pp. 91–123.
- Groeben, Norbert (1978). *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten*. Aschendorf. Münster.
- Hymes, Dell H. (1962). The Ethnography of Speaking. In: Joshua A. Fishman (szerk.): *Readings in the Sociology of Language*. Mouton. The Hague, pp. 99–138.
- Jakobson, Roman (1969). *Hang – Jel – Vers*. Gondolat. Budapest.
- Kanyó Zoltán (1990). *Stílus és konnotáció. Szemiotika és irodalomtudomány. – Válogatott tanulmányok*. JATE Kiadó Szeged, pp. 209–227.
- Kayser, Wolfgang (1959). *Das sprachliche Kunstwerk*. Bern.
- Osgood, Charles E. (1960). Some Effects of Motivation on Style of Encoding. In: Thomas A. Sebeok (szerk.). *Style in Language*. The M. I. T. Press. Cambridge, Massachusetts, pp. 293–306.
- Petőfi S. János (1996a). Néhány szó a magyar nyelvű verbális szövegek általános és alkalmazott szemiotikai textológijáról. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom* Janus Pannonius Tudományegyetem PŠZM Programiroda. Pécs. II. köt., pp. 209–219.
- Petőfi S. János (1966b). A magyar nyelvű (verbális) szövegek szemiotikai szövegtana diszciplínaris keretének néhány aspektusa. In: Petőfi S. János, Békési Imre, Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegtan 9*. JGyTF Kiadó, Szeged, pp. 11–18.
- Rickheit, Gert (1981). Textprobleme aus sprachpsychologischer Sicht. In: Petőfi S. János (szerk.): *Text vs Sentence Continuel*. Buske Verlag, Hamburg, pp. 181–190.

- Rieser, Hans (1977). *Textgrammatik, Schulbuchanalyse, Lexikon*. Hamburg.
- Sebeok, Thomas A. (1996). A szemiotika és a biológiai tudományok. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Janus Pannonius Tudományegyetem PSzM Programiroda, Pécs. II, pp. 240–245.
- Staiger, Emil (1955). *Die Kunst der Interpretation*. Zürich.
- Szabó Zoltán (1988). *Szövegnyelvészet és stilisztika*. Tankönyvkiadó Budapest.
- Uő. (1995). A stilisztikai elemzés egy szövegméleti modellje. In: Petőfi S. János, Békési Imre, Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegtan 8*. JGyTF Kiadó. Szeged, pp. 145–152.
- Uő. (1996). Lehető változás-magyarázatok a stílustörténetben (Egy textológiai stílustörténet-elmélet nagy és nyitott kérdése). In: Petőfi S. János, Békési Imre, Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegtan 9*. JGyTF Kiadó Szeged, pp. 224–248.
- Szathmári István és Várkonyi Imre (szerk.) (1979). *A szövegtan a kutatásban és az oktatásban*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest.
- Szépe György (szerk.) (1976). *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Tankönyvkiadó Budapest.
- Todorov, Tzvetan (1971). The Place of Style in the Structure of the Text. In: Seymour Chatman (szerk.): *Literary Style: A Symposium*. Oxford University Press. London és New York, pp. 19–46.
- Tolcsvai Nagy Gábor (1996). *A magyar nyelv stilisztikája*. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest.
- Vass László (1990). Terminológiai szótár (a szemiotikai szövegtan tanulmányozásához). In: Petőfi S. János, Békési Imre (szerk.): *Szemiotikai szövegtan 1*. Szeged, pp. 85–112.
- Vígh Árpád (1981). *Retorika és történelem*. Gondolat Budapest.
- Vinogradov, Viktor (1963). *Штилистика. Теорияпоэтическойречи*. Поэтика, Москва.
- Wehrli, Max (1960). *Általános irodalomtudomány*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Wellek, René (1960). Closing Statement. In: Thomas A. Sebeok (szerk.): *Style in Language*. The M. I. T. Press, Cambridge. Massachusetts, pp. 408–419.

EGYETEMI KÖNYVTÁR

SZABÓ ZOLTÁN

## A MAGYAR SZÉPIRÓI STÍLUS TÖRTÉNETÉNEK FŐ IRÁNYAI

A szerző a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem Magyar Nyelv és Kultúra Tanszékének nyugalmazott egyetemi tanára. Könyvének tárgya a magyar szépírói stílus története a gótikától a posztmodernig.

A mű legfőbb erénye, hogy rávilágít a stílustörténet tudományközi kapcsolataira, retorikai, poétikai, hermeneutikai, irodalom-, művelődés- és művészettörténeti összefüggéseire. A könyv nyelvezete –tudományosságát meghazudtoló módon – közérthető, ezért a szakemberek és a főiskolai hallgatók mellett szélesebb olvasóközönségre számíthat, beleértve a középiskolásokat, a tudásukat felfrissíteni vágyó tanárokat és az érdeklődő nagyközönséget is.

264 old., 1700 Ft.

Az Alkalmazott Nyelvészeti Sorozat hamarosan megjelenő következő kötete:

SZÉPE GYÖRGY – DERÉNYI ANDRÁS (SZERK.)

**NYELV, HATALOM, EGYENLŐSÉG**

Nyelvpolitikai írások

CORVINA

SZABÓ MÁRIA HELGA

# A siketség alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai

Minthogy a téma kevésbé ismert, engedtessek meg nekem, hogy írásomat szokatlan módon, rövid fogalomtárral kezdjem.

*halló – siket – nagyothalló:*

Értelemszerűen hallónak tekintjük és nevezzük az ép hallású személyeket. A hallássérültek két csoportja közti különbség nem annyira a decibeles határértéken múlik, sokkal inkább a hallásmaradvány mértékén. A nagyothalló képes ezt felhasználni – hallókészülék segítségével – szegmentálni és megérteni az érzékelt beszédet, a siket nem. A decibelek tekintetében egyébként nincs is egységes álláspont a szakirodalomban, pl.:

A) 0 dB: normál hallás, 0–30 dB: enyhe nagyothallás, 30–60 dB: közepes nagyothallás, 60–90 dB: súlyos nagyothallás, 90 dB fölött: siket.

B) 0–30 dB: normál tartomány, 30–70 dB: nagyothallás, 70 dB-től: siket.

*korai siket:*

Olyan siket személy, aki még az akusztikus anyanyelv elsajátítása előtt veszítette el hallását vagy már siketen született.

*jelnyelv – ujj-ábécé:*

Az 1960 óta folyó nyelvészeti kutatások már egyértelműen megállapították, hogy a világban létező gesztikuláris-vizuális jelnyelveket önálló nyelvi rendszereknek lehet tekinteni, azaz megfelelnek a természetes emberi nyelv kritériumainak.

Az ujj-ábécé (daktíl) valamely vokális-akusztikus nyelv szavainak (általában tulajdonnevek, betűszók) betű szerinti visszaadására szolgáló kommunikációs eszköz.

*jelel – daktiloz:*

Jelel = jelnyelvet használ. Daktiloz = egy bármely akusztikus nyelvből vett kifejezést hangsorként vizualizál, azaz kézzel betűz az ujj-ábécé használatával.

*szurdopedagógia:*

A gyógypedagógiának az az ága, amelyik a hallássérültek oktatásával, fejlesztésével foglalkozik.

*oralizmus:*

A jelnyelvi metódussal (a jelnyelvet a hallássérültek oktatásában felhasználó irányzat) szembenálló szurdopedagógiai elv és módszer, amely szerint a jelnyelv használata hátráltatja a helyes artikuláció és a pontos szájrólolvasás elsajátítását, épp ezért a jelnyelvet nem alkalmazza az oktatásban, esetenként a diákok közti kommunikációban is tiltja.

Nemrég zajlott le Szombathelyen a VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, ahol Magyarországon első alkalommal sikerült tudományos keretek közt megvitatni a címben felvetett témakört, egy hasonló elnevezésű szekció keretén belül. Az elhangzott előadások teljesen lefedték mindazon részterületeket, amelyek idetartoznak. Ugyanakkor érezhető volt az is, hogy a résztvevők még mindig két szembenálló táborra oszthatók, s csak halványan érzékelhettük a közeledést, egymás nézőpontjainak megértését.

A két tábor a siketek oktatásának kétféle módszere körül rajzolódik ki, s ennek az alapvető szakmai ellentétnek a gyökerei bizony már több évszázados múltra nyúlnak vissza. Az első siketiskolák a XVIII. században jelentek meg, s ez egyben a siketek elfogadásának kezdetét is jelenti. Addig a történelem folyamán – kevés kivételes időszaktól, illetve társadalomtól eltekintve – lélektelen süketnémáknak tartották őket.

Abbé de l'Épée (1715-1789) 1760-ban Párizsban megismerkedett két süketnéma kislánnyal, és ennek a találkozásnak a hatására később, 1770-ben megnyitotta a világ első siketiskoláját. A tanulókat a jelnyelv (az ujj-ábécé) és az írott nyelv segítségével oktatták. A francia forradalom után az iskolát az állam finanszírozta. Csaknem ugyanabban az időben a Hamburg melletti Eppendorfban oktatott siketeket a német Samuel Heinicke (1727-1790) is, akinek 1778-ban hivatalosan is sikerült siketiskolát nyitnia III. Frigyes Ágost választófejedelem támogatásával Lipcsében. Heinicke az akusztikus nyelvet alkalmazta a tanításban. Az ő módszerét *német útnak (oralistának)*, Épée apátét pedig *francia (jelnyelvi) metódusnak* szokás nevezni.

Miután Heinicke néhány sikertelen kísérletet tett a jelnyelven történő oktatással, attól fogva örökösen tagadta a jelnyelv létjogosultságát. Több könyvben is ecsetelte azonban a hangos nyelven történő oktatásának sikereit. Heinicke és Épée rendszeresen leveleztek egymással, és folyton tanítási módszereiken vitatkoztak. Heinicke amellet szállt síkra, hogy a siketek – a nekik megtanított beszéd révén – váljanak képessé a halló környezetbe való beilleszkedésre. Épée célja ezzel szemben az volt, hogy a jelnyelv használatával segítse elő a siketek szellemi fejlődését.

1880-ban kétszázötvenöt európai és amerikai tanár gyűlt össze egy konferencián Milánóban, hogy megvitassák a siketoktatás további fejlődésének lehetőségeit. A XVIII. század óta burjánzó, tanárokat és iskolákat megosztó vita ekkor, a Siketek Tanárainak II. Nemzetközi Konferenciáján érte el csúcspontját. Addig zömmel a francia utat járták az intézmények, a milánói konferencián azonban a német módszer előnyben részesítéséről született döntés.

Annak idején a legtöbb pedagógus a „mutogatások” miatt valamiféle primitív pótesztközt látott a jelnyelvben. Ennek folyományaként viszont lenézték azokat az embereket is, akik ezt a kommunikációs formát használták. A siketek hiába próbálkoztak később is a téma újbóli felvetésével. A milánói döntés hatása máig érezhető, ugyanis ennek következtében a siketek elvesztették identitásukat, csupán megtűrt kívülállói lettek a halló társadalomnak, és a siket kultúra szép lassan teljesen elsorvadt.

Az oralizmus támogatói máig sem hajlandók elismerni a jelnyelv létjogosultságát – sem általában, sem pedig oktatási segédeszközként. A jelnyelv-pártiak viszont azt nem értik, miért nem alkalmazzák a siketeknek ezt a természetes kommunikációs csatornáját és kódrendszerét a szurdopedagógiában.

Az igazság – mint oly sokszor – most is valahol félúton van. A konferencián résztvevő szurdopedagógusok ugyanis testületileg tiltakoztak a fenti vád ellen, mondván: ők igenis használják a jeleket a tanórákon, ha a helyzet úgy kívánja. Azonban azt

sem szabad elfelejtenünk, hogy – bár már nincs kifejezetten megtiltva a „jelelés” – a magyarországi szurdopedagógia mégsem alkalmazza azt folyamatosan, szervezett módon. A szombathelyi konferencián a gyakorló oktatók zöme ellenérzéssel fogadta az olyasféle kijelentéseket és utalásokat is, miszerint a magyar jelnyelv természetes emberi nyelvnek tekinthető, amelynek sem a magyar akusztikus-vokális nyelvhez, sem más vizuális-gesztikuláris nyelvekhez nincsen köze. Sok tanár viszont egyenrangúnak (pontosabban: egyformán alacsony rangúnak) tekinti a jelélést és az ujj-ábécét, amely természetesen kizárólag valamely akusztikus nyelvre ültethető rá.

Egy másik nézetkülönbség a körül a kérdés körül adódott, hogy mi tekinthető a siket gyerek anyanyelvének, illetve, hogy a magyar siketek számára mi a státusa a hangzó magyar nyelvnek.

Ha elfogadjuk Chomsky hipotézisét a nyelvelsajátításról, akkor evidensnek tartjuk, hogy anyanyelvvé az a nyelv válhat, amelyről a gyerekek a nyelvelsajátítás szenzitív periódusában megfelelő minőségű és mennyiségű input (vagyis a nyelvelsajátító által hallott nyelvi anyag) áll rendelkezésére, hogy aztán ez alapján az input alapján a LAD [angolul Linguistic Acquisition Device, vagyis nyelvelsajátító eszköz] segítségével kiépítse a nyelvi kompetenciát. A siket gyerekek esetében az akusztikus input nem lehetséges, ők tehát természetes úton csakis valamilyen ettől eltérő csatornán keresztül megtapasztalt, azaz eltérő kódú nyelvet képesek anyanyelvként elsajátítani. Ebből adódóan a jelnyelv-kutatás sajátos terminológia segítségével jelöli meg a siketek különböző csoportjait.

Az első csoportot az úgynevezett „korai siketek” alkotják. Ők nem a „természetesen kétnyelvűek” csoportjához tartoznak, mivel ők a „mesterséges kétnyelvűség” esetei. Számukra a természetes úton elsajátítható nyelv a jelnyelv. Ha a szülő maga is siket, akkor minden rendben van, ez lesz a gyerek *anyanyelve*. Ha a szülő halló, azonban jelet a gyerekekkel, azzal is sokat segít. Ebben az esetben viszont a szakirodalom szerint a gyermeknek *első nyelvévé* válik a jelnyelv (a szülő számára pedig ugyanez *idegen nyelvnek* minősül). (Vö. Ahlgren 1976, 1983.)

Ha viszont a szülő halló, és nem jelet a gyermekkel, akkor azáltal őt a szemilingvizmus veszélyébe sodorja (vagyis a gyermek egyetlen nyelvet sem fog anyanyelvi szinten elsajátítani). Meg kell jegyezni, hogy a diglosszív (vagyis mind a jelnyelvet, mind az akusztikus nyelvet használó) siket gyerek az utóbbi nyelvet tanítás útján *tanulja meg*, akárcsak a hallók az idegen nyelveket. Igaz azonban, hogy a siket gyermekek számára az „anyanyelvi környezet” adva van, tehát elvileg ezáltal könnyebbé válna a nyelvtanulás folyamata; azonban – mint azt később még látni fogjuk – ezt az előnyt a siket kisgyermekek nemigen képesek kihasználni.

Márpedig ha a siket embernek nem válhat spontán módon anyanyelvévé egyetlen akusztikus nyelv sem, akkor felmerül egy újabb probléma is: hogyan tegyük hozzáférhetővé számukra az általános ismereteket, illetve magát a környezeti akusztikus nyelvet.

A gond már abból adódik, hogy – orális módszer esetében – hiányzik az a teljes értékű kommunikáció, amely lehetővé tenné egy biztos kognitív bázis kiépülését. A siket gyermekek erősen a konkrétumokhoz tapadó, az „itt és most”-ra vonatkozó kommunikációs próbálkozásai, inkább csak a gyermek helyzetfelismerő készségét javítják, ugyanakkor a folytonos bizonytalanság komoly pszichés problémákat is okozhat, amelyek a felnőttkori személyiségen is nyomot hagynak; ilyen az apátia, ellenségeskedés és bizalmatlanság a hallókkal szemben, agresszió stb.



Kognitív alap nélkül a világ minél teljesebb megismerésének lehetősége beszűkül egy korlátozott műveltség megszerzésére. Emlékezzünk csak Wittgenstein szavaira: „Nyelvem határai – világom határai.”

Menjünk tovább. Ha a siket gyermek nincs olyan szintű magyar nyelvi kompetencia birtokában, amely képessé tenné őt az iskolában megszerzendő ismeretek tökéletes befogadására és önálló alkalmazására, akkor erősen elgondolkodtató, hogy a szaktárgyi magyarázatok miért nem jelnyelven folynak. (Tisztelet az egy-két valóban jelelő szurdopedagógusnak!) A közvetítő nyelv hiányos-hibás ismeretéből adódnak aztán a tankönyvi szövegek olyan félreértelmezései, mint pl. amikor az egyik tanuló a környezetismeret leckét magyarázva társának a „vízben oldott sók” helyett „vízben oldott sok”-at jelelt.

S ha már átérezzük azt a nehézséget, hogy a siket gyermekek nincsenek igazán birtokában a közvetítő nyelvnek, akkor érdemes azon is eltöprengenünk, hogy milyen módszerekkel igyekszünk a siket iskolások fejébe verni a magyar nyelv beszélt és írott változatának helyes formáit.

Már a legelső osztályoknak siketek számára írt olvasókönyvei is olyan szövegekkel vannak tele, amelyek megértése ugyan azonos korú halló gyerek számára nem okoz problémát; de nem ez a helyzet a súlyos fokban hallássérültek esetében. Sem szókincsében, sem az előforduló grammatikai szerkezetek tekintetében nincs az érintettekre szabva a tananyag. Hosszas szómagyarázatokkal a szemantikai korlátok ugyan folyamatosan kijebb tolhatók, viszont a nyelvtani szabályokról a gyermek nem kap se adekvát magyarázatokat, se elegendő gyakorló feladatot. Nincs például következetesen végiggondolva, hogyan tanítsuk az alanyi és a tárgyas ragozást, a tárgy determináltsági fokának kifejezését, az igeikötőknek, illetve egyáltalán az igei vonzatkereteknek az alkalmazását, a birtokviszony különböző kifejezőmódjait stb.

A felnőtt siketek írásbeli megnyilatkozásai jól példázzák azt a feltevést, amely szerint az ő számukra az akusztikus nyelv idegen nyelv. Ezek a „siketes” szövegek ugyanis épp olyan típusú hibákkal vannak tele, amelyeket magyarul tanuló idegen anyanyelvűek szoktak elkövetni. Épp ezért a siket tanulóknak sokkal alaposabban és tudományosabban átgondolt tantervre lenne szükségük a magyar nyelv oktatásával kapcsolatban.

A konferencia siketekkel foglalkozó szekciójában több előadó is utalt arra a szomorú tényre, hogy a magyar siketek jelnyelvi kompetenciája sem tekinthető tökéletesnek. Ezzel kapcsolatban azonban szerencsére nem annyira nyelvtani problémákról van szó, mint inkább a siketek szókincsének szűk voltáról. A szűk szókincs pedig – legalább részben – a siketeknek a világról való tudásának is tükré. Ez még orvosolható lenne azáltal, hogyha a gyerekek nem kizárólag egymás közt használhatnák a jelnyelvet, hanem szervezett tantárgyi kereteken belül is fejleszhetnék jelkincsüket (pl. megismerkedhetnének a Jelnyelvi Bizottság által forgalomba hozott újabb és újabb jelekkel, amelyekre a környező világ fejlődésével merült fel az igény), illetve ha gyakorolhatnák a jelelés különféle stílusrétegeit.

Ilyen módszertani szemlélet révén a siket tanulók nem csupán a számukra legtermészetesebb kommunikációs kódban szereznének jártasságot, hanem a tudatos nyelvhasználat révén megerősödhetne csoportidentitásuk is. A siket gyermekek között máris van egyfajta véd- és dacszövetség; ez azonban inkább a hallók világával való szembenállást fejezi ki, mintsem egy valódi kulturális dimenzió létrehozását. (Az utóbbi megtalálható az amerikai vagy a skandináv országokban élő siket közösségek gyakorlatában.)

A siketeket a világ számos országában nyelvi kisebbségként tartják számon (mind a köztudatban, mind a törvényekben); ez a helyzet például az Amerikai Egyesült Államokban, Svédországban, Finnországban, Ugandában stb. Magyarországon ez egyelőre csak az érintettek szűk, elit rétegének az álma. Ennek a státusnak az elérése egyben a magyar jelnyelv hivatalos elismerését is jelentené, ami biztosítaná a jelnyelv használatához (illetve a jelnyelvi tolmácsolás igénybevételéhez) való jogot. Ennek révén lehetne biztosítani a jelnyelv bevezetését a gyógypedagógiai iskolákban.

A jelenlegi magyarországi jogi helyzet ellentmondásos. A Büntetőtörvénykönyv úgy rendelkezik, hogy kötelező tolmácsot kirendelni abban az esetben, amennyiben az eljárásba bevont érintett (a mi esetünkben egy siket) nem képes írásban kommunikálni, illetve, ha ezt a bíró szükségesnek ítéli meg. Ezzel szemben a Polgári Törvénykönyv mindezt csak lehetőségként jelöli meg, nem teszi kötelezővé, holott egy külföldi állampolgár esetén – bármilyen anyanyelvű is az illető – ez magától értetődő. (Tehát siket személlyel kapcsolatos válóper vagy hagyatéki eljárás lefolytatható jeltolmács közreműködése nélkül.)

Az igazi ellentmondás azonban nem is annyira a két alapvető törvénykönyv elméleti különbözőségében rejlik, sokkal inkább abban, hogy kinek az illetékeségébe tartozik a siket személy nyelvismeretének megítélése. A bíró ebben a kérdésben egyáltalán nem tekinthető szakértőnek; erre a feladatra jóval alkalmasabb lenne egy szurdopedagógus, egy nyelvész, vagy akár egy jeltolmács. Nem elegendő ugyanis, hogy az ügyfél nem analfabéta, hiszen egy jogi szöveg értelmezése még egy átlag halló magyar állampolgárnak sem könnyű, hát ha még az illetőnek a szükséges jogi alapismeretei sincsenek meg. Az a helyzet is eléggé közismert, amikor egy halló egy sikettel jóformán azt irat alá, amit csak akar, főleg, ha a halló hivatalos pozícióval is rendelkezik.

Tudomásunk szerint Magyarországon egyelőre nem érvényesül az Európai Unió 1987. május 17-i döntése a jelnyelvvvel kapcsolatban. Ezen alapelv értelmében a törvényhozásban és a közigazgatásban ki kell nyilvánítani azt, hogy a jelnyelv önálló nyelv, a siketek pedig önálló kisebbség, illetve azt is, hogy senkit nem érhet hátrány a fogyatékosága miatt. (Itt elég, ha arra gondolunk, hogy a magyarországi siketeknek csupán egy százaléka jut el a felsőoktatásig.)

A fentiek alapján nyilvánvaló, hogy a siketiséggel kapcsolatban többféle alkalmazott nyelvészeti feladatot kellene megoldani. A jelnyelv jogi elismertetése, annak oktatásba való bevezetése, illetve a hungarológia módszereinek a bevonása a magyar nyelv tanításába magával hozná, hogy az ezzel a fogyatékosággal élő emberek a társadalom teljes értékű tagjává válhassanak, a világ megismerésére és a művelődésre nyíló lehetőségeik kiszélesedjenek, s ezáltal tudatos kisebbségként élhessék mindennapjaikat.

---

## IRODALOM

- Ahlgren, Inger: Tutkimusprojekti, joka koskee kuurojen ja vaikeasti huonokuuloisten varhainen kielellis-kognitiivinen kehitystä [Kutatási projekt a siketek és súlyosan nagyothallók nyelvi-kognitív fejlődéséről]. Kuurojen Liitto r.y., Helsinki, 1980 (kézirat).
- Ahlgren, Inger: *Kuurojen lasten oikeus olla kaksikielisinä* [A siket gyerekeknek joguk van kétanyelvűeknek lenniük]. Kuurojen Liitto r.y., Helsinki, 1983.

- Ahrbeck, Bernard: *Gehörlosigkeit und Identität – Probleme der Identitätsbildung Gehörloser im Lichte soziologischer und psychoanalytischer Theorien*. Signum Verlag, Hamburg, 1992.
- Bernstein, Basil: Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária – Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv*. Gondolat, Budapest, 1975.
- Bernstein Radner, Nan: Atypical Language Development. In: J. Berko Gleason (szerk.): *The Development of Language*. Maxwell Macmillan International, New York – Oxford – Singapore – Sidney – Toronto (3. kiadás), 1995, pp. 325–368.
- Csányi Yvonne: Gondolatok a jelnyelv alkalmazásának lehetőségeiről a súlyos fokban hallássérült gyerekek és fiatalok nevelése során. *Gyógypedagógiai Szemle* 1995/2, pp.105–115.
- Donath, Peter & Hase, Ulrich & Prillwitz, Siegmund & Wempe, Karin: *Eine Minderheit verschafft sich Gehör – Textdokumentation zur Anerkennung der Gebärdensprache der Gehörlosen*. Signum Verlag, Hamburg, 1996.
- Fabert, J. M. W. & Weber, A. A.: *Soziale Integration*. Signum Verlag, Hamburg, 1987.
- Gáspár Árpád: A hallási fogyatékosok tanításának módszertana. I–II. köt. Budapest, 1965 (kézirat).
- Groce, Nora Ellen: *Jeder sprach hier Gebärdensprache*. Signum, Hamburg, 1991.
- Hammers, Josiane: *Language Development of Bilingual Children in Minority and Majority Groups*. Laval University, Québec, 1985.
- Harris, Jennifer: *The Cultural Meaning of Deafness*. Avebury, Aldershot – Brookfield – Hong Kong – Singapore – Sidney, 1995.
- Ilosvai Ferenc: Hallássérült óvodások anyanyelvi fejlődése. *Fejlesztő Pedagógia* 1995/1, pp. 22–23
- Krammerbauer, Andreas: *Behindertenpolitik*. Signum Verlag, Hamburg, 1993.
- List, Gudula: Unmittelbare Kommunikation und Schrift. Überlegungen zum Erwerb der Lese- und Schreibkompetenz durch Gehörlose. In: S. Prillwitz – Th. Vollhaber (szerk.), pp.78–90.
- Meadow, Kathryn P.: *Deafness and Child Development*. University California Press, Berkeley – Los Angeles, 1989.
- Muhs, Johann: Allgemeiner Abriß der Gehörlosengeschichte. In: Sabine Fries & Joachim Klenk (szerk.): *Gehörlos – nur eine Ohrsache? Aspekte der Gehörlosigkeit*; DAFEG [é. n.].
- Prillwitz, Siegmund – Vollhaber, Thomas (szerk.): *Gebärdensprache in Forschung und Praxis*. Signum Verlag, Hamburg, 1990.
- Schlesinger, Hilde S. – Meadow, Kathryn P.: *Sound and Sign. Childhood Deafness and Mental Health*. University California Press, Berkeley – Los Angeles, 1972.
- Schulte, Klaus: *Gehörlosenbildung mit DGS?!? Ansprüche – Widersprüche*. Neckar Verlag, Villingen – Schwenningen, 1993.
- Slobin, Dan I.: A grammatika fejlődésének kognitív előfeltételei. In: Pléh Csaba (szerk.): *Szöveggyűjtemény a pszicholingvisztika tanulmányozásához*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986, pp. 416–454.
- Takkinen, Ritva: Kuuron lapsen viittomakielinen kehitys [A siket gyerek jelnyelvi fejlődése]. In: A. Iivonen és társai (szerk.): *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys* [A gyerek normális és fogyatékos nyelvi fejlődése]. SKS, Helsinki, 1994 (2. kiadás), pp.245–267.
- Viickrey, John & Cleve, Van (szerk.): *Deaf History Unveiled – Interpretations from the New Scholarship*. Gallaudet University Press, Washington D. C., 1993.
- Volterra, Virginia: *Gebärdenspracherwerb und Bilingualismus*. In: S. Prillwitz – T. Vollhaber (szerk.), pp.49–63.
- Wriegley, Owen: *The Politics of Deafness*. Gallaudet University Press, Washington D. C., 1996.

# Orvosi szaknyelvi tanmenetkészítés hallgatói igényfelmérés alapján

## A témaválasztás

Magyarországon az idegennyelv-oktatásban új, még nem teljesen kidolgozott területnek számít a szaknyelvoktatás. Igaz, hogy már több évtizede a felsőoktatásban az idegennyelv-oktatásba szakszöveget is bevonnak, de ez főleg az írott szöveg olvasását jelentette; manapság viszont a diplomához szükséges szaknyelv-oktatásba domináns elemként a kommunikatív szempont került be, azaz: minden olyan írott és beszélt készségnek a kifejlesztése, amely az egyetem elvégzése után valamely szakma műveléséhez szükséges.

Nálunk, a Semmelweis Orvostudományi Egyetemen sem tehetünk mást. A hallgatók is elvárják, hogy majdani munkájukban konvertálható angolt tanítsunk nekik. Ez a nyelvtanár számára is új kihívást jelent (tovább kell magát képeznie); a hallgató emellett partnernek is érzi magát a nyelvórán és a vizsgán, mert alkotó módon ő is formálja a kurrikulumot és az órát, és ami talán mindennél fontosabb, saját munkaeszközének érzi az oktatót szaknyelvet. Egyetemünkön már bevezetésre kerül a félévekre bontott szaknyelvoktatás, melynek kiindulópontja a tanmenet félévenkénti megtervezése.

A témában szereplő hallgatói csoport két féléves tanmenet szerint tanul; írásunkban a nyelvtani-lexikai alapok, azaz az alapnyelv elsajátítása utáni zárófélév félévi órabeosztását állítottuk össze. E zárófélév célja olyan komplex nyelvi készségek kialakítása, amelyek a hallgatók későbbi szakmai munkájában szükségesek lesznek.

## A dolgozat célkitűzése és annak indoklása

Célkitűzés: Igényfelmérés adatai alapján féléves tanmenet készítése órákra lebontva. – Célcsoport: 1–6. évfolyam (vegyes). – Idő: egy félév, 28 alkalom. – Egy foglalkozás ideje: 2x90 perc. – A célkitűzés indoklása: Azt kell tanítani, amire szükség van, amit a hallgatók a legfontosabbnak tartanak, és ami a legnagyobb nehézséget jelenti számukra.

## Az igényfelmérés elkészítésének szempontjai és a hallgatók válasza

Két területre osztottuk az Általános Orvosi Kar hallgatóinak körében végzett felmérést: A (szóbeli) és B (írásbeli) készségek vizsgálatára. Mindkettőnél fontos volt, hogy a kérdésfeltevés ne legyen túlságosan részletező, vagyis ne szerepeljen túl sok rovat a felmérő lapon, de legyen annyira részletes, hogy a különböző szakmai szituációk jól

elhatárolódjanak. A hallgató ily módon nem elvont készségeket megnevező kérdések alapján válaszolt, hanem *élő szituációk szerint* (ezek visszakereshetők a mellékletben).

Például az A/4, A/5/6/7 (Részvétel szakmai vitában, Szakmai beszélgetés kollégákkal, Beszélgetés angolul beszélő beteggel, Beszélgetés angolul beszélő kollégákkal) összevonható lett volna úgy, hogy Szakmai beszélgetés, azaz általában a szakmai beszélgetésre kérdezzünk, de ez túl általános lett volna, ezért különítettük el a kérdéseket a fenti részletezésben. Az a valóban élő megközelítés, amikor a szakmai beszélgetést így felbontjuk; mert gondoljunk csak bele, kell-e egy orvosnak részt vennie referálón, kell-e anamnézist felvennie angolul beszélő beteggel, vagy kell-e angolul beszélő kollégákkal dolgoznia? Önkritikusan kell viszont megállapítanunk, hogy az A/11 rovat, a „Kapcsolatteremtés angol kollégákkal” megnevezés, talán éppen a túl általános kérdésfeltevés miatt, nem tudta elég közel vinni a témát a hallgatókhoz. Ugyanis nem teljesen értették, miről van szó, azaz hogy egy orvos azért is elmehet egy kongresszusra, hogy megismerkedjen a szűkebb szakmát művelő kollégáival, esetleg meghívja őket, vagy levelezzen velük a későbbi szorosabb együttműködés reményében.

Ezzel ellentétben a túlzott részletezés esetleg kifogásolható a B résznel, például amikor kifogásként felmerül, hogy miért van szükség külön 17-es és 19-es pontra, vagyis miért kell különválasztani a gyógyszereket és orvosi műszereket ismertető szövegeket a kórházi dokumentációk szövegeitől. Itt is a szituáció különbözik: hiszen a 17-es esetében főként a házi orvos a felhasználó, a 19-es esetében pedig a kórházi orvos. Ugyanígy felvetődik, hogy miért van külön a 14-es és a 23-as. A 14-esnél egy angol nyelvű szakcikkből kell rezümét írni, míg a 23-asnál arról van szó, hogy ha valaki Magyarországon orvosi cikket ír valamely magyar nyelvű szaklapba, a szerkesztőség csak akkor fogadja el a cikket, ha angol nyelvű rezümé is tartozik hozzá.

Három oszlopban (rovatban) tettünk fel kérdéseket:

- 1) Mikor lesz szüksége az adott készség gyakorlására?
- 2) Mennyire fontosak ezek a készségek?
- 3) Mennyire nehezek?

Az első kérdésnél a „Hamarosan” megjelölés jelenti azt, hogy ezeket nagyobb súllyal kell bevezetni a tanmenetbe. A második kérdésnél természetesen a „Nagyon fontos”, a harmadiknál pedig a „Nehéz” a meghatározó.

Néhány jellemző példa:

A „Hamarosan”-ra pl. az „A”-nál az 1. és a 11., a „B”-nél pedig a 15. és a 24. kapta a legtöbb százalékot. Itt álljunk meg egy pillanatra. Hallgatóink közeli feladatuknak (máris mindennapi feladatuknak) érzik, hogy meg tudjanak érteni egy angol nyelvű előadást; ugyanakkor a 11-es is reális lehet, mert igaz ugyan, hogy a külföldi út lehetősége nem nagyon gyakori, de hallgatóinknak Magyarországon is sok alkalma van angol nyelvű orvosi kongresszusokon részt venni, ahol találkozhat külföldi partnerekkel. Az egyetem Nagyvárad téri épületében szinte hetente rendeznek ilyen kongresszusokat, tehát a helyi közelség is motivációs tényező volt az 58 százaléknál.)

A „Hamarosan” a „B” 15-ösben valóban elsőrendű szükségletet jelez, mert ez az orvosi szakirodalmat jelenti. (Gondoljunk arra, hogy a múltban szinte kizárólag szakszövegek olvasása és értése jelentette a szaknyelvoktatást.)

A 24-es magas, 70 százaléka a külső szemlélő számára meglepő lehet, hiszen a fordítás nem tartozik a négy alapkészséghez; mégis mi a magunk részéről ezt a magas százalékos arányt megalapozottnak tartjuk, mert a hallgató úgy érzi, hogy csak akkor

ért meg maradéktalanul egy szakszöveget, ha azt le is tudja fordítani. Ez is bizonyítja, hogy a kétnyelvűséget nem szabad kiűzni a szaknyelvtanításból, és helyes az a döntés, hogy az írásbeli vizsga egyik tétele idegen nyelvről magyarra történő fordítás.

A 2-es oszlopban a „Nagyon fontos”-nál az „A”-ban a legmagasabb százalékos az 1-es, 6-os, 7-es és a 9-es (Orvosi témájú előadások értése hallás után, Beszélgetés angolul beszélő beteggel, Beszélgetés angolul beszélő kollégákkal, Részvétel külföldi szakmai gyakorlaton, tanulmányúton) kapta; a „B”-ben pedig a 15-ös és a 19-es (Orvosi szakirodalom értő olvasása, Kórházi dokumentáció értő olvasása).

Az 1-es pont, jellemző módon, nemcsak hogy „Hamarosan”, hanem „Nagyon fontos” minősítést is kapott, ami önmagáért beszél. A 9-es magas százaléka szerint jellemző módon hallgatóink külföldi nyári gyakorlaton szeretnének részt venni minél nagyobb számban.

A 3-as oszlop „A” (Szóbeli) részénél szóljunk csak a 4-esről (60 százalékos a nehézségi foka), ami azt mutatja, hogy a szakmai vitában való részvételt, tehát a vitakészséget tartják hallgatóink a legnehezebb feladatnak.

A „B” részénél is csak egy készséget említünk, a 12-est, amely kiemelkedően magas, 76 százalékos pontot kapott. (Ez az orvosi cikkek írása.) Meg kell mondanunk, hogy ezt a készséget két féléves oktatási keretben alig lehet elsajátítani; maximalizmus lenne, ha a tanmenetbe a magas százaléknak megfelelően terveznénk be. Éppen ezért, amint látni fogjuk, a tanmenetben ez csak igen korlátozottan szerepel. (Tulajdonképpen három vagy négy féléves kurzusra lenne szükség, ha ezt a készségfejlesztést is komolyan akarjuk venni.)

## **Elvárások és hallgatói válaszok**

Csak egy-két helyen állunk meg. Az A/8-nál (a telefonbeszélgetésnél) nagyobb százalékos vártunk, mert a mai kor emberének szinte már a mindennapi életéhez tartozik, hogy angolul beszéljen telefonon. Ugyanakkor a válaszadók nem tartották fontosnak.

A B/13-nál (poszterkészítés) is magasabb százalékos vártunk, mert a poszteres előadás különösen az orvostudományban rendkívül elterjedt. A kis százalék ellenére bevettük a tanmenetbe, mert szerintünk a hallgatóknak szükségük van rá.

## **A végleges változat**

A végleges változatnál csak kb. 80 százalékosban tudtuk a hallgatók igényeit figyelembe venni. Nagyon fontosnak tartjuk például az angol nyelvű kérdőívek kitöltését, amit a hallgatók nem tartottak fontosnak, de a tanmenetbe bekerült.

## **Fejlesztendő készségek az órán**

Az óra változatosabbá tételének érdekében – de az elaprózást elkerülendő – az órák közel felében két célt tűztünk ki az órára: egy fő- és egy mellékcélt.

Az igényfelmérés adatai alapján differenciáltan kellett súlyozni az egyes készségeket, így bizonyos kis százalékos válaszok is belekerültek a tanmenetbe, de természetesen kisebb arányban. Végül be kellett vonnunk a tervezésbe a „háttérképesség” fogalmát is, amely azt jelenti, hogy ezt nem tűztük ki oktatási célnak, de megkerestük azokat a kitűzött célokat, amelyek a megjelölt háttérképesség fejlesztését is elősegítik.

## Néhány példa

Kétféle készség fejlesztése (fő- és mellékcél) van feltüntetve a tanmenet 7-es, 8-as és 9-es rovatában. Az A/5 (Szakmai beszélgetés kollégákkal) mint fő cél mellett az A/4 (Részvétel szakmai vitában) is szerepel. Ugyanis az A/5-höz mint főcélhoz, minthogy minden orvos részt vesz úgynevezett referálón, természetesen kapcsolódik az A/4-es, azaz a konferenciákon való vitakészség mint mellékcél, hiszen mindkettő a szakmai társalgási készség tartományába tartozik.

A háttércélokat illetően az A/7-et és A/9-et nem állt módunkban külön pontként betervezni (nem fért volna bele az órakeretbe), de az A/6-os fő célnál (Beszélgetés angolul beszélő beteggel), amikor az orvos és az angolul beszélő beteg közötti dialógusról van szó, háttércélként figyelembe vettük az A/7-et, vagyis az angolul beszélő kollégákkal való párbeszéd készségét, és az A/9-et, a nyári külföldi szakmai gyakorlaton való beszédképesség fejlesztését is. Nem kell különösebben bizonygatni, hogy az A/6 az A/7-et és az A/9-et is elősegíti.

Fontosnak tartottuk, hogy a kitűzött célnak megfelelően munkaformákat is megjelöljünk; például az A/6-nál (Beszélgetés angolul beszélő beteggel) beterveztünk dialógushallgatást, szerepjátszást, orvos-beteg és orvos-orvos közötti párbeszédet; vagy például az A/3-nál (Orvosi előadás tartása) a következő munkaformákat terveztük be: orvosi előadásrészletek meghallgatása célfeladat megjelölésével, valamint kiselőadás tartása megadott témából és ennek feldolgozása a begyakorolt módszer szerint.

## Összegzés

Ez a munka annak leírása, hogyan készíthető féléves, órákra lebontott tanmenet a szaknyelv tanításában a hallgatói igények felmérése alapján. Egyben arra tett kísérlet, hogyan alakítható ki egy újfajta partneri viszony tanár és diák között, természetesen a tanár irányításával. Ily módon nemcsak a program elkészítése, hanem a kijelölt készségek begyakorlása (tanóra) és a tudás számonkérése (vizsga) is az eddiginél inkább közös eredménynek tekinthető.

## Melléklet

**SOTE AOK hallgatók körében végzett igényfelmérés eredményei (N=50)**  
**Az alábbiak közül mely készségekre lesz szüksége az egyetem elvégzése után?**

A		Mikor lesz szüksége erre			Mennyire fontos			Mennyire nehéz		
		Hamarosan	Soha	Később	Nagyon	Fontos	Nem fontos	Nehéz	Nem nehéz	Nem tudom
1.	Orvosi témájú előadások értéke hallás után	31 (62%)	1 (2%)	17 (34%)	33 (66%)	16 (32%)	1 (2%)	22 (44%)	13 (26%)	15 (30%)
2.	Orvosi témájú előadások jegyzetelése hallás után	26 (52%)	1 (2%)	22 (44%)	17 (34%)	29 (58%)	4 (8%)	28 (56%)	7 (14%)	15 (30%)
3.	Orvosi témájú előadások tartása	7 (14%)	5 (10%)	37 (70%)	11 (22%)	6 (12%)	6 (12%)	1 (2%)	4 (8%)	12 (24%)
4.	Részvétel szakmai vitákban	16 (32%)	2 (4%)	31 (62%)	17 (34%)	29 (58%)	4 (8%)	30 (60%)	6 (12%)	14 (28%)
5.	Szakmai beszélgetés kollégákkal	19 (38%)	2 (4%)	29 (58%)	26 (52%)	23 (46%)	1 (2%)	28 (56%)	12 (24%)	9 (18%)
6.	Beszélgetés angolul beszélő beteggel	17 (34%)	3 (6%)	30 (60%)	30 (60%)	17 (34%)	3 (6%)	26 (52%)	13 (26%)	10 (20%)
7.	Beszélgetés angolul beszélő kollégákkal	14 (28%)	3 (6%)	33 (66%)	30 (60%)	16 (32%)	4 (8%)	21 (42%)	6 (12%)	22 (44%)
8.	Telefonbeszélgetés angolul	1 (2%)	12 (24%)	4 (8%)	20 (40%)	18 (36%)	12 (24%)	23 (46%)	18 (36%)	9 (18%)
9.	Részvétel külföldi szakmai gyakorlaton, tanulmányúton	19 (38%)	4 (8%)	27 (54%)	31 (62%)	14 (28%)	5 (10%)	19 (38%)	16 (32%)	14 (28%)
10.	Tolmácsolás	9 (18%)	17 (34%)	23 (46%)	10 (20%)	19 (38%)	19 (38%)	29 (58%)	6 (12%)	13 (26%)
11.	Kapcsolatteremtés angol kollégákkal	29 (58%)	0	21 (42%)	24 (48%)	24 (48%)	1 (2%)	17 (34%)	23 (46%)	10 (20%)



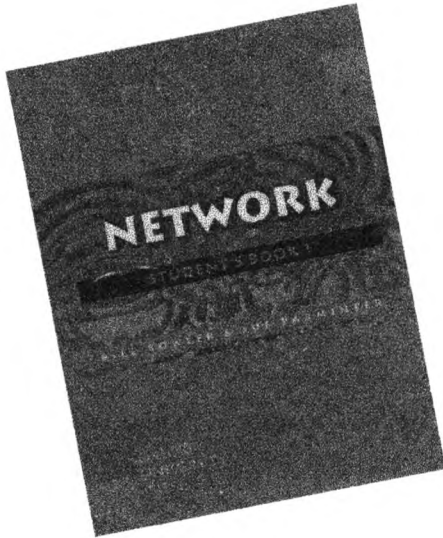
B		Mikor lesz szüksége erre			Mennyire fontos			Mennyire nehéz		
		Hamarosan	Soha	Később	Nagyon	Fontos	Nem fontos	Nehéz	Nem nehéz	Nem tudom
12.	Orvosi előadások és cikkek írása	13 (26%)	3 (6%)	34 (68%)	28 (56%)	15 (30%)	7 (14%)	38 (76%)	6 (12%)	6 (12%)
13.	Poszter-készítés	8 (16%)	13 (26%)	28 (56%)	10 (20%)	22 (44%)	17 (34%)	17 (34%)	8 (16%)	24 (48%)
14.	Összefoglalás készítése angol orvosi cikkekről angolul	17 (34%)	4 (8%)	27 (54%)	20 (40%)	20 (40%)	8 (16%)	25 (50%)	10 (20%)	13 (26%)
15.	Orvosi szakirodalom érthető olvasása	37 (54%)	1 (2%)	12 (24%)	36 (72%)	14 (28%)	0	21 (42%)	21 (42%)	8 (16%)
16.	Írott szöveg jegyzetelése, kivonatolása	30 (60%)	7 (14%)	13 (26%)	20 (40%)	23 (46%)	7 (14%)	20 (40%)	15 (30%)	15 (30%)
17.	Gyógyszer és orvosi műszerismerttéők értése	20 (40%)	2 (4%)	27 (54%)	27 (54%)	20 (40%)	2 (4%)	13 (26%)	26 (52%)	10 (20%)
18.	Levelezés szakmai partnerekkel	17 (42%)	2 (4%)	31 (62%)	24 (48%)	23 (46%)	3 (6%)	20 (40%)	15 (30%)	15 (30%)
19.	Kórházi dokumentáció (anamnézis, lázlap, dekurzus, lelet, zárójelentés) érthető olvasása	21 (42%)	0	29 (58%)	29 (58%)	19 (38%)	2 (4%)	16 (32%)	19 (38%)	15 (30%)
20.	Kórházi dokumentáció írása	10 (20%)	2 (4%)	38 (76%)	26 (52%)	19 (38%)	5 (10%)	20 (40%)	5 (10%)	15 (30%)
21.	Kérdőívek és pályázati nyomtatványok kitöltése	21 (42%)	3 (6%)	25 (50%)	21 (42%)	24 (48%)	4 (8%)	19 (38%)	17 (34%)	13 (26%)
22.	Pályázatok írása (pl. állásra)	7 (14%)	1 (2%)	42 (84%)	23 (46%)	24 (48%)	2 (4%)	37 (54%)	8 (16%)	15 (30%)
23.	Összefoglaló készítése angol nyelven magyar nyelvű cikkről	14 (28%)	5 (10%)	30 (60%)	19 (38%)	23 (46%)	7 (14%)	22 (44%)	12 (24%)	15 (30%)
24.	Szakszövegek fordítása magyarra	35 (70%)	4 (8%)	11 (22%)	27 (54%)	18 (36%)	5 (10%)	20 (40%)	22 (44%)	8 (16%)

**Angol orvosi tanmenet tervezet SOTE hallgatók részére**  
**Időtartam: egy félév; 28 óra (heti 2x2 óra)**

Főcél	Mellékcél	Háttércél	Munkaforma
1. A6 Beszélgetés angolul beszélő beteggel		A7 Beszélgetés angolul beszélő kollégákkal A9 Részvétel szakmai gyakorlaton, tanulmányúton külföldön	Dialógushallgatás, szerepjáték: orvos-beteg, orvos-orvos
2. A6 Beszélgetés angolul beszélő beteggel		A7 Beszélgetés angolul beszélő kollégákkal A9 Részvétel szakmai gyakorlaton, tanulmányúton külföldön A11 Kapcsolatteremtés angol kollégákkal	Dialógushallgatás, szerepjáték: orvos-beteg, orvos-orvos
3. A6 Beszélgetés angolul beszélő beteggel		A7 Beszélgetés angolul beszélő kollégákkal A9 Részvétel szakmai gyakorlaton, tanulmányúton külföldön A11 Kapcsolatteremtés angol kollégákkal	Dialógushallgatás, szerepjáték: orvos-beteg, orvos-orvos
4. B19 Kórházi dokumentáció (anamnézis, lázlap, dekurzus, lelet, zárójelentés) értő olvasása	B18 Levelezés szakmai partnerekkel A8 Telefonbeszélgetés angolul	B20 Kórházi dokumentáció írása	Autentikus anyagok: case histories, charts, findings, discharge letters stb.
5. B19 Kórházi dokumentáció (anamnézis, lázlap, dekurzus, lelet, zárójelentés) értő olvasása	B18 Levelezés szakmai partnerekkel A8 Telefonbeszélgetés angolul	B20 Kórházi dokumentáció írása	Autentikus anyagok: case histories, charts, findings, discharge letters stb.
6. B19 Kórházi dokumentáció (anamnézis, lázlap, dekurzus, lelet, zárójelentés) értő olvasása	B18 Levelezés szakmai partnerekkel A8 Telefonbeszélgetés angolul	B20 Kórházi dokumentáció írása	Autentikus anyagok: case histories, charts, findings, discharge letters stb.
7. A5 Szakmai beszélgetés kollégákkal	A4 Részvétel szakmai vitában	A11 Kapcsolatteremtés angol kollégákkal	A témához szókinccs megadása, a vitakészség nyelvi funkciói, szerepjátás, kerekasztal-konferencia
8. A5 Szakmai beszélgetés kollégákkal	A4 Részvétel szakmai vitában	A11 Kapcsolatteremtés angol kollégákkal	A témához szókinccs megadása, a vitakészség nyelvi funkciói, szerepjátás, kerekasztal-konferencia
9. A5 Szakmai beszélgetés kollégákkal	A4 Részvétel szakmai vitában	A11 Kapcsolatteremtés angol kollégákkal	A témához szókinccs megadása, a vitakészség nyelvi funkciói, szerepjátás, kerekasztal-konferencia
10. B17 Gyógyszer és orvosi műszerismertető értéke			Autentikus anyagok olvasása és szóbeli számonkérése
11. B17 Gyógyszer és orvosi műszerismertető értéke			Autentikus anyagok olvasása és szóbeli számonkérése

Főcél	Mellékcél	Háttércél	Munkaforma
12. A3 Orvosi témájú előadások tartása			Előadásrészletek meghallgatása célfeladat megjelölésével, majd számonkérése, kiselőadás tartása megadott témából
13. A3 Orvosi témájú előadások tartása			Előadásrészletek meghallgatása célfeladat megjelölésével, majd számonkérése, kiselőadás tartása megadott témából
14. A3 Orvosi témájú előadások tartása			Előadásrészletek meghallgatása célfeladat megjelölésével, majd számonkérése, kiselőadás tartása megadott témából
15. B15 Orvosi szakirodalom értő olvasása			Autentikus anyagok
16. B15 Orvosi szakirodalom értő olvasása			Autentikus anyagok
17. B24 Szakszövegek fordítása magyarra			Fordításra alkalmas szövegek megbeszélése
18. B24 Szakszövegek fordítása magyarra			Fordításra alkalmas szövegek megbeszélése
19. A1 Orvosi témájú előadások értése hallás után	B16 Írott szöveg jegyzetelése, kivonatolása		Autentikus előadások meghallgatása, jegyzetelése és összefoglalása
20. A1 Orvosi témájú előadások értése hallás után	B16 Írott szöveg jegyzetelése, kivonatolása		Autentikus előadások meghallgatása, jegyzetelése és összefoglalása
21. A1 Orvosi témájú előadások értése hallás után	B16 Írott szöveg jegyzetelése, kivonatolása		Autentikus előadások meghallgatása, jegyzetelése és összefoglalása
22. A1 Orvosi témájú előadások értése hallás után	B16 Írott szöveg jegyzetelése, kivonatolása		Autentikus előadások meghallgatása, jegyzetelése és összefoglalása
23. B14 Összefoglalás készítése angol orvosi cikkekről angolul			Anyag: szakmai cikkek
24. B14 Összefoglalás készítése angol orvosi cikkekről angolul			Anyag: szakmai cikkek
25. B22 Pályázatok írása (pl. állásra)	B21 Kérdőívek és pályázati nyomtatványok kitöltése		Autentikus kérdőívek kitöltése
26. B13 Poszterkészítés		A3 Orvosi témájú előadások tartása	A poszterkészítés technikájának elsajátítása, önálló poszterkészítés és annak előadása
27. B13 Poszterkészítés		A3 Orvosi témájú előadások tartása	A poszterkészítés technikájának elsajátítása, önálló poszterkészítés és annak előadása
28. B13 Poszterkészítés		A3 Orvosi témájú előadások tartása	Önálló poszterkészítés és annak előadása

# NETWORK



- ... is based on topics of real interest to teenagers
- ... contains tasks which give students a real reason to be involved
- ... has a cyclical approach to grammar
- ... encourages student independence
- ... offers practical solutions for mixed-ability classes
- ... includes raps, chants, and songs

NETWORK is an innovative, topic-based course for young teenagers who have already studied some English. It consolidates and reinforces vocabulary and structures that students have already met, and develops them through a wide variety of task-based activities. NETWORK recognizes that teaching teenage classes can be difficult. It also recognizes that it can be extremely rewarding if teachers succeed in awakening students' imagination, energy, and enthusiasm. The course enables teachers to do this, and is flexible enough to suit different learning situations.

---

## Oxford University Press

1113 Budapest, Tarcali utca 20.

Phone: 466-7080 Fax: 372-0168 E-mail: [oxford@mail.datanet.hu](mailto:oxford@mail.datanet.hu)

# Koreai nyelv – koreai kultúra

## Szociolingvisztikai megfigyelések

### Bevezető

Nyelv és kultúra viszonya meglehetősen összetett és bonyolult valami, nehezen értelmezhető. A kultúra fogalom ilyen vonatkozásban természetesen nem „magas kultúrát”, hanem mindazt jelenti, „amit egy személynek tudnia kell, hogy funkcionálni tudjon egy adott társadalomban” (Wardhaugh 1995, 192). Mindenki számára nyilvánvaló, hogy a nyelv és kultúra között kapcsolatnak kell lennie, a vita arról folyt és folyik, hogy ez a viszony milyen jellegű és erősségű, és egyáltalán érdemes-e ezzel a nyelvészet és társadalomtudományok jelenlegi fejlettségi szintjén foglalkozni. A *nyelvi relativizmus* hirdetői szerint a nyelv és a kultúra viszonya *determinisztikus*. E nézet legismetebb külföldi képviselője Sapir és Whorf (*Sapir-Whorf-hipotézis*, röviden *Whorf-hipotézis*). Szerintük az egyén és a beszélőközösség világképét jelentős mértékben a nyelvi struktúra határozza meg, a nyelv tehát egy bizonyos szűrő, amelyen át az ember megismeri a valóságot, s így egy kulturális közeget hoz létre. A nyelvi relativizmus kiemelkedő magyar képviselője Karácsony Sándor. Ő többek között az indo-európai és a magyar alárendelés eltérő sajátosságából következtet az eltérő gondolkodásmód, népi jellemvonások kialakulására, kiemelve, hogy a „magyar lélek [...] nyelve grammatikailag elsődlegesen és leggyakrabban mellérendelő, minden életszerű megnyilvánulásában az” (Karácsony 1985, 335).

Hasonló – mondattannal kapcsolatos – determinisztikus nézetekkel a koreai nyelvvel és kultúrával kapcsolatosan is találkozhatunk. A koreai mondatszerkezet egyik fő sajátossága az, hogy az alárendelt mondat többnyire megelőzi a főmondatot. Ez – a nyelvtan sok egyéb sajátosságával együtt – azt a célt szolgálja, hogy a diskurzus során a hallgatót érzelmileg is ráhangolja, előkészítse az esetleges kellemetlen közlendőkre, a főmondatban kifejtett lényeg befogadására. A fölösleges bőbeszédűség, a lényeg kerülgetése, mint nemzeti jellemvonások, sőt a döntések halogatására való hajlam is ebből a mondatszerkesztési sajátosságból fakadnak (Suh 1996, 48–50). A szerző tanulmányában ugyan említi, hogy a japán struktúra is hasonló, de a japán nemzeti jellemvonásokra nem tér ki (a koreaiak egyébként szeretik nemzeti jellemvonásaikat – érthető történelmi, társadalomlélektani okokból – a japánokéval ellentétesen megfogalmazni).

A determinista állításokkal kapcsolatban felmerült legáltalánosabb ellenérv az, hogy a tudományos igényű bizonyítás rendkívül nehéz, s a Whorf által felhozott példák is – az amerikai hopi indiánok tér- és időszemléletéről stb. – tetszetősek, de nem meggyőzőek. Ellentmond a relativizmus tételeinek, hogy igen könnyű az átjárás az

egyik nyelv „világképéből” a másikéba (bilingvizmus). Nagyon eltérő kultúrájú népek beszélhetnek struktúrájukban hasonló nyelveken; bármiről lehet bármilyen nyelven beszélni, feltéve, ha megfelelő körülírást használunk (ez természetesen nem mindig könnyű).

Fenti gondolatmenetünkéből az következik, hogy a nyelvtipológiai besorolás nem igazolja a nyelv és a kultúra egymásra hatását, erre inkább az areális nyelvészet nyelvszövetségeket feltételező hipotézise szolgálhat elégséges bizonyítékkal: genetikailag és tipológiailag eltérő nyelvek földrajzi–történelmi–kulturális közelsége számos lényegesen egyező nyelvi jellegzetesség kialakulásához vezetett. A távol-keleti, Kínában született civilizáció olyan nyelvekben alakított ki közös vonásokat, amelyek különböző nyelvcsaládokhoz tartoznak: a közös kultúra és vallás az altáji nyelvek különálló ágait képező, agglutináló koreai és japán nyelvet egy nyelvszövetséggé fűzi össze az izoláló kínaival és vietnamival. Ez azt jelenti, hogy a koreai – a többi említett nyelvhez hasonlóan – egy olyan társadalomban alakult ki és fejlődött, amelyet – kínai hatásra – a konfucianizmussá nemesített ősi patriarchális ideológia uralt (kiegészítve a buddhizmussal és a sámánizmussal).

A koreai uralkodó osztály – a kínaihoz hasonlóan – egy erős, centralizált állam érdekében használta fel ezt a – később haladásellenes dogmákká torzult – tanítást, amely a patriarchális család tekintélyelvűségét kivetítette az egész társadalomra. Figyelemre méltó, hogy mindazok a nyelvi eszközök a koreaiakban, amelyek összefüggésbe hozhatók a konfucianus ideológiával, a buddhista orientációt konfucianizmussal felváltó *Choson*-dinasztia hatalomra jutását (1392) követően kristályosodtak ki és nyerték el végleges mai formájukat (Mártonfi 1972, 160).

A konfucianus ideológiában a család a legfontosabb kategória, s az egyén az ősök és utódok végtelen láncolatának csupán egyik tagja: ez a kínai univerzalizmus európaítól eltérő időértelmezését jelzi, amely szerint nincs kezdet és vég, csak körforgás van. A tekintélyelvűség hierarchikus rendszerében a nyelv, a nyelvi etikett igen fontos orientációs eszközzé vált. Minden mondatban érzékeltetni kell a hallgatónak és a mondat alanyával kapcsolatos alá- és fölérendeltségi vagy egyenlő viszonyt; még az 'Esik az eső' magyar mondat koreaira történő fordításakor is:

*Piga omnida*

*Piga wayo*

*Piga wa*

'Esik az eső'

Ezekben a mondatokban a hallgatónak kapcsolatos tisztelet mértéke a mondat hosszúságával arányosan nő. Van néhány magyar nyelven hozzáférhető, igen színvonalas publikáció, amely a kínai (és japán) tiszteleti igeragozás problematikájával foglalkozik (Mártonfi 1972; Mártonfi 1971-72; Martin 1975; Okutsu, 1995), ezért csupán ezek legfontosabb megállapításait próbálom vázlatosan összefoglalni, kiegészíteni.

Az európai nyelvekre jellemző személy-kategória azt jelenti, hogy a nyelvtani alany egyedül és egyértelműen meghatározza: az 1., 2. vagy 3. személy ragját kell-e alkalmaznunk. Az agglutináló jellegű kelet-ázsiai nyelvekben viszont nem a nyelvtani alany dönti el elsődlegesen az igeragozást, hanem a beszédhelyzet három eleme: 1) a beszélő, 2) a hallgató, 3) a beszélőn és a hallgatón kívüli személyek/dolgok (alany) közötti kölcsönös viszony:

hallgató  
beszélő                      alany

A beszédsszituáció három eleme közötti kölcsönviszony a konfuciánus eredetű hierarchiában meghatározott tisztelet (udvariasság) fokozatát jelenti, ezt a nyelvi etikett kötelezően előírja. Az európai nyelvekben a hallgatóra vonatkozó tisztelet mértéke, azaz a tegezés-magázás rendszere a grammatikai személy kategóriának van alárendelve, azon a rendszeren belül érvényesül, önkényesnek tűnő módon: egyik nyelven az egyes szám harmadik személy, a másikban a többes szám második személy jelzi az udvarias beszédmodot. A mondat alanya („referencia-tengely”) és a hallgató („megszólítás-tengely”) kettős viszonyítási rendszerében a következő, tiszteletet kifejező nyelvi eszközök állnak rendelkezésünkre (a nyelvi etikett szabályai szerint *kötelező* kiválasztanunk közülük a beszédsszituációnak megfelelőt):

- 1) az alany- és részeseset, valamint a vocativus alakváltozatai,
- 2) a kötött szórendű S-O-V mondat állítmányainak mondatzáró végződése, i,
- 3) a mondatzáró végződés és a szótő közé illeszkedő ún. tiszteleti infixum (-*ši* / -*uši*),
- 4) igei, főnévi, számnévi és névmási szinonimák.

### A) A hallgató fokozottan tisztelt személy

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Aboji	kkeso	täg	eso	ilg	uši	mnida
Tongsäng	i	chib	eso	ilg	0	sumnida

'Apám otthon olvas'

'Öcsém otthon olvas'

1. *aboji* 'apa'  
*tongsang* 'öccs'
2. - *kkeso*: nominativus [+ tisztelet]  
- *i*: nominativus [- tisztelet]
3. *täg*: 'ház, otthon' [+ tisztelet]  
*chib*: 'ház, otthon' [- tisztelet]
4. - *eso*: inessivusi esetrag
5. *ilg* -: 'olvas' (*igető*)
6. - *uši* -: infixum [+ tisztelet]: itt a mondat alanyára vonatkozik
7. - *mnida* / - *sumnida*: mondatzáró végződés [+ tisztelet]: a hallgatóra vonatkozik

A tiszteletiség kategóriáját érvényesítő nyelvi eszközök hierarchiájában az állítmányhoz kapcsolódó végzések az elsők, a legfontosabbak. Így például, saját apámról szólva megengedett az egyéb tiszteleti alakváltozatok mellőzése, az állítmányhoz csatolt -*ši* / -*uši* tiszteleti infixum kivételével: *Abojiga chibeso ilgušimnida*. Ha viszont a mondat alanya másik ember apjára vonatkozik, a tiszteletiség minden rendelkezésemre álló eszközét illik mozgósítanom: *Abojikkeso tägeso ilgušimnida*.

## B) A hallgató kevéssé tisztelt személy

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Aboji	kkeso	täg	eso	ilg	uši	o
Tongsäng	i	chib	eso	ilg	0	o

'Apám otthon olvas.'

'Öcsém otthon olvas.'

1–6.: lásd A)

7.: -o : mondatzáró végződés [– tisztelet]

Az eddigiekben azt tapasztalhattuk, hogy a koreai nyelvben a beszédszituáció három eleme közötti kölcsönös viszony nyelvileg leginkább a *beszélő–hallgató*, valamint a *beszélő–alany* síkján fejeződik ki. A *hallgató–alany* reláció nyelvileg nem annyira releváns, hiszen a kettejüket kapcsolatba hozó beszédszituáció viszonylag ritka.

## C) A hallgató és az alany is fokozott tiszteletre méltó személy

1.	Aboji!	Harabonim	kkeso	ilg	uši	mnida
2.	Harabonim!	Aboji	ga	ilg	0	sumnida

'Apa! Nagyapa olvas'

'Nagyapa! Apa olvas'

A fenti mondatokban az *ilg-ta* 'olvas' ige eltérő ragozásával utalhatunk a hallgató–alany közötti viszony jellegére. A (2.) mondatban az alany (apám) – fiatalabb generációhoz való tartozása révén – a hierarchia alsóbb fokán áll, mint a hallgató (nagyapám), a hozzá tartozó állítmányhoz ezért nem illeszthető hozzá a *-ši- /- uši-* tiszteleti infixum (ez egyébként – ha nem a nagyapához viszonyítjuk – életkora alapján az apát illetné meg; lásd az **A**), **B**) példamondatokat). Mindez azonban ma már inkább csak a hagyományos nyelvre jellemző: a nyelv művelő kézikönyv tanácsa szerint a tiszteleti infixum használata ajánlható a (2.) mondatban is (Pang 1991, 135).

## Nyelv és társadalmi hierarchia

A konfuciánus etikett magyarázza azt a jelenséget is, hogy a koreában (és a többi kelet-ázsiai nyelvben) a személynevek (elsősorban utónevek) és a személyes névmások használata jóval korlátozottabb, mint a nyugati nyelvekben; helyette a családi vagy hivatali hierarchiában elfoglalt pozíciót jelölik meg: *tanár úr*, *osztályvezető úr*, *sógorasszony* stb. A családnév használata megengedett: *Kim tanár úr* stb. Az utónevet többnyire csak szűk családi körben vagy közeli barátok használják. A felületes szemlélőnek úgy tűnik, hogy a családban csak a gyerekeknek van utónevük, a szülők egy speciális hívó szóval (*yobo* kb. 'halló!', 'figyelj!') fordulnak egymáshoz. (Nem szabad azonban azt hinnünk, hogy ez a szó a házastárssal szembeni közönyt vagy ridegséget fejezi ki; minden az intonációtól, a hangszíntől függ: ezért is helyes, ha pl. angolra a *darling*, *honey* szavakkal fordítják!) A nagyszülők az unokák utónevével utalnak fiukra vagy menyükre: *Jóska mamája*, *Jani papája* stb. Még az azonos korú hivatali, munkahelyi kollégák sem szólítják egymást utónevükön. Ennek magyarázata valószínűleg az, hogy a konfuciánus tradíciók értelmében az utónév magántulajdon, és így idegenek általi használata a megfelelő tisztelet hiányát mutatja. Ezt a hagyományt a Koreában erős gyökerekkel



bíró sámánizmus is erősítette: a névmágia, azaz a hit abban, hogy a név gyakori emlegetése megidézheti az ártó szellemeket.

A tiszteleti tradíció rendkívüli fontosságát bizonyítja az a dél-koreai vizsgálat is, amely megállapította, hogy az angol *you* névmásnak legalább 64 koreai megfelelője van (ezek nagy része nem névmás!), s helyes alkalmazásuk még a koreaiaknak is nehézséget okoz (Koo 1992, 27–42). A hallgatót denotátumként jelölő személyes névmások használata terén a Távols-Keleten az egyszerűsödés történelmi tendencia. Az Edo-korszakban (1603–1867) a japán nyelvben 57 ilyen névmás, ill. névmási jellegű szó volt, a mai standard japánban viszont csak 13 (Koo 1992, 39). A személyes névmás a mai koreaiakban is nyelvi változóként jelentkezik, s a csökkenés elsősorban a fiatalabb nemzedék nyelvhasználatára jellemző. Az első személyű névmásra mint szociolingvisztikai változóra később visszatérünk. Mártonfi észak-koreai szakmunkára hivatkozva csak hét, második személyre utaló névmást említ (Mártonfi 1971–72, 104). Az észak-koreai nyelvállapotra valószínűleg az egyszerűsödés jellemző. A nyelvi etikett szigorúan tiltja a személyes névmás használatát olyan személyekkel kapcsolatosan, akik a társadalmi hierarchia magasabb fokán állnak. Komoly vétség tehát így fordulunk egy tanárhoz koreai nyelven: „*Ön* hová utazik?” vagy „Tanár úr! *Ön* hová utazik?” (Magyarul sem hangzik túl jól.)

A konfucianus társadalmakban a nő rendkívül alárendelt szerepet játszott, közrendű családokban gyakran fordult elő, hogy még nevet sem kaptak: elsőszülött fiúgyermekük nevével említették, szólították őket: *Jongcshol mamája* stb. A nyelvi etikett elvárásai ugyanakkor igen szigorúak voltak velük szemben, férje és férje szüleinek legzsarnokibb megnyilvánulásait is alázattal, nyelvilag kifogástalan módon kellett elviselnie. A hagyományos koreai családban a férj alacsonyabb beszéd szinten szól a feleségéhez, míg a feleségnek az udvarias van előírva („csendőrpertu”). Egy napjainkban játszódo elbeszélés férfi és női hőse megismerkedésük után az udvarias alakot használta társalgásuk során, de az első szexuális kapcsolat után a férfi feljogosultnak érezte magát az alacsonyabb beszéd szint használatára; a partnernő nyelvhasználata nem változott (Kim 1990, 132–139).

Eddigi megfigyeléseinkből már érzékelhető, hogy szociolingvisztikai szempontból rendkívül érdekes lenne a koreai rokonságnevek rendszerének összeállítása. Ez azonban igen nehéz feladat: a patriarchális, egészen a legutóbbi időig paraszti többségű és mentalitású koreai társadalom több száz lexikai egységből álló, ezzel kapcsolatos szóanyagának elsajátítása és helyes használata maguknak a koreaiaknak is komoly problémákat okoz. Ez különösen a mára érvényes: a kulturális közeg drámai változásai (szakítás a hagyományos nagycsaláddal, a hagyományos női szerep fellazulása) a nyelvhasználat változásához vezetnek ezen a téren is. A jövőbeli kutatás tárgya lehetne a két nagy történelmi-társadalmi fordulóponthoz kötni e rendszer módosulásait, egyszerűsödési tendenciáit (a modernizáció századfordulóhoz köthető elindítása, majd felgyorsulása a hatvanas évek elejétől). Két koreai rokonsági fogalom (‘feleség’, ‘férj’) elemzése során megpróbálom érzékeltetni a feladat nehézségeit. A vizsgálandó korpuszt koreai szépirodalmi alkotásokból és egy nyelvművelő kézikönyvből (Pang 1991) merítettem, s jelentős mértékben támaszkodtam a koreai ismerőseimmel folytatott konzultációkra.

Az európai nyelvekben is szinonimák sokaságával jelölhetjük e két fogalom valamelyikét, ezek azonban csak stilisztikai variánsok: *feleség*, (*kis*) (*kedves*) *feleség*, *hitves*,

(élete) párja, az asszony(ka), a vénasszony, oldalborda, mama, asszonytárs, (becses) neje, -né, nő(m) – vigyázat, névelővel 'barátnő, szerető' jelentése van! – stb. Valamennyi stilisztikai variáns fölé emelkedik egy „főváltozat” (feleség), amelyet gyakorlatilag minden beszédhelyzetben használhatok. Dr. Del Medico Imre egyik olvasói levelében a nyelvi demokratizmust e témakör kapcsán így védi: „Ötven évvel ezelőtt például csak egy embernek volt Magyarországon hitvese: Horthy Miklósnak hívták. Mindenki másnak, még a miniszterelnöknek is csak felesége volt. Az utolsó hitvese közéletünkben Rákosi Mátyásnak volt. Azóta csak feleségek vannak.” (Magyarország, 1988/9.) A Távol-Keleten érvényes nyelvhasználati normák szerint a tiszteletiség kategóriája által rangsorolt változatok közül kötelező választanunk, azaz a hivatali előjárómnak csak hitvese lehet. Ha nem így teszünk, kommunikációs problémáink támadnak. Az elemzést leegyszerűsítendő, mellőztem a megszólítást kifejező, hasonlóképpen bonyolult rendszerű szinonimasort.

**A koreai 'feleség' szinonimasor jegymatrixa (referenciális szint)**  
(K = eredeti koreai; SK = sino-koreai; E = angol)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
ane (K)	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
cho (SK)	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
chipsaram (K)	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
ansaram (K)	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
anšikku (K)	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-
(NN) puin (SK)	-	-	-	-	-	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-
samonim (SK)	-	-	-	-	-	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-
waiphu (E)	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
neja (SK)	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-
manura (K)	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+
NN omom/omi (K)	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
NN omma (K)	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
ä omma (K)	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
yophyonne (K)	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
kain (SK)	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-
ajumoni (K)	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
seksi (K)	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+

A megkülönböztető jegyek értelmezése:

1. semleges hangzású: „a feleség kötelessége”, „feleségnek való” stb.
2. saját feleségéről mondja egyenrangúnak vagy kevésbé tisztelt személynek.
3. saját feleségéről mondja fokozottan tisztelt személynek.
4. saját feleségéről mondja apjának, anyjának, apósának, anyósának.
5. saját feleségéről mondja egyéb rokonainak, ismerőseinek.
6. fokozottan tisztelt személy feleségéről.
7. egyenrangú vagy kevésbé tisztelt személy feleségéről.
8. a tanár feleségéről.
9. felveheti a *-kkeso* alanyesetragot [ + tisztelet ].

10. a férj neve után illeszthető.
11. a gyereke neve után illeszthető.
12. elavulóban van (45 év alattiak ritkán használják).
13. konfuciánus konnotációjú, egyes értelmiségiek kerülik a használatát.
14. vidékies íze van, a műveltek kerülik a használatát.
15. csak a „modern boyok” (főleg értelmiségi fiatalok) között használt szó (arra utal, hogy a szóbanforgó feleség emancipált, nyugati szokásokat ismerő nő).
16. humoros hangzású, intimitást feltételez.

A táblázat szinonimáinak vizsgálata a következő tanulságokkal járt:

1) Néhány szó etimológiai elemzése a koreai nők hagyományos szerepére utal. A részben elavult, két-két sino-koreai szótagmorfémából szerkesztett *neja* és *kain* jelentése: 'benti, illetve otthoni személy, ember'; koreaira történt tükörfordításaiként (a XX. század elején) terjedt el az *ane*, *chipsaram*, *ansaram*, *anšikku*. Ezek a szavak konfuciánus konnotációjúak: régen a jobb házból való nő ideje nagy részét otthon, a ház legbelső, női részében töltötte. Sétálni csak lefátyolozva, meghatározott időben mehetett és oda, ahol idegen férfikkal nem találkozhatott. Elszigeteltségét csak növelte, hogy a magas téglakerítés mögül ki sem leshetett az utcára.

2) Általános tendencia, hogy mindig az idegen, a sino-koreai szó a választékosabb, udvariasabb.

3) Vannak szavak, amelyeknek csak a mellékjelentése 'feleség': *omma*, *omom/omi* 'mama, mami'; *ajumoni* 'néni'; *manura* 'vénasszony'; *seksi* 'lány, menyasszony, mixernő'. Az is jól megfigyelhető, hogy a férj nem referálhat a feleségéről annak saját nevével („*Mari* a piacon volt”).

4) A tanár–növendék viszony rendkívül fontos a keleti kultúrákban, a konfuciánus tanok elsajátításában kulcsszerepet játszó tanár feleségéről egy – a rangsort vezető – tiszteleti alak (*samonim*) utal. A hagyományos nyelvhasználat fellazulását jelzi, hogy többen bármely tiszteletreméltó személy feleségét így nevezik, sőt a selyemfiúk így szólítják le a bárókban a kalandvagyó középkorú nőket (Pang 1991, 206).

5) Pang nyelveművelő cikkgyűjteményéből megtudhatjuk, hogy megengedetté vált, sőt kívánatos az udvarias alak (*puin*) használata kevésbé tisztelt személy feleségéről szólván is (demokratizmus). Ugyanakkor elítélik a *samonim* jelentésmezejének bővítését, védve a tanulás és a tanárok hagyományos kultuszával összefüggő nyelvhasználati formát (Pang 1991, 73–80).

6) Az angolból átvett *waiphu* (< wife) két dolgot bizonyíthat: 1. az átvétel vagy egy többé-kevésbé funkciótlan divatszót eredményezett, hasonlóképpen a *wine*, *milk*, *mister* stb. használatához, 2. vagy pedig a fiatalabb nemzedék egy része szűknek érzi azt a kulturális közeget, amelyben a túl bonyolult nyelvhasználati formák közötti eligazodás szinte lehetetlen.

A férj szinonimasor hasonlóképpen van megszerkesztve, kultúrtörténeti szempontból legérdekesebb elemei mind motivált szavak: *pakkath* + *orun* / *yangban* 'kinti / külső úr'; *pakkath* + *saram* 'kinti / külső ember' jelentésük van; a távol-keleti kultúrkörben – a női szereppel ellentétben – a férfi legjellemzőbb létállapota a házon kívüli teendőik intézése volt. Ebből a szokásból mára sok megmaradt: a férj barátaival és munkatársaival gyakran „kimarad”, étteremben vacsoráznak (az otthoni vendéglátás nem szokásos); a családtagok, a feleség ritkán képezik beszélgetés tárgyát, az intimszféra többé-kevésbé tabunak minősül.

A konfucianus gondolkodásmódban a kollektivitás magasabb értéket képvisel, mint az individualizmus: az egyén valamely közösség részének látja magát, és mások is őt. Ez a szemlélet jól megfigyelhető a birtokos névmások alkalmazásakor: az egyes szám első személy csak akkor használatos, ha a beszélő kizárólagosan birtokol valamit. Ha a birtok kollektív tulajdonként is felfogható, akkor a többes szám első személy használata természetes a koreaiak számára: „*hazánk*” „*lakásunk*”, „*apánk*”, „*anyánk*”, sőt: „*feleségünk*”. Az utóbbi két szóval kapcsolatos megállapításaink ma már csak korlátozottan, a középkorúak és idősek nyelvhasználatára érvényesek; a fiatalok a *feleségem*, *férfjem* alakot preferálják (valószínűleg nyugati nyelvi és gondolkodásbeli hatásra). Ezzel párhuzamosan egy másik, szintén életkortól függő nyelvi változó is megfigyelhető. A koreaiiban a személyes névmásnak első személyben is – a hallgatóra vonatkozó tisztelet mértékének megfelelően – két alakja van: *na* 'én'; *cho* 'én' (önmagamat lefokozó alak, „csekélységem”); a koreaiiban nem motivált szó, akkor kell mondani, ha a hallgató fokozott tiszteletre érdemes személy). Újabban a fiatalok kerülnek a *cho* használatát, régimódinak érzik, a *na* változat válik dominánssá körükben (Chang 1983, 261). Ugyanez a kettősség jellemzi a többes szám első személy használatát is: az *uri* kiszorítja az alázas *chohi* alakot.

## Nyelvi érintkezés: angol kölcsönszók a koreaiiban

A nyelv és a kultúra kapcsolatának elemzésekor igen tanulságos lehet két nyelv érintkezésének vizsgálata: melyik nyelvből, mely szavakat (esetleg nyelvtani szerkezeteket) vesznek át, milyen társadalmi, kulturális körülmények indokolják a kölcsönzést. A koreai nyelvre – mint sok más fejlődő és fejlett ország nyelvére – igen nagy hatással volt az angol nyelv; ennek a hatásnak az elemzése szociolingvisztikai szempontból rendkívül érdekes. A vizsgálatot rövid történeti áttekintéssel kezdem.

Korea Japánnál jóval később lépett a modernizáció útjára. A századfordulón ezért válhatott nagyhatalmi vetélkedés tárgyává, ami végül a Japán általi gyarmatosításhoz vezetett (1910–1945). Ebben az időszakban a nyugati civilizáció eszméi és tárgyi valósága japán közvetítéssel jutottak el Koreába, s az új jelenségek nyugati nevei a japán nyelvi modell hatására váltak a koreai nyelv részévé mint kölcsönszavak és tükörszavak.

Az angol nyelvi elemek kölcsönzésének folyamata a II. világháború után még inkább felgyorsult az USA-val való sokoldalú katonai és gazdasági kapcsolatok következtében. A japán közvetítés szerepe lecsökkent. 1945 és 1988 között mintegy 3 millió amerikai katona szolgált hosszabb-rövidebb ideig egymást váltva Koreában. A személyi kapcsolatok egyre intenzívebbé válását az is mutatja, hogy míg 1970-ben mindössze 50 ezer koreai nemzeti-ségű élt az USA-ban, számuk 1990-re 1,1 millióra duzzadt; egyedül Los Angelesben félmillió koreai él. Ma már több koreai él az USA-ban, mint japán vagy kínai! Az ott tanuló koreai állampolgárságú egyetemisták kb. 30 ezren vannak.

A neokonfucianus hagyományok dogmatikus tiszteletével párhuzamosan kialakult elzárkózottságot, amellyel Korea kiérdemelte a „Remetekirályság” gúnynevet, a XX. században a nyitottság, az újra való fogékonyság váltotta fel. A konfucianus tulajdonságok másik oldala került előtérbe: a fegyelmezett tanulás képessége, az újat nyújtani tudó mester tisztelete és követése. Politikai, társadalomlélektani motiváció is szerepet játszott ebben a folyamatban: bizonyítási kényszer egyrészt a megvetett gyarmatosító, Japán, másrészt a kommunista Kína és Észak-Korea irányában. A korösszetételében rendkívül fiatal dél-koreai társadalom szivacsként szívta és szívja magába a nyugati

tudomány és kultúra eredményeit azok – többnyire angol – nevével együtt. A Nyugattal történő megismerkedés történelmileg viszonylag rövid idő alatt és igen nagy intenzitással ment végbe. Ez magyarázhatja, hogy az új jelenségek anyanyelvükön történő megnevezésére nem maradt idő. Hogy az angol szókészlet milyen jelentős szerepet játszik ma a koreai nyelvben, ennek eldöntéséhez elegendő megnézni, hogy az angol *hand* szónak hány származéka szerepel koreai (!) szóként: *hand, hand drill, hand wise, handbag, handball, handbrake, hand-off, hand organ, handcar, hand truck, handling*. Ez a nagy mennyiségű angol szóanyag sem tudta azonban fellazítani a koreai szókészlet hagyományos struktúráját: az angol kölcsönszók aránya 5–6 százalék körül van (a magyarban 1,6 százalék; a japánban 8–10 százalék). (Magyar adat: Országh 1977, 153; japán adat: Varga 1993, 1–5.) A koreai szókészlet döntő többségét eredeti koreai és „kínai-koreai” elemek alkotják, Japánhoz és Vietnamhoz hasonlóan a kínai szótagmorfémából összeállított „sino-koreai” szavakat nem tartják – a hagyományos értelemben véve – kölcsönszónak.

Szókincs-statisztikai vizsgálatok az idegen nyelvi elemek számának fokozatos növekedését jelzik, másrészt eltérő szótárszerkesztői gyakorlatot mutatnak: nincs egyetértés abban, hogy melyik szó minősüljön kölcsönszónak (van olyan szótár, amelyben a *yes* és a *good morning* koreai szóként is szerepel!). Egy 164 ezer szavas nagyszótár (1957) 45,47 százalék eredeti koreai, 52,11 százalék sino-koreai és csak 2,43 százalék idegen szót tartalmaz (a idegen szavak 85–90 százaléka angol eredetű.) Az 1961-es 258 ezer szavas Nemzeti nagyszótárban az eredeti szavak aránya mindössze 24,4 százalék, a sino-koreaiaké 69,32 százalék (!), s 16 ezer (6,28 százalék) idegen szó zárja a sort. Tanulságos az egyes újságok nyelvezetének elemzése is: 1983. július 28-án a *Chosun Ilbo* című napilap 1145 szót tartalmaz, s ezek közül 107 (5,72 százalék) idegen szó. Összehasonlításként: a Japán Nyelvtudományi Intézet hasonló vizsgálata 12,6 százalék idegen szót mutat ki (döntő többségük ott is angol eredetű). Még magasabb az idegen szavak aránya a koreai terméknevek között; ruhaipar: 66 százalék, illatszer: 67 százalék, jégkrém: 61 százalék stb. Az idegen eredetű cégnevek esetén a ruhaipar részesedése 60 százalék, a cipőiparé 67 százalék, míg a szórakoztatóiparé csak 19 százalék (Li 1995, 5).

A külföldiek számára készült kezdő koreai nyelvkönyvek szóanyagának vizsgálata is jelzésértékű lehet: a *Speaking Korean I*. kötetének (1984) angoltól kölcsönzött szavai: *bus, necktie, coffee, taxi, television*. A Koryo Egyetem 1991-es, modernebb szemléletű nyelvkönyvében (I-II. kötet) a 990 szóból már 33 idegen szó, s közülük csak kettő nem angol eredetű (a portugál *pan* 'kenyér', a német *arbeit* 'mellékállás' jelentésben, mindkettő japán közvetítéssel). Az angol szavak: *guitar, necktie, note, bus, bell, ball-pen, shampoo, sofa, shopping, icecream, elevator, juice, camera, coffee, coat, cola, classic, taxi, call-taxi, tennis, tennis-racket, television, party, pop-song, program, ski, stress, card (credit card), soup, Christmas, paint* (az egyszerűség kedvéért itt is mellőztem a koreai hangalakokat).

Az angoltól átvett kölcsönszavakat vizsgálva képet alkothatunk arról, milyen különbségek voltak vagy vannak a Kelet és a Nyugat életformájában, kultúrájában. Az *ink* és *pen* szó átvétele elárulja, hogy a koreai tust és ecsetet használt korábban, a *table* szó azt jelzi, hogy a padlón „törökülésben” ülő koreai rendkívül alacsony, az európaiától lényegesen eltérő asztalt (*takcha*) használt. Az ülőalkalmatosságot többnyire nélkülöző koreaiak a szék megnevezésére csak egy szót ismertek (*uija*), míg az angolok legalább négyet (*chair, stool, bench, sofa*): ez lehet az oka annak, hogy közülük – e tárgyakkal

megismerkedve – kettőnek a nevét is átvették a koreaiak *bench'i* és *sop'a* hangalakokkal. A padlón való ülést az is indokolta, hogy a hagyományos koreai házakban padlófűtést (*ondol*) használnak. Ennek következtében viszont nem ismerték a kályhát: Dél-Koreában az angol *stove*, Északon az orosz *pecska* szóval jelölik ezt a tárgyat. A pálcikával evő koreaiak az angoltól vették át az evőeszközök nevét (*knife, fork, spoon*). Az étkezési kultúra ízeit tekintve talán a legnagyobb különbség a tej és a tejtermékek európai méretű tiszteletének hiánya volt, ezért vették át a *milk, butter, cream, cheese, sour cream* szavakat. (Korábban azt tartották, hogy a tehéntej ivása káros a gyermek egészségére.) Más, angol eredetű ételnevek: *cake, salad, cutlet, pork, fried chicken, cabbage* stb.

A sport terminológiájában körülbelül olyan a helyzet, mint nálunk a harmincas évek angol eredetű futball terminológiájának megmagyarosítása előtt. Ízelítőül néhány angol szót, amelyet a koreai adaptált: *sports, relay, ranking, warming up, coach, training, goal, corner cick, offside, tennis, ball, wrestling, butterfly* ('pillangóúszás'), *turn* ('fordul', úszásban), *hammer* ('kalapács', sporteszköz), *racket, golf* stb.

A műszaki életben rengeteg az angol jövevényszó, elég az autózás terminológiáját említeni. A *haendul* szó rövidülés a *handle bar* 'kerékpárkormány' szerkezetből, de (*steering*) *weel* 'autó kormánykereke' és *knob* 'autókilincs' jelentése is van a koreaiiban. Egyéb példák (átírás nélkül): *tire, wiper, valve, fender, trunk* ('csomagtartó' és 'bőrönd' is), *cylinder, bearing, gear, accelerator, piston, piston rod, piston ring, door* ('autóajtó'), *light, winch, carburator* stb. A *brake* szó japán és koreai kiejtéssel is meggyökeresedett: *bureki* (jp.), *bureik'u* (kor.). Származékszavait is átvették: *brake-drum*, 'fékdob', *brake-lining* 'fékbetét'.

Az angoltól származó kölcsönszavak magas arányának kialakulásához az is hozzájárulhatott, hogy az ún. nemzetközi műveltségyszavak és földrajzi nevek túlnyomó többsége is az angol nyelv közvetítésével és angol hangalakjában került a koreaiába: *khathegori* < category, *bayolin* < violin, *khaerikhochho* < caricature, *baikhing* < viking, *Juphitho* < Jupiter, *dainomaihu* < dynamite, *phaenthomaim* < pantomime, *phurimiom* < premium, *Indochhaina* < Indochina, *Pholländu* < Poland, *aisothophu* < isotope stb. Előfordul, hogy latin, illetve görög eredetűnek tartanak angol kiejtésben meggyökeresedett szavakat: *allibai* < alibi, *deitha* < data. Előfordul, hogy ugyanazt a nemzetközi szót két nyelvből is átvették, mára általános tendencia az angol változat preferálása: *beton* (fr.) → *bethong*; *concrete* (ang.) → *khonkhurithu*; *Virus* (ném.) → *birusu*; *Virus* (ang.) → *bairosu*; *beer* → *biru* (a hollandból japán közvetítéssel); *beer* → *bio* (ang.)

Észak- és Dél-Korea eltérő politikai orientációját jelzi, hogy míg Délen az angol, Északon az orosz kiejtés közvetítette az alábbi nemzetközi szavakat:

Észak	Dél	
<i>kkamppaniya</i>	khemphein	'kampány'
<i>kkabel</i>	kheibul	'kábel'
<i>guruppa</i>	gurup	'csoport'
<i>tturakttoru</i>	thurektho	'traktor'
<i>ppuroguramma</i>	phurogurem	'program'
<i>ppurochenth</i>	phosenth	'százalék'
<i>akkajemiya</i>	akhademi	'akadémia'
<i>ijeologiya</i>	ideologi	'ideológia'

Mivel a nemzetközi szavak a dél-koreai nyelvváltozatban angolos alakjukban honosodtak meg, a nyelvileg kevésbé iskolázott koreaiak az angolra mint valamiféle európai alapnyelvre tekintenek, amit az európaiak többsége használ. A latin betűket sokan azonosítják az angol ábécével: „Vietnam, a Fülöp-szigetek, Malajzia és Indonézia, mivel nem volt saját ábécéjük, az angol ábécét választották.” (Li 1995, 6). A tévedés oka az lehet, hogy a koreaiak angol nevükön ismerik a latin betűket: *ei, bi, si* stb.

Míg a japánban a kölcsönzött szó hangalakja gyakran a felismerhetetlenségig megváltozott (*sekuhara* < sexual harrassment), a koreai esetében sokkal jobb a helyzet. Ennek fő oka az, hogy a koreai írás (hangul) – a szótagjelölő japán *kana* írással ellentétben – hangjelölő, s így a kölcsönzők eredeti ejtést megközelítő módon történő lejegyzésére sokkal jobb az esélyek. A korlátozott számú szótaggal rendelkező kínai sem képes megfelelően reprodukálni az idegen szó hangalakját, így érthető, hogy a koreai kiejtés és ábécé a nemzeti büszkeség tárgya Koreában. A következő megállapítás – amely kielégíti a koreai nacionalizmus Japán és Kína ellenes igényeit – az említett kínai és japán fogyatékoságok vonatkozásában tartalmazza az igazság elemeit: „Nyelvünk hangzóállománya igen gazdag, ezért bármely idegen szó kiejtését tökéletesen vissza tudja adni, írásunk – tudományos voltának köszönhetően – bármely hangot le tud jegyezni” (Ko 1989, 6). Azt bemutatandó, hogy ez korántsem valósul meg így (ez persze minden más nyelvre is érvényes), elég néhány angol szó fonológiai adaptációját felidézni: *suthuraikhu* (5 szótag) < strike (1 szótag), *phokhu / hokhu* < fork, *reidiphosuthu* < Ladies First (a többes szám végződése lemaradt). A legnagyobb problémát az angoltól lényegesen eltérő szótagszerkezet okozza: csak a V, VC, CV, CVC típus megengedett, a VC, CVC használatakor egy olyan megszorítás van, hogy a szótagzáró zár- és réshangok, diftongusok ejtése nem hallható, azaz < [ CVC ]. A koreai fül csak akkor hallja meg, ha epentheticus magánhangzó követi (lásd a fenti példák mindegyikét). Két mássalhangzó csak szótaghatáron találkozhat. A fonológiai adaptáció kérdéseire nem térek ki, mert az nem szociolingvisztikai vizsgálódás tárgya, korábban foglalkoztam vele (Osváth 1997, 1–21). Alak- és jelentéstani beilleszkedésüket egy másik tanulmányban vizsgáltam (Osváth 1996, 269–272).

Mint említettük, az angol szavak tömeges átvételét illetően a koreai nyelv a japán modellt követte. A felszabadulás után a Japán ellenes érzelmek hatására egyrészt a japán kölcsönszavaktól igyekeztek megtisztítani a koreai nyelvet, másrészt a japán közvetítéssel meghonosodott anglicizmusokat olyan hangalakkal váltották fel, amelyek a koreai kiejtés fennsőbbiségét bizonyíthaták a japánnal szemben:

1945 előtti hangalak (japán közvetítéssel)	1945 utáni hangalak (közvetlen kölcsönzés)	
<i>toragu</i>	thurok	'truck'
<i>suthobu</i>	suthobu	'stove'
<i>naihu</i>	naiphu	'knife'
<i>orimpikku</i>	ollimphic	'olympics'
<i>sugedo</i>	sukheithu	'skate'
<i>sarada</i>	sellodu	'salad'
<i>motha</i>	motho	'motor'
<i>taguši</i>	thekši	'taxi'
<i>sararimän</i>	sellorimän	'salaryman'
<i>khohi</i>	khophi	'coffee'

Yang szerint a japán közvetítéssel átvett angol kölcsönszavak kiiktatására tett erőfeszítések további szinonimapárok kialakulásához, jelentésdifferenciáláshoz vezettek. A középkorú koreai férfiak idiolektusában párhuzamosan él a japánból átvett és az újabb alak, eltérő jelentésárnyalattal: *mirukku* 'tejkaramella' (japános alak), *milkhū* 'tej' (koreai alak); *bando* 'band' *bändu* 'brass band' stb. (Pae 1967, 181). Megfigyelése 30 évvel ezelőtti nyelvvállapotot tükröz, ezért érdemes lenne ezt a jelenséget még egyszer megvizsgálni.

Az észak-koreai nyelvváltozatban sokkal több japánon keresztül átvett angol szó maradt fenn, valószínűleg amiatt, hogy angol-amerikai nyelvi és kulturális hatás az angol anyanyelvűekkel való kapcsolat teljes hiánya miatt egyáltalán nem érvényesülhetett.

Észak-Korea (átvétel a japánon keresztül)	Dél-Korea (közvetlen átvétel)	
<i>ppada</i>	botho	'butter'
<i>setha</i>	suwitho	'sweater'
<i>taiya</i>	thaio	'tyre'
<i>tomado</i>	thomatho	'tomato'
<i>reru</i>	reil	'rail'
<i>rora</i>	rollo	'roller'
<i>resiba</i>	risibo	'receiver'
<i>ppanccu</i>	phenchu	'pants'
<i>suphana</i>	supheno	'spanner'

Gyakran előfordul, hogy a koreai akkor is az angol kölcsönszót használja, amikor a minden szempontból megfelelő koreai szó a rendelkezésére állna. Ilyenkor a koreaiul beszélő a hagyományos, Koreában megszokott fogalommal szemben valamilyen speciális nyugati konnotációt tulajdonít a szónak. Ilyen a már korábban említett *wife* → *waiphu* átvétel, amely a jelentés-szűkülés egy speciális esetének is felfogható: a feleség jelentésköre szűkül, csak 'nyugati szokásokat ismerő, felvilágosult feleség' értelemben használják. További példák: *khülleshik umak* 'klasszikus zene, nyugati értelemben'; *dänsu* 'nyugati, modern tánc'; *ophera* 'nyugati opera' (koreai megfelelője a *kaguk* sino-koreai szó, amely két elemből áll: ének + dráma). A *kiss* → *khisu* 'csók' már századunk elején meghonosodott a koreaiiban. A legproduktívabb ige- és melléknév-képzővel igésítették is: *khisuhada* 'csókol'. A szó átvételére azért került sor, mert korábban a csók mint a tiszteletadás vagy a nemi aktus kísérőjelensége, jelképe ismeretlen volt a koreai kultúrában, neve sem volt. A *khisu*, *khisuhada* koreai megfelelőiről azt állítják, hogy az angol szó körülírásos fordításai, értelmezései: *ip-machuda* 'szájakat összeilleszt'; *ip-teda* 'száját rátesz' (Liszang 1988, 172-73). Véleményem szerint a csók mint a nemi aktus része nem lehetett ismeretlen a régi Koreában, beszélni róla nem volt szabad: nyelvi tabu lehetett.

Meglepetésként hathat, hogy átvették az angol *tea* szót is, hiszen Keleten a teaivás komoly társadalmi esemény, szertartás. A koreai *thi* mint kölcsönszó európai értelemben vett teaivásra, az azzal kapcsolatos szokásokra utal: *thipathi* 'tea party', *thirum* 'tea room', *thisuphun* 'tea spoon' (a teáscsészét igen, a teáskanalat nem ismerték).

A *knock* → *nokhu* átvétel oka az, hogy régen nem volt szokás Koreában a bebocsátást kérő kopogás, azt az intim szférába való durva behatolásként értékelték volna: köhé-



cseléssel, torokköszörüléssel jelezték a bebocsátás iránti igényüket, vagy egyszerűen megvárták, amíg a házigazda kinézett. A *raisuboksu* 'rice box' olyan műanyag vagy fém (tehát modern) edényt jelent, amelyben rizst lehet vásárolni, míg a *ssalthong* a hagyományos, rizs szállítására alkalmas faedényt jelenti. A *khi* kisméretű, európai eredetű, modern zárakhoz illő kulcsot jelent, koreai szinonimapárja, a *yolsve* nagyobb, hagyományos, koreai kulcs. A *buchu* az angol *boots* származéka; európai stílusú, elsősorban divattal kapcsolatos lábbelire utal, a sino-koreai eredetű *changhva* 'hosszú' + 'lábbeli' elemekből áll. Vannak olyan európai és amerikai kultúrával, gondolkodással kapcsolatos, igen bonyolult jelentéstartalmú melléknevek, amelyeket a koreai – a feladat nehéz volta miatt – meg sem próbál lefordítani vagy körülírni (ezt más nyelvekben sem teszik meg mindig); a koreai alaktanilag a *-hada* melléknévképzővel adaptálja: *senseishonohada* 'sensational', *khomikhada* 'comic', *egjothichada* 'exotic', *erothichada* 'erotic', *aironikhohada* 'ironical', *seksihada* 'sexy', *suphichihada* 'sporty', *jenthulhada* 'gentle', *hisutherikhada* 'histeric(al)', *sumathuhada* 'smart' stb.

Az angol eredetű kölcsönszavakkal kapcsolatban nem azok nagy száma az elsődleges probléma, hanem a funkció nélküli, ún. divatszók szinte korlátlan beözönlése. Kétnyelvű szótárak is szerepeltetik őket, annak ellenére, hogy megvan a jól ismert koreai megfelelőjük (átírás nélkül közlöm): *plan*, *taylor*, *wedding*, *ticket*, *speed*, *lamp*, *speech*, *cast* ('szereposztás'), *lesson*, *leather*, *lion*, *hero*, *heroine*, *water*, *rice*, *rain-coat*, *ferry (boat)* stb. Meglehet, mindegyikről be lehetne bizonyítani azt, hogy kisebb-nagyobb mértékben európai konnotációja van. Mégis, időnként – főleg a fiatalok beszédét hallgatva – olyan benyomásunk támadhat, mintha a dél-koreai nyelvváltozat elindult volna a pidzsinizálódás útján. Ez főleg akkor látszik, ha összevetjük a magyarországi helyzettel (amelyben hasonló tendenciák körvonalai látszanak kirajzolódni). A tömegkommunikációban, a szabadidőiparban nálunk is egyre több az angol szó, de senkinek sem jutna eszébe a telefonos kívánságműsort *telefonos request show*-nak nevezni, ahogy a koreaiak teszik (csak az első szó koreai): *chonhwa rikhwesuthu* *šo*. A magyar nyelvérzék tiltakozik a *hang-glider* és a *badminton* átvétele ellen, megmagyarosított *sárkányrepülő* és *tollaslabda* alakban; a koreai nem: *hängullaiho*, *badminthon*. Az *éhségstrájk* koreaiul *hongosuthuraikhu*, a tábortűz *khämphuphaio*. Az 'alvóváros' a koreaiiban *beduthaun* alakban él.

A divat, a szabadidőipar, a tömegkommunikáció üzleti érdekei ezidáig az idegen – elsősorban angol – szavak további elterjedését segítették elő. Hasonló tendencia természetesen az egész világon megfigyelhető, s a globalizáció, a számítógép elterjedése csak tovább erősítheti az ún. „angol nyelvi imperializmus” hatását. A nem hazai szó preferálásának gyakran vásárláslélektani okai vannak: az idegen elnevezést gyakran azonosítják az újszerűvel, a divatossal, a sikerrel a megszokott, régimódi hazaival szemben. Mindazonáltal Délen is tevékenykednek nemzeti érzéstől fűtött nyelvvédő mozgalmak, amelyeknek az érvelése az észak-koreai propaganda szóhasználatára emlékeztet: „Koreaiaknak kell lennünk nyelvünkben is, amely ma japán és amerikai hatások keveréke” – írja Kim Csi Ha, az igen tehetséges költő. Műve politikai indíttatású csúsztatás, hiszen a nagyszámú, gyakran funkciótlán idegen szó egyáltalán nem tudta megváltoztatni a koreai nyelv hagyományos rendszerét: ha a mintegy 60 százaléknyi kínai elem erre nem volt képes rá, hogyan lenne képes a 4–5 százalékot kitevő angol kölcsönszó?

## JEGYZETEK

- Chang Joh-chin (1983): Reference in Korean Discourse. In: *Korean Language* (UNESCO kiadvány), Seoul, pp. 219–263.
- Karácsony Sándor (1985): *A magyar észjárás*. Budapest, Magvető.
- Kim Tae-Kil (1990): *Values of Korean People Mirrored in Function*, II. köt. Seoul, pp. 132–139.
- Koo, John M. (1992): The Term of Address „You” in South Korean Today. *Korea Journal*, 32. évf. 1. sz. pp. 27–42.
- Li Ui-do (1989): Urimal sogui wámaldul [Nyelvünk japán elemei]. *Hangul sásosíik*, Seoul, 1989/8. Pp. 4–6.
- Martin, Samuel (1975): A beszéd szintjei Koreában és Japánban. In: Papp Mária – Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv*. Budapest, pp. 339–358.
- Mártonfi Ferenc (1971–1972): A személy-fogalom helye és szerepe a koreában. In: Hajdú Péter – Nyíri Antal (szerk.): *Nyelvészetű dolgozatok*. Szeged, pp. 101–108.
- Mártonfi Ferenc (1972): A tiszteletiség kifejezési formáiról a keleti, délkelet-ázsiai nyelvekben. In: Telegdi Zsigmond – Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv*. Budapest, pp. 339–358.
- Okutsu Keichiro (1995): *Bevezetés a japán nyelvianba*. Külkereskedelmi Főiskola, Budapest, 200 p.
- Osváth Gábor (1996): A koreai modernizáció és az angol nyelv. In: Fáyné Péter E. (szerk.): *Szakmai Füzetek* (a Külkereskedelmi Főiskola kiadványa). Budapest, pp. 265–272.
- Osváth Gábor (1997): On the Phonological Adaptation of English Loans in Korean, Előadás az 1997-es budapesti orientalisztikai világkongresszuson. (Kézirat.)
- Országh László (1977): *Angol eredetű elemek a magyar szókészletben*. Budapest, 175 p.
- Pae, Yang Seo (1967): *English Loanwords in Korean*. The University of Texas, 192 p. (Doktori értekezés.)
- Pang, U – yong (1991): *Uri marui yejol* [Nyelvi etikett a koreában]. Seoul, 240 p. (Cikkgyűjtemény.)
- Suh, Cheong-soo (1996): A Cultural Perspective on the Korean Language. *Korea Journal*, 36. évf. 3. sz. pp. 40–52.
- Varga Szabolcs (1993): A jövevényszavak néhány képzési aspektusa a japán nyelvben (Külkereskedelmi Főiskola, szakdolgozat). Budapest. 45 p. (Kézirat.)
- Wardhaugh, Ronald (1995): *Szociolingvisztika*. Budapest, 364 p.
- Megjegyzés: a koreai szavak átírásakor McCune–Reischauer rendszerére támaszkodtam.

# **Informatikai és távközlési kifejezések magyarázata egy vegyes vállalat tevékenysége során**

## **Bevezetés: fordítás és társadalom**

Világszerte robbanásszerűen nő a fordítás iránti igény, a fordított szövegek egyre nagyobb hányadát teszik ki a hétköznapi munka, a kommunikáció, a gazdaság, a tudomány és a kultúra terén alkalmazott és előállított szövegeknek. Ez a mennyiségi növekedés azzal jár, hogy a fordított szövegek sajátos jegyei nagyobb hatást gyakorolnak a szövegeket befogadó olvasók nyelvhasználatára, valamint a szövegek értelmezésére. „A fordító, aki nemcsak két nyelv, hanem két társadalom, két kultúra között is közvetít, jobbra ösztönösen kialakít magában bizonyos elképzeléseket a forrásnyelv és a forrásnyelvi társadalom, valamint a célnyelv és a célnyelvi társadalom viszonyáról, s fordítói munkájában ezeket az elképzeléseket realizálja. A szociolingvisztika, mely fordítástól függetlenül tárja fel a nyelv és a társadalom viszonyát, tudományosan megalapozott leírásokat adhat a forrásnyelv és a forrásnyelvi társadalom, a célnyelv és a célnyelvi társadalom viszonyáról, s ezzel segíthet a fordítói döntések mögött rejlő objektív törvényszerűségek kimutatásában” (Klaudy 1994, 35).

Úgy tűnik, a szociolingvisztika egyre több ponton kapcsolódhat a fordítástudományhoz, hiszen a fordító fenti idézetben említett „ösztönösen kialakított elképzelésin” túl erős gazdasági-hatalmi érdekek, társadalmi-kulturális szempontok is befolyásolják a fordított szövegek mibenlétét, mennyiségét és a fordítás minőségét: „Az elnyomott kultúrát az elnyomó kultúrában a következő fordítási tendenciák jellemzik: 1. sokkal kevesebb fordítás jön létre az elnyomott kultúrából az elnyomó kultúrába, mint fordítva; 2. az elnyomott kultúra befogadását nehéznek, csak a szakértők számára emészthetőnek minősítik; 3. azt választják ki lefordításra, ami beilleszkedik az elnyomó kultúra sztereotípiái közé; 4. az elnyomott kultúrában gyakran eleve úgy írják a fordításra szánt szövegeket, hogy megfeleljenek a fent említett sztereotípiáknak, s ezért majd lefordítsák és elolvassák őket. Az elnyomó kultúrát viszont az elnyomott kultúrában 1. sokkal nagyobb mennyiségű fordítás képviseli majd, mint az ellenkező fordítási irányba fordított szövegek mennyisége; 2. magától értetődően érdekesnek tekintik a széles olvasóközönség számára; 3. azért esik az adott fordítandó szövegre a választás, mert az elnyomó kultúrából származik; 4. jellemző, hogy az elnyomott kultúrára egyáltalán nincs tekintettel a forrásnyelvi szöveg írója” (Robinson 1997, 32).

Többek között a fenti okokkal áll kapcsolatban, hogy gyakran felmerül a kérdés: A fordításban milyen arányban essenek a latba a célnyelvi olvasóközönség érdekei, igényei, a célnyelvi kommunikációs helyzet, a fordító célnyelvi – a magyarra fordított szövegek esetében többnyire anyanyelvi – készségei? Sok elvi vita után úgy gondolom,

érdemes körüljárni ezt a kérdést a „végtermék”, például a vállalatok gyakorlata szövegéből is. Milyen képet mutat ma Magyarországon egy nagyrészt külföldi tulajdonban lévő, külföldi technológiát alkalmazó, ugyanakkor magyar anyanyelvű ügyfeleivel is élénk kommunikációs kapcsolatot tartó vállalat belső és külső nyelvhasználata? Megkértem a Pannon GSM néhány munkatársát, legyen segítségemre, hogy betekinthessek a távközlési „élvonal” kényszerű nyelvújítási tevékenységébe. A nyelvi adatokat belső használatra szánt jegyzőkönyvekből, a PGSM *Pannoráma* című „belülnézeti mobilcentrikus hírmagazinjából”, az ügyfeleknek készített, negyedévente megjelenő *Pannon Világ* című képes folyóiratból, illetve a PGSM munkatársaival készített interjúkból merítettem.

## Vállalattípusok a nyelvhasználat szempontjából, a PGSM besorolása

A külföldi (angol nyelvű háttérismeretekkel és dokumentációval rendelkező) technológia és gazdasági, irányítási módszerek magyarországi alkalmazása során elkerülhetetlen, hogy a gazdasági, informatikai, műszaki stb. szakemberek nap mint nap új, addig még nem létező kifejezéseket hozzanak létre és alkalmazzanak a magyar nyelvű kommunikációs helyzetekben. Erre a „nyelvészeti” tevékenységre nincsenek felkészítve, kénytelenek saját (bőséges) fantáziájukra és nyelvi logikájukra hagyatkozni. A széleskörű vállalati nyelvújítás több síkon folyik, s valamennyi kommunikációs szituáció résztvevői más-más megfontolás, stratégia alapján hidalják át a nyelvi nehézségeket.

1. Mivel az országban számos olyan intézmény került hasonló kommunikációs helyzetbe az utóbbi néhány évben, mely korántsem a nyelvi-fordítási problémák megoldására szerveződött, természetes, hogy egymással párhuzamos megoldások születnek egy-egy idegen kifejezés magyarítására. Nemcsak az egymástól viszonylag elszigetelt vállalatok hoznak létre „saját használatú” szóalakokat, hanem az egymással versengő, azonos üzleti területen tevékenykedő vállalatok is önálló szókinccset „kreálnak”, nem egyszer azért, hogy ezáltal is megkülönböztessék szolgáltatásaikat a vetélytárs vállalat kínálatától. (Például a PGSM és a Westel néhány azonos vagy nagyon hasonló szolgáltatásának eltérő nevet adott, s így helyettesítette be az angol nyelvű megfelelő kifejezést.)

2. A vállalat jellegétől függően más és más kommunikációs helyzet alakul ki. A kilencvenes évek második felében a nyelvhasználat, az idegen nyelvi és anyanyelvi kommunikáció szempontjából négy vállalattípust lehet megkülönböztetni Magyarországon:

A) *Multinacionális cégek*: „olyan szervezetek, ... amelyek számos országban folytatnak üzleti tevékenységet. Az ilyen társaságok ... mindig az adott ország piacának megfelelő árukat és szolgáltatásokat nyújtják” (Adam 1993, 419). „Az egyszerű multinacionális vállalatok úgy terjednek a világon, mintha klónoznák őket, különféle italokkal vagy fénymásolókkal kereskednek. Felépítésük a hazai mintaszervezet pontos másolata” (Lockwood 1997, 40). Az alkalmazkodás az adott ország piacához nemcsak az árukínálatra vonatkozik, hanem a vásárlókkal, ügyfelekkel való kapcsolattartásra, kommunikációra is. Ennek tipikus megnyilvánulása a reklám. A reklámszövegek fordításának vizsgálatával egyre több kutató foglalkozik, közöttük Z. Jettmarova cikkét olvashattuk a *Modern Nyelvoktatásban* is, ebből idézek: „1996-ra a 'fordítás' szó szinte

teljesen eltűnt a cseh reklámügynökségek szóhasználatából, és helyét az 'adaptáció' foglalta el. Ebből arra következtethetünk, hogy az ügyfél és az ügynökség tudja: a reklámszöveget a fogyasztóhoz kell igazítaniuk" (Jettmarova 1997, 50). Ezt a pozitív fejleményt természetesen több éves tapasztalatszerzés és sok kudarc előzte meg, a multinacionális vállalatoknak fel kellett ismerniük a problémákat, meg kellett ismerkedniük az adott ország – jelen esetben Csehország – szociális, kulturális, nyelvi hagyományaival. A rendszerváltást követő évekről ezt olvashatjuk: „Összehasonlítva a nyugati kultúrákkal ... úgy tűnik, hogy nálunk a megrendelő nem vette figyelembe a szociokulturális különbségeket (1990 és 1995 között még a nyelvi különbségeket sem). Ennek következtében a cseh fogyasztó gyakran irritálónak és/vagy érthetetlennek találta a szövszintű vagy jelentésszintű reklámfordításokat, bár a megrendelő elégedett volt" (Jettmarova 1997, 51).

*B) Globális vállalatok:* „világcég, amely világszerte ugyanazokat a termékeket vagy szolgáltatásokat adja el anélkül, hogy azokon a helyi piacnak való megfelelés céljából változtatna" (Adam 1993, 168). „A valódi globális vállalat teljesen más üzletfajtát képvisel. Világméretű szervezetét mint 'a' szervezetet tekinti. Felépítése nem hierarchikus, nem a vezérigazgatótól lefelé építkezik, hanem az egyes feladatok és funkciók szerint működik. Nem piramishoz, hanem inkább mátrixhoz hasonlítható. Mindennek eredményeként létrejön a team-jelenség, ahol a világ különböző részeiről érkező emberek dolgoznak együtt (például egy repülő szárnyának megtervezésén.) Mindez két fontos területen befolyásolja a nyelvhasználatot: 1. A munkaszervezés módszerei miatt sokkal komplexebbé válik a kommunikáció, mint korábban. 2. Több dokumentumtípus születik, több nyelven" (Lockwood 1997, 40).

*C) Vegyes tulajdonban lévő vállalatok – PGSM:* A vegyes vállalatok száma egyre nő Magyarországon, közéjük tartozik a PGSM is (magyar érdekeltség 15,18 %, holland 29,48 %, dán 6,56 %, norvég 25,78 %, finn 23,00 %). Ezeknek a vállalatoknak a szervezeti felépítésére jellemző a hierarchia. Nyelvi szempontból szinte kettéválik a vállalat: A felső vezetés kizárólag angolul kommunikál egymással, míg az alkalmazottak munkanyelve a magyar. A két szint között szükséges kommunikáció, valamint a műszaki, technológiai háttér nyelve (szintén az angol) miatt a szervezeti és műszaki irányítás nyelvében a magyar és az angol terminológia keveredik. A különböző osztályok, divíziók (ez a vállalat szóhasználat) munkatársai, műszaki, gazdasági stb. szakemberei sajátos nyelvhasználatot hoznak létre a napi munka során, elsősorban a tartalomra, és nem a nyelvi-formai megoldásra összpontosítva. A képet tovább bonyolítja, hogy e távközlési cég alkalmazottai nemcsak egymással, hanem ügyfelekkel is kommunikálnak, sőt, maguk állítják elő a köznyelv számára a „GSM-terminológiát" a GSM-szolgáltatások bővülésével párhuzamosan. A magyar nyelvű szóalakok többnyire a Kereskedelmi és Marketing Osztály produktumai. A PGSM munkatársai által bevezetett fogalmak nemcsak az ügyfeleknek küldött levelekben, illetve a szoros értelemben vett reklám- és marketing-tevékenységben jelentkeznek, hanem sajtókiadványaiban is. A vállalat üzletpolitikájában kiemelt szerepe van az olvasóközönségre gyakorolt hatásnak, ezért a neves újságíró, az egyúttal alkalmazott nyelvész Aczél Endrét kérték fel negyedévente megjelenő, gyönyörű kivitelű hírmagazinjuk, a *Pannon Világ* szerkesztésére.

*D) Magyar tulajdonban lévő vállalatok szervezeti működése során, termelési folyamatában általában nem jelentkeznek a fentihez hasonló nyelvi problémák, export-im-*

port tevékenységében (nyersanyag, know-how, marketing) annál inkább. Ezek a feladatok azonban nem újszerűek, bár sok új vonást tartalmaznak.

Bennünket tehát a Pannon GSM nyelvhasználata szempontjából a vegyes tulajdonban lévő vállalatok fordítási stratégiája érdekel.

## A fordítási stratégia

A fordítási stratégia fő meghatározó elemei: A forrásnyelvi küldő és szituáció, a célnyelvi fogadó és szituáció, a célnyelvi szöveg funkciója, a fordítás célja és motivációja, a fordítás megjelenésének közege, helye és ideje. (Lásd például Nord 1997, 60.)

Mint a példákban látni fogjuk, a PGSM magyarítási-fordítási stratégiája sokszínű. Ennek oka a fent vázolt bonyolult kommunikációs rendszer. Mivel a vállalatnál mindenki (valamennyi üzenetküldő) beszél valamilyen szinten angolul, nem az üzenetek dekódolása, hanem az új szituációnak megfelelő újrafogalmazása, magyarítása a feladat. Így az üzenetek vevőjét, illetve a célnyelvi olvasó igényeit, a fordítás célját, motivációját, illetve a fordítás megjelenésének, felhasználásának körülményeit (helyét, idejét, médiumát) kell szem előtt tartani a fordítási stratégia kialakításánál; s a PGSM nyelvhasználatát is eszerint csoportosítom:

1) Felső vezetésnek szánt üzenet – jelentések, értékelések.

2) Szakmabelieknek, üzlettársaknak, egy osztályon, illetve egy szinten dolgozó beosztott munkatársaknak szánt üzenet – jegyzőkönyvek, emlékeztetők, belső hírmagazin (*Pannoráma*).

3) Ügyfeleknek szánt üzenet – prospektusok, tájékoztató levelek, reklámok, képes folyóirat (*Pannon Világ*).

A magyar szövegekben alkalmazott „GSM-terminológia” magyarításának mértéke és szintje a fenti szempontok, a célnyelvi olvasó igényei szerint alakul:

1) *Felső vezetésnek szánt üzenet* – angol nyelvű szöveg, a magyarítás szükségtelen, marad *angolul* a kifejezés is.

2) *Szakmabelieknek szánt üzenet* (belső szóhasználat) – magyar nyelvű szöveg, ezért igyekeznek magyarítani a kifejezéseket. Az angol terminológiával azonban valamennyi üzenetküldő és -vevő tisztában van, a nemzetközi kapcsolatokban és a szoftverekben amúgy is angolul alkalmazzák nap mint nap a GSM-mel kapcsolatos kifejezéseket. Itt tehát az kommunikáció két végpontja – a küldő és a vevő – azonos szociolingvisztikai helyzetben van, s ez nyomot hagy a magyarítások jellegén: *szakzsargon* születik.

3) *Ügyfeleknek szánt üzenet* – magyar nyelvű szöveg, olyan célnyelvi közönségnek, melynek nyelvismerete változó, nem ismert. Az információ átvétele csak akkor jöhet létre, ha a küldő mindent megtesz azért, hogy a fogadó maradéktalanul megértse az üzenetet: Az új technológia mibenlétét és alkalmazását a PGSM munkatársai üzleti érdekből is kénytelen minél érthetőbben ismertetni, a meglévő *magyar* nyelvhasználat hagyományai szerint. Természetesen előfordul az *angol* kifejezés átvétele is.

A következő *stratégiák* alakultak ki:

- az angol kifejezés *teljes átvétele* angol helyesírással (*Call Center, roaming*);
- az angol kifejezés *részleges átvétele* angol vagy magyarosított helyesírással, illetve több szóból álló kifejezés esetében az egyik szó lefordításával (*mobiltelefon, James Bond szet, pool készülék*);
- *szószintű* fordítás, mely nem érthető (*hívasközpont*);
- *jelentésszintű*, de érthető fordítás (*vándorlás, lefedettség, autóskészlet*);

- *idiomatikus fordítás (kihangosító berendezés);*
- *már meglévő idegen szó új jelentéssel (praktikum);*
- *a műszaki jelenség lényegére utaló adaptáció (ügyfélkártya).*

Néhány magyarítás azonban nehezen honosodik meg. Ennek több oka van:

1) A GSM cégek szolgáltatásainak köre egyre bővül, s a szolgáltatás bevezetését nem mindig előzi meg a magyar nyelvű megnevezés létrehozása. (Ez különösen az első év – 1996 – tevékenységére volt jellemző.) (Példa lehet maga a *mobil telefon* kifejezés is.)

2) A már meghonosodott idegen kifejezések az amerikai forrásnyelvi hagyománynak megfelelően gyakran rövidítések, s a szolgáltató cégnek, jelen esetben a PGSM-nek egyszerűbb az idegen rövidítés megjelenítése a mobil telefonok kijelzőjén, mint a jóval hosszabb magyar nyelvű szószerkezetek kiírása. (*SMS – a Pannon hívó vagy mobil távirat* elnevezéssel szemben)

3) A vetélytárs GSM vállalat szóhasználatát is figyelembe kell venni:

a) azonos alapszolgáltatások és műszaki jelenségek megnevezésénél azonos kifejezések alkalmazására kell törekedni;

b) a verseny során kialakuló – hasonló, de némileg különböző – szolgáltatások megnevezésénél eltérő kifejezést kell találni, hogy ezzel is a szolgáltatás egyediségét domborítsák ki. (*Praktikum kártya – Dominó kártya*).

4) Műszaki okokból: Az ékezetes magyar betűk kijelzése jelenleg még gondot okoz a rendszerben és egyes készülékeken.

5) Bizonyos kifejezéseket negatív konnotációjuk miatt kerülnek (*értekezlet, osztályvezető*).

A 2) pontban említett jelenségekből arra következtethetünk, hogy a kifejezések lefordítását az is nehezíti, hogy új környezetben jelennek meg: Korábban beszéltünk ugyan távirati stílusról, de a mobil telefon kijelzőjére kiírható szövegtípusról, mely a hely szűkösége miatt eltér a számítógépes kifejezésmódtól, még nem volt szó. Napjainkban azonban egyik hónapról a másikra új technikai lehetőségek alakulnak ki, és terjednek el: „... tavaly novemberben már kétszer annyi SMS-t küldtek előfizetőink, mint június hónapban. Tehát a szolgáltatás népszerűsége töretlenül növekszik. Új kommunikációs műfaj született? Igen” (Aczél 1998, 8). Ez a „kommunikációs műfaj” az amerikai rövidítések elterjedését támogatja.

Ami az új szövegtípusok és nyelvi minták létrejöttét illeti, a reklámok fordításával kapcsolatban Jettmarová hasonló jelenséget figyelt meg: „A jelenlegi fordítások szükségszerűen olyan hibridek, amelyek a társadalmi-gazdasági viszonyok jelenlegi állapotának felelnek meg: az 1989 utáni társadalmi-gazdasági változások a piacgazdaságra való áttéréssel és a piac, illetve kultúra fokozatos globalizációjával vagy internacionalizációjával egyszerűen szükségessé tették egy új funkciójú, módosított szövegtípus kialakulását. A lefordított reklámok tehát nyelvi mintákat is importáltak. Az új szövegtípus-konvenciók a jelentésszintű fordítás révén bekerülő külföldi szövegtípus jellemzők átvételével alakultak ki. Részben a forrásnyelvi reklámok közvetlen imitációja útján, részben pedig a külföldi reklámozási kézikönyvekből, illetve a nemzetközi reklámcégek helyi irodáitól származó tudáson alapuló kreatív technikák alkalmazása útján kerültek be a cseh gyakorlatba. E folyamat gyakran a nyelvi és kulturális normák, illetve konvenciók ütközéséhez vezetett...” (Jettmarová 1997, 53–54).

## Nyelvi példák

A) *Párhuzamos* kifejezések (A PGSM belső nyelvhasználatát tükröző szóalak, illetve az ügyfeleknek létrehozott szó vagy szó szerkezet, olykor eltérő kifejezést alkalmaz a két GSM társaság)

- *hangposta* (PGSM, ügyfeleknek, de a belső szóhasználatban is terjed) – idiomatikus fordítás; *hangpostás* (Westel, ügyfeleknek) – idiomatikus fordítás (angol megfelelő: *Voice Mail Box*).
- *Praktikum kártya* (PGSM, ügyfeleknek) – meglévő idegen szó új jelentéssel; *Dominó kártya* (Westel) – meglévő idegen szó új jelentéssel (Jelentése: 'utántölthető vagy eldobható SIM-kártya'). További kifejezések: *Praktikum alapsomag*, *Praktikum-ajánlat*, *Pannon Praktikum* (a szolgáltatás neve, angolra a *Pannon Praktikum Pre-paid service* kifejezéssel fordították).
- *SMS* (belső szóhasználat és ügyfeleknek, PGSM és Westel) – teljes átvétel; *Pannon Hívó* (Pannon, az ügyfeleknek szánták, de nem terjedt el a magyar kifejezés az ügyfelek között) – idiomatikus fordítás; *Mobil távirat* (Westel) (a két vállalat szolgáltatásának bizonyos elemei eltérnek) – idiomatikus fordítás (angol megfelelő: *Short Message Service*, jelentése: 'rövid szöveges üzenetek'). További szóalakok: *SMS-ek*, *SMS-küldés*, *PannonHívó*.
- *SIM-kártya* (belső szóhasználat, mely az ügyfelek között is elterjedt) – részleges átvétel; *ügyfélkártya* (ügyfeleknek szánt szóalak, de nem terjedt el a szó az ügyfelek között, talán mert a mobil telefon kijelzőjén kevés a hely, s csak a *SIM-kártya* alak jelenik meg rajta) – idiomatikus fordítás (jelentése: 'telefonkártya'; egybeesik a MATÁV szóhasználatával, de jelentéskörük eltér). További írásmód: *SIM kártya*.
- *Roaming* (nemzetközi és belső szóhasználat) – teljes átvétel; *vándorlás* (*Pannonvilág* szóhasználat, a *roaming* kifejezés mellett, hangulati elemként és értelmezésként. A *vándorlás* szó azonban nem terjedt el az ügyfelek között, inkább körülírják a jelenséget, pl. *állomáskeresés*) – jelentésszintű fordítás. További kifejezések: *roaming partner*, *roaming díj*, *roamingolni*.
- *showroom* (belső szóhasználat) – teljes átvétel; *bemutatóterem* (az ügyfeleknek szánt szóhasználat, de az utóbbi időben terjed a belső szóhasználatban is) – jelentésszintű fordítás.

B) Idegen szó vagy rövidítés *teljes átvétele*, nincs párhuzamos kifejezés (főleg a belső szóhasználatra jellemző, de néhány kifejezést az ügyfelekkel is használnak):

- *Call Center* (az ügyfeleknek szánt írásokban is ezt használják, jelentését a 'hívásközpont' szó szerinti fordítással adja meg a *Pannon Világ*, bár a szolgáltatás tartalmáról ez sem sokat árul el).
- *Churn* (belső szóhasználat, jelentése: 'ügyfélvesztés', 'lemorzsolódás'). További előfordulás: *churn-elemzések*, *antichurn program számlázása*, *image és churn kutatások prezentáció*.
- *Direct Debit* (belső szóhasználat, jelentése: 'átutalással fizetve' szolgáltatás).
- *Sales Info* (belső szóhasználat, csak angolul készül ez a jelentés).
- *VMS (Voice Mail System)* (belső szóhasználat, jelentése: 'hangposta rendszer').
- *meeting* (belső szóhasználat, jelentése: 'értekezlet'). További szóalakok: *meetingem van*, *a technikálosok meetingje*.



C) Idegen szó *részleges átvétele*, nincs párhuzamos kifejezés (belső nyelvhasználatra jellemző):

- *Értékesítési Divízió, Műszaki Divízió* (belső nyelvhasználat, jelentése: 'osztálynál magasabb szintű szervezeti egység').
- *loyalty akciók* (belső szóhasználat, jelentése: 'kedvezmények az ügyfelek megtartása érdekében').
- *heti riport, havi riport* (belső nyelvhasználat, a *riport* szó az angol *report* – 'hivatali jelentés' értelemben használják – az angol szó tehát alaki változáson és jelentésváltozáson ment át. Ezek a jelentések egyébként csak angolul készülnek, a fenti szóalakkal a munkatársak magyar nyelvű értekezletein emlegetik őket, illetve a megbeszélésekről készült jegyzőkönyvekben – azaz pannonos szóhasználatlalt a meetingek minutesében).
- *roll-out egyeztetés* (belső nyelvhasználat, a *roll-out* jelentése: 'kivitelezés').
- *promóciós terv* (belső nyelvhasználat, jelentése: 'kedvezményes „akciók” terve').
- *credit checking továbbfejlesztése* (belső nyelvhasználat, jelentése: 'esetleges korábbi pannonos tartozások kiegyenlítésének ellenőrzése').
- *pool készülékek* (belső nyelvhasználat, jelentése: 'teszt-telefonok kiadására létrehozott külön raktárkészlet'). További kifejezésben: *marketing pool kártya*.
- *technikálosok* (belső szóhasználat, jelentése: 'a Technical Department dolgozói' – a 'műszakiak' kifejezés tágabb jelentésű, nem azonosítható ezzel a szóval a PGSM szóhasználatában).
- *menüterkép* (belső és ügyfeleknek szánt kifejezés, jelentése: 'a szolgáltatások elérési útja')

D) Magyar kifejezés alkalmazása *szószintű, jelentésszintű vagy idiomatikus fordítással* (néhány sikeres magyarítás az ügyfelek számára, mely egyre inkább kiszorítja az angol kifejezést a belső szóhasználatban is):

Ezekre a kifejezésekre is jellemző az idegen szavak használata, de itt a magyar nyelvben már meggyökeresedett kifejezéseket találunk, kialakult, az *Értelmező Kéziszótárban* és a *Helyesírási Tanácsadó Szótárban* szereplő helyesírással: *autó, információ, posta, anonim, privát, plusz, Pannon, mobil*.

- *autóskészlet* – jelentésszintű fordítás (*car kit*).
- *kihangosító berendezés* – idiomatikus fordítás (*car kit*).
- *lefedettség* – jelentésszintű fordítás (*coverage*).
- *hangposta* – idiomatikus fordítás (*voice mail box*).
- *Hívófél-azonosítás* (szolgáltatás) – jelentésszintű fordítás (*Calling Line Identification Presentation*). További helyesírási változat: *Hívófél azonosítás*.
- *Anonim szám* (szolgáltatás) – idiomatikus fordítás (*Calling Line Identification Restriction*).
- *Privát Hangposta* – a PGSM szóalkotása saját szolgáltatására.
- *Üzleti Hangposta* – a PGSM szóalkotása saját szolgáltatására.
- *Üzleti Plusz Hangposta* – a PGSM szóalkotása saját szolgáltatására.
- *Pannon Mobil Posta* – a PGSM szóalkotása saját szolgáltatására (angolra fordítva ez a kifejezés már nem a *mail box*, hanem a *post* elemet tartalmazza: *Pannon Mobile Post*).

Az angolszász szövegekre és szókincsre visszavezethető újabb magyar szóalkotás két tipikus jelenségével találkozhatunk a fenti példákban:

1) A *Privát Hangposta* és még néhány kifejezésben a szerkezetet alkotó mindkét (vagy mindhárom) szó nagy kezdőbetűs írásmódja az angol helyesírás kötetlenségét tükrözi. A szolgáltatások neve többnyire nagy kezdőbetűvel szerepel a szövegben, annak ellenére, hogy köznevekről van szó, s a magyar helyesírás szabályai szerint kisbetűvel kellene írni őket. Itt is az angol helyesírási szokások interferenciáját tapasztaljuk.

2) Azokat a jelöletlen tárgyias és egyéb összetett szavakat, melyeket angolból fordítottak vagy vettek át, többnyire – angol írásmód szerint – külön írják a PGSM írásos anyagaiban, a magyar helyesírás szabályaitól eltérő módon. Például: *image és churn kutatások prezentációja*.

## **Az informatikai ipar, a szociolingvisztika, a fordítástudomány és a számítógépes nyelvészet közös feladatai**

A PGSM fiatal vállalat, két éves. Munkatársainak átlagéletkora 29–30 év körül van. A vállalat üzleti tevékenysége, szervezeti felépítése, kommunikációs rendszere mind újdonság Magyarországon. A cégen belül és a cég környezetében a nyelvhasználók társadalmi helyzete, mint láttuk, meghatározza a nemzetközi kifejezések magyar nyelvbe illesztésének módját. A sajátos informatikai terület, a GSM-szolgáltatás ugyanakkor ösztönzi a szélesebb körben használható magyar terminológia kialakulásának-kialakításának folyamatát. A mobil telefon használatát nem előzik meg sok órás tanfolyamok, ahogy az a számítógép-kezelés esetében történik. A mobil telefont a szakmunkások és értelmiségiek, a kiskereskedők és a háziasszonyok egyaránt használják. (A PGSM női előfizetői között például a következő arányok tapasztalhatók: 31 % „sok mozgásos” vállalkozó, 21 % helyhez kötött vállalkozó, 2 % vezető, közepes cégnél, 4 % vezető, nagy cégnél, 19 % szakértelmiségi, 23 % egyéb (Aczél 1998, 4). Itt mindennek azonnal érthetővé kell válnia valamennyi társadalmi réteg számára. Talán ennek az egyszerű képletnek a segítségével egyértelműen látható: a fordítástudománynak alapvetően szüksége van a szociolingvisztika segítségére az új fordítási normák kialakításában.

Az informatika, a távközlés fejlődése nemcsak fenyegetést, hanem a fejlődés lehetőségét is magában rejti a kis nyelvek számára. Hogy a két lehetőség közül melyik válik valósággá, az jórészt azon múlik, hogyan tudunk bekapcsolódni az új technológia alkalmazásába.

Milyen feladatok várnak a számítógépes nyelvfeldolgozásra? „Például az  $n$  darab nyelv közötti  $n$ -szer  $n-1$  fordítás; az egyetlen dokumentum egyszerre több helyre több nyelven való elküldése; több különböző nyelven írt dokumentum automatikus összehangolása; idegen nyelven írt dokumentumok anyanyelvünkön való kivonatolása, és még sorolhatnánk” (Prószéky 1996, 31). Ha kellő mennyiségű és minőségű szoftvert hozunk létre a magyar nyelvű számítógépes kommunikáció fejlesztéséhez és alkalmazásához, lehetővé tehetjük a világban szétszórtnak (diaszpórában) vagy kisebb közösségekben élő magyar nyelvűek (kétnyelvűek) számára, hogy magyarul tájékozódjanak a hazai eseményekről, fejleményekről, s ezzel megerősíthetjük nyelvtudásukat, élővé tehetjük magyar nyelvhasználatukat. „A közép-kelet-európai nacionalizmus új hulláma veszélyezteti a határokon átnyúló nyelvi közösségek egységét, sőt bizonyos méretektől függően azok létezését is. A televízió és az internet pedig alkalmas arra, hogy ezt némileg ellensúlyozza. ... Az 'információs világháló' keretében ma már

technikai okok miatt könnyebben tartható fenn egy *virtuális nyelvközösség* is...” (Szépe 1997, 84).

Az Európai Tanács egyik döntés-előkészítő javaslatában a következőt olvashatjuk: „Sok kis nyelv nehézségekkel küzd, amiért megváltoznak a kommunikáció feltételei, módszerei. Az új technológiák beszivárgása alapvetően felgyorsítja ezt a folyamatot, azzal fenyegetve, hogy elmossa az európai társadalom nyelvi és kulturális sokféleségét. ... Az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásának gyors elterjedésével természetesen azok a nyelvek kerülnek előnyös helyzetbe, melyeket számítógéppel fel lehet dolgozni. Ha egy nyelvet kulcsfontosságú, hatékony szoftvertermékek támogatnak, nemcsak a szöveg kezelése válik lehetségessé, hanem szinte korlátlanul hozzáférhető lesz az adott nyelvű információ is... Viszont azoknak a nyelveknek a fennmaradása, melyeket nem támogat szakszerű informatikai háttér, hosszútávon bizonytalan” (EC proposal for a Council Decision, Multilingual Information Society, 1995, idézi: Ostler 1997, 38).

A magyarországi számítógépes nyelvészet kutatói a kilencvenes évektől jelentős eredményeket értek el a nyelvtechnológiában. Ezt a munkát szerencsére támogatja az Európai Unió is: „Az Európai Unió eddig még nem látott energiával támogatja az ezirányú fejlesztéseket, nem feledkezve meg a Közösségen kívüli országok nyelveiről sem. ... a kilencvenes évekre a magyar nyelv számítógépes szempontok alapján történő leírása is fontos lett az egységes európai nyelvi infrastruktúra szempontjából. Ennek oka egyfelől az, hogy Magyarország térben – és remélhetőleg időben – meglehetősen közel van az EU-hoz, továbbá megvannak a szükséges fejlesztés hardver és szoftver feltételei, másfelől van Magyarországon olyan számítógépes nyelvészetre szakosodott intézmény (a MorphoLogic), amely aktívan közreműködik az Európai Unió nyelvfeldolgozási kutatásaiban” (Prószéky 1996, 30).

A hátrányból tehát előnyt lehet kovácsolni. „A ’többnyelvű világ’ és az informatika hatása feltehetően nem ’szubtraktív’ lesz, tehát nem elvesz, hanem ’additív’, tehát hozzáad a meglevő magyarországi magyar nyelvhasználathoz. Ezzel kapcsolatban törekedni kellene bizonyos összhangra a magyar és a számunkra fontos nyelvek között elsősorban az írásra vonatkozó szabályokban, valamint a nyelvhasználat és terminológia bizonyos vonatkozásaiban is” (Szépe 1997, 81).

Míndehhez szükség van az új technikai terminológia létrehozására, s a PGSM nyelvhasználatából vett fenti példák azt mutatják, ez nem történhet meg anélkül, hogy a magyar terminológia elemeit az európai terminológiai rendszerhez illesszük. Ehhez kapcsolódik Szépe György megállapítása: „... a nemzetközi kifejezések (’idegen’ szavak) beilleszkedését időről időre újra kell vizsgálni, hiszen az ’idegenség’ változó kategória” (Szépe 1997, 82).

Úgy tűnik, a gyakorlat elöl jár ezekben a feladatokban, az informatikai „élvonal” legalábbis megteszi a magáét: kialakítja saját írásbeliségét, nyelvhasználatát és terminológiáját, mindig az adott funkció, kommunikációs helyzet szerint. A magyarítások kreativitásról, praktikus szemléletről tanúskodnak, de ugyanakkor arról is, hogy nem szakképzett fordítók, nyelvi szakemberek végzik, hiszen bizonyos szempontokra nem terjed ki a nyelvújítók figyelme (következetes írásmód, helyesírási és nyelvhasználati hagyományaink, szabályaink). A vegyes vállalatok munkatársai számára kötelező a bizonyos szintű kétnyelvűség, s ebből következően a tendencia, hogy nem képzett fordítókra bízzák a tevékenységük során jelentkező nyelvi problémák megoldását, erősödik.

A globális vállalatok team-munkája, a multinacionális cégek adaptációs törekvései, valamint a vegyes vállalatok fent vázolt nyelvi kihívásai mind amellet szólnak, hogy a magyar mint célnyelv alapos ismerete, ugyanakkor a globális informatikai rendszerbe illesztése együttesen jelenti nyelvünknek – egy kelet-közép-európai „kis nyelvnek” – túlélését és fejlődését. (Példa erre a Microsoft vállalat törekvése, hogy magyarországi jól képzett informatikai szakembereket – a Budapesti Műszaki Egyetemről kikerülő informatikusokat – bíz meg szoftverjei magyarításával.)

A hazai fordítóképzés szemszögéből mindebből az következik, hogy szükség van a magyar nyelvtan, stílus és helyesírás oktatására. Ugyanakkor nem feledkezhetünk meg azokról a nyelvi szempontokról, melyeket a gyakorlatban folyó nyelvi változások-változtatások vetnek fel: „...nehezen kerülhető el az a következtetés, amely szerint újragondolásra szorul a nyelvi norma a magyarban. Az alkalmazott nyelvészet több ágának – így például a számítógépes nyelvészetnek és a fordítástannak – a tapasztalatait is figyelembe kellene venni: ez a kérdéskör nem tekinthető a jövőben azon nyelvészek illetékességi körébe, akik a XIX. századi eszmék szellemében foglalkoznak a magyar nyelvvel” (Szépe 1997, 82).

---

## IRODALOM

- Aczél, Endre (szerk.) (1998). A szó „elszáll”, de ma már az írás is. *Pannon Világ III/1.* p. 8.
- Adam, J. H. (1993). *Dictionary of Business English / Angol-magyar business szótár.* Akadémia Kiadó, Budapest.
- Jettmarova, Z. (1997). Az alapnorma változása a reklámok fordításában. *Modern Nyelvoktatás* 1997/3, pp. 46–56.
- Klaudy, Kinga (1994). *A fordítás elmélete és gyakorlata.* Scolastica, Budapest.
- Lockwood, R. (1997). On Trends in Globalization, Localization, and Translation – Interview. *Language International* 9. 1. pp. 40–42.
- Nord, Christiane (1997). *Translating as a Purposeful Activity.* St. Jerome Publishing, Manchester.
- Ostler, N. (1997). Information Technology: A Challenge for Minority Languages. *Language International* 9. 5. pp. 38–40.
- Prószéky, Gábor (1996). Nyelvtechnológia 2000. *Modern Nyelvoktatás* 1996/1-2. 30–34.
- Robinson, D. (1997). *Translation and Empire.* Postcolonial Theories Explained. Manchester, UK: St. Jerome Publishing
- Szépe, György (1997). Az internet-korszak nyelvészete. *Modern Nyelvoktatás* 1997/1-2. 76–89.

# KÖNYVSZEMLE

Jacques Derrida

## **A másik egynyelvűsége, avagy az eredetprotézis**

Jelenkor Kiadó, Pécs, 1997

A Franciaországon kívüli frankofónia kérdéseit irodalmi, nyelvészeti, politikai, illetve kulturális szempontból tárgyaló konferencián hangzott el Jacques Derridának az az előadása, amelyből *A másik egynyelvűsége, avagy az eredetprotézis* című kötet keletkezett. A konferenciát 1992-ben a Louisianai Állami Egyetemen tartották, a kötet 1996-ban jelent meg Párizsban, a Galilée kiadónál, magyar fordítása egy évre rá.

*Dekonstrukció* néven a hatvanas években vált ismertté a Derrida által több írásában is alkalmazott szemléletmód, ami annyit tesz, hogy a szerző a különféle tudományterületek közötti határokat lebontja, s az adott területeket egymás felé megnyitja. Intenzív írásmód Derridáé, melynek befogadása az olvasó részéről ugyancsak intenzív olvasást igényel.

Derrida könyve nyolc fejezetből és egy rövid epilógusból áll. A szerző a hetedik fejezetben – lábjegyzetben – párhuzamos tanulmányt közöl, látszólag csapongó gondolatainak újabb mély bugyrát nyitva megolvasói előtt. Egy jövőbeli tanulmány vázlatát közli, melynek, az író szavaival „legnagyobb igényűbb címe ez lehetne: *A vendég egynyelvűsége. A zsidók a XX. században, az anyanyelv és a másik nyelve, a Földközi-tenger két partján.*“

Az első két fejezetben Derrida, ahogy a küzdősportok művelői, fogást keres, hogy megbirkózzon a benne feszültséget keltő problémával.

A probléma a francia nyelvnek és az azt jó franciasággal művelő személynek a kapcsolata. A személy a francia nyelvet természetes közegének tartja, ugyanakkor megállapítja, hogy a francia nyelv nem az övé,

hanem másé, jóllehet állítását csak azon az egy nyelven, a francián képes ilyen szabadsággal megfogalmazni, hisz az az ő „egy-nyelve”. Ez a nyelv pedig, ahogyan állítja, soha nem is volt az övé.

Létezik-e egynyelvűség? *A mindig csak egy nyelven beszélünk és a soha nem egyetlen nyelven beszélünk* antinómiáját megfogalmazó és feloldani próbáló második fejezetben az anyanyelv a téma, „a maga tevékeny megosztottságában”, valamint az anyanyelv és az idegen nyelv „köztisége”. A *nyelv* fogalom mellé Derrida bevezeti az *idióma*, sőt, a *nyelvjárás* fogalmát is azt állítva, hogy közöttük a határok kuszák és a történelmi erőviszonyok által meghatározottak. Csak a második fejezet végén jutunk el Derrida probléma-felvetésének gyökeréhez, a francia-maghrebi identitás kérdéséhez.

A harmadik fejezetben Derrida sorra veszi a louisianai konferencia közönségét, hogy bemutassa, kik is a frankofónok. A svájciak, belgák, kanadaiak, közép-afrikaiak, marokkói vagy tunéziai francia ajkúak között csak egy személy nem illeszkedik tökéletesen Derrida rendszertanába, s ez a rendkívüli eset ő maga. Az azonosság zavaráról van szó. Mi a kapcsolat a születés, a nyelv, a kultúra, a nemzeti hovatartozás és az állampolgárság között? Az állampolgárság esetleges dolog, írja Derrida, „nem határoz meg kulturális, nyelvi, vagy általában vett történelmi részesülést”. Derrida az algériai zsidók közösségéhez tartozik, akiknek 1870-ben francia állampolgárságot adományoztak, majd 1940 októberében, a francia állam, a modern nemzetállamok történetében egyedülállóan, váratlanul visszavette francia azonosságukat, s azt csak több mint két év után adta vissza. Az algériai zsidók kollektív emlékezete erőszakos üldözéseket is őriz, mindez azonban nem akadályozta meg e népcsoport gyors, lelkes és látványos asszimilációját.

Ezekről a maga számára személyesen is hűsbavágó eseményekről tanúskodik Derrida

da azon a nyelven, amelyet birtokol, mégsem az övé, nem azonosul vele, objektiválja, miközben a fenti távolságtartás lehetetlen, hiszen a szerző a nyelv „terrorja” alatt áll. A francia-maghrebi mártír passiója az egyetemes végzetet példázza, mely egyetlen nyelvhez rendel mindannyiunkat.

Milyen nyelven írjunk emlékiratot, ha nincs jóváhagyott anyanyelvünk? A tiltás nem volt sem fizikai, sem pedig jogi korlát, nem jelent meg explicite módon. Az iskolai norma része volt, ahogy Derrida az akkori közoktatási rendszerről manapság nosztalgiaival emlékezőket idézi, „egy oktatási rendszer folyománya”. Ez az oktatási rendszer nagyon jól illett a gyarmati politikába, hisz hozzájárult ahhoz, hogy a helyi arab és berber nyelv marginalizálódjon, szervezett formában győzött meg mindenkit azok használhatatlanságáról. A forradalmi Franciaország gyarmati iskoláiban az egyetemes humanizmus nevében az algériai francia iskola diákjainak feltételezett anyanyelve a francia volt, ahogy az anyaországban is, a kis provanszálók és bretonok esetében is.

Am nemcsak a tanítás nyelve volt „természetesen” francia, hanem a tananyag is: Franciaország földrajzát, történelmét ugyanúgy megkövetelték, mint „odaát”, Algéria viszont mintha nem is létezett volna. Derrida, aki életében először 19 éves korában kelt át az őt a „Fő-Anya-Haza-Várostól” elválasztó tengeren, „kísértetiesnek” érezte az iskolában tanult kultúrát, hiszen az Algériának sem az államával, sem nemzetével, vallásával vagy autentikus közösségével nem esett egybe.

„Csak a tiszta franciaságot állhatom és csodálom”, vallja Derrida. Szenvedélyesen törekszik a nyelvi kifejezés és kiejtés tökéletességére. A nyelvi tisztaság és tökéletesség eszményképe a gimnazista Derrida számára nyilvánvalóan az anyaországi, a *Párizs világvárosban* beszélt nyelv. A kíméletlen igényességet az a tudattalan asszimilációs törekvés teremthette meg benne, amit az érez, aki mindenáron le akarja küzdeni tájékozódását, nehogy egy-egy árulkodó hangsú-

lya, beszédének a normától eltérő ritmusa felfedje idegenségét.

A rejtett nem-azonosság újabb szintjét tárja fel Derrida, amikor arról ír, hogy a „bennszülött zsidó alcsoport”, ahogy e kategóriát az állampolgárság megadásánál, illetve megvonásánál emlegették, a francia azonosságot azért sem vállalhatta, mert az katolikus volt. Az arabbal vagy a berberrel szintén nem azonosulhatott. A másságból ennyi is megterhelő, Derrida azonban „radikálisan kulturátlannak” mondja magát és alcsoportját. Gondolatmenetében a legkese-rűbb felismerés az, hogy a bennszülött fiatal zsidók a zsidó kultúra számára is elvesztek. Az asszimiláció, a franciásodás – a polgárosodás lázas, sietős igyekezete – mintha a zsidó kultúra vonzását is kioltotta volna. A nyelvvel kapcsolatban pedig nem volt semmilyen lehetősége a bensőséges visszavonulásra: az algériai zsidóság nagy részét összpontosító Algírban nem beszéltek sem a jidist, sem a szefárd zsidók nyelvét.

Vissza tud-e találni ősei nyelvéhez az, aki nem született abba bele? – kérdi kételkedően a filozófus-író. Talán ezért volna szűkség az alcímben szereplő *eredetprotézisre*.

Derrida filozófiai esettanulmánya egy zsidó-francia-maghrebi genealógia által meghatározott személyes példa felidézésével járja körül a különféle nyelvi közösségeknek – kultúráknak – a sorsát. Azt modellezi, hogy más országok beavatkozása következtében milyen, az adott közösségek számára talán nem is tudatosodó, de visszavonhatatlan változások történhetnek a bennszülött kultúrákban.

A kötetet Boros János, Csordás Gábor és Orbán Jolán fordította, s a sorozatszerkesztő Boros János kitűnő tanulmánya zárja, melynek címe „Derrida: több mint filozófus”.

Győri Anna

Balogh Katalin

## Communication

Külkereskedelmi Főiskola, Budapest,  
1997, 180 p.

A franciául már viszonylag jól tudók és a francia nyelvet és civilizációt tanítók körében méltán számíthat nagy érdeklődésre Balogh Katalin főiskolai jegyzete. A könyv valójában szöveg- és feladatgyűjtemény az interkulturális kommunikáció témakörében. Amikor interkulturális kommunikációról beszélünk, legelőször általában sztereotípiákkal találjuk szembe magunkat, hiszen a különböző kultúrák képviselői, gyakran nem is tudatosan, pozitív vagy negatív képeket hordoznak magukban más kultúrákról. Ezek a sztereotípiák nem ritkán sértő és alaptalan előítéletek. Egy idegen nyelv és civilizáció megismerése során azonban akarva-akaratlanul is klisébe ütközünk, amelyekkel kapcsolatban kétféleképpen reagálhatunk, amennyiben a valóságnak megfelelnek, elfogadjuk, ha nem, elutasítjuk őket.

A könyv két részből áll, az első részben a verbális kommunikációé a főszerep, a második rész pedig a viselkedéskultúrával foglalkozik.

Legelőször megismerhetjük azt a képet, amelyet a franciák más nemzetiségek képviselőiről kialakítottak. A britekről, japánokról, amerikaiakról, olaszokról és németekről szóló rövid cikkrészletek humorosak, néha ironikusak és érdekes információkat adnak arról is, milyenek maguk a franciák. Ezután az üzletemberek nézőpontjából ismerkedhetünk meg egyes országok, köztük Magyarország, franciákról alkotott képével, valamint az üzleti tárgyalásokkal kapcsolatos szokásokkal az adott országban.

A statisztikák segítségével alkotott kép gyakran különbözik egy-egy nemzet saját magáról alkotott szubjektív képétől. A szerző egy cikk alapján erre is meggyőző példát hoz.

Érdekes és szórakoztató a különböző európai nemzetek ünnepeit, az időhöz való

viszonyát, üdvözlési és étkezési szokásait ismertető rész.

A nem verbális kommunikációnak is megvannak a kulturaközi sajátosságai. Minden kultúra rendelkezik jellegzetes gesztusokkal, jelekkel, amelyek ugyanúgy információt közvetítenek, akár a beszéd. Gondoljunk csak arra, milyen fontos eleme a kommunikációnak a tekintet, mennyi mindent fejezhet ki egy pillantás. A gesztusokat, jeleket ábrázoló rajzok segítenek a verbális kommunikáció kívüli elemek felismerésében, ugyanakkor lehetőséget nyújtanak a magyar jelekkel és gesztusokkal történő összehasonlításra.

A könyv második része a fontos társadalmi eseményekhez kapcsolódó magatartásformákkal foglalkozik. Ezzel kapcsolatban az udvariasság fogalmát emeli ki a szerző, hiszen ennek az értelmezése kultúránként teljesen eltérő lehet. Ha azonban nem ismerjük egy adott civilizáció udvariassági szabályait, nagyon kellemetlen helyzetbe kerülhetünk. Az eredeti dokumentumokon keresztül megismerkedhetünk az üdvözlés, megszólítás, telefonálás, meghívás udvariassági formuláival, de megtanulhatjuk azt is, hogyan kell egy esküvői jókívánságot vagy részvétáviratot a francia normáknak megfelelően megfogalmazni.

Összességében elmondhatjuk, hogy nagyon gazdag és szerteágazó információanyagot tartalmazó jegyzetet vehet kézbe tanár és diák egyaránt, ha az interkulturális kommunikáció témakörével kíván foglalkozni. A kötet fejezetei végig autentikus forrásokra támaszkodnak, és részletes bibliográfiát találhatunk a jegyzet végén. Minden fejezet tartalmaz a témához kapcsolódó gyakorlatokat és kérdéseket, amelyek segítségével a nyelvtanulók könnyen feldolgozhatják az információkat, valamint a magyar viszonyokkal is összehasonlíthatják őket. A könyv jelentős segítséget nyújt mindenkinek, aki a francia üzleti és mindennapi élet szövevényes nyelvi világában szeretne eligazodni.

*Csernusné Ortutay Katalin*

Herczeg Gyula

## Könyv az olasz nyelvről

Bessenyei György Könyvkiadó,  
Nyíregyháza, 1994, 227 p.

Herczeg Gyula, mint könyvének címe is mutatja, az olasz nyelvről ír, szándéka szerint úgy, hogy azt az olaszul nem tudók is megértsék és haszonnal forgassák a könyvet. A történeti nyelvtannal és a leíró nyelvtannal egyaránt foglalkozik. Négy nagy szerkezeti egységre bontja a könyvet: 1. Az olasz nyelv madártávlatból; 2. Az olasz nyelv belülről; 3. Az olasz nyelv a térben; 4. Az olasz nyelv az időben.

Az első részben a latin régmúlt időkre tekint vissza, és az olasz nyelv kialakulásáig kalauzol el bennünket, egy kis történelemmel fűszerezve részletes, latin példákkal illusztrálja a nyelvfejlődést, a klasszikus és a vulgáris latin közti különbségeket. Bőséges szóanyagot mutatja be a görög eredetet, a latin szólásokat, a növényneveket és a használati cikkek elnevezéseit. A mai olaszban és a régi latinban is előforduló szavak mai és régi jelentését is megadja. Elemzi a latin igeragozást és a főnévragozást mind a klasszikus, mind a vulgáris latin esetében, mindenhol feltünteti a magyar jelentést. A latin alak- és mondattannal, a szóképzéssel és az igeképzéssel is foglalkozik. A germán népektől átvett szavak taglására is jelentős terjedelmet biztosít. Megemlékezik az első olasz nyelvemlékekről, idézi is az eredeti szövegeket, majd elemzi őket.

A második rész a mai olasz nyelvet írja le, leíró nyelvtan módján, de említést tesz néhány idegen szó átvételéről is. Részletesen foglalkozik a hangokkal, minden esetben bőséges példán mutatva be a kiejtés sajátosságait, sőt a magánhangzók és más-salhangzók történeti változásait, alakulását is. Versidézetekkel szemlélteti az olasz nyelv zeneiségét, dallamosságát. (Az olasz eredeti szövegeket magyar fordításban is olvashatjuk.) A főnévragozásról, a főnévi szókapcsolatokról, a melléknév alakválto-

zásairól és fokozásáról, a névelőről, az igeről, az igeragozás latin előzményeiről sem feledkezik meg.

A harmadik rész az olaszországi nyelvjárásokkal és az Itálián kívüli olasz nyelvvél foglalkozik nagy vonalakban. A nyelvjárások Pellegrini-féle felosztása szerint (az olasz nyelv atlasz alapján) toszkán, északi, friuli, közép- és dél-olasz, valamint szárd nyelvjárásokat említ, bár az általa írtakkal ellentétben a friuli nem nyelvjárás, hanem önálló nyelv, és önálló nyelvi jogokkal rendelkezik. Ebben a részben foglalkozik az olasz iskolarendszerrel, kitér az olasz nyelv és a nyelvjárások kapcsolatára az iskolával, néhány példát is említ arra vonatkozóan, miért nehéz az olasz köznyelvet tanítani a mindennapok során a nyelvjárást beszélő gyerekeknek. Kitér az Olaszországon kívüli olasz nyelv jellegzetességeire, a volt olasz gyarmatokon használt nyelvre is.

A negyedik rész a XIII. századtól irodalmi idézetek alapján a XVIII. századig sorol fel nyelvi példákat többségében Boccaccio, Dante, Petrarca, Machiavelli műveiből, és itt tesz említést az olasz szavakról Olaszországon kívül a reneszánsz korban. Ebben a korban ugyan kissé furcsa Olaszországról beszélni, hiszen a reneszánsz kor Itáliája nem nevezhető egységesnek sem politikailag, sem nyelviileg, mégis jól megmutatja, hogy melyek azok a szavak, amelyeket a reneszánsz hatásaként más nyelvek átvettek.

Hiányolható a műből az olaszokra olyannyira jellemző gesztusnyelv említése, a nyelvi szintek részletes elemzése, és az idézetnél jóval több köznyelvi példa.

A könyv szedése jegyzet jellegű, nyomdai hibákkal tarkított.

Egészében véve azonban értékes és tanulmányos mű mindazoknak, akik ismerik az olasz nyelvet. A mű régen felvetődött igényt elégíti ki, és egyben sok éve fennálló hiányt pótol a magyar nyelvészeti irodalomban, hiszen ritkán jelenik meg Magyarországon átfogó mű neolatin nyelvről. Herczeg tanár úrnak ez az utolsó nagy értékű munkája az



olasz nyelvet mint igen nagy hagyományú, a latinság örökségét továbbvivő, klasszikus nyelvet mutatja be.

*Fóris Ágota*

Szabó Katalin

## **Kommunikáció felsőfokon**

Kossuth Kiadó, Budapest, 1997,  
184 p.

1997 márciusában jelent meg Szabó Katalin könyve *Kommunikáció felsőfokon* címmel, amely újszerű témát tár az olvasók elé: hogyan kommunikáljunk szakmai témákról hatékonyan mind szóban, mind írásban. A könyv elsősorban a társadalmi és a gazdasági kérdésekkel foglalkozók számára íródott, de igen hasznos bárki számára, aki munkája során az írásos vagy szóbeli kommunikáció eszköztárának bármelyikét használja, és azoknak is, akik még az iskolapadban ülve készülnek hasonló feladatok teljesítésére.

A kötet akár egyetemeken kommunikációs kurzusainak is kötelező irodalma lehetne. Témái között szerepel a helyénvaló stílus kiválasztása, stílusunk fejlesztése, amivel igen nagy hiányt pótol, hiszen a magyar közoktatás, illetve felsőoktatás sajnos keveset foglalkozik a tanulók eme készségének fejlesztésével.

A második és harmadik fejezet végigvezeti az olvasót egy tudományos dolgozat elkészítésének szakaszain, kezdve a témaválasztással és befejezve a függelék és ajánlott irodalom összeállításának formai követelményeivel. A szerkesztési és formai kérdések mellett fontos helyet kapnak a nyelvi és stílári problémák is. A szerző hasznos tanácsokat ad arról, hogyan tehetjük érthetőbbé hosszú és bonyolult mondatainkat, hogyan cserélhetjük fel névszós szerkezeteket könnyebben érthető igei szerkezetekkel. Felhívja a figyelmet a személytelen mondatok indokolatlan használatának mellőzésére: pl. az olyan fordulatok kiküszöbölésére, mint például „a vezetés úgy dön-

tött”; „a tanulmány kiemel egy gondolatot”; stb. Utal a napjainkban mindennapos segéd-eszközként használt számítógépes helyesírás ellenőrző programok veszélyeire is, hiszen ezek a programok gyakran elfogadnak a szövegbe nem illő kifejezéseket, ugyanakkor gyakran visszautasítanak helyes megoldásokat.

Külön említést érdemel a hivatkozások helyes használata, aminek a kötetben egy egész fejezetet szentel a szerző. A hivatkozások használatának formai és erkölcsi követelményei mellett kitér az idézés fajtáira, tanácsot ad arra vonatkozóan, hogy kitől és milyen hosszban idézzünk.

A negyedik és ötödik fejezet a szóbeli kommunikáció formáival foglalkozik. Az előadások megtartása, a szónoki készségek fejlesztése ma már elengedhetetlen az üzleti élet szinte minden területén és az egyetemi, főiskolai hallgatók sikeres szemináriumi szerepléseinek is döntő tényezője lehet. A szerző részletesen tárgyalja az előadás előkészítésének lépéseit: hogyan határozzuk meg előadásunk fókuszát, hogyan alkalmazzuk a hallgatóság igényeihez, hogyan nézzünk szembe lehetőségeinkkel és korlátjainkkal. A hallgatóság megnyerésének egyik fontos eszközének a személyeséget tartja.

A vitakészség az üzleti tárgyalások folytatása során kiválóan kamatoztatható, de az értekezletek keretén belüli vita szinte mindenkit érint. Magyarországon az értekezletek és tárgyalások többsége sajnos még nem a könyvben megfogalmazott gondos tervezés eredményeként születik meg, annak ellenére, hogy felgyorsult világunkban egyre inkább a rendelkezésre álló idő minél hatékonyabb kihasználása lenne a cél. Időt és pénzt takaríthatunk meg, ha értekezleteinket, megbeszéléseinket megfelelően előkészítjük.

Külön érdekességnek számít a tisztességtelen vitataktikák leírása, amivel felkészíti a vitában résztvevőket a vitapartner megtévesztő viselkedésének helyes értelmezésére, illetve elkerülő stratégiák kidol-

gozására. Ilyenek pl. a „partizán módszer”, amikor a partner hirtelen témaváltására kell reagálnunk; a „szórszálhasogató taktika”, amikor partnerünk minden apró részletbe beleköt; az „övnön aluli ütések”, amikor vitapartnerünk nem álláspontunkat, hanem személyünket támadja; stb.

Ugyanebben a fejezetben tárgyalja a szerző a paranyelvet: a hangzást, a hangerőt és a hangsúlyt, ami nagy szerepet játszik mondanivalónk hatásának módosításában. Itt kapnak helyet a nem verbális kommunikáció eszközei is: a gesztusok és mozdulatok. Itt átléphetünk határainkon és a kinetikus viselkedés egyes jegyeiről külföldi kultúrákban is információt szerezhethetünk. A szerző itt csak említést tesz néhány interkulturális viselkedésformai különbségről, amivel egyrészt érzékelteti, hogy a kommunikáció ezen eszközeit a kulturális háttér keretében kell vizsgálnunk, ugyanakkor felkelti érdeklődésünket a téma részletesebb megismerése iránt.

Külön fejezet foglalkozik a hallgatás készségével, ami igen örvendetes, hiszen ez az a készség, amelyiket oly sokszor figyelmen kívül hagyunk, pedig a hatékony kommunikációnak elengedhetetlen része. A szerző megkülönbözteti az aktív és a passzív hallgatást, bár kijelenti, hogy a szakmai életben csak az előbbire van szükségünk. Kiemeli a jó hallgató azon képességét, hogy szabad, megengedő, elfogadó légkört teremtsen. Az okos hallgatás a szerző értelmezésében annyit jelent, hogy „a hallgatást ökonomikusan, jól szervezzük meg, úgy alakítjuk, hogy a lehető legtöbb hasznot hajtsa”.

Összefoglalva, a könyv igen hasznos lehet mindenki számára, aki a szóbeli vagy írásbeli kommunikáció bármely területén megszerzett ismereteit szeretné bővíteni és hatékonyabban szeretne kommunikálni a magánéletben, az iskolában és a munkahelyen.

*Hatoss Anikó*

Sandra Lee McKay és  
Nancy H. Hornberger (szerk.)

## **Sociolinguistics and Language Teaching**

Cambridge University Press,  
Cambridge, 1996, 484 p.

A kötet újdonsága már címében is megmutatkozik: olyan szociolingvisztikai összefoglalót tartunk a kezünkben, amelyet kifejezetten nyelvtanárok részére állítottak össze azzal a céllal, hogy nagyobb rálátásuk legyen a nyelv és a társadalom egymáshoz való viszonyára.

A gyűjtemény bevezetőjében a szerkesztők a könnyebb áttekinthetőség kedvéért megkülönböztetik mind a társadalmi, mind a nyelvi elemzés makro és mikro szintjeit. Ez alapján a kötetet négy fő fejezetre osztották.

Az első fejezet („Nyelv és társadalom”) a szélesebb társadalmi és politikai környezet a hivatalos nyelv választására és a nyelvek sztenderd változatának kialakulására tett hatását vizsgálja, más szavakkal, a társadalmi és a nyelvi makro elemzés vetületébe eső kérdéseket tárgyal, melyek a következők: nyelvi attitűdök, motiváció és standardok, társadalmi többnyelvűség, „világangolok”, nyelvi tervezés, nyelvpolitika.

A második fejezet („Nyelv és variáció”) bemutatja a szélesebb társadalmi és politikai környezet egyéni nyelvhasználatra gyakorolt befolyását, azaz a társadalmi elemzés makro szintjének és a nyelvi elemzés mikro szintjének kereszteződésébe tartozó kérdéseket vitat meg: regionális és társadalmi variációk, pidzsinek és kreolok, nyelv és nem.

A harmadik fejezet („Nyelv és interakció”) a társadalmi és a nyelvi elemzés mikro rétegeit járja körül a néprajzi mikro elemzés, az interakciós szociolingvisztika és az interkulturális kommunikáció vizsgálatának segítségével, nevezetesen azt, hogy egy speciális társadalmi szituáció vagy szerepkapcsolat és a verbális, illetve nem verbális kommunikáció milyen hatásokat gyakorol egymásra.

A negyedik fejezet („Nyelv és kultúra”) a társadalmi elemzés mikro és a nyelvi elemzés makro rétegeibe vezeti be az olvasót. A speciális társadalmi helyzetek és az egyes kultúrák és közösségek nyelvhasználati kérdéseinek olyan összefüggései kerülnek itt terítékre, mint a kommunikáció néprajza, a beszédaktusok és az írásbeliség. A kötetet Nancy H. Hornberger írása zárja, amelyben a szerkesztő–szerző a többi tanulmány megállapításait összefoglalva vizsgálja az oktatás és a nyelv társadalmi, kulturális, és interakciós sokféleségének kölcsönhatásait.

Az adott terület egy-egy specialistája által kifejezetten e gyűjtemény számára írt tanulmányai ismertetik a téma legfontosabb kérdéseit, azok kutatási módszereit és, itt a kötet különlegessége, a szóban forgó kérdések nyelvoktatási implikációit. Az összesen 14 cikk színvonala, stílusa, szerkezete és mondanivalója rendkívül egységes. Ezt az is elősegíti, hogy a szerzők gyakran utalnak is egymás írásaira. Minden tanulmányt az adott témához kapcsolódó bőséges bibliográfia zár, ami a 484 lapnyi kötet több mint 80 lapját teszi ki. A legfontosabb művekről néhány soros ismertetés is olvasható.

Mivel az összes tanulmány részletes bemutatása meghaladná a könyvismertetés kereteit, essék szó négy, manapság nagy érdeklődésre számot tartó cikk tartalmáról. Kamal K. Sridhar tanulmánya a kétnyelvűség, illetve többnyelvűség társadalmi vonatkozásairól nyújt áttekintést. Nyelvtanításra vonatkozó javaslatai elsősorban az angolszász országokban folyó másodiknyelv-oktatásra érvényesek, de közülük jónéhányat az Európai Közösségbe igyekvő Magyarországon is adaptálni lehet. A kétnyelvűséggel kapcsolatos kutatások bebizonyították, hogy a korábbi nézetekkel ellentétben a kétnyelvű emberek intelligenciája nem alacsonyabb, mint az egynyelvűeké. Ebből következően a második nyelvet tanító tanároknak türelmesnek kell lenniük a kétnyelvű diákok kódváltásaival és kódkeveréseivel szemben. Tisztában kell lenniük azzal is, hogy mi a

diákok anyanyelve, és az ebből adódó előnyöket az oktatás során kell kiaknázni. A nyelvtanárnak továbbá azt a regisztert és stílust kell előnyben részesítenie a tanítás során, amelyre a diákoknak előre láthatólag a legnagyobb szükségük lesz a későbbiek során. Végül, de nem utolsósorban a számkra is megszívlelendő megjegyzés: az idegennyelv-, illetve másodiknyelv-oktatás azon alapesetét, hogy az nem anyanyelvi beszélőket készít fel anyanyelvi beszélőkkel való találkozásra, ki kell egészíteni azzal az egyre gyakorrabban előforduló esettel, amelynek során nem anyanyelvi beszélők egymás között kommunikálnak angolul. Az európai határok eltűnésével előbb-utóbb a magyarországi idegennyelv-oktatásnak is szembe kell néznie ezzel a kérdéssel.

Braj B. Kachru és Cecil L. Nelson ismereti a szociolingvisztika, a világ különböző tájain beszélt angol nyelvi változatok és a nyelvtanítás kapcsolódási pontjait. Megállapításaik nem csupán az angolra, hanem a többi több központú, több standard változattal rendelkező nyelvre (arab, francia, hindi, spanyol) is vonatkoznak. A többféle angol nyelv kialakulásának és néhány jellemzőinek felvillantása után három koncentrikus körbe (belső: pl. Nagy-Britannia, USA; külső: pl. India, Nigéria; táguló: pl. Kína, Nepál) csoportosítják az angolt használók millióit, amely azért jelentős, mert a nyelvtanároknak f/el kell ismerniük a rengeteg nyelvi variáció létezését. A szerzők legfontosabb pedagógiai tárgyú megjegyzése, hogy a tanárképzésben nagy hangsúlyt kell fektetni a világ különböző pontjain beszélt angolk jelenlegi és jövőbeni helyzetére és funkciójára. Az angol nyelven beszélő világ különböző írásos anyagainak (újságcikkek, irodalmi művek) felhasználásával fel lehet hívni a figyelmet ugyanannak a nyelvnek a különböző standard változataira, amely tényre a tananyagtervezéskor és a teszteléskor is nagy gondot kell fordítani.

A kötet talán legjobban kidolgozott része az egyik legnépszerűbb és manapság igen nagy publicitást kapott szociolingvisz-

tikai témát, a nyelv és a nemek kapcsolatát vizsgálja Rebecca Freeman és Bonnie McElhinny tolmácsolásában. A nyelv és a nemek osztálytermi kapcsolatának vizsgálatát a szerzők azzal a megjegyzéssel kezdik, hogy ugyan az iskolának nem feladata a nemi különbségekből fakadó társadalmi szerepek oktatása, az iskola mégis gyakran erősíti a nők alárendelt szerepét olyan tanterv-választással és osztálymunka-szervezéssel, amelyek kirekesztik vagy rossz színben tüntetik fel a hölgyeket, illetve sztereotípiákat sugallnak róluk. A szerzők közölnek egy pedagógusok számára rendkívül tanulságos és önvizsgálatra készítő listát a fiúk és a lányok jellegzetes nyelvi viselkedéséről az osztályteremben, illetve a tanárok ezekre való reakciójáról. A lista teljes felsorolása meghaladná ennek az ismertetésnek a kereteit; de az a pont rendkívül elgondolkodtató, hogy egy USA-beli osztálytermi kutatás kiderítette, hogy a fiúk ugyan háromszor annyit beszéltek a tanórán mint a lányok, a tanár mégis úgy emlékezett, hogy a lányok szólaltak meg többször.

Sandra Lee McKay írása a különböző írásbeliségek kérdését vizsgálja. A szerző amellet foglal állást, hogy az írásbeliség nem pusztán egyéni, hanem társadalmilag meghatározott tudás is, amit a legkülönbözőbb etnikai (pl. eszkimó, kínai, afro-amerikai, thaiföldi) közösségekkel kapcsolatos kutatásokkal támaszt alá. A multikulturális környezetben írást tanító tanárok számára különösen az ázsiai és a nyugati kultúra szövegszervezési különbségeinek tárgyalása szolgálhat megszívlelendő tanulságokkal. A többféle írásbeliség meglétének elfogadása maga után vonja azt a kérdést, hogy melyiket részesítsük előnyben az oktatás során, és miért éppen azt. A választ McKay abban látja, hogy a különböző írástudási hagyományok tiszteletben tartása mellett olyan írásbeliségi standardot kell támogatni, amely egy közös kultúra kialakításában segít.

Összefoglalva: a *Sociolinguistics and Language Teaching* című kötet nagyigényű

vállalkozás a szociolingvisztika kutatási eredményeinek a nyelvoktatásban való alkalmazási lehetőségeinek bemutatására. A könyvet a cikkek egységes felépítése és mondanivalója, valamint a pedagógiai észrevételek megfontolt józansága és középútkeresése jellemzi. Bár a hivatkozásul szolgáló példák többsége angolszász nyelvterületről való, a kötet bármely nyelvszakos tanár számára tanulságos lehet, ezért magyar nyelvre való átültetése nem lenne haszon nélküli vállalkozás.

*Kiszely Zoltán*

Regina Hessky – Erzsébet Knipf (szerk.)

### **Ein Textbuch zur Lexikologie I-II.**

Holnap Kiadó, Budapest, 1998,  
341+290 p.

A lexikológia és a tárgykörébe tartozó lexikális szemantika általában kellő népszerűségnek örvend az egyetemek és főiskolák német nyelvészeti tantárgyainak sorában. A hallgatók saját nyelvtudásukra, személyes tapasztalataikra, irodalmi művekben olvasott nyelvi anyagokra támaszkodhatnak a szókinccs vizsgálata közben, és így szívesen választanak szakdolgozati témának egy-egy szókinccsel, jelentéskapcsolatokkal, területi nyelvvariációkkal vagy éppen nyelvek közötti kapcsolatokkal foglalkozó kérdést. Ugyanakkor a nyolcvanas, kilencvenes években a lexikológia és a szemantika újra az érdeklődés középpontjába került a nemzetközi és különösen a német nyelvészeten belül. A legtöbb (egyetemi, főiskolai) könyvtárban a germanisztikához kapcsolódó lexikológiai szakirodalom azonban igencsak ritka és szegényes, mind mennyiségében, mind aktualitásában. A jegyzetboltok és idegennyelvű könyvesboltok helyenként ugyan készséggel beszereznek bizonyos műveket, ám ezek fogyasztói árát nem a diákok pénztárcájához igazították.

Ezen a helyzeten igyekszik segíteni a röviddel ezelőtt megjelent *Ein Textbuch zur Lexikologie* című, kétkötetes, német nyelvű tanulmánygyűjtemény, amely a Holnap Kiadó felsőoktatási tankönyvsorozatának kiadványa, és amely valóban egyértelműen tankönyv céljait szolgálja. A szerkesztőket az a cél vezérelte a cikkek és fejezetrészletek kiválasztásakor, hogy átfogó képet nyújtsanak a modern lexikológia kutatási területeiről és problémáiról, melyeket egy-egy nemzetközi nyelvész és főképpen számos germanista-nyelvész munkája képvisel a két kötetben. A szövegek javarészt az utóbbi 10–12 év terméséből kerültek ki, de természetesen néhány értékes és klasszikussá vált alapmű esetében ennél régebbi könyvrészlettel, cikkel is találkozhatunk (pl. Porzig, Walter (1971): *Das Wunder der Sprache*. – részlet, I. 123–129; Bierwisch, Manfred (1979): *Wörtliche Bedeutung – eine pragmatische Gretchenfrage*, II. 26–43.). Igen öröndetes, hogy a gyűjteménybe bekerülhetett több valóban aktuális, az utóbbi 3–4 évben készült tanulmány is (pl. Lutzeier, Peter Rolf (1995): *Lexikologie – részletek*, I. 12–16, I. 54–61, I. 96–105, I. 169–187; Reiher, Ruth (1995): *Deutsch-deutscher Sprachwandel*, II. 280–288).

A szöveggyűjtemény összesen 57 részben rövidített cikket, könyvfejezetet, valamint bizonyos területeknél különböző nyelvészeti szótárakból átvett fogalom-definíciókat tartalmaz (Ilyen alapvető fogalmak a következők: Lexikologie [lexikológia], Wort [szó], Lexem [lexéma], Phraseologie [frazéológia], Wortschatz [szókincs] az első kötetből, és Bedeutung [jelentés], Wörterbuch [szótár] a második kötetből.) Az első kötet általános lexikológiai témaköröket mutat be 4 fejezetben. A második kötet a lexikális szemantikát, mint legjelentősebb részterületet öleli fel, szintén 4 fejezetben. Az első kötet témakörei közül elsőnek a lexikológia tárgyáról, részterületeiről, illetve a vele szomszédos nyelvészeti ágakról kapunk általános bevezetőt (I. fejezet). Ezek után a lexikológia tárgyát ismerhetjük meg

(II. fejezet), mely több részből áll össze, a szó fogalmából és az ahhoz kapcsolódó problémákból, a lexéma fogalmából, a több szavas egységekből (pl. frazeológiákból) és a lexikonból, illetve annak szerkezetéből. Ezek a területek megfelelnek a II. fejezet alfejezeteinek (II. 1.–4.). A harmadik fejezet középpontjában a szókincsen belüli viszonyok állnak. Ezen fejezet résztermái a szókincs tagolása (III. 1.), a szócsaládok és szómezők (III. 2.), a horizontális és vertikális lexikai viszonyok (III. 3.), valamint a lexikai-szemantikai viszonyok (III. 4.). Az első kötet utolsó fejezete a nyelvi variánsok (Varietäten) problematikájának megközelítéséhez nyújt támpontot, mégpedig általános, társadalmi és areális nyelvészeti szempontból (IV. 1.–3.). A második kötet az ötödiktől a nyolcadik fejezetig terjed, a fő egységek témái a jelentés kérdése (V.), a szójelentés különböző nézőpontokból (VI.), a szókincs felhasználási területei (VII.) és végül a szókincs változása, fejlődése (VIII.).

Figyelemre méltó, mennyi aktuális, lezáratlan tudományos kérdésbe vezetheti be az olvasót a szöveggyűjtemény. Dolgozati témák, kiselőadások, kutatómunkák kérdésfeltevéseihez a könyv cikkei, szövegei tálcán kínálják a kiindulópontokat. Ilyenek például a lexikon és annak szerkezeti tulajdonságai, a kollokáció kérdése, a metafora és a metaforikusság a nyelvekben vagy épenséggel a nyelvek hatása egymásra (a szókincs fejlődésének tekintetében), amihez mind találunk irodalmat a két kötetben. Mindemellett a szövegek között vannak olyanok, amelyek inkább bevezető jellegűek, és a lexikológiában való elmélyülés alapjait képezik (ide tartoznak a már idézett definíciók is), és olyanok, melyek komolyabb háttérismeretet igényelnek, viszont egy téma feldolgozásához elengedhetetlenek (ilyen pl. Putnam, Hilary (1979): *Die Bedeutung von „Bedeutung“*, II, 11–26).

Az egész szöveggyűjtemény mind ránézésre, mind tartalmilag valódi igényes tanulmány. Fontos, hogy az egyes szemelvények (cikkek) irodalomlistáját a szerkesztők

meghagyták, így a további szakirodalmak felkutatása lehetővé válik az olvasó számára. A kötetek végén a bennük található cikkek és könyvrészletek pontos irodalmi adatai is megtalálhatók.

Egy ilyen szöveggyűjtemény esetén a teljesség nem elvárható követelmény. Nézőpont kérdése viszont, hogy a kötetekbe milyen tanulmányok kerülnek be, és mely műveknek kell helyszüke miatt kimaradniuk. Néhányan bizonyára arra a következtetésre fognak jutni a gyűjtemény forgatása közben, hogy vannak lexikológiai vagy szemantikai részterületek, kutatási eredmények, melyek legalább olyan súlyúak, mint a könyvben szereplő fejezetek és témák, de mégsem kerültek a kiadványba. A választás mindenképpen a szerkesztők egyéni felfogása alapján történik, s a fontos az, hogy ami bekerült a könyvbe, az lényeges, a lexikológia oktatása és kutatása szempontjából meghatározó legyen, s ezt a gyűjtemény szövegeinek esetében teljes biztonsággal állíthatjuk. Más kérdés, hogy egyes területek, pl. a szemantikai koncepciók vagy a szemiotikai alapkérdések (de sok más téma) esetében a szöveggyűjtemény nem fedi le azt a szakirodalmi anyagot, melyet az egyetemi lexikológia-tanterv megkövetel. (Vagyis a szöveggyűjtemény messze nem helyettesíti a teljes lexikológiai szakirodalmat, de ez természetesen nem is lehetne célja.)

Az *Ein Textbuch zur Lexikologie* megjelentetésével régóta meglévő hiányt sikerült pótolni. A szöveggyűjteménnyel szakmailag magas színvonalú, időszerű kiadvány került a (tan)könyvpiacra, melynek forgatása, rendszeres használata minden németül olvasni tudó, nyelvészeti érdeklődésű tanárnak és diáknak őszintén ajánlható.

*Méhes Márton*

И. И. Костина, Н. Н. Александрова,  
Т. Л. Александрова, Е. Б. Богословская

## ПЕРСПЕКТИВА

**Пособие для иностранных слушателей краткосрочных курсов русского языка**

Санкт-Петербург, „Златоуст”, 1997.

Azzal a jóleső érzéssel szeretném a fenti címet viselő négy kötetes tankönyvet a kedves olvasó (nyelvtanuló, tanár kolléga) figyelmébe ajánlani, hogy végre az orosz nyelv tanulásához is rendelkezésre állnak jól szerkesztett, modern szemléletű, színes, a nyugati nyelvekéhez viszonyítva is versenyképes tankönyvek. A Perspektíva című is ilyen. A Szent-Pétervári Zlatoust Kiadónál jelent meg. A cím nem véletlen. A nyelvismeret perspektívát nyit az adott nyelvet beszélő emberek megismerése és megértése előtt.

A tankönyv négy kötetből áll. Első kötete fonetikai kurzust tartalmaz, és két magnókazetta is tartozik hozzá. A három másik kötet 14 társalgási témát dolgoz fel azonos, következetes felépítésben. A fonetikai kurzus a társalgási témák lexikai-grammatikai gyakorlataira épül, azokat követi, megkönnyítve a szövegek befogadásának és a beszéd elsajátításának a folyamatát. A szerzők a kiejtést elsősorban mondat- és szöveg szinten gyakoroltatják. A fonetika könyv végén nyelvtörőket, rövid versikéket és dal-szövegeket talál a nyelvtanuló.

A társalgási témákat feldolgozó három kötetben a fokozatosság elvét követik a szerzők, többek között azon praktikus szempont miatt is, hogy a jobb felkészültségű csoportokban esetleg az első 2–3 téma feldolgozása el is hagyható.

Az egyes témáknak kommunikatív tartalmú címük van: 1. Расскажи мне о себе; 2. Совет вам да любовь! 3. Крыша дома твоего; 4. Кто в Москве не бывал, красоты не видал! 5. Тише едешь – дальше будешь; 6. Век живи – век учись; 7. Мы едим, чтобы жить, а не живём, чтобы есть; 8. Ешьте, пейте,

вина, хлеба не жалеите; 9. Чтобы не потерять друг друга; 10. Каждый человек красив по-своему; 11. Ты и твой характер; 12. Встречают по одежке; 13. Будь здоров! 14. У природы нет плохой погоды.

Az egyes témák beszédes címét a kommunikatív feladatok felsorolása követi. Minden lecke gerincét az alapszöveg alkotja, amely feldolgozható olvasási/fordítási feladatként, hallás utáni megértésre, és mintául szolgál a témával kapcsolatos önálló tanulói megnyilatkozásokhoz.

A szövegek összeállításakor a szerzők műfaji változatosságra törekedtek: szerepel köztük újságnyelvi, a tudományos-népszerűsítő irodalomból származó, valamint szépirodalmi szöveg, de a lexikai feladatok között szerepelnek mesék, közmondások, szólás-mondások, levelek, távirat-szövegek, történelmi és statisztikai adatok, hirdetések, kérdőívek, úrlapok, receptek, horoszkópok, étlapok, és a szemléletességet biztosító különféle rajzos kiegészítések, mint pl. térképek, vázlatok, táblázatok. A tankönyv fontos értékeként kívánom kiemelni azt a szempontot, amit (különösen a Magyarországon írt) orosz nyelvkönyvekből az utóbbi kb. tíz évben egyfajta rosszul értelmezett módszertani felfogásból tudatosan kifejtettek, tudniillik a történelmi, kulturológiai ismereteket közvetítő szövegeket és feladatokat. Örömmel fedeztem fel a tankönyvben a szemet gyönyörködtető – Moszkva nevezetességeit bemutató – képek után a Moszkva alapításáról szóló rövid informatív szöveget, vagy a Kreml székesegyházait ismertető leírást, de folytatható a sor a Lomonoszov Egyetem leírásának és a portréfestészet klasszikusainak (I. N. Kramszkoi, V. L. Borovikovszkij, I. K. Makarov) bemutatásával.

A tankönyv szerzőinek bevallott szándéka, hogy valós, objektív képet fessenek Oroszországról, történelméről és kultúrájáról, hagyományairól s az orosz jellemről. Úgy tűnik, mindez nagyszerűen sikerült. Visszatérve a tankönyv címéhez és továbbgondol-

va azt, némi optimizmust is kiolvashatunk belőle, nevezetesen azt, hogy az orosz nyelvnek – az utóbbi évek megtorpanása ellenére – van perspektívája a világban!

*Répási Györgyné*

Nagy L. János (szerk.)

## **Helyesírás és nyelvpolitika**

### ***Implom József Középiskolai Helyesírási Verseny***

Erkel Ferenc Gimnázium, Gyula,  
1996–1997, 128 p.

A gyulai Erkel Ferenc Gimnázium az Implom József Középiskolai Helyesírási Versenyen elhangzott előadásoknak immár negyedik gyűjteményes kötetét jelentette meg. A helyesírási versenynek és a köteteknek szakmai támogatója hagyományosan a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola.

A tanulmánykötet a címben jelzett két tematikus egységre oszlik. Öt tanulmány foglalkozik a magyar helyesírással; ezek közül az első a magyar helyesírás főbb jellemzőit foglalja össze. Ebből kiemelésre érdemes a magyar ortográfia „nyelvkövető” jellege: azaz nagyjából három évtizedenként a helyesírást az időközben végbement nyelvi változásokhoz szokták igazítani. Ma három területen látszik a újabb változtatás kényszere: a szakszavak, angol és a mozaik-szavak írásának szabályait szükséges bővíteni; az angol szavak (a szabályzatban „idegen szavak”) helyesírásának újraszabályozása azonban az angol nyelvtudás általánosságának hiánya miatt – a tanulmány szerzője, Szathmári István szerint – megoldhatatlan problémákat vet fel. A magyar helyesírás „értelemtükröző” és „rendszereszerű” jellege pedig érvként szolgál a helyesírás társadalmi fontosságát bagatellizáló és tanulhatatlanságot hirdető nézetek ellen.

A magyar helyesírási rendszer negatív megítélésével száll szembe Grétsy László, aki a magyarországi helyesírási közállapo-

tokat a tipikus hibák leltárát közzétéve „nagyon rossznak” minősítette. Az okokat a sajtó igénytelenségében és a számítógépes helyesírási ellenőrzési programok hibáiban és következetlenségében jelölte meg. A helyesírás egységéhez – hangoztatja a szerző – fontos nyelvpolitikai érdekek fűződnek: az anyanyelvi (így a helyesírási) műveltség fontos szerepet tölt be a magyar kultúrában, társadalmi életben, hiszen a szabályozott írásgyakorlat feltétele a közlés félreérthetetlen és egyértelmű voltának.

Grétsy is hangsúlyozza azonban, hogy a helyesírást leginkább a társadalmi írásgyakorlatra kell érvényesnek tekinteni; a helyesírási hibák súlyosságának megítélésében kommunikációs szempontokat célszerű érvényesíteni. Ennek egyik lehetséges esetét a nyelvi kérdésekben mégoly szigorú Kazinczy is elismeri: „Nem botol, aki helyén tudva és akarva botol.”

Petőfi S. János tanulmányában a helyesírási szabályok be nem tartásától élesen elkülöníti a szabályok funkcionális megsértését, melyre a költői szabadság ad felhatalmazást. Erre vonatkozólag számos példát említ a szerző, így a magánhangzók időtartamának ritmikai okokból történő rendhagyó alkalmazását, az írásjelek hiányát, a kötőjel nélküli elválasztást stb. Ugyanebben a körben Benkes Zsuzsa a helyesírási készség fejlesztését szolgáló kreatív feladatokat mutat be.

A Grétsy által említett okokon kívül helyesírási babonák, rossz beidegződések is ronthatják írásgyakorlatunk minőségét. Erre figyelmeztet Wacha Imre tanulmánya, mely írásjelhasználatunk számos logikai, grammatikai és kommunikációs összefüggésére hívja fel a figyelmet, illetve arra, milyen szerepet játszanak az írásjelek a szövegek hangosításában.

A. Jászó Anna a mondatelemzés iskolai gyakorlatát tekinti át a könyv tematikájába kevésbé illő, de tanulságos cikkében. A szerző a közvetlen összetevős mondatelemzést nem javasolja az iskolai gyakorlatban, mert ez a mondatot alanyi és állítmányi rész-

re bontja, ám e bontásban a mondat említett két része „a kötetlen szórend miatt nem .. különül ... el” (51). A szerző a továbbiakban a magyar grammatikai hagyományokat is tisztelő, a mondatrészeket elemző „fogalmi alapú” mondat szerkezeti modell mellett érvel.

A könyv második, rövidebb részében jól követhető rendben négy nyelvpolitikai témájú cikk olvasható.

Kiss Jenő a magyar nyelv nyelvpolitikai helyzetét tekinti át, mely szerint a magyar nyelv az országhatárokon belül magas funkció-potenciálú nyelv, a nyelvhasználat mindhárom szintjén (családi-as-mindennapi, közéleti-szakmai, publicisztikai-szépirodalmi) betölti funkcióját; továbbá magas fokon kodifikált és standardizált nyelv. De kimutatható az a trend is, hogy Magyarországon fogy a magyar anyanyelvűek száma (csökkenő népesség), az anyaországon kívül az utódállamokban pedig a többségi nemzetállamok nyelvpolitikái miatt a magyar nyelvterület zsugorodóban van. A szerző konklúzióját, nevezetesen azt, hogy a kisebbségi kétnyelvűség a nyelvváltás felé vezető út legfontosabb állomása, a délvidéki, szlovákiai és az erdélyi szerzők konkrét példákkal is alátámasztva megerősítik.

A szlovákiai Szabómihály Gizella és a vajdasági Ágoston Mihály a riasztó tények ellenére inkább a Magyarország határain túl élő magyar kisebbségek nyelvpolitikai feladatainak pozitív programját fogalmazzák meg. Ágoston az anyanyelv megtartásának három fő tényezőjét *a)* az anyanyelv életképes szintű, intézményes elsajátításában, *b)* a folyamatos és rendszeres anyanyelvű tömegtájékoztatóban és *c)* a szabad, sokoldalú és nyilvános nyelvhasználatban látja. Szabómihály Gizella is a szlovákiai magyar kisebbségi nyelvpolitika feladatait fogalmazza meg: szükség van *a)* a nyelvi különfejlődés, leszakadás (archaizálódás) lassítására, megakadályozására, *b)* a magyarországi standard megismertetésére, terjesztésére és *c)* a magyar nyelv presztízsvesztésének megállítására, főleg az oktatás eszközeivel.



Végül pedig az erdélyi Péntek János rövid írásában a nemzetállam nyelvpolitikai modelljét veszi szemügyre, melyben az alkotmány és a különböző szintű törvények szerepét vizsgálja a kisebbségi kétnyelvűség kialakulásában és a nyelvcsereben. A nyelvek virtuális egyenértékűségét elismerő racionális nyelv-politika a Magyarországot környező államokban nem nyert tért, s így alakulhatott ki az a helyzet, melyben ma a Kárpát-medencei magyarságnak mintegy egy-másfél milliós „asszimilációs veszteséggel” kell számolnia.

A kötet a helyesírási verseny alkalmával elhangzott előadásokon kívül két év versenyfeladatait (tollbamondásokat, teszteket), ezek értékelését és a résztvevők eredményeit is tartalmazza. A könyv egyúttal Petőfi Sándor és 1848 előtt is tiszteleg.

A szerkesztés logikája jól nyomon követhető. Különösen igaz ez a nyelvpolitikai részre, melyben az összefoglaló nyelvpolitikai tanulmány után a részletek kibontása következik.

Dicséretes a gyulai Erkel Ferenc Gimnázium vállalkozása: a határokon túli középiskolásokat is vendégül látó helyesírási versenyt a szervezők tudományos konferenciával kapcsolják össze, melyre rangos magyar nyelvészeket sikerül megnyerni. S nem csupán egy alkalomra: Gyulán immár hagyománya van a rangos középiskolai helyesírási versenynek és a nyelvészeti konferenciának. A gimnáziumot és a szakmai támogatót, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolát mindezért elismerés illeti.

A *Helyesírás és nyelvpolitika* című színvonalas kötetet minden, nyelvi kérdés iránt fogékony olvasónak ajánlom, s azoknak az iskoláknak, közösségeknek is, melyek e kötetben és a gyulai kezdeményezésben példát látnak.

Szarka Péter

Klaudy Kinga

## **Fordítás I. Bevezetés a fordítás elméletébe**

Scholastica, Budapest, 199., 247 pp.

Ahogy a szerző könyve előszavában írja, előző (három kiadást megért) *A fordítás elmélete és gyakorlata* című munkáját (1994, 1994, 1996) dolgozta át oly módon, hogy külön-külön kötetben tárgyalja az elméleti és gyakorlati kérdéseket. Az új feldolgozást az tette szükségessé, hogy az első megjelenés óta eltelt négy évben számos új szempont, illetve esemény gazdagította a fordítástudományt, valamint az, hogy egyre több magyar felsőoktatási intézmény foglalkozik fordítók és tolmácsok képzésével, és így megnőtt az igény az átfogóbb jellegű fordításelméleti szakirodalom iránt. A *Fordítás I.* kötet ily módon a fordítás folyamatának nyelvészeti kérdéseit vizsgálja, míg a *Fordítás II.* fordítástechnikai problémákat vet fel: magyar, angol, német, francia és orosz szépirodalmi művek fordításaiából vett példákkal szemlélteti az úgynevezett 'átváltási műveletek' különböző típusait.

A recenziálásra kerülő *Fordítás I.* kötet két részből és ezen belül összesen tizenegy fejezetből áll. Az első rész (A fordítás elmélete) – amely az 1994-es könyv anyagának átvétele és kiegészítése – a következő tematikai csoportok köré szerveződik: 1. A nyelvészeti fordításelmélet keletkezése; 2. Fordításelmélet és szociolingvisztika; 3. Fordításelmélet és pszicholingvisztika; 4. Fordításelmélet és szövegnyelvészet; 5. A fordítás folyamatának nyelvészeti modelljei; 6. Az ekvivalencia fogalma a fordításelméletben; 7. Merre tart a fordítástudomány?

Az 1994-es könyvhöz képest legnagyobb tartalmi újdonság a kötet második részében található, amely *A fordítás oktatása* címszó alatt négy fejezetet foglal magában: 1. Fordítástudomány – fordításoktatás; 2. A fordítási kurzusok felépítésének alternatívái; 3. A fordítás oktatásának módszer-

tani kérdései; 4. Fordításoktatás és fordítóképzés Magyarországon. Ezek a fejezetek útmutatót adnak, hogyan lehet az első rész elméleti ismereteit átültetni a gyakorlatba.

A fordítástudományak Holmes által elkülönített elméleti és leíró ága mellett az alkalmazott fordítástudomány az a terület, amely a legközvetlenebb kapcsolatban áll a fordítóképzéssel, mivel a képzéssel kapcsolatos módszertani kérdéseken kívül ide tartozik még a fordító segédeszközeinek elemzése, valamint a fordításpolitikai és a fordításkritikai kérdése is. – A fordításoktatás talán legfontosabb feladata a fordítói kompetencia fejlesztése, amely öt összetevőből áll: *a)* nyelvi kompetencia, *b)* szaktárgyi kompetencia, *c)* interkulturális kompetencia, *d)* fordítástechnikai kompetencia és *e)* kommunikatív kompetencia. Mindezek kialakítása és fejlesztése csakis átfogó, több tudományterületre is kiterjedő képzésben lehetséges.

A fordítási kurzusokat három szervező elv alapján lehet felépíteni: *induktív megközelítés*, amely során téma, műfaj, vagy nehézségi fok alapján kiválasztott szövegekre épül a képzés. Az adott témához kapcsolódó lexikai elemek feldolgozásának előnye mellett ez a megközelítés azzal a hátránnyal jár, hogy csak az adott szöveghez kapcsolódó fordítási problémák kerülnek megvitatásra. *Deduktív megközelítés* esetén a tananyag bizonyos fordítástechnikai szempontok köre szerveződik, pl. intézménynevek, reáliák, mértékegységek fordítása, átszámítása stb. Ezt a módszert az teszi kevésbé használhatóvá, hogy nagyon nehéz az adott témához kapcsolódó szöveget találni. *Funkcionális megközelítés* esetén a tananyag a fejlesztendő készségektől függ (pl. rezümékészítés, transzformációk stb).

Bármely elv alapján szerveződik is a képzés, nagyon fontos az is, hogy milyen tananyagból milyen módszerrel oktata tanár. Elsőrendűen fontos az életszerű helyzetek megteremtése a fordítóképzésben, amely egyrészt autentikus szövegek fordíttatását jelenti, másrészt pedig a fordítást oktató ta-

nárnak nem annyira tanárként, hanem kiadói szerkesztőként kell szerepelnie. Ennek megfelelően a *folymatalközpontú modell* (Gile) elveti a hibajavítást mint a fordítói készség ellenőrzésének módját, és helyette a fordítással kapcsolatos kérdések felvetését helyezi előtérbe. Az *eredményközpontú modell* a hibajavítás átdolgozását célozza meg a „rendszeres visszajelzés” (Dollerup), „tanulóközpontú” (Sainz) és „humanisztikus” megközelítés (Seguinot) bevezetésével.

Az ellenőrzés mellett a kurzus másik sarkköve a fordítást megelőző előkészítés menete. A szerző szerint az a legfontosabb, hogy „a hallgatókat meg kell tanítani arra, hogy *fordítóként olvassanak*” (171). Ehhez az szükséges, hogy megvitassák, kihez, milyen célból, milyen formában készült a szöveg, és megfelelő szótári munka kapcsolódjon a fordítást megelőző fázishoz.

Az utolsó fejezet áttekinti a magyarországi fordítóképzés múltját és jelenét, a bekövetkezett változásokat, valamint felvázolja a jelenlegi helyzetből fakadó feladatokat. Ezek közül legfontosabb az egységes képesítési követelmények kidolgozása, a fordító- és tolmács szak megalapítása, valamint a fordítói tanszékek létrehozása. Végezetül – a szerző szerint – kívánatos lenne fordítástudományi, doktori program indítása is, mert ezek a feltételek csak együttesen oldanák meg a fordítást és tolmácsolást oktató tanárok képzését és továbbképzését.

Újszerű szemléletet tükröz a könyv végén található *terminusjegyzék*, amely első sorban fordítástudományi, illetve fordításelméleti művekben előforduló általános és alkalmazott nyelvészeti műszavakat tartalmaz. A magyar elnevezés mellett szerepel annak eredeti (angol, német, orosz francia) változata, a műszót bevezető szerző neve, a terminus által jelzett fogalom magyarázata, valamint a rokon fogalmakra és területekre vonatkozó utalás.

Szintén dicsérendő az irodalomjegyzék mellett szereplő lista (amely a fordítástudomány legrangosabb műveit kiadó *Benjamins Translation Library* eddig megjelent

köteteinek bibliográfiai adatait tartalmazza), valamint a magyar fordítástudományi és fordítástechnikai szakirodalom áttekintése; mindkettő megnyitja az utat a téma iránt érdeklődő olvasók előtt.

A könnyen érthető, világos logikai elrendezésű, nagy szakmai igényességgel készült könyv pótolhatatlan segítséget nyújt a fordítás iránt érdeklődő hallgatóknak, kutatóknak és oktatóknak. Különösen azok számára ajánlott a borítón egyetemi jegyzetként feltüntetett mű, akik most indítanak intézményükben fordítóképzést és/vagy tolmácsolóképzést, mivel minden lényeges információt egy helyen találhatnak ebben a könyvben.

*Márta Anette*

Horváth Zsuzsanna

## **Anyanyelvi tudástérkép**

Országos Közoktatási Intézet,  
Budapest, 1998, 334 p.

Vajon „hasznos” tudás-e a középiskolában megszerzett tudás? Segít-e a társadalmi életben való eligazodásban, a munkavállalásban, a továbbtanulásban? Vannak-e fölösleges, az érettségi után könnyen feledhető elemei? A magyar iskolarendszer maradéktalanul ellátja-e a társadalmi életben való részvételre felkészítő feladatát? Ezekre a kérdésekre keresi a választ könyvében Horváth Zsuzsanna, az Országos Közoktatási Intézet munkatársa.

Az intézményes oktatás-nevelés az információörökítés és a kultúrák közvetítés feladatát látja el. Mint „tudás-kánont legitimáló szervezet” egyfajta minőségellenőrző szűrőként működik. A magyar oktatáspolitikai hagyományai szerint a szükséges és a szükségtelen tudástartalmak elkülönítése még napjainkban is a tudományosság és a pedagógia szempontjai szerint történik. Az iskolai oktatás társadalmi relevanciájának megnövelése érdekében ezeket a szempontokat ki kell egészítenünk a „diákok valós

szükségletei” kielégítésének további szempontjával. S miután e szükségleteket az állandó időbeli és térbeli társadalmi-politikai mozgások motiválják, az oktatás csak a változásokra reflektáló folytonos önmegújulás által töltheti be funkcióját. A nyelv egyrészt a kulturális folytonosság egyik hordozója, a művelődés lényegi összetevője, s e szerepében az állandósult értékek hordozója, örökítője, másrészt a mindenkori tapasztalatok értelmezésének referenciakerete, s mint ilyen, az értékbeli változásokra, súlyponteltolódásokra legérzékenyebben reagáló terület. A legtöbb európai állam anyanyelvi irodalmi oktatásbeli szándékai kettősek: a cél egyrészt az individuális kiművelés, másrészt az aktuális társas-társadalmi színtereken való adekvát megnyilvánulási képesség fejlesztése.

Az irodalmi és az anyanyelvi képzés mibenlétének, funkciójának korábbi legitimáló elvei a hatvanas-hetvenes években vitás kérdéssé váltak. A képzési rendszerek, koncepciók két nagy vonulata alakult ki. A „hagyományelvű” (elsősorban kulturális) paradigma képviselői a humán kultúra önértékét, az elméletnek a gyakorlattal szembeni elsőbbségét hangsúlyozzák, céljuk értékek őrzése és közvetítése. A „pragmatizmuselvű” (elsősorban civilizatorikus) paradigmát preferálók célja a gyakorlat elsőbbségének megszilárdítása, a nyelvi kompetencia fejlesztése, a tudás hasznosíthatóságának, piacképességének erősítése.

A gondolatébresztő (és érzelmeltető!) elméleti bevezetés és a leírt jelenségek kulturális és történeti problémaháttérének ismertetése után az Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontjának gondozásában megjelent kötetet olvasva egy érdekes tanulságokkal szolgáló felmérésorozatnak lehetünk a tanúi. A vizsgálatok egy holland-magyar projekt keretében: a CITO (az Arnheimben működő holland tantervi és vizsgaközpont), az Amsterdami Egyetem Oktatásszociológiai Tanszéke és a sorozatgondozó együttműködésében történtek.

A kutatási koncepció első lépése a magyar és a holland, fiatal, 19–29 éves felnőtt érettségizettek, felsőoktatásbeli tanárok és gazdasági vezetők kommunikációs tevékenységeinek gyakorisága, ismerete és fontossága közötti összefüggések és feszültségek feltárása volt. A feltett kérdések a beszédértés, az olvasás, a beszéd és az írás élethelyzeteire vonatkoztak. A vizsgálati eredmények alapján feltárultak a nyelvhasználati tudás és nem tudás összetevői: mindhárom holland, illetve magyar csoport számára a legjelentősebb problémát a nyilvános szereplés jelenti, akár írásbeli, akár szóbeli megnyilatkozásról van szó. A kultúrák közötti összehasonlításból kiderült, hogy a holland nyelvhasználati tudás „piacképesebb”, társadalmi érvényessége erősebb, szemben a magyaréval, amely helyenként annyira bizonytalan, hogy a közéleti információkhoz való hozzáférést és a társadalmi konszenzusok létrejöttét is veszélyezteti. Az eredmények figyelembevételével tananyag-elemzési kritériumok, tantervi és vizsgatartalmakra vonatkozó prioritások állíthatók össze.

A második kutatási szakaszban a kutatók az anyanyelvi érettségi vizsgatartalmak és értékelési eljárások vizsgálatát és kultúrák közötti összehasonlítását végezték el. A civilizatorikus és a kultúrák közötti anyanyelvi érettségi változatok Európa-szerte kevert formában élnek, a különbségeket a kettő közötti súlypont-eltolódások eredményezik. A magyar szépirodalmi alapú tananyag-rendszer elsajátíttatását „irodalmi tárgyú értekezés vagy műközpontú elemzés” típusú érettségi vizsga követi. A vizsgarendszer homogén, a továbbtanulási igényekre nem reflektál. A vizsga értékelésének célja a vizsgázó általános műveltségi szintjének holisztikus megítélése. Az értékelés módját általános központi minőségi elvek határozzák meg néhány tartalmi és általános szövegszerkesztési kritérium alapján. Az eredmények összehasonlíthatóságának gyenge alapjául a központilag meghatározott feladat szolgál. A holland anyanyelvi

oktatás tananyaga nem irodalmi alapú, a vizsga ebből következően „nem irodalmi tárgyú szöveg értése és alkotása”, valós élethelyzetek reflexiója. A vizsgák a diák irányultságától függően alternatívák. Az értékelés központi kulcs: részletes analitikus értékelési-pontozási útmutató alapján történik. Az eredmények nagymértékben összemérhetők. Az összehasonlításból kiderül, hogy a magyar írásbeli anyanyelvi érettségi vizsga a kultúrák közötti, a holland pedig a civilizatorikus jellegű.

Az igényfelmérés nyomán kirajzolódó nyelvhasználati tudástérkép és hiánytérkép alapján, illetve a vizsgatartalmak összevetésének tapasztalatai és tanulságai alapján született meg az írásbeli anyanyelvi érettségi vizsga kísérleti modellje. A modell elemei: vizsgafeladatok, javítási útmutatók, a javító tanárok eligazító segédanyaga.

Az első vizsgafeladat nem irodalmi tárgyú érvelő szövegek elemző és kritikai értelmezése, a második feladat érvelő szöveg alkotása megadott témában és kritériumok alapján. A diákok munkái kettős megmértetésben részesültek: a dolgozatokat elsőként saját tanárok, majd korábbi teljesítményeket nem ismerő tanárok értékelték, mégpedig előre meghatározott, azonos szempontok és értékelési útmutató alapján. A modell kipróbálásának legszembetűnőbb tanulságai a következők voltak:

- az anyanyelvi teljesítmény értékelésének nincs általános érvényű egységes kritériumrendszere, az alapelveket minden egyes szöveg feldolgozásakor adaptálni kell;

- a kettős, konkrét és nyilvános kritériumok szerinti értékelési mód korrektebbé teszi a teljesítménymérést;

- a nemzetek közötti együttműködés és a közös szakmai munka reális igény az oktatáspolitikai és a tantervi kutatásokban, de az eltérő kulturális determináltság és igények miatt minden stratégiát az adott nemzet kulturális-társadalmi jellemzőit is figyelembe vevő kritikai adaptációnak kell alávetni.

A vizsgálati eljárások és eredmények ismertetése mellett helyet kapott a kötetben a modell elemeit (feladatszövegeket, értékelési útmutatókat és segédanyagokat) tartalmazó melléklet is, ennek köszönhetően az egész munkafolyamat pontosan végigkövethető: a szemünk előtt játszódik le a modell születésének és megmérettetésének minden fázisa. Ebből a szempontból példaértékű ez a könyv. A szerző oktatáspolitikai állásfoglalása végig rejtve maradt előttem, s végül sajnálattal kellett nyugtáznom azt a tényt, hogy a tananyag-tartalmak társadalmi relevanciájának kérdése megválaszolatlan maradt annak ellenére, hogy a probléma-felvezetés legsarkalatosabb pontja éppen ez a tényező volt.

*Bertalan Regina*

Cs. Jónás Erzsébet

## **Mindennapi kommunikáció**

Bessenyei György Könyvkiadó,  
Nyíregyháza, 1998, 151 p.

A könyv Cs. Jónás Erzsébet nyíregyházi főiskolai tanár *Kommunikatív készségfejlesztés az anyanyelvi és idegen nyelvi oktatásban* című munkájának javított, átdolgozott kiadása. Vállalt célja, hogy ráébresszen: „... a nyelvi kommunikáció alapismeretei (pl. az adekvát beszédkezdeményezés, a bekapcsolódás, kilépés a beszélgetésből, az 'odafigyelést' jelentő aktivizáló nyelvi elemek stb.) önmagukban tisztázandó lényeges ismeretek, amelyeket önálló tantárgy keretében lenne szükséges fokozatosan felépíteni” (6). A szerző munkáját figyelmébe ajánlja „a gyakorló tanároknak, tanárjelölteknek és valamennyi érdeklődőnek, aki szeretne ismerkedni a dialógus kommunikatív és szövegszerkezeti sajátosságaival” (6).

Az első fejezetben (Elméleti, módszertani kérdések; pp. 7–34) Cs. Jónás Erzsébet fogalmi tisztázásra vállalkozik. A szöveg meghatározása után kísérletet tesz a dialógus körülírására két lehetséges vizsgálati

irányt jelölve ki: a) a kommunikatív kompetencia felől a nyelvi megformálás, az adekvát nyelvhasználat irányában; b) a szövegszerkesztés sajátosságaiból kiindulva a kommunikatív funkció felé, megengedve az interdiszciplináris megközelítés lehetőségét is.

Ez utóbbinak felvázolását kezdi meg a továbbiakban. A dialógust mint bonyolult több aspektusú cselekvést tárgyalja: megemlíti a grice-i társalgási maximákat, a dialógus lokális szerveződését, a beszélőváltást; szó esik a dialógusok globális szerkezeti elemeiről – ennek során nagyon vázlatosan érinti a beszédaktus-elméletet –, majd a dialógus szerkezeti felépítéséről.

A fejezet két óraterffel zárul, melyek célja a dialógusok elemzése és modellezése. Az óratervek egyszerűségükben nagy oktatási tapasztalatról tanúskodnak. Hiányzik azonban annak tisztázása, hogy a szépirodalmi művek dialógusai nem dialógusok – kommunikációs értelemben –, hanem dialógusok leírásai, „jelei”, így értelmezésük alapvetően más, mint a mindennapi kommunikációban elhangzó dialógusoké.

A második fejezet (A tudatos kommunikatív viselkedés kialakítása; pp. 35–80) az általános iskola nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programjából kiindulva tartja fontosnak hangsúlyozni a kommunikációs helyzetek elemzésének, a nyelvi és nem nyelvi eszközök tudatosításának fontosságát, melyek nagyon jól alkalmazhatók az idegennyelv-oktatásban is. Két párbeszéd-szerkezeti kérdést vizsgál meg: a szerepcserét és a „beszédépítő” választ. Mindkettőre jellemzőnek tartja, hogy míg az anyanyelvben szinte automatikusan jól működnek, addig az esetek többségében eltérő struktúrát mutató, illetve követelő idegen nyelvekben nagy nehézséget okoznak. Példáit az orosz és a német nyelvből veszi.

A továbbiakban az idegen nyelven történő párbeszéd tanításához ad javaslatokat: milyen kommunikatív beszédhelyzeteket kell elemezni (kapcsolatfelvétel módja, véleménynyilvánítás, kérés, felszólítás stb.), milyen társadalmi szituációkhoz kapcsoló-

dó szerepek esetében milyen stílusok használandók (lezserség, közvetlenség, gúnyolódás, szemtelenség). Majd – megint csak irodalmi példán – helyzetelemzést végez a megfelelő modor kiválasztásához. „A társalgási szövegszervező elemek a magyarban, németben és az oroszban” című rövid alfejezet viszont felvillantja a kommunikációs kompetencia összevető vizsgálatának lehetőségét. A párbeszéd nem verbális eszközeiről szólva fontos az a metodológiai megállapítása, mely szerint „jóllehet az idegen nyelvi ismeretanyag határai megszabják a dialógus-szerkesztés szövegépítő elemeinek ... kiválasztását, de az adekvát nyelvi és nem nyelvi kommunikáció az idegen nyelvek elsajátításának kezdő szakaszában is megvalósítható feladat, ha élünk ehhez a tudatos kommunikatív helyzetelemzések előkészítő lehetőségével” (51).

A továbbiakban a beszédtonus, a mimika és a gesztusnyelv elemzési lehetőségeit vizsgálja meg a szépirodalom segítségével, majd ezek jelölésének szövegértelmező szerepét tárgyalja. A kommunikációval kapcsolatos nem verbális cselekvések közül azokat elemzi, melyek nemcsak tanulmányozhatók, hanem taníthatók is. A kommunikatív jellegű kinémák érdekes és tanulságos összevető elemzését végzi el a szerző orosz, német és magyar példákon.

A harmadik fejezetben (Szövegszerkezeti vizsgálatok a különböző kommunikatív szándékkal indított dialógusokban; pp. 81–138) a beszédpartnerek két-két megszólalását tartalmazó dialógusok taxonómiáját adja. Sajnos nem derül ki, hogy az anyag a szerző saját kutatásának eredménye, vagy pedig átvétel, s ha ez utóbbi, akkor milyen nyelvű példákon alapul. A dialógustípusok leírásához nem ad példákat, így aztán az olvasó nyelvi kreativitásán múlik, hogy érti-e őket, egyetért-e velük. Zavarba ejtő ez után a részletes taxonómia után a szerző azon megállapítása, hogy „nincsenek kötött dialógusmodellek” (108). Talán szerencsésebb lett volna arra utalni ismét, hogy a dialógusok szituációfüggők: meghatározó-

ik például a szereplők, a helyzet, a helyszín, s így a taxonómia mindig bővíthető.

A következő alfejezetben néhány példán keresztül szemlélteti, hogy a – mégiscsak meglévő? – dialógusmodellek hogyan használhatók az idegennyelv-oktatásban.

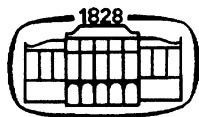
A szerző fontos megállapítása, hogy a mondatok aktuális tagolása nem egyetemes jellegű, hanem nyelvfüggő, mert bár e kijelentés magától értetődőnek tűnik, hangsúlyozása az idegen nyelv oktatása során nagyon fontos; ahogy a dialógusokban elhangzó kérdések és válaszok, valamint az őket kísérő gesztusok elliptikus jellegéé is.

A könyv „Mindennapi kommunikáció” című záró részéből tudhatjuk meg, hogyan alakult ki a szerző azon nézőpontja, hogy a nyelvtanulás egyrészt a nyelvi anyag, másrészt a kommunikatív helyzetek pontos elemzéséből kell álljon, s hogy a szerző kutatásait – ebben az értelemben – két irányban folytatja: az anyanyelvi fejlesztést célzó szövegszerkesztés-tan, valamint az idegen nyelvi adaptáció területén. E rövid összefoglaló németül is olvasható a kötetben.

Szót kell ejtenem azonban a könyv egy szembetűnő hibájáról is, a hivatkozásokról és a bibliográfiáról. Szembetűnően sok a pontatlanság, a nyilvánvaló hiba; ezért a bibliográfia forrásként alig-alig használható.

Miként értékelhetjük a könyvet? Én a magam részéről – Cs. Jónás Erzsébet gondolkodásmódját követve – egy tanácsot (96) vagy figyelmeztető közlést (98) tartalmazó dialógusként tartom számon: felhívja figyelmünket arra, hogy az idegen nyelvek oktatásában szükség van bizonyosfajta szemléletváltásra. Ennek néhány aspektusát ki is dolgozza a szerző (szép példái ennek összehasonlító táblázata). Most másokon (vagy rajta is) a sor, hogy a könyvben csak vázlatosan felvillantott elméleti megalapozást is elkészítsék ehhez, esetleg tankönyv jelleggel, mely bemutatja – pontosan – azokat az elméleteket, irányzatokat, melyre már ez a könyv is támaszkodik.

*Kárpáti Eszter*

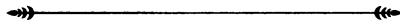


## AKADÉMIAI KIADÓ RT. A NYELVKÖNYVSZERKESZTŐSÉG ÚJDONSÁGAI

A RIGÓ NYELVVIZSGAKÖNYVEK sorozatban megjelenő *Tesztre készen* című CD-ROM anyagát az Idegennyelvi Továbbképző Központ tanárai állították össze. Az **1000** autentikus **tesztfeladat**ot alapul vevő interaktív és intelligens program képes a kérdéseket nyelvtani kategóriák szerint csoportosítani, értékelni és összesítő statisztikát készíteni. További **nyelvtani gyakorlatokat** és **hallás utáni szövegértési feladatokat** is kínál a CD-ROM – német és angol nyelven egyaránt!

A *Hallás utáni szövegértés a nyelvvizsgán* a Rigó utcai Nyelvvizsgaközpont 20 eredeti vizsgaszövegét tartalmazza. A feladatok, a rendelkezésre álló idő, a megoldási kulcs ugyanaz, mint a vizsgán. Így a vizsgára készülők pontosan megismerhetik az elvárásokat, és maradéktalanul felkészülhetnek erre a feladattípusra is. A kiadvány német és angol nyelven kapható.

A *Magyar Mozaik* CD-ROM, amely Hegedűs Rita és Oszkó Beatrix ugyanezen a címen megjelenő nyelvkönyvsorozatának **haladó** kötete alapján készült, interaktívan feldolgozható szövegeket, fordítási és szövegértési lehetőséget, interaktív gyakorlatokat, tesztek, szótárt, nyelvtani összefoglalót, valamint egy igen gazdag országismereti modult kínál Internetkapcsolatokkal a **magyar nyelvet tanulóknak**.



Ki ne szeretne minél kevesebb erőfeszítéssel, jókedvűen tanulni nyelvet? Hol találhat az angol nyelvet tanuló szórakoztató nyelvtani gyakorlatokat, ötletes szókincsnövelő, beszédértést könnyítő és kiejtésjavító feladatokat? Az **Akadémiai Kiadó zenés nyelvoktató anyagaiban!**

A **hANGOLka** Szabados Mária **televíziós angol nyelvleckerorozatához** kapcsolódó **munkafüzet** – megoldási kulccsal.

*Rock Your English* – azaz rockzenével erősítsd az angoltudásod! Segít ebben Suzanne Vega, Joan Osborne, Bob Geldof és zenésztársaik, valamint az **önállóan feldolgozható feladatok** és **tanároknak szánt ötletek** szerzői: Szabados Márta, Szirkó Zsánna, Geoff Gibson és Simon Gooch.



Megrendelhetők: Akadémiai Kiadó Rt. –  
1519 Budapest, Pf. 245.

Vevőszolgálat  
Tel: 464-5500,  
e-mail: [custservice@akkrt.hu](mailto:custservice@akkrt.hu)

Ken Wilson, James Taylor

## Prospects

Magyar Macmillan, Budapest, 1998.

A *Prospects* tankönyvcsalád olyan igényt próbál kielégíteni, amely már évek óta egyre erősebben jelentkezik a magyarországi angoltanárok körében: legyen egy olyan könyvsorozat, amely fel tudja mutatni a brit nyelv-könyvek hagyományos értékeit, de egyértelműen figyelembe veszi a magyar sajátosságokat is.

A brit szerzők kifejezetten a magyar középiskolások számára készítették a *Prospects* könyvsorozatot. Erre számos bizonyíték is kínákozik. Elsőként talán Ken Wilson személye, aki több nemzetközileg elismert nyelvkönyv megírásában vett részt: *Fastlane*, *Horizons*, *Network*, *Cross Country*. Ken Wilson évek óta jár Magyarországra előadásokat, workshopokat tartani. Mielőtt belefogott volna a *Prospects* sorozat megírásába, magyar iskolákat látogatott, tanárokkal beszélgetett, hogy megtudja, milyen nyelvkönyvre van szükség Magyarországon. A szerzők felkérték tanácsadónak Rádai Pétert, aki jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Tanárképző Központjának oktatója. Ennek az együttműködésnek is az a célja, hogy a *Prospects* a magyar középiskolások és angoltanárok igényeire legyen szabva.

Mik ezek az igények? Elsősorban a *Prospects* vertikális tagolódása. Ez az öt szintből álló sorozat (1. *Beginner*, 2. *Pre-Intermediate*, 3. *Intermediate*, 4. *Upper-Intermediate*, 5. *Advanced*) a magyar diák számára három csatlakozási lehetőséget kínál fel: 1. azoknak, akik az általános iskolában nem tanultak angolul (*Beginner*); 2. akik körülbelül két évet már tanultak (*Pre-Intermediate*); 3. akik alapos képzést kaptak az általános iskolában (*Intermediate*). Másodsorban az a felismerés, hogy a magyar diák tanulási, illetve a magyar tanár tanítási szokásai, hagyományai némileg eltérőek a nyugat-európaiktól. Ezért a szerzőknek egyik

legfontosabb szempontjuk az volt, hogy a könyv alapos és áttekinthető nyelvtani tanmenetre épüljön. Harmadsorban a magyar középiskolás érdeklődési körének megismerése. Olyan témák szerepelnek a könyvben, amelyek lehetőséget biztosítanak arra, hogy a tanulók beszámolhassanak az őket foglalkoztató kérdésekről úgy, hogy közben megismerjék más országok eltérő szokásait és kultúráját. Végül, de nem utolsósorban a szerzők beépítették tanmenetükbe a NAT általános és részletes követelményrendszerét.

A sorozat szerencsésen ötvözi a magyar igények figyelembevételét a brit nyelvkönyvek hagyományos értékeivel. Az egyik ilyen az integrált tanterv. A *Prospects* az alábbi tanterveket integrálja szerves egésszé: 1. nyelvtan; 2. nyelvi készségfejlesztés (beszédértés, beszéd, olvasásértés, írás); 3. funkcionális-kommunikatív nyelvtanulás; 4. szókincs-bővítés; 5. kiejtés. Témái e korosztály számára rendkívül érdekfeszítők, feladatai pedig biztosítják, hogy a nyelvtanulás folyamata élvezetes legyen. A nyelvkönyvsorozat egyik erőssége, hogy megtalálja az egyensúlyt a nyelvi szerkezetek tanítása és a nyelvi készségek fejlesztése között. A nyelvi struktúrák szöveggörnyezetben való bemutatása és gyakoroltatása a tudatos nyelvtanulásnak, a könyv kommunikatív feladatai pedig az önkéntelen nyelvelsajátításnak nyújtanak tág teret.

A *Prospects* sorozatnak szintenként a következő összetevői vannak: tankönyv, munkafüzet, hangkazetta, tanári kézikönyv.

A *Prospects Beginner* tankönyv 25 leckét tartalmaz, amelyek 5 egységbe tömörülnek. Az egyes leckék négy oldalon helyezkednek el, így a szerkezetük könnyen követhető. A nyelvtani szerkezeteket érdekes témákon keresztül mutatja be. Minden lecke elegendő lehetőséget ad arra, hogy az új nyelvtant a különböző készségek fejlesztése révén gyakoroltassa. A kommunikatív feladatok természetéből adódik, hogy igen gyakori a páros munka és a csoportos munka. Az úgynevezett *Round Up* feladatok to-



vábbi alkalmat nyújtanak a nyelvtan- és szókincksfejlesztésre. Az egyes leckék végén megjelenő *Language Check* blokkok szilárd megerősítést adnak a tanulóknak. Minden ötödik lecke ismétlés, összefoglalás. Ezeknek a leckéknek a felépítése azonos. A *Focus on ...* egység átismétli és kibővíti a megelőző négy lecke nyelvtanát és szókincsét. A *Paula's Problem Page* egy teen-agermagazin stílusában dolgozza fel az angolul tanulók tipikus problémáit, arra biztatva ezzel a diákokat, hogy ők is fogalmazzák meg saját nyelvi kérdéseiket. Ez nagyon jó irány ahhoz, hogy a magyar középiskolások tudatos nyelvtanulókká váljanak. Az ismételőleckék *Wordpower* feladatai a szókincs tudatos fejlesztését segítik elő. A *Progress Check* oldal pedig az osztály előrehaladását méri mind a tanár, mind a tanulók számára. A tankönyv végén részletes nyelvtani összefoglalás és szógyűjtemény található.

A *Prospects Beginner* munkafüzet egyaránt alkalmas órai feldolgozásra és otthoni munkára. Nyelvtani, szövegértési és fogalmazási feladatokkal egészítik ki a tankönyv leckéit. A munkafüzet fordítási feladatokat is tartalmaz.

A tanári kézikönyv árulkodik leginkább arról, hogy szerzője kitűnő szakember. Forogatókönyvszerűen vezeti a tanárt, ha az érdeget tart, de nem áll útjába a kreativitásnak. Pontosan kijelöli minden egyes lecke nyelvtani, funkcionális, lexikai és tematikai célját. Ötletet ad arra, hogyan vezényeljük le a páros és csoportos munkát, sőt arra is jut ideje, hogy a tábla minél hasznosabb kiaknázására irányítsa figyelmünket. A részletes óravázlat arra is kiterjed, hogy mit tegyünk, mielőtt kinyitnánk a könyvet (*Before you open the book ...*), és hogyan fejezzük be stílusosan az órát (*Before you go ...*). A kézikönyv tartalmaz 20 fénymásolható munkalapot, amelyek a leckék szabadabb nyelvi feldolgozását segítik elő.

A *Prospects* mind tartalmát, mind formáját tekintve rendkívül igényes könyv. Jó kézbe venni, és elgyönyörködni a fotókban és az illusztrációkban. Ez a vonzó külső

mindenki számára azonnal érzékelhető. Remélem, a könyv belső értékeit is sok diák és tanár fogja felfedezni.

Jilly Viktor

David Newby

### **Grammar for Communication**

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest,  
Österreichischer Bundesverlag, Wien,  
1996, 200 p.

Mutasd a nyelvtan könyved, és megmondom ki vagy! Íme egy rendkívüli mű, amely azokkal is megszeretteti a nyelvtanulást, akik számára a forma nem sokat jelent, azonban a funkció annál többet. – Ez a könyv, amely a középiskola harmadik-negyedik osztályában, valamint egyéni és csoportos foglalkozásokon középfeladónak ajánlható, a nyelv elsajátítására biztos, rendszeres alapot nyújt és mindig a ma használatos, élő, praktikus nyelvre alapozza gyakorlatait. Összefoglaló kézikönyvet tartunk a kezünkben, amely táblázatokba rendszerezve, magyar nyelvű magyarázatokkal és gyakorlatoikkal ismerteti az angol nyelv szabályait.

David Newby, a grazi egyetem tanára, több, középiskolásoknak szánt nyelvkönyv és tanulmány szerzője. Könyve sikerét mutatja, hogy nemcsak Ausztriában, hanem Németországban, Horvátországban és Szlovéniában is megjelent. A magyar változat rendkívülien találó megjegyzései, nyelvi fordulatai és világos magyarázatai Gönczi Éva munkáját dicsérik.

A kötet nyelvtani feladatai változatosak: alkalmasak az alapismeretek rögzítésére, automatizálására és készségszintre emelésére, ugyanakkor nem sablonosak, a nehezebb feladatok megoldása nyelvi leleményt igényel. Minden nyelvtani témakörhöz készültek egyszerűbb, egy behelyettesítést vagy átalakítást, kiegészítést kívánó és nehezebb, több mondatrész együttes változtatását, az egész mondat transzformálását megkövetelő feladatok.

A kommunikatív elvű tananyag-elrendezés hangsúlyozza a formák és a funkciók összefüggését, azonban a taníthatóság érdekében fokozatosság és egymásra építhetőség szerint válogat közülük. A hagyományos nyelvtankönyvek túlnyomó többsége azt sugallta, hogy csak a formáknak van rendszerük. David Newby *Grammar for Communication* könyve azonban arra törekszik, hogy a funkciók rendszerét is felépítse. Kiválasztott példái is azt közvetítik, hogy a pragmatikus jelentés változhat attól függően, hogy a beszédfolyamatban közvetlenül előtte és utána mi áll.

Kiváló szerkezetét a könyv hátlapján is található előnyök felsorolása érzékelteti: rendkívül világos és áttekinthető; a kommunikatív nyelvhasználatra helyezi a hangsúlyt; a nyelvtani jelenséget egy minidialógus, majd egy rövid magyar nyelvű magyarázat világítja meg; a „Communicative Uses” elnevezésű táblázatokban olyan helyzeteket, alkalmazásokat mutat be, amelyek jellemzőek az adott nyelvtani jelenségre; az „Aha! Box”-ban alaki, jelentés- vagy stílusbeli különbségeket magyaráz meg; a jelenségekhez kapcsolódó gyakorlatok és kulcs segít a nyelvtani problémák rögzítésében.

A címszók – szám szerint 174, amelyet 161 gyakorlat követ – az egyes nyelvtani alakok, a kommunikációs folyamatban betöltött funkciók kifejezését tartalmazzák. A szerző szavaival élve, jelen könyv elmagyarázza, hogy miként segít a nyelvtan a kommunikáció során a megértésben.

A könyv 16 fejezete a hagyományostól eltérő módon közelíti meg a szófajokat. A főnevek csoportjában érdemes kiemelni az egyes számú alak, többes számú jelentést, illetve a többes számú alak, egyes számú jelentést, valamint a cselekvést kifejező főneveket. A névelőkön belül jól körvonalazódnak az utalási módok (általános, határozott, határozatlan). A névmások estében a megszokott szófaji megközelítés mellett helyt kapnak a nyomatékosítás eszközei, a kölcsönösség, az általánosítás, a birtokvi-

szony. – A szerző nagy körültekintéssel mutatja be a középhaladó tanuló számára különlegesnek és nehezen elsajátíthatónak tűnő jelzős szerkezeteket és jelzői birtokosokat. A határozók családja együtt tárgyalja a távolságot, az időt és az érzelmeket kifejező nyelvtani jelenségeket. Ezt követi a rendhagyó módon bevezetett általános, birtokviszonyra vonatkozó, kiválasztó kérdések problematikája. A bővítő értelmű információs blokkot a *nem fontos dolgok* csoportja követi, valamint a kiemelés, teljesség, mennyiség, maradék kifejezésére használt nyelvi formák. Amint haladunk a könyvben, bonyolultabb kérdések is sorra kerülnek. A melléknevek használatában a leírás módjain és az összehasonlítási stratégiákon túlmenően, megjelennek a leíró kifejezések és a meghatározó értelmű jelzői mellékmondatok.

Az igék a cselekvés fajtáitól indulnak el, felvonultatva az igeidőket, ezúttal a megszokottnál logikusabb, a valóságos időviszony kifejezésének sorrendjében. Remekül érzékelhetjük az igeidők előfordulását a kiválasztott szövegtípusok alapján. Íme egy, a könyvből kiemelt példa: „A *Past Progressive*-vel olyan események, körülmények írhatók le, amelyek a főbb esemény vagy időpont kísérei.” A *Future* igeidő leginkább a bizonytalanság, a semleges viszony, a bizonyosság, illetve a feltételes mód körében kerül tárgyalásra. Ezt követően szinte észrevehetetlenül siklik át a módbeli segédigék funkcióinak kifejezésére. A tanulók számára oly megfoghatatlan igenevek viselkedését részletesen tárgyalja. Érdemes megfigyelni a rövid és pontos magyarázatokat: Cselekvés kifejezésére általában ígét használok. Az ige azonban más funkciót is betölthet. Az igealakok funkciói szerint, a *Gerund* tevékenységet, a főnévi igenév történést fejez ki. Mint eddig minden alkalommal, most is összefoglalásra kerülnek a nehezebben érthető jelenségek.

A könyv végén a szerző ismét a mondatan szintjét érinti, amikor is alanyi és tárgyias mellékmondatokkal foglalkozik. A leíró

igék viselkedését a cselekvés közti kapcsolatok kifejezése követi. A sort a prepozíciók idiomatikus táblázata zárja.

A törzsanyagot a mellékletek követik: I. 119 rendhagyó ige betűrendbe szedett táblázata, II. központosási tudnivalók, III. stilisztikai megjegyzések a hivatalos és beszélt nyelvre jellemző fordulatokkal, IV. beszédjelenségek a nyelvtan tükrében.

Közismert, hogy vannak a nyelvhasználatnak olyan szabályai, amelyek nélkül a nyelvtani szabályok hiábavalók. Íme egy nyelvtankönyv, amelynél nem áll fenn a kommunikatív megközelítés egyik negatív

tulajdonságaként emlegetett veszély, miszerint csak a funkció nyelvtanát tanítaná. A *Grammar for Communication* nagyon jól egyezteteti a formát és funkciót összekötő elemeket, valamint a funkcióval nem rendelkező formai ismeretek tanítását.

Szeresse meg a nyelvtant egy újabb megközelítésből! Newby *Grammar for Communication* könyve tökéletesen kiegészíti a már polcaikon található hasznos, hagyományos nyelvtan könyveket.

Hortobágyi Ildikó

## SZOFTVER-KRITIKA

Dave Sperling

### Internet Guide

2. kiadás, Upper Saddle River, Prentice Hall Regents, 1998, 184p. + CD-ROM melléklet.

A Prentice Hall egy év alatt másodszor jelentette meg Dave Sperling internetes kalauzát. A nagy sikerű mű 1998-as kiadását a szerző friss adatokkal és újabb, a nyelveket tanulókat és tanítókat érdeklő internetes források listájával és leírásával egészítette ki. A könyvhöz ingyenes CD-ROM tartozik, melynek használatával még egyszerűbb azoknak az anyagoknak a megtalálása, melyeket a nyomtatott változatban megismerhetünk.

Mint a legtöbb válogatás, Sperlingé is esetleges. Mivel a *Guide* olyan percről percre változó médiumot mutat be az olvasónak, mint az internet, ez itt különösen igaznak tűnik. Sperling azonban valóban nagyon jól ismeri az internetet, s annak idegennyelv-oktatásban, elsősorban az angolban, való felhasználását. Tanárként kezdte hat évvel ezelőtt az ismerkedést, évek óta tízezrek látogatnak rendszeresen internetes kávézó-

jába (*Dave's ESL Café*). Jól ismeri látogatóinak igényeit. A kalauzban bemutatott több mint ezer honlap leírása pontos és egyszerű: a lényegyet emeli ki és közben a tájékozódást is jó ötletekkel segíti.

A könyv a bevezető után hat fejezetre tagolódik, melyek közül a lényegi az ötödik: itt, a Dave kedvenceiben („Dave's Guide to the Best of the Web”) ABC-sorrendben mutatja be tömören azokat a kategóriákba rendezett internetes anyagokat, melyek a nyelvek iránt érdeklődőknek fontosak lehetnek. A kategóriák között könyvkereskedőket és enciklopédiákat, játékokat és költészetet, nyelvtörőket és óravázlatokat találunk.

Az ismertetést mindig a honlap címe illetve a szervezet neve indítja, ezt követi az internetes cím, majd egy-két mondatos annotáció a tartalomról vagy annak egy eleméről. Az anyag igen gazdag: s mivel a szerző állítása szerint valamennyi címet ellenőrizte az új kiadás előkészítése során, hosszas kutatás és keresés eredménye.

Sperling kalauzának éppen ez a fő haszna: akik nem feltétlenül szeretnének időt szánni arra, hogy maguk keressék ki az internetes bázisok közül az őket érdeklőket, itt megbízható segédletet kapnak. Ha az ötö-

dik fejezet kategóriái alapján nem találtak megfelelő leírást, a könyv végén a Mutató segíthet. Ha ott sincs szerencsénk, írhatnak a szerzőnek, aki azt ígéri, mindenkinek válaszol. (Aki szaván akarja fogni, írjon neki a *sperling@eslcafe.com* e-mail címen.)

A címlistát tartalmazza a CD-ROM is, így a gyakran igen hosszú s így sok hibát is előidéző http címek begépelését is megpróbolhatja az olvasó.

Külön fejezet („Welcome to the Internet!”) foglalkozik a médiummal most ismerkedő olvasó számára alapvető ismeretekkel és azzal, milyen módszerrel lehet információhoz jutni („Finding Resources and Information”). A harmadik fejezetben a különböző kommunikációs technikákat mutatja be („Communicating on the Net”), majd rövid (nyolc oldalas) leírást ad arról, hogyan írhatjuk meg első honlapunkat („Creating a Basic Web Page”). A hatodik fejezetben azokat a helyeket mutatja be, ahol álláskeresők tölthetnek le információt a legfrisebb lehetőségekről („Jobs on the Net”), az utolsóban pedig azokba a szerzői

jogi megfontolásokba kapunk betekintést, melyek szabályozzák az interneten elérhető anyagok felhasználását („Copyright Law on the Net”).

Magyarország az álláskereső rovatban kapott helyet (p. 138): itt négy anyagot ismertet a szerző. Ezek közül a *HuDir: Jobs* tartalmaz releváns információt azoknak, akik itt szeretnének munkát találni az oktatásügyben.

A *Guide* főszovegét négy melléklet egészíti ki, köztük további olvasmányok jegyzéke. A Mutatón kívül pedig tartalmazza a leggyakrabban előforduló szakzsargon értelmező szótárát is.

A kötet tördelése világos és tetszetős: a tájékozódást jól segítik a kiemelések és az internetes oldalakról készült bőséges illusztráció. A szövegeközi ikonos és keretes tippek eredetien szolgálják azt a célt, hogy a régebbi és újdonsült böngésző megtalálja azt, amit keres, s amit a könyv nélkül esetleg sokkal tovább kereshetne.

*Horváth József*

# HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK

Tisztelt olvasóink!

Folyóiratunk a jövőben is folyamatos tájékoztatást szeretne adni a szakma hazai és külföldi rendezvényeiről, konferenciákról, továbbképzésekről, valamint a különböző ösztöndíj-kiírásokról és egyéb, a szakmát érintő eseményekről. Ahhoz, hogy minél pontosabb információkkal szolgálhassunk, szükségünk van a szervező, illetve a lebonyolító intézmények együttműködésére.

Továbbra is kérjük, juttassák el szerkesztőségünkbe ilyen jellegű híreiket, hogy időben közzétehesük őket, és így minél több érdeklődő szerezhessen tudomást a küszöbön álló szakmai eseményekről.

Együttműködésüket előre is köszönöm.

Szablyár Anna  
rovatvezető

## KONGRESSZUSI NAPTÁR

1999

### Március 3–5.

8. Göttingai szakmai tanácskozás

Színhely: Göttinga, Németország

Téma: *Idegen nyelvi képzés a felsőoktatásban*

Felvilágosítás: Universität, Sprachlehrzentrum, Weender Landstraße 2, D-37073 Göttingen, Németország

### Március 3–13.

*A TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) éves konferenciája*

Színhely: New York, USA

Felvilágosítás: TESOL Central Office, 1600 Cameron Street, Suite 300, Alexandria, Virginia 22314-2751, USA

### Március 25–25.

*A spanyoltanítás 12. németországi konferenciája*

Színhely: Berlin, Németország

Téma: A spanyol nyelv didaktikája: A hagyományos országismerettől az interkulturális tanuláshoz

Felvilágosítás: Ursula Vences, Wittekindstraße 15, D-50937 Köln, Németország

### Március 29 – április 9.

*Altalános és középiskolákban tanító európai angoltanárok nemzetközi továbbképzése*

Színhely: Brighton & Hove (Anglia)

Felvilágosítás: Informationszentrum für Fremdsprachenforschung (IFS) der Philipps-Universität, Lahnberge, D-35032 Marburg, Németország

### Április 8–10.

*IX. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*

Színhely: Veszprém

A Magyar Tudományos Akadémia Alkalmazott Nyelvészeti Bizottsága,  
a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesülete  
és a Veszprémi Egyetem Tanárképző Kara

1999. április 8. és 10. között a Veszprémi Egyetemen megrendezi a  
**IX. ORSZÁGOS ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONGRESSZUST**  
amelynek fő témája  
***Nyelvi kihívások a harmadik évezredben***

### **Szekciók**

- |  |   |
|--|---|
| 1. Alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben | 10. Nyelvi jogok (nyelvi közösségek, tanárok és tanulók nyelvi jogai) |
| 2. Alkalmazott szövegnyelvészet                    | 11. Nyelvoktatás története  |
| 3. Fordítás, tolmácsolás                           | 12. Nyelvpedagógia  |
| 4. Gyógypedagógiai alkalmazott nyelvészet          | 13. Pszicholingvisztika és alkalmazott pszicholingvisztika            |
| 5. Interkulturális kommunikáció és EU-kérdések     | 14. Szaknyelv, kutatás, oktatás, akadémiai készségek fejlesztése      |
| 6. Interlingvisztika                               | 15. Számítógép és nyelvészet – Internet                               |
| 7. Két- és többnyelvűség                           | 16. Szociolingvisztika és alkalmazott szociolingvisztika              |
| 8. Kontrasztív nyelvészet                          | 17. Vállalati kommunikáció  |
| 9. Magyar mint idegen nyelv                        |   |

### **Kerekasztal beszélgetések**

- |   |  |
|---|--|
| 1. A magyar nyelv fenntartása határainkon túl                                     | 4. Internet a nyelvoktatásban          |
| 2. Alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai PhD programok: magyarországi körkép | 5. Reklámanyelv                        |
| 3. Az idegen nyelv oktatásának története  | 6. Új államalakulatok nyelvi problémái |
|   | 7. Világnyelv – regionális nyelv       |

A szervezőbizottság szívesen fogad más alkalmazott nyelvészeti témákat is, illetve kerekasztal vagy műhelybeszélgetések szervezésére vonatkozó javaslatokat.

**A kongresszus helyszíne:** Veszprémi Egyetem, 8200 Veszprém, Egyetem u. 10.

**Jelentkezési lap** kérhető a Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén a 88/406 360-as telefon- és faxszámon.

A kitöltött jelentkezési lapot a szervezők 1998. december 15-ig várják, a tartandó előadás 200 szavas téziseit pedig 1999. január 15-ig.

**Május 6–9.***Nemzetközi német diákolimpia***Színhely:** Brac szigete, Horvátország**Téma:** Országismeret**Felvilágosítás:** Ljerka Biskupic, Debanic Brijeg 23, 41090 Zagreb, Horvátország**Június 7–10.***II. Balatonalmádi Pszicholingvisztikai Napok***Színhely:** Balatonalmádi**Felvilágosítás:** Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, 8200 Veszprém, Egyetem tér 10. Tel./Fax: 88/406 360**Július 5–16. és 19–30.***Nemzetközi tanfolyam angoltanároknak***Színhely:** Brighton & Hove, Anglia**Téma:** Nyelvi továbbképzés és metodika**Felvilágosítás:** Prof. Dr. Reinhold Freudenstein, Am Weinberg 72, D-35096 Weimar/Lahn, Németország**Augusztus 1–6.***Az AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée) 12. Világkongresszusa***Színhely:** Tokyo, Japán**Téma:** A nyelv szerepe a XXI. században: egységesség és különbözőség**Felvilágosítás:** Secretariat for AILA 99, Simul International Inc., 13-9 Araki-cho, Shinjuku-ku, Tokyo 160, Japan; Tel.: 81 3 3226 2822; Fax: 81 3 3226 2824; e-mail: AILA99simul.co.jp; website: /http/www.langue.hyper.chubu.ac.jp/jacet/AILA99**Augusztus 3–10.***A FIT (Fédération Internationale des Traducteurs) kongresszusa***Színhely:** Mons, Belgium**Felvilágosítás:** FIT Congress 1999, Ecole d'Interprètes Internationaux, 17 Avenue

du Champ de mars, B-7000 Mons, Belgium; e-mail: fit99writeme.com

**Augusztus 16–21.***MAPRIAL, a Nemzetközi Orosztanárszövetség 9. világkongresszusa***Színhely:** Bratislava (Szlovákia)**Téma:** Orosz nyelv és irodalom a századfordulón**Felvilágosítás:** Katedra rusistiky, Fakulta humanitnych vied, Univerzita Mateja Bela, Tajovskeho 51, SK-974 01 Banská Bystrica, Szlovákia**Augusztus 30– szeptember 3.***LSP 99 – 12. Európai szaknyelvi szimpózium***Színhely:** Bolzano, Olaszország**Téma:** Az ezredforduló kilátásai**Felvilágosítás:** European Academy of Bolzano, Via Weggenstein 12/a, 39100 Bolzano, Olaszország; tel: 39 471 306 111; e-mail: LSP99eurac.edu; website: http/www.eurac.edu/LSP99**Szeptember 16–18.***EUROCALL 99***Színhely:** Besançon, Franciaország**Felvilágosítás:** Thierry Chanier, Laboratoire d'Informatique de Besançon, Université de Franche-Comté, 16 route de Gray, 25030 Besançon, Franciaország; tel.: 33 3 81 58 84 70; e-mail: thierry.chanieruniv-fcomte.fr; website: http://lib.univ-fcomte.fr/RECHERCHE/P7EUROCALL/EUROCALLE.html**Október 4–6.***A DGFF (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung) 18. kongresszusa***Színhely:** Dortmund, Németország**Téma:** Többnyelvűség és multikulturalitás**Felvilágosítás:** Prof. Dr. Günter Nold, Universität, Institut für Anglistik und Amerikanistik, D-44221 Dortmund, Németország

## Angoltanároknak ajánljuk

A Fővárosi Pedagógiai Intézet és a Corvina Kiadó közösen továbbképző tanfolyamot hirdetnek meg angoltanárok számára. A tanfolyam száma és címe: 125. *Surviving in Britain*.

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium könyvjegyzékén az egyik ajánlott segédkönyv éppen ezt a címet viseli. Nem véletlen, hogy a tanfolyam elnevezése megduplázza ezt a címet. A könyv szerzője, Illés Éva közel tíz éves londoni tartózkodása után ismét hazajött. Szívesen közreadja újabban szerzett tapasztalatait a megjelenés alatt álló *Angliában minden másképpen van azaz Ways and Words in England* című munkájában (Corvina Kiadó).

Izgalmas témák kerülten megvitatásra a bevezető előadást követő „work shop” jellegű foglalkozásokon. Mi az, ami egy külföldinek, aki történetesen magyar, föltűnhet Nagy-Britanniában? Az eltérő szokások, melyekkel mindenkinek meg kell birkóznia, akár turistaként, akár diákcserét szervező tanárként vagy baby sitterként stb. tartózkodik rövidebb-hosszabb ideig a szigetszámban. Hogyan kezdeményezzen társalgást a tartózkodó britekkel; mivel szíveskedjen vendéglátóinak; megköszönje-e a vacsorát; az automatából vagy inkább a jegypénztárnál váltson metrójegyet; mi módon vehetne igénybe valamiféle kedvezményt a közlekedésben; mikor van ingyenes múzeumlátogatási alkalom; stb.

Az angoltanárt kifejezetten érdekli a brit iskolarendszer. A tanfolyamon mód lesz első kézből hallani arról, hogyan szerveződik egy iskolás élete; kell-e neki házi feladatot írnia; melyik a legnehezebb tantárgy; hogyan történik az osztályozás; milyen a szülői ház és az iskola kapcsolata; stb. Amit a tanfolyam vezetője erre a célra féltett.

Nagyon gazdag a fent említett témakörök nyelvi vetülete, sok új szót és kifejezést hallunk majd, amelyeket eddigi könyveinkben hiába is keresnénk, most azonban mód lesz arra, hogy megtudjuk, hogyan fejezhetjük ki magunkat akkor is, ha az adott fogalomra nincs kifejezés a célnyelven vagy az anyanyelvben.

**A tanfolyam időtartama:** 30 óra (10 alkalom)

**Időpontja:** szerda, 14,30-tól

**Kezdés:** február 10.

**Helye:** Fővárosi Pedagógiai Intézet (1088 Budapest, Vas u. 8-10.)

**Részvételi díj:** 15 000 Ft.

A továbbképzés akkreditációja folyamatban van. A hétévenkénti továbbképzésbe addig is beszámítható. A jelentkezést a Fővárosi Pedagógiai Intézetbe kérjük beküldeni Ábrahám Károlyné nevére a Fővárosi Pedagógiai Intézet címre.



# LEVELEZÉSI ROVAT

Tisztelt Olvasóink!

Mindenekelőtt köszönjük, hogy érdeklődésükkel eddig is megtisztelték folyóiratunkat. Előfizetőinknek az 1999-es évben is kedvezményes előfizetési lehetőséget szeretnénk nyújtani, de a kedvezményt az árak növekedése miatt csak akkor tudjuk biztosítani, ha az előfizetők száma emelkedik.

Az előfizetési díj az 1999-ben megjelenő négy számra 1800 Ft, de ezt csökkenteni tudjuk 1500 Ft-ra azok számára, akik új előfizetőket tudnak toborozni (a toborzott új tag is kedvezményes, 1500 Ft-os díjat fizet). Ezért kétfajta megrendelőt készítettünk: egyedi megrendelőknek, illetve „toborzó” megrendelőknek.

*A megrendelések visszaküldési határideje 1999. március 1.*

A feldolgozás megkönnyítése érdekében kérjük, hogy a visszaküldött, kitöltött megrendelőhöz a befizetést igazoló csekkszelvény másolatát mellékelni szíveskedjenek. Régi és új megrendelők „páros megrendeléséhez” mindkét csekkszelvény másolatát a toborzó megrendelőlappal egy borítékban várjuk. Közreműködésüket köszönjük, és reméljük, hogy a *Modern Nyelvoktatás* olvasói tábora folyóiratunk megjelenésének ötödik évében még jobban bővül.

## Egyedi megrendelőlap

példányban megrendelem a *Modern Nyelvoktatás* című alkalmazott nyelvészeti folyóirat 1999-ben megjelenő négy számát évi 1800 Ft-os, teljes áron. A megrendelőhöz csatolom az előfizetési díj befizetésének igazolásául a mellékelt készpénzátutalási megbízás feladóvevényének másolatát.

Név: .....

Pontos cím: .....

A megrendelés kelte: .....

Az előfizetési díjról számlát kérek

.....  
A megrendelő (cégszerű) aláírása

## Toborzó megrendelőlap

példányban megrendeljük a *Modern Nyelvoktatás* című alkalmazott nyelvészeti folyóirat 1999-ben megjelenő négy számát évi 1500 Ft-os, kedvezményes áron. A megrendelőhöz csatoljuk az előfizetési díj befizetésének igazolásául a mellékelt készpénzátutalási megbízás feladóvevényének másolatát.

*Régi megrendelő*

Név: .....

Pontos cím: .....

.....

A megrendelés kelte: .....

Az előfizetési díjról számlát kérek

.....

A megrendelő (cégszerű) aláírása

*Új megrendelő*

Név: .....

Pontos cím: .....

.....

A megrendelés kelte: .....

Az előfizetési díjról számlát kérek

.....

A megrendelő (cégszerű) aláírása

## Helyesbítés

A *Modern Nyelvoktatás* legutóbbi számában (1998. szeptember) Petneki Katalin „Az idegen nyelvi tantervek és a NAT” című cikkében a 73. oldalon az egyik ábra hibásan jelent meg. Az ábra helyesen így néz ki:



**A. 3. Funkcionális tanterv: a párhuzamos modell** esetében a tanítás programja szinte bárhol elindítható, ez együtt mozgatja a nyelvoktatás többi elemét:

A szerző és az olvasók szíves elnézését kérjük.

## Szerkesztőségünkhöz beérkezett újabb könyvek

Berényi Pálné (szerk.): *Szaknyelv és kommunikáció. Tanulmánykötet*. Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola, Budapest, 1997, 68 p.

Bowler, Bill & Parminter, Sue: *Network. Student's Book 1*. Oxford University Press, Oxford stb., 1998, 112 p.

Bowler, Bill & Parminter, Sue: *Network. Magyar segédkönyv. Nyelvtani összefoglaló és angol-magyar szójegyzék* [készítette Belley Kinga]. Oxford University Press, Oxford stb., 1998, 48 p.

Kramsch, Claire: *Language and Culture*. Oxford University Press, Oxford stb., 1998, 132 p.

Muráth Ferencné (szerk.): *Wirtschaft & Sozialpolitik – aktuell. Wörterbuch. Deutsch–Ungarisch. Ungarisch–Deutsch. Band 1. Wirtschaft*. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs – Karl Franzens Universität, Graz, 1998, 396 p.

Muráth Ferencné (szerk.): *Wirtschaft & Sozialpolitik – aktuell. Wörterbuch. Deutsch–Ungarisch. Ungarisch–Deutsch. Band 2. Sozialpolitik*. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs – Karl Franzens Universität, Graz, 1998, 266 p.

Spolsky, Bernard: *Sociolinguistics*. Oxford University Press, Oxford stb., 1998, 130 p.

Uzonyi Pál: *Phonetik und Phonologie des Deutschen*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1998, 270 p.

Zsírosné Jobbágy Mária: *Ismerjen meg minket! 15 bács-szerémi ruszin nyelvlecke*. Bessenyei György Tanárképző Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszék, Nyíregyháza, 1998, 354 p.

**Továbbra is köszönettel fogadunk Könyvszemle című rovatunk számára küldött, recenzálásra ajánlott könyveket.**

## **A Modern Nyelvoktatás megvásárolható a Corvina Könyvklubban**

Budapest, V. Vörösmarty tér 1. II. em. 201.  
(nyitvatartás: hétfőtől csütörtökig 9 és 16 óra,  
pénteken 9 és 14 óra között),

☎ 317 5185,

*ahol egész évben kedvezményes áron kaphatók  
egyéb kiadványaink is,*

## **valamint a Corvina-Könyvesboltokban:**

### **Lícium Könyvesbolt**

4026 Debrecen, Kálvin tér 2/c.

☎ (52) 319 428

### **Művészeti Könyvesbolt**

Idegen nyelvű Könyv-, Zenemű- és Hanglemezbolt  
7621 Pécs, Széchenyi tér 8.

☎ (72) 310 427

## **és megrendelhető a kiadónál:**

✉ 1364 Budapest 4., Pf. 108.

Fax: 318 4410



# EGYETEMI KÖNYVTÁR

Ferdinand de Saussure

## BEVEZETÉS AZ ÁLTALÁNOS NYELVÉSZETBE

Ferdinand de Saussure korszakalkotó műve a „Nyelvtudomány klasszikusai” című sorozat első köteteként jelenik meg. Az új magyar kiadás abban különbözik az előzőtől, hogy B. Lőrinczy Éva 1967-es úttörő fordítása mellett a jeles olasz nyelvész, Tullio De Mauro kritikai kiadásának a húszas évek óta folyamatosan gazdagodó „Saussure-irodalmat” is feldolgozó, bőséges kommentárjait és jegyzeteit is tartalmazza.

Kötetünk tehát lehetővé teszi, hogy az olvasó megismerkedjék a Saussure életútjára, személyére vonatkozó adatokkal, magát a művet pedig a fő tételek történeti előzményeinek, az egyes gondolatokhoz kapcsolódó visszhangnak, vitáknak, bírálatoknak az ismeretében tanulmányozhassa.

396 oldal, 2800 Ft.

## A NYELVTUDOMÁNY KLASSZIKUSAI

előkészületben lévő kötetei:

BÁNRETI ZOLTÁN (szerk.): Neurolingvisztika

BEAUGRANDE-DRESSLER: Szövegnyelvészet

PAPP FERENC (szerk.): A moszkvai szemantikai iskola

CORVINA