

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A tartalomból:

- ❖ A jelentésfeltárás meghatározó szerepe az idegennyelv-oktatásban ❖
 - ❖ Anyanyelvről áruzkodó jelek az idegennyelvi közlésekben ❖
 - ❖ A „faux amis” szótárak lexikográfiai elemzésének lehetőségei ❖
- ❖ Az érzelmi intelligencia és az idegen nyelvi szaknyelvi kommunikáció ❖
 - ❖ Pszichodráma és nyelvtanulás ❖
 - ❖ Udvariatlan nyelvtanok ❖
- ❖ Kalandozások az olasz nyelvű internetes honlapokon ❖

❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



XI. évfolyam 2-3. szám

2005. szeptember

Modern

Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének lapja

Főszerkesztő: Szépe György

TARTALOM

- Budai László:** A jelentésfeltárás meghatározó szerepe az idegennyelv-oktatásban...3
Reder Anna: Anyanyelvről árulkodó jelek az idegennyelvi közlésekben.
Kötött, de nem idiomatikus szókapcsolatok a némettanításban...23
Kiss Mónika: A „faux amis” szótárak lexikográfiai elemzésének lehetőségei...43
Jármai Erzsébet Mária: Az érzelmi intelligencia és az idegen nyelvi szaknyelvi
kommunikáció kölcsönhatása...58
Marlok Zsuzsa: Pszichodráma és nyelvtanulás. Gondolatok a „lingvisztikai
pszichodramaturgiáról”...65
Telbisz Miklós: Udvariatlan nyelvtanok. Az indirekt nyelvhasználat és a módbeli
segédigék helye a nyelvtanokban...72
Kuthy Erika: Kalandozások az olasz nyelvű internetes honlapokon...78

KÖNYVSZEMLE...85
HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK...119

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Angol Tanszék

GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet és Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fonetikai Tanszék, Budapest

HIDAS JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola, Keleti Intézet és Kanda Egyetem, Japán

KLAUDY KINGA, Miskolci Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék és Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordító- és Tolmácsképző Központ, Budapest

KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest és Szegedi Tudományegyetem

LENGYEL ZSOLT, Veszprémi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék és Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék

MANHERZ KÁROLY (*elnök*), Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Budapest

MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Tanárképző Központ, Budapest és Külügyminisztérium, Budapest

SZÉKELY GÁBOR, Nyíregyházi Főiskola, Tanárképző Kar, Német Nyelvi és Irodalmi Tanszék

SZÉPE GYÖRGY (*főszerkesztő*), Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék és Zsigmond Király Főiskola, Budapest

ZSOLNAI JÓZSEF, Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa

Hírrovat: SZABLYÁR ANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Német Szakdidaktikai Központ, Budapest

Szoftver-kritika-rovat: HORVÁTH JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Felelős szerkesztő: BLASCHTIK ÉVA, Corvina Kiadó, Budapest

Folyóiratunk a TEMPUS Közalapítvány támogatásával jelenik meg.

Megjelenik négyszer egy évben ♦ Kiadja a Corvina Kiadó kft. ♦ Felelős kiadó: Kúnos László ♦ Műszaki vezető: Kozma Miklós ♦ A kiadó és a szerkesztőség címe (valamint hirdetésfelvétel): 1072 Budapest, Rákóczi út 16. ♦ Telefon: 267 7682 ♦ Fax: 318 4410 ♦ E-mail: corvinad@axelero.hu ♦ Levélcím: H-1364 Budapest, Pf. 108. ♦ Tördelés: Fodor Bt. ♦ Nyomás és kötés: Robinco Nyomda, Budapest ♦ Az egyes számok megrendelhetők vagy megvásárolhatók a kiadónál ♦ ISSN 1219-638 X

A jelentésfeltárás meghatározó szerepe az idegennyelv-oktatásban

Exkurzus 1. A diót először meg kell törni?

A konyhában levettem a polcról négy vaskos szakácskönyvet, és mindegyikből elővastam a dióval készíthető recepteket. Átfedésekkel, ismétlésekkel a következő címen találtam dióval kapcsolatos étkeket:

A diós jelző után: *bomba, bukta, csemege, csiga, csók, felfújt, golyók, ischler, fánk, kalács, kávészélet, kávé torta, kifli (háromféle), kocka citromos mázzal, korongok, kuglóf, lepény, linzer, metélt, mézes, mignon barackízzel, omlett, ostya, patkó, piskótator-ta, puszedli, rúd, rudacskák, sütemény, szelet, torta.*

A dió- előtaggal: *-béles, -krém, -krémtorta, -lepény, -torta, -töltelék.*

A Hozzávalók között vagy az volt, hogy hány *dkg (meg)darált/őrölt dió* kell az adott ételhez, vagy csak annyi, hogy hány *dkg dió*. Ez utóbbi esetben az elkészítési útmutatóban szerepelt a *(meg)darált/őrölt dió*. A diós linzerhez azonban *apróra vágott dió*, a diós korongokhoz és a diós ostyához *durvára vágott dió* kell; a diólikőröz pedig *kettévágjuk a zöld diót*. Zavarba csak a diós patkó készítése ejtett, amelyhez *30 dkg dióbél* szükségeltetik. Először nem tudtam volna, hogy kell-e kisebb egységekre szegmentálnom a dióbelet. A receptben ugyanis ez az utasítás állt: *3 dl vízből a cukorral sűrű szirupot főzünk, ebbe beleöntjük a diót, összekeverjük* stb. Később megnyugodtam, mert egy másik szakácskönyv szerint a diós patkóhoz *darált dió* kell. Remélem, hogy így van.

Az egyértelmű, hogy mit kell csinálnom a *zöld dióval*: ketté kell vágnom. Elvértve ugyan szerepel a *dióbél* is a receptekben, de legtöbbször csak ennyi az információ: *... dkg [(meg)darált/őrölt] dió*.

Hiába tanulmányoztam négy szakácskönyvet, *belőlük* máig sem tudom, hogy a megnevezett finomságok elkészítése előtt *meg kell-e törnöm a diót*. Héjastul nem lehetne megdarálni a diót? Vannak egészen vékony héjú diók is, és lehetnek nagyon jó darálók is. Az persze benne van a szakácskönyvekben, hogy például a *céklát* főzés vagy sütés (sic!) előtt, illetve után meg kell hámoznom. A burgonyahámozásra (nekem, ha nem akarok uradzani: kompérpucolásra) hol felhívják a szerzők a figyelmemet, hol meg csak átpasszolják a döntés jogát.

Még arról is szólhatna a szakácskönyv, hogy hogyan lehet és hogyan érdemes meg-törni a diót. Fogunkkal vagy a két tenyerünk összenyomásával, kővel, kalapáccsal, esetleg gyárilag készített diótörővel? Miért tartják fölöslegesnek, hogy javaslatot tegyenek ennek az unalmas, kellemetlen, a dióevéssel össze sem hasonlítható robotnak a hogyanjára? Végül is a diótörés módja nem közömbös sem a ráfordított idő és energia, sem a dióbél minősége szempontjából.

Miért van az, hogy a szakácskönyvek írói feltételezik rólam, hogy tudom, hogy a diót először meg kell törni, de azt már nem, hogy a céklát meg fogom mosni – mert erre is felhívják a figyelmemet –, és meg fogom hámozni? Milyen alapon hallgat mind-egyik szakácskönyvíró arról, hogy valamilyen módon tüzet kell csiholnom sütés-főzés előtt, hiszen gyakran javasolják, hogy ilyen vagy olyan *tűzön* készítsük el az ételt. Azt gondolják, hogy *kívülről*, az ő könyvükön *kívülről* is eljuthatott hozzám egy és más tudnivaló? Vagy nem is gondolnak semmi ilyesmire, csak írják, ahogy írják? Vagy felületesek, és fontos információkat hallgatnak el; vagy okosan gazdálkodnak a nyelvvel, a papírral stb., mert tudattalanul is tudják, hogy valamit már láthattam, hallhattam, olvashattam, tapasztalhattam a sütéssel és a főzéssel kapcsolatban; vagy van annyi eszem, hogy egyéb tapasztalataim alapján magam is rájövök arra, hogy mit kell tennem? Könnyű azt mindig tudni, hogy más mit tud; mit kell neki mondanunk, mit nem? Sokszor egy szó is elég? Abba az egy szóba annyi minden belesűríthető? De tényleg abban az egy szóban van *benne* olyankor minden? Mi van *körülötte*, rajta *kívül*, és hogyan kapcsolódik össze a *benne* és a *kívül*?

Tudja a kedves olvasó, hogy itt igazából nem a dióról vagy a szakácskönyvekről van szó? Tudom, hogy tudja. Honnan tudom, hogy tudja? A feleségemnek feltűnt, hogy a szakácskönyveket tanulmányozom. Szándékosan nem árultam el neki, hogy miért „probléma” számomra, hogy a szakácskönyvek nem árulják el, hogy a diós ételek készítése előtt meg kell-e törnünk a diót. Kíváncsi voltam a reakciójára. Azt hiszem, jobb, ha erről hallgatok. Ebben a *kontextusban* azonban már sok közös valamink van a tisztelt olvasóval a közös vagy a hasonló életpályának köszönhetően a nyelvi burkon és az abba préselt tartalmakon *kívülről* is, amit persze több-kevesebb sikerrel nyelvi burkba is tudnánk zárni. Nem tudnám viszont szavakba csomagolni azt a *mellékízt*, amelyet egyrészt a „burgonyahámozás”, másrészt pedig a „kompérpucolás” vált ki belőlem. Valószínű, hogy sokan vagyunk, akikben hasonló érzelmek, hangulatok kavarnak e két szó hallatán, de nem azért, mert mindezt *verbalizálva* átadtuk egymásnak. Van természetesen tudati összetevője is a két szó közötti különbözőségnek, amelyet egy kis szakértelemmel elég pontosan le is tudnánk írni.

Exkurzus 2. A nyelvi kódot először fel kell törni?

A nyelvnek (a nyelvi jeleknek) az anyagi természetű, tehát hallható vagy látható, vagy esetleg tapintható (pl. Braille-írás) burkába csomagoljuk vagy abból bontjuk ki a világról szerzett ismereteinket, üzeneteinket. Mindet? A fenti okoskodás alapján úgy tűnik, hogy nem mindet. Anyanyelvünk esetében természetesnek tűnik, hogy szinte észrevétlenül, változó sikerrel ugyan, de működik az üzenetek kétirányú áramlása, pedig – egyelőre legalábbis – nagy titkokról van szó: Hogyan tudom gondolataimat, érzéseimet, akaratomat hanghullámokká átalakítani, illetve hogyan tudom kihámozni a mások által generált hanghullámokból a beléjük kódolt tartalmat – hogy csak a szóbeli kódolást és dekódolást említsem? Nem vállalkozhatom a titok megfejtésére. Sok-sok értekezést lehetne ugyan írni az eddigi vélekedésekről, de hát... Sok évtizedes nyelvatanulóként – nagyon homályos szemüvegen át – inkább befelé nézek (introspekción), nem sokkal kevesebb éves nyelvatanárként pedig maradok saját tapasztalataimnál, bár mindig kíváncsi voltam mások tapasztalataira, véleményére is.

A kódolással és a dekódolással kapcsolatban felmerül a tyúk és a tojás filogenetikai kronológiai problematikája, amivel azonban a tapasztalat síkján semmit sem tudunk

kezdeni. Itt azonban a probléma ontogenetikai is, amivel kapcsolatban viszont már lehetnek megfigyeléseink. Az logikusnak tűnik, hogy dekódolás nemigen lehet kódolás nélkül. Vajon mit csinál a kisgyerek először? Az tény, hogy egy darabig artikulált burokba nem képes csomagolni üzeneteit, tehát semmilyen kimunkált nyelvi kódot nem tud használni. Folyamatosan próbálja feltörni a környezetéből felfogott nyelvi kódot? Kíváncsi egyáltalán arra, hogy mit hordoznak a hanghullámok? Folyamatosan próbál dekódolni, hogy idővel maga is tudjon kódolni? Azt tapasztaljuk, hogy – az egyszerűség kedvéért itt is és a továbbiakban is Saussure (1967: 91–104) közismert terminológiájával élve – először a *jelölőkkel* (signifiant), pontosabban a rájuk jellemző anyanyelvi hangsorokkal próbálkozik. Élvezi birtokbavételüket még akkor is, ha semmi *jelölt* (signifié) nem tapad hozzájuk. Később, a bölcsödében vagy az óvodában tanult versikéknek, mondókáknak csak a rím vagy a ritmus kedvéért született, jelölt nélküli jelölői sem zavarják, sőt az sem, ha félreérti a jelöltet. A lányomat sem zavarta, sőt ellenállt minden javítási szándékunknak, amikor így mondta: *Kályha vállán dorombol kisica* (kis Ica? Kis(s) Ica?). Arra is rá tudtuk vezetni, hogy a cica szokott dorombolni, de ennek ellenére sem változott a *kisica*, és határozottan, már majdnem sírva állította, hogy az óvó néni is így mondja. Ha a kisgyerek először a jelölőt ragadja meg, kérdés, hogy akkor mit tesz vele? Ki akarja-e belőle bontani a jelölőt, tehát dekódol; vagy folyamatosan kódol, és ő töltögeti a jelölőbe a jelöltet? Valószínű, hogy miután valami lényegeset kihámozott a jelölőből, utána – élete végéig – ő, a maga módján töltögeti a jelölőt, módosíthatja mindazt, ami még belefér, ami még köréje rakható. Bárhogyan történjék is azonban egész életünk során a jelölő és a jelölt összetapadása (alkalmanként a szétválása), tényként fogható fel, hogy az egyénenként változatos módon produkált jelölőknél mennyiségileg és minőségileg sokkal változatosabbak a jelöltek. A jelöltek változásait – bővülésüket, szűkülésüket – időről időre tapasztalhatjuk társadalmilag is és egyénenként is. Az egyén esetében az is gyakran előfordul, hogy eltűnik, nem jut eszünkbe a jelölő, és szánkra jön az *izé*. Az is gyakori, hogy egymással nem kompatibilis jelölő és jelölt kapcsolódik össze. Különösen így van ez kisgyerekeknél. A felnőtt ember ritkán döbben rá arra, hogy a gyermek által fültre helyénvalóan használt beszédláncból mennyire félreértett vagy mennyire tökéletlen jelölő–jelölt kapcsolat bomlik ki. Csak két példát saját gyermekeimmel kapcsolatban:

Négy éves körüli lehetett a fiam, amikor kocsival megálltunk a hatvani buszállomással szembeni utcában. A fiam a buszállomás felé tekintve, csodálkozó hangon megjegyezte: *Jaj, de nagy szünet!* Úgy adódott, hogy másnap az egyik kollégám hasonló korú fiát kellett elvinnem valahová, de közben valamiért ugyanott megálltunk, és a fiú ugyanazt a csodálkozó megjegyzést tette. A fiatalabb kedves olvasó aligha jönne rá, hogy a */szünet/* hangsorba milyen jelöltet kódolt egymástól függetlenül a két fiú. Akik már a hatvanas évek közepe táján is nagyobbacskák voltak, emlékezhetnek arra, hogy a magyar tévében csak egy csatornán volt adás, és meg-megjelent a képernyőn a S Z Ü N E T szó nyomtatott nagybetűkkel. Ha történetesen megkérdeztem a fiamtól, hogy mi van a tévében, helyénvalóan felelte, hogy *szünet*. Kielégítő volt a válasz, és ha nem állunk meg kocsival ott, ahol megálltunk, sohasem jöttem volna rá, hogy számára és a másik fiú számára így állt össze a jelölő és a jelölt egyenlete: */szünet/* = *nagybetűs (ki)írás* (MÁVAUT HATVAN a buszállomás homlokzatán).

A lányomnak egy másik esete egyszerűbb, de valószínűleg jóval gyakoribb. Hasonló jelölőket kevert össze: Három év körüli lehetett, amikor a kocsi hátsó ülésen ülve egy

mesét mondott, amelyben előfordult a *fösvény* szó is. Annyira kihívóan öntudatosan mondta a szöveget, hogy nem tudtam megállni, hogy meg ne kérdezzem: Andrea, tudod te, hogy mit jelent az, hogy *fösvény*? Máig is azt hiszem, hogy ennyire sértődött, de öntudatos hangon sohasem válaszolt nekem a lányom. Ezt vágta ki gondolkodás nélkül: *Hosszú, keskeny, zöld.*

Itt már nem állhatom meg, hogy mindannyiunknak ne adjak egy jól ismert, de elfelejtett tanácsot: Az óvodában, az iskolában, de még a felsőfokú tanintézetekben is *idegen nyelvként kell kezelniünk a tanuló anyanyelvét.* A verbalizmus, azaz az üres szavak (jelölők) áradata az iskolai munka sikertelenségének egyik indikátora. Azért nem tűnik fel, hogy nem tapad jelölt a jelölőhöz, mert az üres vagy rosszul töltött jelölők is elfogadhatóan kapcsolódhatnak össze grammatikailag, jobban, mint a jelöltek szemantikailag.

Eddig a gyerekeknél tapasztalható sikertelen jelölő-jelölt asszociációkról volt szó, de a téves kapcsolatok átvihetők a felnőtt korba is, sőt újabbak is születhetnek. Ennek bizonyítékául egyetemista koromban, nyári katonaként kötetekre elegendő példát gyűjthettem volna tisztjeink megnyilatkozásaiból. Nem elsősorban kiferdített és meg nem értett idegen szavak voltak a fő szereplői ezeknek a nyelvi szörnyikéknek, bár voltak ilyenek is szép számmal. Lássunk először néhány idegen szót: *Eltársak, én nem vagyok sovinizmus, de amit megmondok, az rizikó. Elvtársak, eddig is disztinkt tudunk válni, ezután is disztinkt tudunk fogni válni.* Vagy itt van az *algebra* megmagyarázása a katonai rendfokozatok analógiájára: *Eltársak, az olyan mint nálunk az alhadnagy, hadnagy, főhadnagy: algebra, gebra, főgebra.* Most nézzünk két példát a kimondottan magyar nyelvi szörnyszülöttek közül: Az egyiket az eskütétel előtti félórás ünnepi beszédből, amelyet igen nagy átéléssel mondott el a parancsnok: *Az elvtársak tudhassák, no meg a nemezetközi (így hangzott) légköri viszonyok is azt mutassák, hogy az ellenség keze Guterlamába (ez persze megint egy idegen szó: Guatemala) is betette a lábát.* A többi mondat is hasonló volt egy félórán át. (Kuncogni tilos volt, kicsapták volna az embert az egyetemről. Borzalmasak azok a göröcsök, amikor vissza kell fojtani a nevetést.) Egyik este pedig a gyakorlat végén ezt mondta a századparancsnok: *Az elvtársak a gyakorlatot jól hajtották végre, ennek ellenére az elvtársakat megdicsérem.* Szinte hihetetlen, hogy az *ennek ellenére* is ilyen nehéz lehet.

A szemantikai inkompatibilitásra csak egy példát: Gimnáziumi magyartanárként is volt részem magyar nyelvi élményekben. Az egyik szerény falusi gyerek a Bánk bán-nal kapcsolatos magyar dolgozatában ezt írta: *A merániak pirospozsgás dolmányban a legjobb Melindákon ficáncoltak.* Miután tisztáztuk a *pirospozsgás* és a *dolmány* nem szerencsés kapcsolatát, vegyes osztályról lévén szó, kissé félve kérdeztem rá *Melindára.* Kiderült, hogy a falujukban a lovak felénekezik *Melinda* a neve. Női névként még nem hallotta, pedig a Bánk bánról szólt a dolgozat.

Az első Exkurzusból kiderül, hogy milyen *sokat tudunk a világról*, ami lehetőséget ad arra, hogy takarékoskodjunk nyelvi jeleinkkel. Nagy kérdés azonban, hogy *mit tudunk kezdeni a világról alkotott, az anyanyelvi jelölőkbe kódolt ismereteinkkel, amikor idegen nyelvet tanulunk.* Ha az idegen nyelv tanításakor, tanulásakor (a továbbiakban: tanít + tanul = oktat) is támaszkodhatunk az anyanyelvhez kapcsolódó ismereteinkre, akkor fontos pedagógiai kérdéssé válik a következők is: *Mit nem kell tanítani, illetve mit nem kell tanulni az idegennyelv-oktatásban?* (Vö. Budai, 2002a: 93–94.)

A második Exkurzus főként a nehézségekről szól. Itt pedig így hangzik a kérdés: Mi az, amire különösen figyelniünk kell a jelölők és a jelöltek összekapcsolásakor?

A nyelvpedagógiai stratégiák, módszerek jellemzésének szempontjai

Fontos feladat a stratégiák, a módszerek fogalmának a körülhatárolása, egymástól való elkülönítése (pl. Anthony, 1963), de mondanivalóm szempontjából ennek most nincs különösebb jelentősége. Amikről szólni kívánok, *eljárásoknak* minősíthetők, olyan eljárásoknak, amelyek alapvetően meghatározzák a stratégiák, a módszerek lényegét, de lehetnek olyanok is, amelyek nem kötődnek egy-egy módszerhez.

Larsen-Freeman (1986: 2–3) a nyelvoktatási módszereket elemző könyvében tíz pontban sorolja fel azokat a kérdéseket, amelyeknek a segítségével feltárhatók az egyes módszerek jellemzői, a köztük levő lényeges különbségek:

1. Mi a tanár célja?
2. Mi a tanár szerepe? Mi a tanulók szerepe?
3. Mi jellemzi a tanítási/tanulási folyamatot?
4. Milyen a tanulók és a tanár, illetve a tanuló és tanuló közötti interakció?
5. Milyen mértékben veszik figyelembe a tanulók érzelmeit?
6. Milyen nézeteket vallanak a nyelvről? Milyen nézeteket vallanak a kultúráról?
7. A nyelv mely területeit emelik ki? Milyen tevékenységi formákat helyeznek előtérbe?
8. Mi a szerepe a tanulók anyanyelvének?
9. Hogyan történik az értékelés?
10. Hogyan vélekedik a tanár a tanulók által ejtett hibákról?

Az idegennyelv-oktatás igen összetett cél-, feladat-, folyamat-, eszköz- és feltétel-rendszerét aligha lehet néhány szempont szerint kimerítően jellemezni, mégis most arra vállalkozom, hogy a nyelvoktatási módszerek között egyetlenegy kérdésre adott válaszok alapján nevezzek meg lényeges megkülönböztető jegyeket. A kérdés így hangzik: *Milyen elvek, hipotézisek, tévhitek vagy tapasztalatok alapján és hogyan törik fel vagy töretik fel a nyelvtanárok és/vagy taneszközeik az idegen nyelvi kódot? Rövidebbre véve a kérdést: Hogyan történik a jelentésfeltárás, azaz a szemantizáció?*

A nyelvpedagógiában jól ismert szakszó a *szemantizáció*, amely a gyakorlatban az ismeretlen lexikai egységek jelentésének a feltárására korlátozódik (vö. Banó–Szoboszlai, 1972: 114–122; Banó–Kosaras, 1977: 145–150). Mi itt azonban tágabb értelemben használjuk a szemantizációt, *valamennyi nyelvi eszköz* (1. ábra a 10. lapon) jelentésének a feltárását értjük rajta.

A szemantizációt is jellemezni lehet a fentebbi kérdésekre adott válaszokkal:

(1) A nyelvoktatás egyetlen célját sem érhetjük el a szemantizáció, azaz a jelentések feltárása nélkül.

(2) A szemantizációban meghatározható feladata van mind a tanárnak, mind a tanulónak.

(3) A szemantizáció módja függ a tanítási–tanulási folyamatokról alkotott nézetektől.

(4) Szükséges hozzá főként a tanár és a tanuló, bizonyos esetekben a tanuló és tanuló közötti interakció.

(5) A szemantizáció mélysége avagy felületessége a legtöbb esetben annak a függvénye, hogyan vélekedünk a tanulónak az egyes szemantizációs eljárásokkal szemben

tanúsított érzelmeiről. Vajon unja-e a tanuló, közömbös-e, érdekes-e, a tanulás munkajellegét feledtetni tudó-e a számára a jelentések feltárása? Kérdem én: Mi lehet értelmileg és érzelmileg kielégítőbb, motiválóbb egy idegen nyelvi órán, mint amikor ezt mondhatja a tanuló: Értem! Érti, hogyan kell szétszedni és összerakni a nyelv fizikailag érzékelhető kisebb nagyobb egységeit; érti, mit milyen tartalommal lehet megtölteni; és tudja, hogy mindez milyen célokat szolgál. És mikor adja fel a tanuló a reményt? Általában akkor, ha valamit nem ért. Hiába volna meg benne a jó szándék, feladja, és egyikük-másikuk elkezd bomlasztani a fegyelmet.

(6) A nyelvről vallott nézetek döntően befolyásolják a szemantizációt, hangsúlyozzák vagy csökkentik, akár nullára redukálhatják önálló eljárásként való létjogosultságát. Fontos szempont az is, hogy a jelentés mennyire válik kultúra-specifikussá.

(7) A szemantizáció jelentősége megnő, ha a prekommunikatív jártasságok és készségek nagyobb hangsúlyt kapnak, míg árnyékba szorulhat, ha elsősorban a kommunikatív tevékenységi formák állnak az oktatás középpontjában.

(8) *A tanuló anyanyelvének vízvázlasztó szerepe van a szemantizációban.*

(9) A nyelvi eszközök megértésének a véleményezése, értékelése a visszacsatolás egyik fő feladata.

(10) A szemantizációnak is elmaradhatatlan velejárója a hiba, például a jelölő és a jelölt téves asszociációja, a jelölt szűkebb vagy tágabb értelmezése, az egymással nem kompatibilis jelek összekapcsolása stb.; és mindezzel valamit kezdeni kell: vagy meghatározott időben és módon tenni kell ellenük valamit, vagy sorsukat rá kell bízni az időre.

A fenti szempontok egymásra is erősen hat(hat)nak.

A szemantizációnak az idegennyelv-oktatás középpontjába állítása összhangban van azzal az idegen nyelv elsajátításához szükséges és elegendő előfeltétellel, amelyet Krashen (1981, 1985) két szóba sűrítve fogalmaz meg: *comprehensible input*. [... humans acquire language in only one way — by understanding messages, or by receiving ‘comprehensible input’ (Krashen, 1985: 2).”] Minden nyelvi hatásnak tehát, amely a tanulót éri, számára *érthetőnek* (comprehensible) kell lennie. Krashen ugyan elsősorban a második nyelv elsajátításáról (second language acquisition) beszél, amikor a comprehensible input mindenek fölötti szerepét hangsúlyozza, mi pedig az idegen nyelv-oktatás középpontjában kívánjuk állítani a jelentésfeltárást. Tudomásul véve ugyan egyrészt a *nyelvelsajátítás* és a *nyelvtanulás*, másrészt pedig a *második nyelv* és az *idegen nyelv* közötti különbségeket, állíthatjuk, hogy a comprehensible input, azaz a tanuló által fizikailag felfogott nyelvi eszközök jelentésének az értése ugyanolyan fontos szerepet játszik a nyelvtanulásban is, mint a nyelvelsajátításban, amelynek eredményességével versenyre kelni szeretnénk. A jelentésfeltárás jelentheti a valódi nyelvi környezetnek a hatására kibomló, feltárulkozó jelentést is, amely a nyelvelsajátítás előfeltétele, a szemantizációnak nevezett jelentésfeltárás azonban *tervszerű és tudatos munka*.

A jelölő szegmentumának azonosítása

Még mielőtt részletesebben rátérnénk a szemantizációra, a jelöltek feltárására, szólni kell arról is, hogy általában *a jelölő sem tárulkozik fel önmagától*. Nincs gond, ha a nyelv egy megjelölt, morféma nagyságú szegmentumához kell egy bizonyos jelöltet társítani. Ilyenkor pontosan lehet tudni, hol kezdődik, hol végződik a kiejtett vagy leírt

jelölő. Ismerős az ún. lexikai kezelésbe vétel is, amikor egy később feldolgozandó, egy vagy több nyelvtani jelenséget tartalmazó egységnek (*How do you do? I'd like to...*) a jelentését, sőt használatát tanítjuk meg anélkül, hogy a részletekbe mennénk. Ilyenkor sem gond az egész jelöltet hordozó jelölő azonosítása. Minden olyan esetben azonban, amikor az azonosítandó jelölő csak a beszédlánc egy valamelyik ki nem emelt láncszeme, és a jelöltet az egész beszédlánchoz kapcsoljunk, nem könnyű megtalálni sem a kívánt láncszemet, sem a jelöltnek a rávonatkozó részét.

Az alábbi hibák származhatnak ebből a nehézségből:

1. A tanuló nem tudja azonosítani a jelölő elejét és/vagy a végét. Érdekes példáit szolgáltatja ennek a jelenségnek az a nyolcvan valahány éves unokabátyám, aki amerikai tartózkodásának hatodik évtizedében is – tökéletes köztes nyelvi kommunikációs képessége ellenére – a következőképpen szegmentál bizonyos angol szavakat, amelyeknek a furcsasága akkor válik egyértelművé, amikor magyar nyelvi beszédébe keveri őket: *ajdír* (*Ez jó ajdír* – mondja, ha tetszik neki valami ötlet.); *prísiétolom* (*Ezt nagyon prísiétolom* – mondja, ha méltányol valamit.). Az *idea* (= ötlet) szót megtoldja egy /r/-rel, az *appreciate* (= méltányol, értékel) szókezdő magánhangzóját pedig lecsípi. Ha az *idea* után magánhangzóval kezdődő szó következik (*I have no idea of ...*), egy ún. tolakodó (intrusive) /r/ hang csúszik az *idea* és az utána jövő szó közé. Ezt az /r/-t az unokabátyám a tőhöz tartozónak „véli”. (Tudatosan sohasem foglalkozott az angollal. Olvasni tud valamennyire angolul, de írni nemigen.) A másik esetben valószínűleg névelőnek (még az ige előtt is!) és nem a szótőhöz tartozónak fogja fel a szókezdő magánhangzót, és nem is ejti.

2. Nem a megfelelő jelöltöt választja ki a beszédláncból a jól vagy rosszul felfogott jelölt számára. Egyik alkalommal, amikor arab egyetemistákat tanítottam magyarra angol közvetítéssel, a *gyönyörű* szót igyekeztem megértetni egyszerű angolsággal, a *very beautiful* segítségével. Ez a szerkezet csak két szóból áll, mégis gondot okozott az egyik Musztafának a megfelelő jelölő kiválasztása. Ki tudja, miért – még tartott a ramadán, és a gyomrával lehetett elfoglalva –, de ő a *gyönyörű* = *very* egyenletet állította fel magában, és jellegzetes arabos kiejtésével megkérdezte tőlem: *Tanár úr, kérek, lehet mondani, gyönyörű éhes vagyok?* Az már könnyen érthető, hogy ugyanez a Musztafa a *peace* megfelelőjeként a *béke* szót rávezetésemmel csak harmadik próbálkozásra találta el, amikor a többnejűségről így nyilatkozott: *Egy asszony is elég. Ha van egy asszony a családban, akkor nincs bika...béka...béke.*

3. Teljes a zavar, és segítség nélkül aligha boldogul a tanuló. Hallás után vajon mikorra jönne rá a tanuló magától arra, hogy a *Megmondanánk neki (azt)* jelentésű *Dir-lho-íamos* (*lhe + o = lho*) mondatban minek mi felel meg. Meg fogja azonban érteni, ha portugál módra szegmentáljuk a magyar mondatot: *Megmonda-neki-azt-nánk*. Ezzel még nem tesszük tönkre az anyanyelvünket.

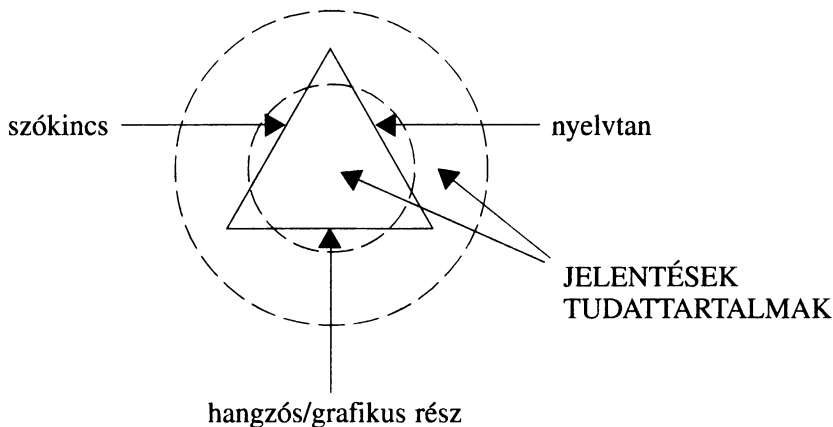
A jelölő azonosítását sem szabad tehát csak a tanulóra bízni, ebben is segítséget kell neki nyújtanunk. A hogyanra sokféle válasz adható. Később még erre visszatérünk a sugasztópédiával kapcsolatban.

A nyelvi eszköztárak

A szemantizáció kitágított értelmezése szerint a nyelvi eszközök, azaz a jelölők mely fajtáinak a jelöltjeire kell irányulnia e tervszerű és tudatos munkának?

Minden nyelvnek három, egymással számtalan ponton érintkező, egymást át- meg

átfedő eszköztára van: van szegmentális és szupraszegmentális elemekből felépülő hangzós része (illetve van írott formája), van szókincse, van nyelvtana. Mindenféle nyelvi eszköz legfőbb funkciója, hogy valamiféle jelentés érzékelhető hordozója legyen, bár sok jel mutat arra is, hogy a megtölthető jelölők egy része üresen maradhat vagy kiürülhet. Az eszköztárakat és a beléjük kódolt, velük asszociált jelentéseket egyszerűen így lehetne ábrázolni:



1. ábra. A nyelv eszköztára és a jelentések, tudattartalmak

Megjegyzések az ábrához, illetve az ábrával kapcsolatban:

1. Az ábra azt is szemlélteti, hogy egyrészt vannak olyan nyelvi eszközök (a háromszögnek a kis körön kívüli csúcsai), amelyeknek ugyan lehet szerepük – és részei nyelvi tudatunknak –, de soha sincs bennük jelölt; másrészt viszont vannak olyan tudattartalmak (a kis körnek a háromszögön kívüli szeletei, valamint a nagy kör), amelyek csak közvetve, illetve egyáltalán nem vagy csak nehezen (nagy kör) kapcsolódnak nyelvi eszközökhöz. (Az ábra nem kíván arányokat kifejezni sem a körből kilógó csúcsokkal, sem a háromszögön kívüli körszeletekkel, sem a körök nagyságával.)

a) Jelölt nélküli jelölő:

– Van szerepe a magyarban az ún. kötőhangoknak, de nem hordoznak jelentést: *padok, falak, kertek, körök*. Bizonyos esetekben azonban van szófajt és egyben jelentést megkülönböztető szerepük is: *felelősök ~ felelősek, hatalmasok ~ hatalmasak* stb.

– A németben sincs jelöltje a nőnemű (!) előtaghoz járuló -s-nek a következő összetett szavakban: *Freiheitsliebe, Liebeslied* stb.

– Az angolban vagy a németben a személytelen mondatok alanyaként szolgáló névmásoknak (*it, es*) sincs jelöltje: *It is raining. Es regnet.*

b) Jelölő nélküli jelölt:

– A nyelvben valaminek a hiánya is hordozhat jelentést, ha a hiányt szembeállíthatjuk létező jelölővel. Például a zéró morfémák az igék harmadik személyében: *olvas, ír* stb. (Arról már lehet vitázni, hogy hány zérót írjunk az igehez ilyen esetekben, ha össze akarjuk számolni a morfémákat.)

– Bizonyos alaki és szemantikai összefüggések és analógiák alapján meg tudunk érteni olyan idegen nyelvi jelölőkhöz kötött jelölteket is, amelyeket nem vagy csak körülményesen tudunk kifejezni magyarul:

<i>happy</i> boldog	<i>unhappy</i> boldogtalan	<i>willing</i> hajlandó	<i>unwilling</i> nem hajlandó (?)
<i>happiness</i> boldogság	<i>unhappiness</i> boldogtalanság	<i>willingness</i> hajlandóság	<i>unwillingness</i> ?

A magyarban nincs egyszavas megfelelője az *unwilling* és az *unwillingness* szavaknak, de a bal oldali összefüggések analógiájára könnyen fel tudjuk fogni a jelentésüket. Míg az *unwilling* szónak könnyen találunk két szóból álló magyar megfelelőt, az *unwillingness* átültetése már jóval körülményesebb. Csak fokozzuk a nehézséget, ha az ugyancsak lehetséges *willing* = *készséges* egyenletből indulunk ki: *készséges*, *nem készséges* (?), ?, ?.

– A nyelvhez köthető, meg is fogalmazható, de ki nem mondott állítások az előfeltevések (peszuppozíciók): *Abbahagyta a dohányzást.* (Az *abbahagyta* ige sugallja ezt az állítást is: *Régebben dohányzott.*) Az *Ismét meglopta a barátját* mondat *ismét* határozójából következik: *Már máskor is meglopta a barátját.* *Nem az első eset, hogy meglopta a barátját.* (Az előfeltevésekkel kapcsolatban lásd Kiefer, 1983.)

– Az ún. implikációk – bennfoglalt állítások – csak a szituációnak és a résztvevőknek az ismeretében érthetők meg. Hány és hány értelmezése lehet a következő két megnyilatkozásnak:

A: *Kész van.*

B: *De most nincs időm.*

Kész lehet az ebéd, de B-nek most nincs ideje ebédelni. Elkészülhetett valami, de B-nek most nincs ideje megnézni, vagy lenne ideje, de nincs kedve megnézni. Stb. Stb.

– A társalgási maximák (a nagy körben) (Grice, 1975) többé-kevésbé tudatos, de inkább tudattalan részei kommunikációs ismereteinknek. Általában nagyon is érzékenyek vagyunk arra, ha például feltűnően sérül a mennyiség maximája – mi szerint optimális módon kell bánnunk a nyelvi eszközökkel, tehát se többet, se kevesebbet ne mondjunk vagy írjunk, mint amennyi szükséges –, és érzelmi reakciókat is könnyen kiválthat belőlünk. Példa erre az első Exkurzusban elhallgatott, érzelmileg dús minősítés a feleségem részéről, amikor hiányoltam, hogy a szakácskönyvek nem adnak választ arra a kérdésre, hogy sütés-főzés előtt meg kell-e törnünk a diót. Még nagyobb lehet az érzelmi kitörés, ha valaki azt is hiányolja, hogy a szakácskönyvek nem hívják fel a figyelmet a tűzgyújtás szükségességére sem.

A *jelölő és a jelölt mennyiségi aránytalanságával* kapcsolatban lásd Pete (2004) tanulmányát.

2. Az 1. ábra ugyan nem utal rá, de a későbbiek kedvéért érdemes a háromszöggel kapcsolatban megemlíteni a következőket:

Az embernek a világról szerezhető ismereteit a nyelvek különféle képpen osztják fel jelöltekre, és változatos módon kapcsolják őket a különféle eszköztárakból vett jelölőkhöz. E tény alátámasztására számtalan példát tud felhozni az, aki valaha is foglalkozott egy vagy több idegen nyelvvel, ezért elég lesz néhány emlékeztető példa is:

a) Az egymásnak megfeleltethető jelölteket nem ugyanabból az eszköztárból való jelölővel társítja a két nyelv:

– Az eldöntendő kérdést a magyarban csak az intonáció különbözteti meg a kijelentő mondatról, míg egyes nyelvekben grammatikai eszközök (is) kellenek hozzá:

Otthon vannak. Otthon vannak? Sie sind zu Hause. Sind sie zu Hause?

Tetszett neki a film. Tetszett neki a film? He liked the film. Did he like the film?

– A valószínűséget a magyar lexikai egységgel, az angol pedig grammatikai eszközzel fejezi ki a következő mondatokban:

Már bizonyára éhesek a gyerekek. The children must be hungry.

b) A két nyelv ugyan azonos eszköztárból merít, de az eszköztár más-más területéről veszi jelölőit:

– Grammatikai eszköz a rag és a jel is, valamint az előjárószo és a birtokos névmás is:

A konyhában van. Elle est dans la cuisine.

A tanárunk sok nyelvet beszél. O nosso professor fala muitas línguas.

– Az egyik nyelvben egy szóval, a másikban szószerkezettel fejezhetjük ki ugyanazt a jelöltet:

Szereti a húgát. He likes his younger sister.

3. A nyelvi eszközöket szóalakokra mint ténylegesen létező nyelvi egységekre redukálhatjuk, amelyek egybeolvasztják és konkretizálják az absztrakt lexémákat és az ugyancsak absztrakt grammatika tekintélyes részét. Pszichológiai realitásuk minden bizonnyal csak a szóalakoknak van, nem külön a lexikának és külön a grammatikának. Nyilván nem minden szóalakat tárolunk, de a tárolt, egyénenként különböző fajtájú és mennyiségű szóalakok analógiájára meg tudjuk szerkeszteni a nem tárolt szóalakokat is. Az is valószínű, hogy a szóalakokat kisebb részben izoláltan, leginkább azonban nagyobb egységekben, szószerkezetekben, mondatokban tároljuk. A jellegzetes struktúrák analógiájára alkotjuk a végtelen számú újabb és újabb szerkezeteket.

Mindezek szellemében minimálisra zsugoríthatjuk a háromszög nyelvtani oldalát, és azt mondhatjuk, hogy *a nyelvi eszközök szóalakok és szóalakok társulásai*. Csaknem egybeolvad a lexika és a grammatika, és mindkettő érzékelhető formát ölt. Az idegen nyelvek a rokonítható szóalakok gazdagsága és a szóalakok láncokká fűzésének változatossága, valamint mindezeknek az anyanyelvhez való hasonlatossága, illetve az anyanyelvtől való különbözősége szerint minősíthetők a nyelvpedagógia szempontjából. A szemantizáció feladata – típusaitól függetlenül – a szóalakok és a szóalakláncok jelentésének a feltárása.

Bármennyire valószínűtlen is azonban a lexika és a grammatika elkülönülésének a pszichológiai realitása, pedagógiai érvek szólhatnak szétválasztásuk mellett. A morfológiailag gazdag nyelvek esetében különösen, de minden olyan nyelvben, amelyben toldalékolt szóalakok vannak, az iskolai nyelvtanulás körülményei között, a nyelvtanításra fordítható idő mennyiségétől függetlenül, érdemes tudatosítani, megtanítani, megtanulni a szóalakok előállításának módjait is. Szándékosan nem mondtam szabályokat. Nem okvetlenül szükséges mindehhez a manapság mumusnak tartott metanyelv és a paradigmákba sorolás, bár egy bizonyos mennyiség a tanulók életkorától, a nyelvtanítás fokától stb. függően ezekből sem ártalmas.

Különös gondot kell fordítani a szóalakok láncokká formálására. A szóalakok társulásainak a jelölő és/vagy a jelölt által meghatározott kritériumai vannak. Viszonylag hamarabb meg lehet tanulni a jelölők megfelelő összekapcsolását akár hangtanilag, akár morfológiailag, akár szintaktikailag. A jelölteknek és egyben jelölőknek a megfelelő láncolatait már jóval nehezebb létrehozni. Itt különösen következetesen figyelembe kell venni az anyanyelv lehetséges zavaró hatásait.

Feladat még akkor is marad, ha a szóláncok külsőleg is és belsőleg is megfelelőek.

A mindenkori szituációnak, a kontextusnak megfelelően használni is tudni kell őket. Ezen a téren azonban jóval többet használ az anyanyelv, mint amennyit árthat. Erre még visszatérünk.

Ki ne tudná milyen következtetést kell levonnunk az előző két bekezdésből: Az idegen nyelvi eszközöket – egyszerűbben: az idegen nyelvet – szituációkban, kontextusokban kell tanítani és tanulni, ami nem zárja ki az egyes láncszemek szemügyre vételét.

Az anyanyelvi és az idegen nyelvi jelölők és jelöltek jellemzői

A szemantizáció főbb típusainak az ismertetése előtt válaszolnunk kell a következő kérdésekre is:

1. Mi jellemzi a tanuló által artikulált idegen nyelvi *jelölőt*?

A tanuló által produkált jelölő részben idegen nyelvi, részben anyanyelvi, tehát valamiféle *köztes nyelvi* (interlanguage) (Selinker, 1974), amely a kontinuumon egyre inkább az idegen nyelvi felé tolódhat el, bár egy bizonyos állapotában meg is kívül lehet. Az egyes módszerekre az is jellemző, hogy milyen erőfeszítéseket tesznek a tanuló kiejtése érdekében. Jellegzetes álláspontok: (a) a kiejtés tanítása luxus, minden elfogadható, amennyiben nem akadály a kommunikációnak, amelynek sikeréhez a nyelven kívüliek is nagymértékben hozzájárulhatnak; (b) cél egy ún. fonetikai minimum; (c) mindent el kell követni a minél jobb kiejtés érdekében. Az is sokféleképpen történhet, ahogyan e téren az egyes módszerek céljaikat elérni kívánják. A jelölők kimunkálásának módjaitól azonban a továbbiakban eltekintünk.

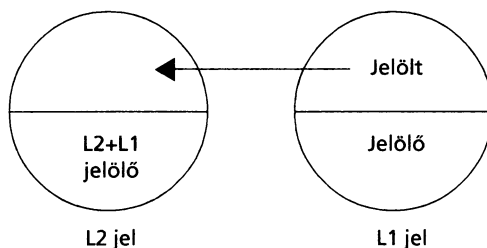
2. Mi jellemzi azt a *jelöltet*, amelyet a tanuló a köztes nyelvi jelölővel asszociál? Univerzális? Célnyelvi? Anyanyelvi? Köztes nyelvi?

Ha igaz az, hogy minden nyelv, sőt minden egyed a maga módján képezi le a valóságot, akkor nem lehet univerzális. Az valószínű, hogy a hazánkban tanított európai idegen nyelvekbe és a magyar anyanyelvbe kódolt ismeretek és üzenetek nagyon hasonlítanak egymásra, de ha globálisan sok közös vonást tartalmaz is a jelöltek halmaza, ezt a közös tartalmat minden nyelv és bizonyos fokig a nyelvet beszélő minden egyén is *a maga módján darabolja fel jelöltekre, és a jelölteket a maga módján töltögeti jelölőkbe*. Míg a jelölők egy adott nyelvben az egyéni változatok ellenére is meghatározható közös vonásokat mutatnak, addig a hozzájuk kapcsolt jelöltek egyénenként, idiolektusonként (vö. Bañcerowski, 2004: 10) is nagyon heterogének.

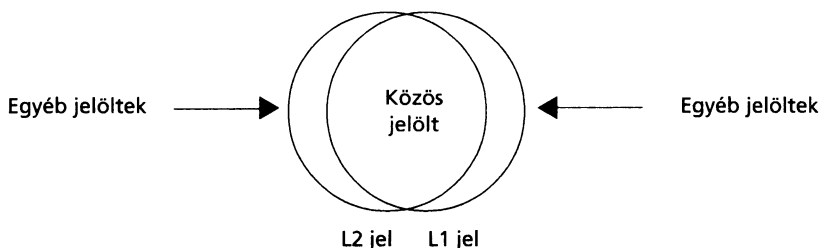
Maradtak a „célnyelvi”, az „anyanyelvi” vagy a „köztes nyelvi” jelzők, amelyekkel illelhetjük a tanuló által a köztes nyelvi jelölőkhöz kapcsolt jelölteket. Amikor egy idegen nyelvi és egy anyanyelvi jel (= jelölő + jelölt) bizonyos kontextusban megfeleltethető egymásnak, akkor az idegen nyelvet tanuló hajlamos arra, hogy az egyenletet általánosítsa. Ezt a hajlamát sorozatosan megerősítik benne, ha az iskolában is szóegyenletekben (*tree = fa, good = jó*) tárolják a nyelvi egységeket. A továbbiakban a *tree* jelölővel fogja illetni azt a *fát* is, amelyen lekopogja a szerencséjét, és a *good* lesz a jelző az *alvó*, a *barátság*, a *fül*, az *íz*, a *levegő*, az *ügy* stb. előtt is a *sound*, *firm*, *sharp/quick*, *nice*, *fresh*, *worthy* helyett.

Az ilyen egyenletek bal oldala tulajdonképpen csak jelölő a tanuló számára, a jobb oldala viszont jel (jelölő + jelölt). A tanuló azonban ténylegesen egyenlőnek veszi az idegen nyelvi jelölőt és az anyanyelvi jelet, és *az anyanyelvi jelöltet társítja a köztes*

nyelvi jelölővel. Az eredmény: $L2\text{ jel} = L2+L1\text{ jelölő} + L1\text{ jelölt}$ (2. ábra). (Kivételt képezhet, ha idegen nyelvi, kultúra-specifikus nacionáléja van a jelentésfeltáráskor használt eszközöknek.) Mi mást tehetne a tanuló? A köztes nyelvi jelölőhöz valamennyire is illő jelöltje csak anyanyelvéhez kapcsoltan létezik. Az eredmény akkor is ugyanaz, ha nem hallja, nem látja az anyanyelvi jelölőt. Az eredmény szempontjából nincs lényeges szerepe annak, hogy az anyanyelv segítségével vagy direkt asszociációval jöjjön létre a tanulóban a köztes nyelvi jelölő és az anyanyelvi jelölt kapcsolata. (Bizonyítéka ennek, amikor a direkt módszerrel szemantizált lexikai egységek jelentését a tanulók sutyiban anyanyelvükön leírják.) Azt mondhatjuk tehát, hogy a szemantizáció során *anyanyelvi jelöltet asszociálunk köztes nyelvi jelölővel*, és ugyanazt a jelölő-jelölt kapcsolatot használja a tanuló akkor is, ha az idegen nyelv a szűkebbre vagy a tágabbra vett jelöltet más és más jelölőhöz kapcsolja. Az idegennyelv-oktatásban – az idegennyelv-elsajátításról most nem beszélve – a kezdetekben ez ellen nincs igazi orvosság, de *az anyanyelvi jelölt fokozatosan köztes nyelvivé válhat*, és elindulhat a kontinuum jobbik vége felé, ha *szituációkban, kontextusokban* történik az oktatás. Ha nem szituációkban történik a tanítás, és használati utasítást sem adunk bizonyos kifejezésekhez, annak is fennáll a veszélye, hogy a nyelvi jelsor használata is anyanyelvi módon történik. Ha például a tanuló a *Tessék!* megfelelőjeként az angolban megtanulta a *Help yourself* mondatot, hajlamos lesz arra, hogy a *Here you are / After you / Go ahead* stb. (lásd Budai, 2002b: 246–247) helyett is ezt mondja.



2. ábra. Az idegen nyelvi jelölő és az anyanyelvi jelölt összekapcsolása



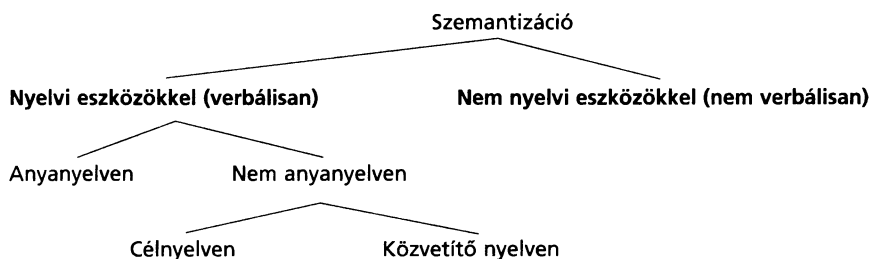
3. ábra. A célnyelvi és az anyanyelvi jelek metszete

Megjegyzés a második és a harmadik ábrához:

A valóságnak jobban megfelelne, ha a körök nagysága eltérne egymástól, és hol az egyik, hol a másik oldalon lenne nagyobb a kör.

A szemantizáció főbb típusai

Ezek után nézzük meg, milyen jellegzetes jelentésfeltáró eljárások ismerősek az idegennyelv-oktatásban. Larsen-Freeman (1986) a fentebb idézett szempontok alapján nyolc ismerősebb módszert (a nyelvtani-fordító, a direkt, az audiolingvális, a csendes módszert, a szuggesztópédiát, a tanácskozó módszerre épülő „közösségi” (Community) és a cselekedtető módszert, valamint a kommunikatív megközelítést) elemez sorjában. Jómagam inkább a jelentésfeltárás fő típusaihoz rendelem ugyanezeket a módszereket, előre megjegyezve, hogy nem minden eljárás módszerfüggő.



4. ábra. A szemantizáció főbb típusai

Ezekhez a főtípusokhoz igen sok megoldás tartozik (lásd például: Banó–Szoboszlai, 1972; Banó–Kosaras, 1977; Bárdos, 2000; Beréni, 2004), de minket elsősorban csak a főtípusok érdekelnek.

Szemantizáció anyanyelven

Ha az iskolai nyelvoktatás múltját nézzük, elsősorban az anyanyelven történő jelentésfeltárást tekinthetjük a leggyakoribbnak. Ez az eljárás adta a *nyelvtani/grammatizáló-fordító módszer* nevének a második felét. Ezzel a módszerrel tanították évszázadokon át a holt nyelveket, a latint és a görögöt, majd később az élő idegen nyelveket is. Tanították? Tanítják! Nem érdemes múlt időt használni az egyes módszerekkel kapcsolatban. A módszerek világra jöttük után függetlenek a kortól, legfeljebb módosulhatnak, és a divattól függ, hogy időről időre rájuk kerül-e vagy lekerül róluk a hangsúly. Mindenkor lehetnek hívóik és alkalmazóik. A nyelvtani-fordító módszer például napjainkban is él és virul. Nem azért, mert elvéve még holt nyelveket is tanítanak, hanem azért, mert ezt a módszert alapelveinek követői akármelyik idegen nyelv oktatására alkalmaznak tartják. A helyes vagy téves alapelveken kívül a módszer életben tartója a latinhoz és a göröghöz hasonló típusú élő nyelvek, amelyeknek a grammatikáját főként morfológiájuk jelenti. Nagyobb toleranciával minősítené e módszert a mai, az angolszász hatásokat szinte feltételek nélkül befogadó nyelvpedagógia, ha az óangol viszonylag gazdag alaktanát átörökíti a modern angolba. Azt is állíthatjuk, hogy akkor a modern nyelvudomány is más utakat követne. Nem lett volna miből kinőnie a transzformációs-generatív grammatikának sem.

Az anyanyelven történő szemantizáció nem kötődik ugyan kizárólagosan a nyelvtani-fordító módszerhez, de tény, hogy ezen a módszeren belül alakult ki ez a jellegzetes eljárás. Mi történik hát a szemantizáció érdekében a módszer keretein belül? (Diákként latinórákon nyolc, oroszórákon négy éven át volt lehetőségem tapasztalatokat szerezni e téren. Átképzett latintanáraim tanították az orosz nyelvet is.)

A nyelvtani-fordító módszer elsősorban otthoni feladatként végezteti el az idegen/köztes nyelvi jelölő és az anyanyelvi jelek egyenletekbe párosítását. Otthon kell *kipreparálni* az új szavakat a feldolgozásra kerülő szövegből. Az otthon készült egyenletek akkor sikeresek, ha közben a preparáló tanuló a szöveget is igyekszik megérteni, amihez viszont tudnia kell(ene) a nyelvtant is. Minthogy ez a tudás csak keveseknek adatik meg, marad az óra eleji szótármásolás, ha van elegendő szótárfüzet, amelyről másolni lehet. A preparálás utáni tanítási órán, a szöveg fordítással történő feldolgozása során korrigálni lehet a téves egyenleteket, de legtöbbször a tanulók ettől eltekintenek. A preparálás fő célja, hogy a tanuló önállóan is próbálkozzék a jelentésfeltárással, tanulja a szótár használatát, bár legtöbbször a tankönyv szószedeteiből preparálja a szavakat.

Röviden összefoglalva: a nyelvtani-fordító módszer keretében a tudatos elemzésnek alávetett izolált és kontextusba helyezett nyelvi eszközök jelentésének a feltárása anyanyelven történik. Az élő nyelvek esetében azonban, az ún. *kombinatív* vagy *közvetítő módszert* (Banó–Szoboszlai, 1972; Banó–Kosaras, 1977) követve, a jelentésfeltárás után el lehet szakadni az anyanyelvtől a kommunikációs feladatok során, és a nyelvoktatásra fordítható idővel arányosan bizonyos mennyiségű „comprehensible input”-ot is kaphat a tanuló.

A *suggesztópédia* az igen nagyszámú lexikai egységek és a nyelvtani szóalakok jelentését dialogikus beszédláncokban tárja fel az anyanyelv segítségével, de a jelentésfeltárás után igyekszik egynyelvűvé válni. A dialógus szóbeli bemutatása előtt a tanár válaszolja annak tartalmát célnyelven is és anyanyelven is. Ilyenkor és a szóban bemutatott dialógusban a szemantizáció nem a nyelvi eszközökre, hanem a nyelvhasználatra koncentrálna történik. Az idegen nyelvi dialógus jobb oldalára helyezett, azzal párhuzamosan tagolt anyanyelvi szöveg, amelynek olvasgatása ugyancsak fontos feladat, már sok segítséget nyújt a tanulónak a *szegmentálás* nehézségeinek a leküzdésében, egyrészt az új szóalakok aláhúzásával, másrészt a dialógusok mondattani tagolásával. A szövegek ily módon történő párhuzamba állítását igen hasznosnak tartom. Példaként bemutatom az olasz nyelvi anyag (Gateva, 1978) kezdő sorait. A könyvet személyesen Lozanovtól, a suggesztópédia atyjától kaptam, aki az előszóban suggesztópédiai módszertani modellnek tekinti a könyvet bármilyen idegen nyelvi tananyag készítéséhez: „Il manuale rappresenta un modello metodologico per la preparazione di altri manuali di lingue straniere conformi al sistema didattico suggestopedico” (p. 3).

A könyvben nyomtatásban nem szerepel az anyanyelvi szöveg, csak papírcsíkok formájában van az anyanyelvi, itt az angol – csak ilyet tudott adni Lozanov – anyanyelvi szöveg a laphoz tűzve. Ennek két előnye van: (1) a tankönyvi olasz szöveg bármilyen anyanyelvű tanuló számára alkalmassá tehető, (2) a papírcsíkok kiszedésével egynyelvűvé válik a tananyag. A papírcsíkok alatt is és a papírcsíkokon is megtalálhatjuk az adott nyelvtani jelenségekkel kapcsolatos tudnivalók lényegét: a főnevek többes számát, egy-egy szabályos vagy rendhagyó ige ragozását stb., de vannak a könyvnek nyelvtant summázó részei is.

Íme a dialógus kezdő sorai:

Giovanni Civinini: Scusi signore.
E'libero questo posto?

Excuse me, sir.
Is this seat free?

Il dottor Walter:	Sí, <u>prego</u> !	Yes, <u>please</u> !
	Si accòmodi!	Sit down!
	Ma che <u>sorpresa</u> !	But what a <u>surprise</u> !
	<u>Lei</u> è il signor Civinini,	<u>You are</u> Mr. Civinini,
	il famoso <u>cantante</u>	the famous <u>singer</u>
	della Scala di Milano.	from Scala di Milano.
	<u>Lei non</u> mi <u>conosce</u> .	<u>You don't know</u> me.
	Ma <u>io</u> La <u>conosco</u> .	But <u>I know</u> you.
	Sono un amico	I'm a friend
	di Suo <u>padre</u> .	of your <u>father's</u> .
	Suo padre è un <u>uomo</u>	Your father is a <u>man</u>
	di grande ingegno.	of great intellect.

Az idegen nyelvi és az anyanyelvi szövegrészek egymás utáni meghallgattatásával, egymás mellé helyezésével több változatban is találkozhatunk kevésbé ismert nevű módszerekben, taneszközökben is. Vagy az idegen nyelvi szövegrészek hangzanak el először, illetve olvashatók a bal oldalon, vagy fordítva. A jobb oldalon műfordításokkal is találkozhatunk. Ismerős az anyanyelvi sorok interlineáris elhelyezése is. Az idegen nyelvi sorok közé tett anyanyelvi szövegeknek szegmentált, az anyanyelvi szabályokat áthágó, morféimákat megfelelően változtatni is vannak. Ezeknek az eljárásoknak az elsődleges célja a receptív készségek, a hallás utáni értés és/vagy az olvasási készség fejlesztése.

A Curran-féle (1976) *tanácskozó módszert* (Counseling-Learning) alapul vevő, ún. közösségi nyelvtanulás (Community Language Learning) folyamán a tanulók lépésről lépésre anyanyelvükön fogalmazzák meg, hogy mit akarnak tanulni az idegen nyelvből. Mondataikat a tanár fordítja le a célnyelvre, majd magnóra veszik az új mondatokat és a tanulók társalgásait is. A szöveg a táblára is felkerül, majd lemásolják a tanulók. Minden, ami történik még az órán, a tanulók által generált tananyagra épül.

Itt nincs is szükség jelentésfeltárásra, hiszen a tanulók szolgáltatják az anyanyelvi jelláncokat, és a tanár kapcsolja azokat össze idegen nyelvi megfelelőikkel. Kisebbszegmentumokban is keresik a két nyelv jeleinek az egyenleteit, megállapítva a két nyelv jeleinek a hasonlóságait és különbözőségeit is. Nyilvánvaló, hogy itt egyértelműen anyanyelvi lesz minden jelölt, amelyet a tanuló a köztes nyelvi jelölővel asszociál.

Szemantizáció a célnyelven és/vagy nem nyelvi eszközökkel

A nyelvtani-fordító módszer tagadásaként létrejött *direkt módszer* alapszabályban tiltja meg a fordítást, és mindenestül száműzni igyekszik az anyanyelvet az idegennyelv-oktatásból. Hite szerint a jelentést, akár a lexikai, akár a grammatikai jelentést közvetlenül – ezért direkt a neve – az idegen nyelvvvel kell asszociálni. A klasszikusnak mondható direkt módszer elvi, főként pszichológiai érvekkel támasztja alá gyakorlatát.

Van azonban egy angolszász eredetű hasonló módszer is, amelynek lényegében ugyanazt a nevet adhatjuk. Bármilyen teoretikus érveket soroljanak is fel a módszer mellett, itt a kényszer és más nyelveknek a lebecsülése játssza a fő szerepet. A gyakorlatokon angolt tanító britek nem ritkán többféle anyanyelvű tanulót tanítottak egyszerre, tehát nem volt közös anyanyelv, amelyre támaszkodhattak volna, vagy ha volt is, nem beszélték a tanulók anyanyelvét; felsőbbrendűségi tudatuk pedig azt a hitüket

táplálta, hogy tanítványaik anyanyelvében nincsenek meg a tanított nyelvi jelölőkhöz kapcsolható jelek, tehát sem a jelölők, sem a jelöltek.

A jól képzett nyelvtanár – és a britek valóban kiválóan értették/értik mesterségüket, az angol mint idegen nyelv tanítását; jómagam rengeteget tanultam tőlük – tudja, mit kell tennie, ha nem hívhatja segítségül tanítványai anyanyelvét. A célnyelvi és a nyelven kívüli eszközök alkalmazása közepette *az anyanyelvet el lehet hallgattatni, de kiiktatni nem lehet a tanuló tudatából*. A szemantizáció nyelvéről egyértelműbb képet kapunk, ha különbséget teszünk az anyanyelv *explicit* és *implicit* használata között. A tanuló tudatában az anyanyelv *implicit*e mindig hat a nyelvtanulás során, és *a direkt módszer alkalmazásakor is a tanuló anyanyelvének a segítségével világosodik meg a jelentés*, ha megvilágosodik. Azt mondhatjuk, hogy ilyenkor nagyobb a szerepe az anyanyelvi tudatnak, mint a kétnyelvű szemantizáció alkalmával. Ha a tanuló anyanyelve *explicit*e segíti a jelentésfeltárást, akkor agyának kis köréből (1. ábra) azonnal megkapja az anyanyelvi jelet, amelyből áttöltheti a köztes nyelvi jelölőbe az anyanyelvi jelöltet (2. ábra); míg az anyanyelv segítsége nélkül igen gyakran cikázik a tudata a kis és a nagy kör között (1. ábra), és vagy rátalál valamilyen ködös állapotban levő jelöltre, vagy sem. Ez utóbbi esetben akár azt is hiheti, hogy megtalálta a jelöltet (vö. Exkurzus 2: *szünet*).

Az *audiolingvális módszer* követői is ragaszkodnak az egynyelvűséghez, de erősen hisznek a kontrasztív nyelvi elemzésben, melynek keretében feltáruznak a potenciális interferencia-jelenségek, amelyek előzetes ismeretében úgy irányíthatja a tanár az oktatást, hogy a tanuló tudatában ne vagy kevésbé interferáljanak az anyanyelvi rossz szokások. Ez a módszer tehát előkészületeiben *implicit*e figyelembe veszi a tanulók anyanyelvét.

Gattegno (1972) *csendes módszere* (Silent Way) a kognitív pszichológiára épít, és a tanulók meglevő anyanyelvi tudásából indul ki mind a nyelvi eszközök – beleértve a nyelv hangzós részét is – produkálása, mind a jelentések terén, amelyeknek a felfogását segíti a nyelvekbe kódolt közös világismeret és kultúra is. Az anyanyelv *explicit* használata azonban csak instrukciók adásakor és az órák végén a végzett munka véleményezésekor, értékelésekor engedélyezett. A módszer szerint nem fordítással, hanem percepcióval kell eljutni a jelentéshez. Ilyen szempontból ez is egyfajta, szituációkra épülő *direkt módszer*, csak az eszköztára más: hangokat jelölő színek, rudacskák, faliképek, falitáblák stb. Ilyen feltételek mellett valószínűsíteni lehet, hogy a tanulók által megalkotott célnyelvi jeleknek ez a képlete: $L2\ jel = L1 + L2\ jelölő + L1\ jelölt$.

A csendes módszernek az idegennyelv-oktatásról és általában az oktatásról vallott néhány nézetét érdemes megismerni:

- Az oktatásnak az ismertetéstől, főként a tanuló anyanyelvéből kell kiindulnia; az ismertetést kell új kontextusokba transzferálnia.

- A tanuló intelligens, van tapasztalata a nyelvtanulásban, anyanyelve tanulásaiban, és a tanár csak akkor segítsen, ha szükséges. A tanítást a tanuláshoz kell alárendelni. A tanulás feladatát csak maga a tanuló végezheti el.

- A nyelvtanulás nem utánzás, hanem gondolkodást, megismerést igénylő folyamat, amelynek során a tanuló maga fedezi fel a nyelv szabályait. (Az *explicit* szabályokat nem kedveli a módszer.)

Az Asher-féle (1982) *cselekedtető módszer* (Total Physical Response) szükség esetén nem zárkózik el az anyanyelv használatától, például a legelső órán a módszer ismertetésekor, de a jelentés feltárása következetesen testmozgások segítségével történik.

Napjaink divatos irányzata, a *kommunikatív megközelítés* (Communicative Approach) kevésbé kompromisszumos válfaja úgy tesz, mintha jól el lehetne boldogulni a tanulók anyanyelve nélkül is. Kommunikálni csak kommunikálva taníthatunk – mondja, és ez természetesen csak a célnyelven történhet. Amikor a nyelvet használjuk, valamilyen funkciót teljesítünk. A nyelvi funkciók (beszédszándékok) és a szituáció komponensei (társadalmi és pszichológiai szerepek, helyszínek, témák) határozzák meg a szókincset és a grammatikát. Minden lényeges tevékenység (a játékok, a szerepek, a hiányzó információk feltárása, a visszacsatolás stb.) ezeknek a funkcióknak, szituációknak a függvénye.

A legproblematisabb feladat a funkciók tanítása. Közismert ugyanis, hogy egyrészt egy bizonyos beszédszándék igen sokféle nyelvi eszközzel fejezhető ki, másrészt viszont egy bizonyos nyelvi eszköz többféle beszédszándék kifejezésére szolgálhat. A fő gondot az okozza, hogy hogyan lehet limitálni a hasonló – sohasem teljesen azonos! – funkciókat kifejező nyelvi eszközök számát, hogyan lehet a legszükségesebbekre koncentrálni, hogyan lehet a tanulóval érzékeltetni a hasonló funkciót kifejező nyelvi eszközök közötti árnyalati, de nem lényegtelen különbségeket. Az anyanyelv kikapcsolásával ez is nehezen menne. Szerencsére az anyanyelvet nem lehet kikapcsolni. A megfelelő szituáció és kontextus mozgósítja a tanuló anyanyelvtudását és mindent, ami azzal kapcsolatos, és felfogja, érti a beszédszándékot, az implikációt, az előfeltevést, ha ehhez elegendő idegen nyelvi eszköz van a birtokában, ha elegendő háttérismeret áll a rendelkezésére. Minthogy egész életünk, kultúránk, történelmünk stb. szorosan kapcsolódik a nyelvhez, az idegen nyelvhez kötött hasonló tartalmakat is meg kell ismernünk.

Más nehézségek is vannak a kommunikatív megközelítéssel kapcsolatban, de minket inkább az érdekel, hogy nem struccpolitika-e az anyanyelv mellőzése. Nem igazán az, mert a struccpolitika szándékosságot tételez fel, itt inkább tévhitről van szó.

Larsen-Freeman (1986: 135) a 8. kérdésével kapcsolatban azt állítja, hogy a kommunikatív megközelítésben semmi szerepe sincs a tanulók anyanyelvének („The students’ native language has no particular role in the Communicative Approach.”).

Tényleg nincs? A szerepjátások közben honnan tudják, mit kell kérdezniük, mit kell válaszolniuk? Ha akadályok lépnek fel a szerepjátás közben, akkor az azért van, mert az anyanyelvi tudattartalomhoz nem találják meg az idegen nyelvi kifejező eszközöket. A beszédszándékokkal, a társalgási maximákkal sincs semmi gond, ezek is az anyanyelvhez kötődően jól működnek. Honnan veszik az információkat, amikor információ hiányokat pótolnak? Az anyanyelvhez elválaszthatatlanul kapcsolódó egyéb információk és az anyanyelvvel szorosan egybeolvadt gondolkodásuk segítségével találják meg. Az implicit anyanyelvi jelentésfeltárás tehát itt is érvényes, és a tanuló által – legalábbis a kezdetekben – használt *célnyelvi jel* képlete: *L1 + L2 jelölő + L1 jelölt*.

A fentebb megjelölt oldalon a kommunikatív megközelítéssel kapcsolatban ezt írja Larsen-Freeman: „The student who has the most control of the structures and vocabulary is not always the best communicator.” Tehát az a tanuló, aki a legjobban tud bánni a nyelvi eszközökkel, nem mindig a legjobb kommunikátor. Ez mit jelent? Azt, hogy még kevesebb energiát kell fordítani a nyelvi eszközök kimunkálására, és inkább kommunikálni kell tanítani? Nem!!! Azt jelenti, hogy a tanuló azokat a személyiségjegyeit is transzferálja idegen nyelvi kommunikációjába, amelyek anyanyelvi kommunikációját is jellemzik.

Larsen-Freeman ugyanazon az oldalon az ellenkezőjét is megfogalmazza: „Students

can have limited linguistic knowledge and still be successful communicators.” Tehát szerényebb nyelvtudással is lehet jól kommunikálni. Az ilyen tanuló bizonyára jó kommunikátor anyanyelvén is. Nem valószínű, hogy az idegen nyelvi órákon tanult meg kommunikálni. Kommunikálni már előzőleg is tudott. (A kisgyerek nagyon korán megtanulja azt is, hogyan kell visszaélni a nyelvi eszközökkel. Lefektetés után könnyen a szájára jön, hogy *Éhes vagyok*, pedig előtte egy falatot sem volt hajlandó lenyelni. Az *Éhes vagyok* tehát ilyesmit jelent: ‘Nem akarok feküdni. Veletek akarok lenni. Játsszani akarok. Tévé akarok nézni’ stb.) Ebből azt a következtetést is le lehet vonni, hogy nem kommunikálni kell tanítani az idegen nyelvi órákon, hanem meg kell teremteni a hozzá szükséges nyelvi feltételeket. A nyelvi eszközök kimunkálása pedig sokféleképpen történhet; ebbe a sokféleségbe belefér a fordítás is, a direkt asszociáció is, a cselekedtetés is, a tudatosítás és a spontaneitás is, a nyelvtani szabályoknak csak érzékeltetése vagy explicit szabályokba öntése is, és természetesen a nyelvhasználati tudnivalók elsajátíttatása is, de ez utóbbiba csak ott kell energiát befektetni, ahol különbözőségek vannak a célnyelvi és az anyanyelvi eszközök használata között. Fontos kérdés tehát az is, hogy *mit nem kell tanítani*. Ha következetesen válaszolunk erre a kérdésre is, sok időnk és energiánk szabadul fel, amely másutt jobban hasznosul, amely elsősorban a megfelelő mennyiségű és minőségű nyelvi eszközök kimunkálására fordítható. Azt még hangsúlyoznunk kell – lásd kissé fentebb –, hogy itt nem az idegen nyelvi kultúrától és mindenféle háttérismerettől megfosztott, lecsupaszított nyelvi eszközökről van szó.

Ezek után egy eretnek kijelentést kell tennem, vállalva akár a megkövezést is: A huszadik század második felében a nyelvről szóló ismereteinket ugyan nagymértékben gazdagító *pragmatikai kutatások* (Austin, 1962; Searle, 1969; Grice 1975 stb.) többet ártottak az idegennyelv-oktatásnak, mint amennyit használtak. A nyelvpedagógiai szakemberek ugyanis, akik a nyelvészet eredményein felbuzdulva a pragmatika vívmányait hasznosítani kívánták a nyelvoktatásban, így tették fel, rosszul, a kérdést: Mit kell tanítani mindabból, amit a pragmatika szakemberei felfedeztek (nem feltaláltak, mert előzőleg is félig tudatosan, félig tudattalanul ki-ki a maga módján jól elboldogult mindazzal, amit felfedeztek)? Válaszként sokat markoltak az újdonságokból. A helyes kérdés ez lett volna: Mit nem kell tanítani? A praktikum kedvéért ugyanis le kell mondanunk annak a tanításáról, amit tudattalanul kis korunk óta elég jól tudunk használni. Másképpen kell kezelnünk természetesen a pragmatikai kutatások eredményeit, ha az anyanyelv-oktatásról vagy az idegennyelv-oktatás szakembereinek főiskolai vagy egyetemi képzéséről van szó.

Szemantizáció közvetítő nyelven

A közvetítő nyelven történő szemantizáció iskolai körülményeink között figyelmen kívül hagyható; ugyanakkor fontos szerepet játszhat a hazánkban tanuló külföldi diákok magyarnyelv-oktatásában. Az természetesen előfordulhat, hogy a tanár segítségül hív az osztályban tanított más idegen nyelvet is, különösen rokon nyelvek esetében.

A szemantizáció vadhajtsái

Vannak olyan taneszközök és tanárok, amelyek és akik hasonlítanak az ismertetett szakácskönyvekhez és íróikhoz; amelyek és akik nem akarnak foglalkozni olyan unalmas és fárasztó munkával, mint a diótörés, inkább csak a diós étkek élvezetére kon-

centráltnak. A mai nyelvpedagógiai írások is szívesebben foglalkoznak a nyelvoktatás terméseivel, a betakarítással, a termékek méregetésével. Ők is tudják ugyan, hogy a diót először meg kell törni, de vagy úgy tesznek, mintha a fán eleve csak dióbél teremne, vagy úgy végeztetik el ezt a piszkosabb munkát, hogy láthatatlan maradjon. *Nem az iskolában. Otthon* kell megtörni a diót vagy evés előtt, vagy evés után. Ez utóbbi változat már nehezen képzelhető el az ételekkel kapcsolatban.

A minap hallottam az egyik nulladik éves tanulótl, hogy egy hétvégén nyolcszáz – azóta már inkább „csak” három- vagy négy- vagy ötszáz – angol szót kellett kiírniuk egy angol kiadású könyv szöszedetéből *szövegtől függetlenül*, és melléjük kellett írniuk a magyar jelentést. A szópárokat meg is kellett tanulniuk, mert hétfőn jött a szódolgozat. (Ötven magyar szó mellé kellett írniuk megfelelő angol szavakat. Legtöbbször azonban nem szópárok voltak a szótárfüzetekben, mert otthon általában egynél több, néha sok magyar jelentést írtak ki a szótárból a tanulók, ami még nem jelentette azt, hogy a tanár által a szódolgozatban megadott magyar szó is bekerült a szótárfüzetbe. O tempora, o mores! Ó, a mi szakmánk!) Hogy ehhez nem kell tanár? Dehogynem! A diákok maguktól nem csinálnák. A tanárnak kell őket (de)motiválnia. Nem állíthatom, hogy ilyet nem lehet – nem szabad? – tenni, hiszen ennek is lehet valami hozadéka vagy hordaléka, de aligha ez lenne a legcélravezetőbb „eljárás”.

A tanítási órán kívülrre akkor is szorulhat a jelentésfeltárás, amikor az órán túl sok ismeretlen lexikai egység jön elő, és csak felületesen foglalkoznak a jelentésfeltárással, és otthoni munka lesz a szótározás. Ennek általában két oka lehet: (a) a tanár egyszerűen csak nem akar bíbelődni az unalmas diótöréssel és diópucolással, (b) vagy a tanár olyan elveket vall, amelyek ugyanúgy a jelentésfeltárás elnagyolásához, átpasszolásához vezetnek. Mondhatja például a tanár, hogy hasznosabb, ha inkább gyakorlásra, a nyelvi eszközök alkalmazására fordítja a drága időt. Kérdés azonban, hogy a „comprehensible” jelző nélkül mennyire hasznos az input.

Meggyőző példáját olvashatjuk a tévhit és a tapasztalatból eredő meggyőződés konfliktusának Csizér Kata (2003: 18–19) cikkében. A kérdőívben ezekre kellett reagálniuk a tanároknak: „A nyelvtani problémákat vagy az új anyagot gyakran magyar nyelven magyarázom el.” Eredmény: 56,4%. „Rendkívül jellemző, hogy a nyelvtani problémákat és az új nyelvtani anyagot magyar nyelven beszéljük meg.” Eredmény: 37,2%. A diákoknak szóló kérdőívben tömörebben fogalmazva ez olvasható: „A tanár a nyelvtant többnyire magyarul magyarázza.” Eredmény: 74,6%! Csizér konklúziója: „...bizonytalanság uralkodik a tanároknak azzal kapcsolatban, hogy a magyar nyelv ily módon való használata megfelel-e a kommunikatív nyelvtanítás elvárásainak.”

Konklúzió

A szemantizáció bármelyik típusával ugyanúgy, mint akármilyen nyelvpedagógiai eljárással, akármelyik módszer következetes alkalmazásával *lehet* eredményeket elérni, ami nem jelenti azt, hogy jól is választottunk. Mindegyik módszernek, eljárásnak vannak előnyei és hátrányai egy másikkal szemben. Önmagában tehát egyik módszer sem tudja garantálni, hogy az általa ajánlott – nem ritkán mindenek fölöttinek kikiáltott – eljárások a feltételektől függetlenül a leghatékonyabbak. Mindenféle nyelvpedagógiai kurzusnak csak az lehet a célja, hogy megismertesse a lehetőségeket, és kialakítsa a nyelvoktatás megnevezett céljait szem előtt tartó, a szubjektív és objektív tényezőket figyelembe vevő, az elméletekre és tapasztalatokra épülő döntések, választások képes-

ségét. Ezt a *céltudatos válogatást* nevezhetjük kombinatív vagy közvetítő módszernek, vagy bárminek, és nyugodtan vállalhatjuk az eklekticizmus vádját is. A nyelvpedagógia multidiszciplináris jellegének természetes velejárója, hogy a fundamentumául szolgáló diszciplínák tanításai összeütközésbe kerülhetnek egymással.

IRODALOM

- Anthony, E. (1963). Approach, method and technique. In *English Language Teaching*. Vol. 17, pp. 63–67.
- Asher, James (1982). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Productions, Inc.
- Austin, John (1962). *How to do things with words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bañcerowski Janusz. (2004). A nyelv, a nyelvtudás és a világ nyelvi képe. *Modern Nyelvoktatás*. X. évf., 2–3. sz. pp., 4–15.
- Banó István és Kosaras István (szerk.) (1977). *Az orosz nyelv oktatásának metodikája általános és középiskolai tanárok számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Banó István és Szoboszlai Miklós (szerk.) (1972). *Általános metodika az angol, francia, német, olasz, spanyol nyelv iskolai tanításához*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Beréndi Márta (2004). Szókincs-elsajátítási stratégiák. *Modern Nyelvoktatás*. X. évf., 2–3. sz., pp. 48–61.
- Budai László (2002a). Nem vagy-vagy, hanem is-is. Csak az arányokra és a hangsúlyokra kell ügyelni. *Modern Nyelvoktatás*. VIII. évf., 2–3. sz., 83–96.
- Budai László (2002b). *Angol hibaigazító. Segédkönyv az angol nyelvi hibák megelőzéséhez és kijavításához*. Budapest: Corvina.
- Curran, Charles A. (1976). *Counseling-learning in second language*. East Dubuque, Ill.: Counseling-Learning Publications.
- Csizér Kata (2003). Az angolnyelv-tanítás helyzete Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás*. IX. évf., 4. sz. pp., 13–24.
- Gateva, E. (1978). *L'italiano*. Sofia: Istituto Scientifico di Suggestologia.
- Gattegno, Caleb (1972). *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. New York: Educational Solutions, Inc.
- Grice, Paul (1975). *Logic and conversation*. In P. Cole and J.J. Morgan (szerk.): *Syntax and semantics*, Vol. 3. New York: Academic Press.
- Kiefer Ferenc (1983). *Az előfeltevések elmélete*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Krashen, Steven D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Steven D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London és New York: Longman.
- Larsen-Freeman, Diane (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Pete István (2004). Zérók és nem zérók, kis pro-k és nagy PRO-k a magyarban. *Magyar Nyelvőr*. 128. évf., 3. sz., 326–339.
- Saussure, Ferdinand de (1967). *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest: Gondolat.
- Searle, John (1969). *Speech acts*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Selinker, Larry (1974). Interlanguage. In Jack C. Richards (szerk.): *Error analysis. perspectives on second language acquisition*. London és New York: Longman.

Anyanyelvről árulkodó jelek az idegennyelvi közlésekben

Kötött, de nem idiomatikus szókapcsolatok a némettanításban

I. Bevezetés

Annak a hallgatónak, aki ma Magyarországon kreditrendszerű egyetemi képzésben vesz részt, a szemeszter kezdetén kötelező és szabadon választott órákból egyénileg kell összeállítania az órarendjét. Megkísérel bejutni a legfontosabbnak, legérdekesebbnek tartott kurzusokra, ami a megnövekedett hallgatói létszám miatt nem mindig sikerül neki. Bár az órafelvétel így gyakran embert próbáló feladatot ró a hallgatókra, a jelen tanulmány középpontjában mégsem ez a probléma, hanem a német szakos órák felvételéhez kapcsolódó nyelvi buktatók állnak. A következő párbeszéd, amely tanár és hallgató között német nyelven játszódott le a Pécsi Tudományegyetem Német Nyelvészeti Tanszékén 2004 szeptemberében, kiragadott példa arra, hogy nem mindig a kívánt eredményt érjük el, ha anyanyelvi szókapcsolatokat szó szerint teszünk át idegen nyelvre:

hallgató: *Ich möchte Ihren Kurs <aufnehmen>¹.*

(Szeretném felvenni a kurzusát.)

tanár: *Bringen Sie bitte unbedingt einen Kassettenrecorder mit.*

(Akkor kérem, hozzon magával magnót!)

I.1. Szó szerinti megfeleltetések

A fenti hallgatói megnyilvánulás nem egyedi eset, hiszen az órafelvételi héten az tapasztalható, hogy a hallgatók nagy része teljesen természetes módon az anyanyelvére támaszkodva szól a tanárhoz. A tanári válasz már inkább nevezhető nem szokványosnak, hiszen a fenti konkrét példában a tanár megragadta a lehetőséget a nyelvi játékra. Nem javítja ki a hallgatót, hanem humorosan válaszol („leüti a feladott labdát”). A mindkét nyelven érthető poén szemantikai háttere azonban részben különbözik. Magyarul a csattanó azon alapul, hogy a *felvesz* többjelentésű ige, és a két jelentése egymás mellé kerül a hallgató, illetve a tanár mondatában. A *felvesz* ige nyilvánvalóan egyrészt azt jelenti, hogy ‘beiratkozunk valaki kurzusára’, másrészt pedig hogy ‘rögzítünk valamit, pl. magnetofonra’. A magyar párbeszédben tehát mindkét mondatban helyes a szóválasztás, mindkét kijelentés elképzelhető ebben a környezetben, még ha különböző is a tartalmuk.

A helyzet az eredeti német nyelvű párbeszédben annyiban eltérő, hogy a hallgató helytelen szókapcsolatot használt, a hibát kijavítandó „veti be” a tanár a poliszémiát. A tanár nem a helyes kollokációt adja meg, azaz *sich für einen Kurs anmelden* vagy *einen Kurs belegen*, hanem az *aufnehmen* ige másik jelentésére utal (‘aufzeichnen’ [rögzít]). Bár a *felvesz* igenek bizonyos esetekben megfelel az *aufnehmen*, a két ige poli-

szémiája nem fedi egymást. A hibás megnyilvánulás arra enged következtetni, hogy a hallgató a magyar ige metaforikus jelentését vitte át a német *aufnehmen* igére, amelynek viszont nincs ilyen átvitt jelentése.

A tanár többféleképpen reagálhat a fenti kollokációs hibára: javíthat közvetlen módon, de megjegyzés nélkül is hagyhatja a hallgató helytelen szóválasztását, hiszen az ebben a szöveggörnyezetben alapvetően nem okoz félreértést. Annál kevésbé, mert a hallgató beszédszándékát már maga a szituáció is – a hallgató órafelvétel időpontjában keresi a tanárt, bizonyos kurzusról beszél – egyértelművé teszi.

Nem tudhatjuk, hogy a hiba humoros helyreigazításával a tanár elérte-e didaktikai célját, de az idézett párbeszéd arra mindenképpen példa, hogy a kollokációk még haladó szinten is okoznak meglepetéseket. Jelen tanulmány a bevezető példából kiindulva azt a kérdést vizsgálja meg, hogy németet idegen és kisebbségi nyelvként tanulók milyen stratégiákat alkalmaznak, amikor metaforikus kollokációkat használnak.

II. A kollokáció mint többjelentésű szakkifejezés

A bevezető párbeszédből is kitűnik, hogy németül tanulók számára a kollokációk használata nem mindig problémamentes, hiszen az anyanyelvi késztetés, a szó szerinti fordítás nem minden esetben eredményez a célnyelvben is előforduló szókapcsolatot. De mit is értünk kollokáción?

Ez a szakkifejezés bár nem teljesen új, ma mégis nagy népszerűségnek örvend. Mégsem egységes a használata, különböző nyelvészeti diszciplínák eltérően értelmezik, illetve önmaguk számára saját jelentést alakítanak ki. Tekintsük át a következőkben a *kollokáció* korpuszalapú, szemantikai és frazeológiai megközelítését.

II. 1. A kollokáció klasszikus értelemben

A szakirodalom általában Firthöt tartja a kifejezés megalkotójának, aki valóban használja is a *kollokáció*t írásaiban, de definíciót nem ad meg hozzá (a *kollokáció* első használatához ld. Firth 1957: 190-205). A kontextualista Firth azt hirdeti, hogy a szavak jelentését a szöveggörnyezetük adja meg, azaz azok a szavak, amelyekkel az adott szó, *csomópont* (*node*) előfordul. Az együtt előforduló szavakat pedig *kollokációnak* nevezi. A környezet jelentőségét, a szóra gyakorolt meghatározó hatását emeli ki Reményi is, amikor Firthöt idézi: „you shall know a word by the company it keeps” (Firth 1957), és egyetértését egy magyar szólás módosított alakjával fejezi ki: „madarat tolláról, szót a környezetéről lehet jobban megismerni” (Reményi 2003).

A technikai fejlődésnek köszönhetően ma már egyszerűbb a helyzet, mint Firth idején volt, hiszen az egy bizonyos szövegben együtt előforduló szavakat különösebb nehézség nélkül, gyorsan ki tudjuk keresni.² A számítógépek, pontosabban a szövegkezelő programok igen rövid idő alatt rendkívül nagyméretű szövegeket pásztáznak végig, és gombnyomásra, illetve egérkattintásra kilistázzák az együtt előforduló szavakat.

Vajon közvetlenül felhasználható-e az idegennyelv-oktatásban az ily módon automatikusan előállított kollokációs lista? Szembetűnő tulajdonsága az ilyen gyakorisági listáknak, hogy elemeik inkább csak adatjelöltek, nem feltétlenül valódi találatok. A lista egyrészt teljesen szövegfüggő, másrészt pedig még feltétlenül tovább finomítandó, hiszen a számítógép „csupán” mechanikusan felsorol. A számítógép kínálta gyakorisági listából azután a felhasználó nyelvész vagy nyelvtanár (az ember) tudja kiválasztani, hogy melyek a valóban jelentéssel bíró szemantikai egységek. Többjelentésű

szavak esetén pedig az egyes jelentésváltozatok elkülönítése is további kézi beavatkozást igényel, mivel a szemantikai ismérvek nehezen formalizálhatók.

Nézzük meg egy példán, hogyan alkalmazható Firth kollokáció-felfogása az idegennyelv-oktatásban egy megtanulandó kollokációs mező számítógéppel támogatott összeállítására! Tekintsük a bevezetésben szereplő *Kurs* főnevet csomópontnak! Válogassuk ki, pl. német nyelv szakos hallgatók számára, hogy gyakoriságuk szerint mely szavakat sajátítsák el a *Kurs* csomóponthoz! A feladatot a mannheimi, bárki számára elérhető „Cosmas” nevű korpuszon végzett számítógépes elemzéssel oldjuk meg. Először is kizárjuk az adatjelöltek közül a *Kurs* nem idevágó jelentéseit. Meglepetéssel tapasztaljuk, hogy a releváns adatok között is csak valahol a lista végén kullog az *einen Kurs belegen* kollokáció. A hallgató számára szükséges kollokációk között pedig az első helyen kellene szerepelnie minden szemeszterkezdet idején. Valószínű, hogy a fenti kollokáció korpuszbeli előfordulási gyakoriságát megnövelné, ha keresési feltételeket is szabhatnánk, pl. megadhatnánk, milyen témájú és milyen szituációkban rögzített szövegekre szűkítse le a gép a keresést.

Sikertelenségünk azonban nem jelenti azt, hogy a kollokációk korpuszalapú vizsgálatának egyáltalán ne lenne létjogosultsága a nyelvoktatás számára. Hiszen a szónak szöveggörnyezetben való megfigyelése a jelentésmegadás egyik közismerten jól alkalmazható módszere. Az egy csomóponthoz kapcsolódó szöveggörnyezetek száma pedig jelentősen növelhető a számítógép segítségével, ami egyértelművé teszi a jelentést, megkönnyíti a rögzítését. A poliszémia persze ilyen esetben is inkább zavaró, mint segítő tényező.

II. 2. A kollokáció mint szemantikai összeférhetőség

A korpusznyelvészetben – mint fentebb láttuk – olyan szópárokat értünk kollokáción, amelyek gyakran állnak egymás közelében. A programhasználó határozhatja meg, hogy milyen távolságra legyen egymástól a csomópont és kollokátja. Az Institut für deutsche Sprache „Cosmas” nevű szövegelemzője például alapértelmezésben olyan kollokációkat kínál fel, melyek elemeit legfeljebb öt közbeékelődött szó választja el. Ezután statisztikai elemzéssel megadja a szópárok gyakoriságát. Szemantikai elemzést tehát az ilyen szoftverek – mint már említettük – nem végeznek. A tisztán formális, jelentést nem vizsgáló módszerek, mint tudjuk, zsákutcába torkollnak.

A kollokáció fogalmát taglalva, megemlítendő ennek a megközelítésnek a fordítottja is: amikor a jelentés áll a középpontban, és a formai, mennyiségi kritériumok háttérbe szorulnak. Ilyen felfogásban a kollokációt szinonimaként használják a kompatibilitás fogalmával. Ezt a szemléletet tükrözi több általános köznyelvi szótár és nyelvészeti szakszótár is, ahol a kollokáció lényegét az összeférhetőségben látják, mint ahogy azt pl. Földesnél olvashatjuk: „szavak olyan szemantikailag meghatározott kombinálhatósága, amely által a szavak különböző aktuális jelentései realizálódnak. Pl. *heller Tag*, *heller Klang*, de nem **helles Wetter*” (Földes 1997: 108). Ilyen értelmezésben tehát a kollokáció az együtt előforduló szavak közötti viszony,³ az összeférhetőség. Ezáltal túlzottan kitágul, ugyanakkor nehezen megragadhatóvá válik a kollokáció fogalma (Reder 2002a). A strukturalista szemantika létrehozta ugyan azt az eszköztárat, a „szémeket” [szém=jelentésmozzanat], melyek segítségével meg lehet kísérelni, hogy szavak összeférhetőségét, illetve kölcsönös kizárását formalizálhatjuk. Számtalan esetben meg lehet adni az együtt előforduló szavak jelentésmozzanatainak kompatibilitását, még

ha gyakran vitatható is a szémek egzaktsága. Példaként tekintsük a már említett *heller Tag* szópárt. A *hell* melléknév konkrét jelentése a *Duden Universalwörterbuch* szerint „vom Tageslicht oder künstlichem Licht erfüllt”. Ehhez a jelentéshez jól illeszkedik a *Tag* főnév tartalma: „Zeitraum etwa zwischen Sonnenaufgang u. Sonnenuntergang, zwischen Beginn der Morgendämmerung u. Einbruch der Dunkelheit” (Duden UWB 2003). A két szó kompatibilitását még az *es ist noch Tag* kifejezés is hangsúlyozza, amely szinoním az *es ist noch hell* (‘még világos van’) kifejezéssel. Porzig terminológiájával a fenti két szó közötti viszonyt *lényegi jelentéskapcsolat*nak nevezhetjük, mivel a *Tag* (‘nap’) jelentése magába foglalja azt, hogy *hell* (‘világos’) van. A *kollokációnak* szavak *összeférhetősége*ként történő felfogása ezzel a konkrét példával tehát alátámasztható, viszont ez az értelmezés még nem ad útmutatást arra vonatkozóan, hogy a szó pár jelentése megegyezik-e az összetevők jelentésének összegével, esetleg annál valamivel több is.

A szakszótárból (Földes 1997: 108) idézett másik példa, a *heller Klang* esetében nyilvánvalóan a *hell* poliszém melléknév egy másik jelentésváltozatáról van szó. A szótár segítségével ezúttal is azonosíthatunk olyan jelentés-összetevőket, amelyek nem zárják ki egymást. A *hell* jelentése hangokra vonatkoztatva: „(von einer Gehörsempfindung) hoch klingend” (Duden UWB 2003), ami jól illeszkedik a *Klang* ‘Ton’ jelentéséhez. Ezt a ‘magas’ jelentését a *hell* nem önmagában, a kollokációjától függetlenül tartalmazza, hanem éppen az adja, hogy a *hell* és a *Klang* együtt fordulnak elő. Tehát ezek a szavak egymással kompatibilisek. Érvelésünk ezzel némileg körkörösé vált, hiszen egyszerre állítjuk, hogy bizonyos szavak azért kompatibilisek, mert együtt fordulnak elő, és azért fordulnak elő együtt, mert összeférhetőek. Ez nyilván sok esetben igaz lehet, de mindkettőre vannak ellenpéldák is. Találunk ugyanis olyan szó párokat is, amelyek – bár szém-elemzésük ellentmondáshoz vezet – mégis „együttjárnak”. Ide leginkább irodalmi példákat lehet sorolni, oximoronokat, mint pl. Celannak az ismert „schwarze Milch” szókapcsolatát. De köznyelvi szó párokban is lehetnek szém-ellentétek, mint azt a *friedliche Revolution* (‘békés forradalom’) is mutatja. A *Revolution* egyik meghatározó jelentésmozzanata ugyanis, hogy „gewaltsamer Umsturz(versuch)” (Duden UWB 2003). A *békés* és az *erőszakos* jelentéstartalmak, ha nem is komplementerek, de határozottan ellentétei egymásnak. Akkor is ellentmondásra jutunk, ha az *öffentliches Geheimnis* (‘nyílt titok’) összetevőit vizsgáljuk meg szém-elemzéssel.

Másrészt pedig vannak olyan szavak, amelyek elvben összeférhetőek, mégsem fordulnak együtt elő. Egy másik nyelv tükrében különösen jól látható, hogy bizonyos szavak kompatibilisek lehetnének, de mégsem használjuk őket együtt egy nyelvben. Az például, hogy magyarul lehet *kurzust felvenni*, németül pedig az *aufnehmen* igének nincsen meg ez a jelentésváltozata, kevésbé magyarázható szémek összeférhetőségével, sokkal inkább azzal, hogy az egyes nyelvekben különböző konvenciók érvényesülnek. A fenti *heller Klang* szó pár is alátámasztja a németben és magyarban egymástól eltérő konvenciót, hiszen a magyarban a *hangok magasak és csengők*, németül pedig „világosak”. Még kevésbé tudjuk egymásnak ellentmondó szémekkel magyarázni, hogy a **helles Wetter*ben a *hell* és a *Wetter* miért összeférhetetlen.

Ha összehasonlítjuk a két nyelvben az együtt előforduló szó párokat, akkor azzal szembesülünk, hogy a lexikai kompatibilitás terén is érvényesülnek nyelvi sajátosságok. Az összeférhetőségi szabályok nem feltétlenül azonosak, sőt megjósolhatatlan, hogy melyek azok a konkrét esetek, amikor mégis megegyeznek. Így aztán kérdéses,

hogyan segíti a nyelvtanulót az a kollokáció-fogalom, amely szavak összeférhetőségét hangsúlyozza. Hatékonyak bizonyulhat-e az a stratégia, hogy egyes szavak összeférhetőségi szabályait sajátítja el a tanuló? A fenti *heller Tagra* vonatkoztatva a kérdést, a kollokáció mint a szó összeférhetőségi tulajdonsága arra készíti a tanulót, hogy elsajátítsa a *hell* melléknév 'világos' jelentését. Majd ennek a jelentésnek a birtokában, a produktív feladatokban a *Tag* főnévvel képezzen szókapcsolatot. Ez a stratégia lehet hasznos is, de ebben a konkrét példában az okozhat nehézséget, hogy a *heller Tag* kollokáció jelentése túlmutat összetevőinek jelentésösszegén. A *heller Tag* kollokáció mint lexikai egység ugyanis még egy jelentésmozzanatot tartalmaz, amit önmagában sem a *hell*, sem a *Tag* nem, csak a kettő együtt hordoz. Napsütéstől van világos (*hell*), azaz 'nem borús az idő'. Ebben a konkrét példában tehát úgy tűnik, hogy nem minden esetben elegendő ellentmondásmentes szémekkel operálni, hiszen összeférhető szémekkel rendelkező szavak együttes előfordulása időnként új szemantikai és ennek következtében lexikai egységet hoz létre. A következő szakaszban a *kollokációt* mint szóhatáron túlnyúló lexikai egységet értelmezzük.

II. 3. A kollokáció mint frazeológiai egység

A *kollokáció* fogalmának egy újabb értelmezése figyelhető meg napjainkban néhány német nyelvű⁴ frazeológiai tárgyú írásban (lásd pl. Burger 1998, Teubert 2004), ahol a frazeologizmusok közé nem idiomatikus szókapcsolatokat is besorolnak. Egészként kezelik azokat az együtt előforduló, kötött⁵ szópárokat, amelyek szemantikai egységeket alkotnak, mint a fent tárgyalt *heller Tag* is. A *kollokáció* tehát frazeológiai értelemben kötött, de nem idiomatikus szókapcsolatot jelent (Burger 1998: 38). Az így értelmezett *kollokációk* a *szabad szókapcsolatok* és az *idiómák* között helyezhetők el. Ennek a háromféle kategóriának vannak prototipikus, egymástól jól elkülönülő képviselői, de olyanok is, amelyek besorolása nem egyértelmű, valamelyik kategória határmezsgyéjén helyezkednek el.

Nézzünk először mindegyik osztályra egy-egy jellemző, „macskás” példát. Nem kötött szókapcsolat a *die Katze spielt* ('a macska játszik'), egyértelműen a *kollokációk* közé sorolhatjuk viszont a *die Katze putzt sich* ('a macska mosakszik') példát, az *etwas ist für die Katz* ('értelmetlen, hiábavaló dolog') pedig idióma.

Ezeket a példákat a frazeológiában szokásos módszert alkalmazva soroljuk be, aszerint, hogy mennyiben vezethető vissza a kifejezések jelentése az összetevők jelentésére, valamint hogy milyen *kötöttség* jellemzi őket.

A szabad szókapcsolatok esetén (*die Katze spielt*) a jelentés kompozicionális, hiszen a szintagma jelentése a két komponens konkrét jelentéséből tevődik össze. Ez „véletlen”, kötöttség nélküli szókapcsolat. Mindkét összetevő ugyanezzel a jelentéssel még számtalan szókapcsolatban előfordul. A *die Katze putzt sich* kollokációban is kompozicionális a jelentés, de már kiegészül azzal a lexikai-szemantikai kötöttséggel, hogy a *sich putzen* kollokátor⁶ nem helyettesíthető egy vele rokon értelmű igével. Pontosabban, ha felcseréljük az igét egy szinonímájával, akkor a kifejezés vagy jelentésváltozáson megy keresztül, vagy olyan szókapcsolat keletkezik, ami a német nyelvre nem jellemző. A lexikai-szemantikai kötöttség ebben a példában különösen feltűnő egy másik nyelv felől nézve. Így például a *macska* magyarul *mosakszik*, amit nem fordíthatunk szó szerint, németül ugyanis nem mondhatjuk azt, hogy a *die Katze* <*wäscht sich*>.

Nem kompozicionális idióma az *etwas ist für die Katz*, mert jelentése nem következik az összetevők jelentéséből (hiszen itt nem igazán ‘macská’-ról, hanem tulajdonképpen ‘hiábavalóságról’ van szó). Strukturálisan is mind morfoszintaktikai, mind pedig lexikai-szemantikai értelemben kötött.

A prototipikus képviselőkön kívül van számos olyan példa is, amelyek csoportba sorolása nem egyértelmű, inkább átmeneti, köztes helyzetűek. Kollokáció és idióma között nehéz pontosan megvonni a határt, ha a kifejezés részben idiomatikus, azaz az egyik összetevő idiomatikus, mint ahogy azt a *blinder Passagier* (‘potyautas’)⁷ kötött szókapcsolat példáján megfigyelhetjük. Hiszen ‘utas’-ról van szó, aki persze nem ‘látáskárosult’ (*blind*) mai nyelvhasználat szerint, hanem a *blind* mára már elavult jelentését örökíti meg, azaz ‘rejtett, titkos’. A nyelvtanulónak viszont, még ha nem ismeri is a fenti szókapcsolat eredetét, etimológiai motiváltságát, az ilyen szópárokat egységként kellene kezelnie. Az összetevők szó szerinti fordítása ez esetben ugyanis hiba lenne, durva hiba.

Nem kevésbé bonyolult feladat a kollokációk másik irányú elhatárolása, elkülönítésük a szabad szókapcsolatoktól. Különösen akkor, ha egy másik nyelv felől közelítve sem „tűnik fel” a szókapcsolat. Például ha a *Fehler* bázist fokozó értelmű⁸ melléknévvel látjuk el, akkor a *grober Fehler* (‘durva/súlyos hiba’) jelzős szerkezetet kapjuk. Ezt tekinthetjük szabad szókapcsolatnak is, hiszen indokolhatjuk azzal, hogy a *grob* poliszém melléknév egyik jelentésváltozata ‘*schwerwiegend*’ (‘súlyos’). Tehát ezen jelentését realizálva kompozicionális szókapcsolatot alkot a *grober Fehler* szintagmában.

Amellett is lehet azonban érvelni, hogy a *grober Fehler* szókapcsolat mégis a kollokációkhoz tartozik, ha a kötöttség (*Festigkeit*) mint a kollokáció ismérve igazolható. Lexikai korlátozás figyelhető meg a *grob* melléknév használatában, ha annak egyik jelentésváltozatát (‘*schwerwiegend*’) tekintjük. A restrikció abban nyilvánul meg, hogy a melléknév ebben a jelentésben nem egy teljes paradigmából vagy szemantikai mezőből választhat főnevet, hanem csak néhány lehetséges „partnere” van, mint a *grober Irrtum* (‘súlyos tévedés’), *grobe Lüge* (‘súlyos hazugság’). Bizonyos kollokációk esetén ez a megszorítás lehet olyan erős is, hogy egyetlen főnévre korlátozódik a választás, mint például a *blinder Passagier* esetén.

Amint a fenti példák is mutatják, a kollokációkat nem könnyű megkülönböztetni a szabad szókapcsolatoktól – már csak azért sem, mert a kompozicionalitás közös tulajdonságuk. A kötöttség viszont a kollokáció megkülönböztető tulajdonsága. Bár a kötöttség többnyire nyilvánvaló, mégis adódnak kérdéses esetek is. A lexikai restrikcióval kapcsolatban felmerül, lehet-e számszerűsíteni a megszorításokat. Ha a kollokátorhoz csupán egyetlen bázis társulhat, mint a *die Katze schnurrt* (‘a macska dorombol’) példában, akkor a kérdés egyértelműen megválaszolható. Más esetekben viszont eldöntendő, hogy meddig tekintsük „néhányak” a lehetséges partnerek számát, és mikor beszélhetünk teljes szemantikai mezőről. Néha az is megkönnyíti a hovatartozás eldöntését, ha kontrasztív módon közelítve a problémához, megállapítjuk, hogy a kollokátor nem fordítható szó szerint, például *tiefer Wald* (sűrű erdő). Ez biztos jele annak, hogy a vizsgált szókapcsolat nyelvspecifikus, így egységként kezelendő.

A frazeológiában már hosszú időre visszatekintő hagyománya van annak, hogy az idiómákat egységként kezeljük. Körük kibővíthető a kollokációkkal – mint azt Burger (1998) is javasolja –, hiszen közös tulajdonságuk a kötöttség. Az idiomaticitás⁹ ismérve azonban elválasztja egymástól őket. Vannak azonban kollokációk, amelyek köze-

lebb helyezkednek el az idiómákhoz a *szabad szókapcsolatok, kollokációk és idiómák* alkotta folytonos egyenesen. Ha a kollokátor idiomatikus, a bázis pedig konkrét jelentésű, mint az *im tiefen Winter* ('a tél kellős közepén') szókapcsolat esetén, akkor látható, hogy a kifejezés összjelentésében a bázis, *Winter* ('tél'), itt a kifejezésen kívüli jelentésével szerepel (valamilyen télről van szó), és csupán a kollokátor átvitt értelmű. Az *idiómákat* ily módon közelítő kollokációk kötöttségi tulajdonsága fokozódik, ám egyidejűleg a kompozicionalitás gyengülhet.

Az idiómákhoz közel álló kollokációkra ugyanúgy jellemző, mint azokra, amelyek inkább a szabad szókapcsolatokhoz hasonlítanak, hogy összetevőik ekvivalenciája két nyelvben megjósolhatatlan. Vannak ekvivalens komponensek, mint azt a *handfeste Beweise* ('kézzel fogható bizonyíték') példa szemlélteti, de akadnak szép számmal olyan kollokációk is, amelyekben a kollokátorok kollokáción kívül nem felelnek meg egymásnak. Utóbbiak esetén az anyanyelvre történő támaszkodás stratégiája *tévétra visz* ('der falsche Weg').

Ha a kollokációt frazeológiai egységként értelmezzük, azt a követelményt támasztjuk a nyelvtanítással szemben, hogy a kollokációk elsajátítása az idiómákhoz hasonlóan, tehát nem összetevőikre bontva, hanem szópárként történjen. Szóhatárt átlépő lexikai egységként gyakoroltassuk őket, és alkalmazási feladatokban is együtt előforduló szókapcsolatként szerepeljenek. Azért kell egységként rögzíteni és gyakoroltatni őket, hogy a tanulók egészként tudják lehívni mentális lexikonukból, amikor idegen nyelven nyilvánulnak meg. Elfogadva, hogy a nyelvi „félkésztermékek” (Halbfertigprodukte) előmozdítják a beszéd folytonosságát, a fent vázolt háromféle kollokációértelmezésből az idegennyelv-oktatásban válasszuk az utóbbit, értelmezzük a kollokációt frazeológiai egységként.

III. A kollokációk metaforikus csoportja

A kollokációk frazeológiai egységként történő értelmezése ugyan várhatóan hatékonyabbá teszi elsajátításukat és használatukat, de egyben jelentősen megnöveli a megtanulandó lexikai egységek számát is. Ugyanis nyilvánvalóan számtalan kötött, de nem idiomatikus szókapcsolat van. Ez a nagyszámú, heterogén csoport további vizsgálat céljából különböző szempontok¹⁰ alapján tovább bontható. Ilyen szempont többek között az, hogy a kollokátort konkrét vagy átvitt értelemben használjuk-e.

Kiindulva a bevezető példából, *sich für einen Kurs anmelden* ('órát felvesz'), különböztessük meg azokat a kollokációkat, amelyekben a kollokátor átvitt értelmű, és soroljuk egy másik osztályba azokat, amelyekben a kollokátor konkrét jelentésű. Azokat a kollokációkat, amelyekben a kollokátorokat metaforikusan használjuk, például *Amt niederlegen* ('lemond a hivataláról'), nevezhetjük metaforikus kollokációknak. Annak, hogy egy kollokációt metaforikusnak¹¹ nevezzünk, szükséges feltétele, hogy a kollokátor poliszém legyen. Szabad szókapcsolatokban szó szerinti jelentésében fordul elő, azaz például *das Kind niederlegen*, *das Buch auf die Bank niederlegen* stb. kollokátorként viszont átvitt értelemben szerepel. A kollokátor metaforikus olvasata szemantikailag motivált, azaz a hasonlóságon alapuló átvitel felismerhető benne.

Számos példával illusztrálhatjuk a metaforikus kollokációk csoportját a melléknév-főnév szópárok közül. Így például metaforikus kollokációnak nevezhetjük az *offener Mensch* szókapcsolatot, mivel az *offen* melléknév szabad szókapcsolatokban konkrét jelentésében fordul elő, mint pl. *offenes Fenster*, *offene Tür*. Ezenkívül a kollokátor átvitt

értelmű jelentése, ‘mindenre fogékony’, hasonlósági kapcsolatban áll a konkrét ‘nem zárt’ jelentéssel. Az *offen* melléknév konkrét és átvitt értelmű használatában közös jelentésmozzanat (szém) a ‘befogadókészség’. Ebben a metaforikus kollokációban tehát többjelentésű a kollokátor: szabad szókapcsolatokban konkrét, kollokációban pedig átvitt értelemben használjuk.

A fenti definíciót alkalmazva a kollokációk heterogén csoportjában meghatározhatunk egy viszonylag homogén részhalmazt, a metaforikus kollokációkét, ahová nyilvánvalóan számos olyan elem tartozik, amelyek egyértelműen megfelelnek a feltételeknek. Viszont olyan kollokációk is akadnak, amelyek elemzésekor bizonytalanok vagyunk, hogy valóban a metaforikus kollokációkhoz soroljuk-e őket. A szükséges feltételek közül időnként ugyanis egyéni interpretáció függvénye annak megállapítása, hogy a jelentésátvitel milyen hasonlóságon alapszik, mi a közös jelentésmozzanata a szabad szókapcsolatokban használt autonóm szónak, illetve a kollokátornak. Így felmerülhet a kérdés, hogy a *Sterne funkeln* (‘ragyognak a csillagok’) vagy *Augen funkeln* (‘ragyognak a szemek’) közül melyik metaforikus jelentésű.

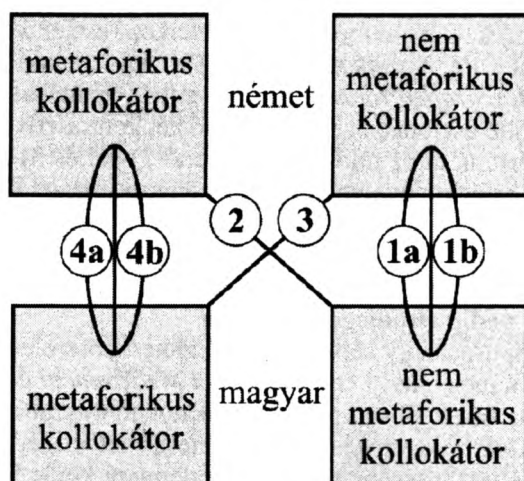
A metaforikus kollokációk komplementer csoportját a nem metaforikusak alkotják, ahol a kollokátorokat nem jellemzi az a kettősség, hogy mind szabad szókapcsolatokban, mind kollokációkban előfordulnak. Ezt a típust az *eine Flagge hissen* (‘zászlót felvon’) példa szemlélteti. A kollokátor jelentése ebben a példában konkrét, a kötöttség tulajdonsága pedig szigorú lexikai restrikció formájában nyilvánul meg. Nem konkrét jelentésű kollokátorokat is tekinthetünk nem metaforikusnak, ha szabad szókapcsolatokban nem fordulnak elő, mint azt a *die Schule schwänzen* (‘lóg az iskolából’) kollokáció szemlélteti.

A kollokációk fenti osztályozásával, metaforikus, illetve nem metaforikus kollokációk megkülönböztetésével egyfajta módon rendezzük a sokszínű kötött, de nem idiomatikus szókapcsolatokat, még ha a nem prototipikus elemek osztályba sorolása nem is nevezhető mindig sikeresnek. Ez a felosztás viszont nem elégítheti ki az idegen nyelvet tanulókat, mivel az egy nyelven belüli csoportosítás nem veszi figyelembe a tanuló nézőpontját. Nyelvhasználatának helyességét sokkal inkább az befolyásolja, hogy izomorfok-e az anyanyelvi metaforikus kollokációk a célnyelvvel, azaz a jelentésátvitelnek kölcsönösen megfelelnek-e egymásnak a németben és a magyarban. Következésképpen a német kollokációkat össze szükséges vetnünk magyar megfelelőikkel.

IV. A kollokációk összevetése

További támpontot nyerünk a metaforikus kollokációk vizsgálatához a tanuló anyanyelvének bevonásával. Példákon keresztül megnézzük a célnyelvben, hogy milyen lexikai egységek felelnek meg az anyanyelvi metaforikus kollokációknak. Az összevetésből következő különböző típusok (1a, 1b, 2, 3, 4a, 4b) modellben is megjeleníthetők (lásd 1. ábra a 31. oldalon).

Az összehasonlítás során a következő három tényezőt vesszük figyelembe: nyelv, metafora, kollokátorok kollokáción kívüli ekvivalenciája. Mindegyikhez két változót rendelünk: a nyelvhez: német, magyar; metafora: kimutatható vagy nem mutatható ki; kollokátorok: egymásnak a két nyelvben csak kollokációban ekvivalensei, illetve egymásnak szabad szókapcsolatokban – kollokáción kívül is – ekvivalensei. A komponensek morfoszintaktikai összevetésétől itt eltekintünk. Az összetevők a két nyelvben alaktilag nyilvánvalóan nem azért különböznek, mert kollokációt alkotnak, hanem tipo-



1. ábra

lógiai jegyeikben térnek el. Ezekkel részletesen kontrasztív morfológiai tárgyú írárok¹² foglalkoznak. Így a jelen összehasonlítás lexikai szinten végezzük. Tekintsük át az egyes kontrasztív típusokat néhány kiválasztott példán keresztül.

1a) Kontrasztív kollokáció-típus, melyben a kollokátorok mindkét nyelven elsődleges jelentésűek és ekvivalensek

Ebben a kontrasztív típusban olyan kollokációk találhatók, melyekben a kollokátoroknak mindkét nyelvben nem kiterjesztett, elsődleges jelentésük van. Teljes ekvivalencia jellemző, mivel a bázisok és a kollokátorok egyaránt ekvivalensek. Ide sorolható több olyan kollokáció, melyek állati hangokat jelölnek, pl. *Hunde bellen* ('kutyák ugatnak'), *Bären brummen* ('medvék brummognak'), *Frösche quaken* ('békák brekegnek'), etc. További, nem állati példák a következők: *Gas wegnehmen* ('visszaveszi a gázt'), *lebenslanges lernen* ('élethosszig történő tanulás'), *ein Formular ausfüllen* ('nyomtatványt kitölt'). A németben azonban vannak olyan kollokációk is, melyeknek a magyarban nem kollokációk felelnek meg, hanem szabad szókapcsolatok vagy szóösszetételek. A következő példa ezt az altípust szemlélteti: *das Schiff kentert* ('a hajó felborul'). A *kentern* ige használata vízijárművekre korlátozódik, míg magyar megfelelője, a *felborul* megkötés nélkül, szabadon használható számos szókapcsolatban. További példák: *einen Baum fällen* ('fát vág ki'), *öffentliche Meinung* ('köznélemény'), *Veto einlegen* ('megvétőz').

1b) Kontrasztív kollokáció-típus, melyben a kollokátorok mindkét nyelven elsődleges jelentésűek, de nem ekvivalensek

Ehhez a részlegesen ekvivalens kontrasztív típushoz is a nem metaforikus kollokációk tartoznak. Annyiban azonban különböznek az előzőtől, hogy a kollokátorok a kollokáción kívül nem ekvivalensek, azaz a kollokációk mint entitások ekvivalensek, de a kollokátorok más szókapcsolatokban nem felelnek meg egymásnak. Például a *sich die Zähne putzen* ekvivalens a magyar *fogat mos* kifejezéssel, de a *putzen* és a *mos* önma-

gukban nem ekvivalensek. Ugyanez jellemző a következő esetekben is: *die vorliegende Arbeit* ('jelen dolgozat'), *der betreffende Schüler* ('az adott tanuló'), *ungebetener Gast* ('hívatlan vendég'), *die Straßen räumen* ('megtisztítják az utakat').

Miután a modell jobb oszlopában elhelyezkedő két kontrasztív típust, az 1a)-t és az 1b)-t jellemeztük, térjünk át az átlósan megjelenő 2)-sel és 3)-sal jelölt típusokra. Ezekben mindig csak az egyik nyelvben, vagy a németben, vagy a magyarban metaforikus a kollokátor.

2) Kontrasztív kollokáció-típus, melyben a német kollokátor metaforikus, magyar ekvivalense pedig elsődleges jelentésű

Ennek a kontrasztív típusnak egy képviselőjét részletesebben elemezzük, majd további példákkal világítjuk meg. Átvitt értelmű az *ein Medikament absetzen* ('gyógyszer-[szedés]t abbahagy') kollokációban a német kollokátor, mely szabad szókapcsolatokban mint *die Brille, den Koffer absetzen* konkrét jelentésű: 'letesz, lerak'. A forrásfogalom 'vmi-t vhová rak, elhelyez' összhangban áll mindennapi konkrét tapasztalatainkkal, hiszen a tárgyakat el szoktuk rendezni, rakni környezetünkben. Ennek a konkrét tapasztalatnak a leképezése a célfogalomra nyomon követhető, azaz mi történik, ha ez a konkrét tárgy, amit elhelyezünk, éppen gyógyszer. A jelentésátvitel során a konkrét 'elhelyezés' fogalom elveszíti egyik lényeges jelentésmozzanatát, hogy valahová vagy valahonnan helyezzük el a tárgyat. Ennek a helyére lép egy új szém, azaz hogy miért 'helyezzük el' a gyógyszert (talán már nem szükséges, vagy egyéb okból nem szedjük tovább). Ezután már nem fontos, hogy a közvetlen közelünkben legyen, elrakhatjuk bárhová. A *letesz, lerak* igéknek hasonló jelentés-kiterjesztése ebben a szöveggörnyezetben (a gyógyszer-szedéssel kapcsolatban) a magyar nyelvben nem figyelhető meg. Így nem csodálkozhatunk azon, hogy az *ein Medikament absetzen* kollokáció magyar megfelelőjében az *absetzen* kollokátornak nem a *letesz, lerak* az ekvivalense. Előfordulhatna elvileg az is, hogy egy másik, de szintén metaforikus magyar ige lenne a megfelelő kollokátor (mint ahogy az a 4a) és 4b) kontrasztív típusokra jellemző), de ebben a típusban a magyar ekvivalens konkrét jelentésű.

A 2) kategória, mint látni fogjuk az empirikus részben, különösen fontos a nyelvtanulók számára. Hiszen azzal szembesül a metaforikus német – nem metaforikus magyar kollokációkban, hogy a konkrét jelentésű magyar kollokátor szó szerinti németre fordítása nem minden esetben célravezető stratégia.

Szemléltesse itt néhány további példa a modellben 2)-essel jelzett kontrasztív kollokáció-típust: *blutiger Anfänger* ('teljesen kezdő'¹³), *Schmerz stillen* (fájdalmat enyhít), *jd fährt sich durch die Haare* ('hajába tűr'), *den Puls fühlen* ('pulzust mér').

3) Kontrasztív kollokáció-típus, melyben a magyar kollokátor metaforikus, német ekvivalense pedig elsődleges jelentésű

Különösen „kedves” hibák egész sorát találjuk tanulói szövegekben olyan kollokációk használatakor, amelyekben a magyar kollokátor metaforikus, a német ekvivalense pedig konkrét jelentésű. Ezek a hibák szinte „kapóra jönnek” a német anyanyelvű tanároknak, mert a magyar nyelv ismerete nélkül is ízelítőt kapnak annak idioszinkretikus metaforavilágából. A magyar tanuló *felhőilen gyermekkorra* tekinthet vissza, míg német anyanyelvű társai 'panaszmentes'-re (*unbeschwerte Kindheit*). Jól tudjuk, hogy Magyarországon az ember (a tanár is) *keresi a pénzt*, míg német kollégája 'megszol-

gálja a pénzt’ (*Geld verdienen*). Magyar metaforikus kollokátort emel át szó szerint a németbe az a tanuló is, aki az <*ungebundenes*> *Gespräch* kifejezést alkotja a *kötetlen beszélgetés* mintájára, az *ungezwungenes Gespräch* helyett.

Természetesen az ebbe a kontrasztív típusba tartozó kollokációk rendre mind hibához vezetnek, ha nem egységként, hanem összetevőkre bontva, szó szerint ültetjük át őket németre. Ez a kontrasztív kollokáció-típus is bizonyára felelős a tanulók elbizonytalanításáért. Mennyire támaszkodjunk az anyanyelvünkre? Mikor helyes ez a stratégia? Most még ne *essünk pánikba* (*in Panik geraten*), hiszen ennél is nagyobb kihívás vár a tanulóra, ha mindkét nyelvben metaforikusak a kollokátorok.

4) Kontrasztív kollokáció-típus, melyben mindkét kollokátor metaforikus

A modell az átlósan elhelyezkedő kontrasztív kollokáció-típuson kívül a tisztán nem metaforikus kollokáció-típussal szimmetrikusan elhelyezkedő, 4a)-val és 4b)-vel jelölt kategóriákat is magába foglal. A 4-es típusba tartozó kollokáció-megfelelések közös vonása, hogy mind a kiinduló nyelvben, mind a célnyelvben metaforikusak a kollokátorok. A 4a) és a 4b) típusok pedig annak függvényében alakulnak, hogy a kollokátorok ekvivalensek-e egymással a németben és a magyarban. Teljes ekvivalenciát mutat például az *eine Grimasse schneiden* és a *grimaszt vág*, hiszen a bázisok is, a metaforikus kollokátorok is kölcsönösen megfelelnek egymásnak. Hasonlóképpen ebbe a 4a) kontrasztív típusba sorolhatók a következők is: *Applaus ernten* (‘tapsot arat’), *tiefe Trauer* (‘mély gyász’), *eine Epidemie bricht aus* (‘járvány tör ki’), *ein Problem taucht auf* (‘felmerül egy probléma’), *grober Fehler* (‘durva hiba’), *Durst löschen* (‘szomjat olt’), *die Meinung teilen* (‘osztja a véleményt’), *eine Freundschaft pflegen* (‘barátságot ápol’), *gepfefferte Preise* (‘borsos árak’).

Ez a kontrasztív típus, amelyre teljesül, hogy mindkét nyelvben közös a metafora,¹⁴ tulajdonképpen megkönnyíti a nyelvtanulást, hiszen „csupán” az anyanyelvből már ismert szókapcsolatokat kell idegen nyelvi elemekből azonos módon megszerkeszteni. Valószínűleg felvetődik a nyelvtanulóban a kérdés, hogy miből fakad az összetevők kiszámíthatatlan ekvivalenciája. A kognitív nyelvészet is keresi arra a választ, hogy mennyiben univerzálisak a metaforák, milyen tulajdonságok kerülnek át a forrástartományból a céltartományba (Kövecses 1998). A metaforák azonossága bizonyára részben magyarázható areális nyelvrokonsággal, kulturális kapcsolatokkal és kifejezések más nyelvekből történő átvételével is. Napjainkban is megfigyelhető pl., hogy a számítógép-használat szókészletében a német és a magyar nyelv egyaránt kölcsönöz az angolból szó szerint kollokációkat, mint pl. *im Internet surfen* (‘szörföl az interneten’), *mit der Maus klicken* (‘kattint az egérrel’). Mégsem állíthatjuk még ebben a témakörben sem, hogy minden átvétel tükörfordítás lenne, hiszen ellenpéldákat is fel tudunk sorakoztatni: *der Computer stürzt ab* (‘a számítógép lefagy’), *eine CD brennen* (‘CD-t ír’). Feltehetően nehezebb olyan kollokációkat elsajátítani, amelyekre az jellemző, hogy különböző a két nyelvben a kollokátorok jelentésátvitele. Ezt a ritkának nem nevezhető jelenséget néhány további példa is szemlélteti: *Vertrauen entgegenbringen* (‘bizalmat tanúsít’), *überspitzte Meinung* (‘sarkított vélemény’), *saftige Strafe* (‘komoly büntetés’), *in die nächste Klasse versetzt werden* (‘következő osztályba lép’), *etwas aufs Papier bringen* (‘vmit papírra vet’).

A fenti kontrasztív kollokáció-típusok azt mutatják, hogy a tanuló időnként bátran támaszkodhat anyanyelvi mintára, de gyakran célszerűbb ezt elkerülnie. A következők-

ben arra keresünk választ, hogy milyen mértékben nyúlnak vissza a nyelvtanulók anyanyelvükhöz, amikor a kollokációkat produktívan használják. Mennyiben függ az L1-transzferek száma a kontrasztív típusoktól?

V. Tanulók transzfer-magatartásának empirikus vizsgálata

A német–magyar kontrasztív kollokációs modell leírása során azt tapasztaltuk, hogy a kollokációk ekvivalenciája nem feltétlenül vonja maga után az összetevők ekvivalenciáját. A bevezetésben taglalt eset kapcsán, *sich für einen Kurs anmelden* ('órát felvesz'), azt is láthattuk, hogy ez a különbözőség kollokációs hiba oka lehet. A helytelen kollokátor-használat ellenére mégis sikeres lehet a kommunikáció. A helyes értelmezésben nyilván a szituáción kívül a tanár magyar nyelvtudása is szerepet játszott, hiszen ennek segítségével ismerte fel a szó szerinti fordítást és ezzel együtt a hallgató beszéd-szándékát is. Milyen gyakran támaszkodnak a tanulók anyanyelvükre az egyes kontrasztív kollokáció-típusok alkalmazásakor? A kérdés megválaszolásakor induljunk ki a következő munkahipotézisből.

V.1 Hipotézis

Nem metaforikus kollokációk esetén gyakoribb az L1-transzfer, mint metaforikus kollokációk létrehozásakor. Más szavakkal azt is mondhatjuk, hogy metaforikus kollokáció-típus esetén ritkábban figyelhető meg, hogy a tanuló anyanyelvére támaszkodna, mint nem metaforikus esetén.

V.2 Empirikus adatgyűjtés

A hipotézis ellenőrzésére a németet idegen nyelvként, illetve kisebbségi nyelvként tanuló érettségiző fiatalokat, valamint német szakos hallgatókat vizsgálunk, csoportonként 200 főt. Minden vizsgált személynek magyar az anyanyelve és németet tanul első idegen nyelvként¹⁵. A transzfer-magatartás vizsgálatához tesztelésben elfogadott fordítást alkalmazunk. Pontosabban olyan fordítási feladatot, amelyben magyarul a teljes kollokációt, németül pedig a bázist adjuk meg. A tanulók feladata a kipontozott helyre beírni a német nyelvű kollokátort, pl.

eine Ehe $\approx$ *házasságot köt*¹⁶

A kérdezett kollokációk (40) kiválasztása érettségire és nyelvvizsgára előkészítő szógyűjteményekből történt, mégpedig úgy, hogy a kontrasztív modellben leírt típusokat képviseljék.

V.3. Az adatok elemzése

A teszteredmények kiértékelésének lényege a helytelen válaszok elemzése. Mivel a teljesen ekvivalens kollokáció-típus helyes megoldását nem tudjuk aszerint értékelni, hogy L1-transzfer vagy egyéb stratégia alkalmazásával született-e, csak a hibás sorok analízisének lehetséges hibaelemzési módszerekkel.

Tudjuk, hogy a hibák gyakran nem monokauzálisak, hanem több okra is visszavezethetők, esetenként nem is tudjuk feltárni az okukat. Vannak olyan hibaforrások is, amelyek nehezen mutathatók ki, például ha a tanuló a németben nem létező szókapcsolatot tanult meg, és azt alkalmazza. A hiba fosszilizálódásáért (rögzüléséért) már nemcsak az anyanyelv, hanem egyéb tanulási, tanítási módszerek, helytelen minták is felelősek lehetnek. Ezek a hibakövek¹⁷ nem fedhetők fel teszteléssel. A tesztanyagban

tehát elsősorban az anyanyelv hatását keressük, az interferenciahibákat értelmezzük. Azokat a hibákat tekintjük L1-transzferből eredőknek, amelyekben egyértelműen kimutatható a magyar nyelv hatása. A hibatípusok azonosításához Hufeisen és Neuner (2000: 26) kategóriáira támaszkodunk. A tesztanyagban nem fordult elő a *szubsztitúció* (*behelyettesítés*¹⁸), amikor a tanuló fordítás nélkül emelte volna át a magyar szót a német szövegbe.

A tesztanyagban keresett másik interlingvális hibatípus az *aluldifferenciálás* (*Unterdifferenzierung*). Ennek a hibatípusnak divergencia áll a háttérben, azaz hogy egy magyar szónak a németben több megfelelője van. Például a *hoz* ige a németben szétválik, differenciálódik a *holen* és *bringen* igékre. Ha tehát a tanuló ezt a két igét nem különbözteti meg, akkor a hiba okát *aluldifferenciálás*nak tekinthetjük. A helyes ige kiválasztásában az anyanyelv nem siet a tanuló segítségére, mivel az anyanyelvi ige nem differenciált. Az első nyelvből eredő zavaró hatást Juhász (1970) *fogalmi homogen gátlás*nak (*begriffliche homogene Hemmung*) nevezi.

Az elemzett hibakorpusz az *aluldifferenciálás*ra több adatot is szolgáltat. Az *aluldifferenciált hoz* ige miatt születik gyakran megoldásként a *gyermeket világra hoz* kérdésre az *ein Kind in die Welt <holen>* a helyes *ein Kind auf die Welt bringen* kollokáció helyett.

A magyar *vezet* igének több megfelelője is van a németben: *leiten*, *führen*. Ebből fakadóan a *háztartást vezet* kollokációra a *leiten* felhasználásával hibás válaszokat is kaptunk:

einen Haushalt <leiten> ≈ háztartást vezet (≈ einen Haushalt führen).

Hasonlóan félrevezetők a *vigyáz* ige *achten* /*auffassen* megfelelői. Így nem meglepő, hogy az *auf die Figur achten* mellett *auf die Figur <auffassen>* megoldások is előfordulnak.

Az L1-nek kettős hatása is nyomon követhető. Amikor a tanulóknak a *törvényt hoz* feladatot kell megoldaniuk, egyrészt megkísérlik szó szerint fordítani a kollokátort, másrészt pedig a *hoz* ige *aluldifferenciáltsága* is hat a helytelen választásra. Valószínűleg így jönnek létre az *ein Gesetz <holen>* megoldások az *ein Gesetz verabschieden* helyett.

A vizsgált tesztanyagban a fenti hibatípusokon kívül nagy számban találhatók olyan hibák is, amelyek típusként nem szerepelnek a hibaelemzés általam ismert irodalmában, mégis egyértelműen interferenciahibának tarthatjuk őket. A kollokátorok magyar megfelelőinek szó szerinti fordításáról van szó, amikor a tanuló például *die Uhr geht vor* helyett a *siet* kollokátor szabad szókapcsolatokban előforduló német ekvivalensét választja, és magyar mintára olyan, a német nyelvben nem használatos szókapcsolatot hoz létre, mint a *die Uhr <eilt> / <beeilt sich> ≈ siet az óra*. A hiba oka ilyenkor a kollokációnak nem egységként, hanem összetevők szerint történő fordítása. Ezt a mentális operációt nevezhetjük a fordítástudományból és a kontaktlingvisztikából kölcsönzött terminusszal *tükörfordítás*nak. Tudjuk, hogy a *tükörfordítás* lehet helyes művelet is, hiszen teljesen ekvivalens kollokációk esetén jól működik. Az eljárást nem ekvivalens kollokációkra alkalmazva azonban hibát vétünk. Az így keletkezett hibát *tükörfordítás-hibának* nevezhetjük. Az elnevezés előnye, hogy motivált, világosan kitérnik belőle a hiba oka. A vizsgált hibakorpuszban azonosított leggyakoribb *tükörfordítás-hibákat* az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat
Gyakori tükörfordítás-hibák metaforikus kollokációkban

	németet idegen nyelvként tanuló érettségizők	németet nemzetiségi nyelvként tanuló érettségizők	német szakos egyetemi hallgatók
jemandem ins Wort <schneiden>: (= <i>jemandem ins Wort fallen</i>)	76 ¹⁹	40	33
in Wettbewerb <steigen/einsteigen/fliegen>: (= <i>in Wettbewerb treten</i>)	70	48	40
eine Ehe <binden/ verbinden>: (= <i>eine Ehe schließen</i>)	75	20	10
Bücher <fressen/essen>: (= <i>Bücher verschlingen</i>)	40	28	22
das Bett <drücken/pressen>: (= <i>das Bett hüten</i>)	74	53	40
in Panik <fallen>: (= <i>in Panik geraten</i>)	122	51	43

V.3.1 A hipotézis vizsgálata

A hipotézis vizsgálatához vessük össze az L1 hatására visszavezethető hibák arányát metaforikus és elsődleges jelentésű kollokációk esetén. Az interferenciahibák arányát a 2. táblázat tartalmazza. A németet nemzetiségi nyelvként tanulók és germanisták esetén az adatok alátámasztják a hipotézist, hiszen ebben a két célcsoportban metaforikus kollokációk esetén jelentősen kisebb a magyar hatásra visszavezethető hibák száma. Az egyharmados hibaarány egyötödre mérséklődik. A németet idegen nyelvként tanuló érettségiző fiatalok adatai azonban nem felelnek meg a feltételezésnek. A két érték (38%, ill. 39%) gyakorlatilag szinte azonos, ami arra utal, hogy a metaforikus kollokátorokat nem különböztetik meg, azok nem tűnnek fel nekik. Hasonló bátorsággal fordítják őket szó szerint mint a nem metaforikusokat. A nemzetiségi nyelven érettségizők, illetve az egyetemisták adatai arra engednek következtetni, hogy az utóbbiak jelöltnék²⁰ tekintik a metafora jelenségét, és inkább lemondanak szó szerinti fordításáról, mégha valószínűleg nincsenek is tudatában a szavak metaforikus használatának. Feltehetően már megtapasztalták, hogy megjósolhatatlan, vajon transzferálhatók-e a komponensek.

Van olyan tesztkérdés is, amely mindegyik célcsoportban kevés tükörfordítást eredményezett, pl. a *lóg az iskolából* (*die Schule schwänzen*) metaforikus kollokáció. Az idegen nyelvi érettségizők mindössze egy tizede fordította szó szerint, míg a másik két csoportban elhanyagolható volt a számuk. Akik nem ismerték az iskolai hétköznapiakból a német kifejezést, többnyire üresen hagyták a sort. Valószínűsíthető, hogy többen ismerik a *lóg*²¹ ige német szabad szókapcsolatokban előforduló megfelelőjét, mint ahányan nem válaszoltak a kérdésre.

Bár nem mutatható ki egyértelműen, a tesztekben szereplő teljesen ekvivalens kollokációk helyes megoldásainak egy része bizonyára szintén transzfer eredménye. Az ilyen helyes megoldások azonban nem számíthatók az L1 transzferek közé. A transzfermagatartásról még azokból a válaszokból vonhatunk le következtetéseket, amelyek a to-

2. táblázat
Interferenciából eredő hibák aránya

interferenciából eredő hibák aránya	németet idegen nyelvként tanuló érettségizők	németet nemzetiségi nyelvként tanuló érettségizők	német szakos egyetemi hallgatók
metaforikus kollokációk esetén	38 %	20 %	16 %
nem metaforikus kollokációk esetén	39 %	33 %	30 %

tális ekvivalencia ellenére kitöltetlenek vagy helytelenek voltak. Ezek a „megoldások” azt is elárulják, hogy a tanuló igyekezett elkerülni a tükrörfordítást. Azonban döntésében szerepet játszhatott az is, hogy nem ismeri a kollokátorok szó szerinti német megfelelőit. Pontosabb képet kaphatunk a tanulók transzfer-magatartásáról az introspekció módszerével (hangos gondolkodás), ahol a tanuló elmondja, vagy leírja a teszt kitöltése során felmerülő gondolatait. Így a teszt kiértékelése kibővülne az introspekciós adatok elemzésével.

Introspekció nélkül is vannak azonban feltűnő tesztsorok. A teljesen ekvivalens *borsos árak (gepfefferte Preise)* megoldásakor a tanulók nagyobb része L2-re támaszkodó stratégiát alkalmazott. Szinonímákat írt a 200-ból 117 németet idegen nyelvként tanuló, 108 németet nemzetiségi nyelvként tanuló és 85 egyetemi hallgató. A *hohe, große, teure Preise* megadása nyilván elsősorban azzal magyarázható, hogy a tanulók ezeket jobban ismerik, gyakrabban használják, mint az inkább az írott nyelvre jellemző *gepfefferte Preise* kollokációt. Ha viszont tekintetbe vesszük, hogy a *bors, borsos* szavak az alapszókincshez tartoznak, akkor az, hogy a tanulók inkább elkerülő stratégiát alkalmaztak, illetve sokan üresen hagyták a sort, arra utalhat, hogy jelöltnek tartják a metaforikus kollokációt. Hasonlóan értékelhető a nagy arányban előforduló elkerülő megoldás az *einen stürmischen Applaus ernten (viharos tapsot arat)* teljesen ekvivalens kollokációk esetében a *bekommen* ige segítségével.

A *scharfer Gegensatz (éles ellentét)* kollokációban alapszókincshez tartozó melléknév szerepel. Mégis gyakori, hogy a megoldás helye itt is üresen maradt, illetve a *scharf*²² kollokátort szinonímája (*groß*) helyettesítette, ami arról tanúskodik, hogy sok tanuló ezt a metaforikus kollokátort jelöltnek gondolja. Természetesen ennél a teszt-feladatnál sem tudjuk kizárni, hogy az L1 transzfer szándéka azért nem valósul meg, mert a tanuló nem ismeri az adott szót, vagy a kellő pillanatban nem tudja előhívni mentális lexikonából.

Összességében megállapítható, hogy a fenti hibakorpuszon végzett elemzés a németet idegen nyelvként tanuló, érettségiző fiatalokra nem igazolja a hipotézist. A németet nemzetiségi nyelvként tanuló érettségizők és német szakos egyetemisták adatai viszont alátámasztják a feltevést. Ebből arra következtethetünk, hogy a metafora a nyelvtanulók számára fokozatosan jelöltté válik. Az egyes tesztsorok megoldásai azt sugallják, hogy a tanulók transzfermagatartása változó – ugyanúgy megjósolhatatlan, mint a kollokációk ekvivalenciája.

V. Didaktikai következtetések

Mint láttuk, a kollokációk ekvivalenciája különböző nyelvekben megjósolhatatlan, a tanulók transzfer-magatartása pedig kiszámíthatatlan. Ilyen helyzetben különösen fontos, hogy a tanulók hasznos tanácsokat kapjanak, amelyek megkönnyítik a kollokációk elsajátítását, mind a tanóra mind pedig az autonóm tanulás keretében.

Ennek első lépése, hogy a kollokációt mint frazeológiai kategóriát kezeljük, tanítást pedig frazeo-didaktikai szempontok figyelembevételével tervezzük meg. Az eddig megszokott egységként elsajátított kategóriákat, mint az idiómák, a funkcióneves igei szerkezetek, a szólások és a közmondások, célszerű lenne kiegészíteni a kollokációkkal. Senki sem vitatja, hogy az állandósult szókapcsolatok közül az idiómák tanítása szükséges, bár ennek módszerei még nincsenek teljesen kidolgozva. Ezzel szemben a kollokációk mint állandósult, de nem idiomatikus szókapcsolatok entitásként történő megtanulásának a fontosságát még tudatosítani kell. A kollokációkat a szókinccstanításból ismert három fázisban lehet elsajátíttatni: 1) kollokációk bemutatása; 2) kollokációk begyakorlása; 3) kollokációk alkalmazása.²³

Milyen speciális, metaforikus kollokációkra vonatkozó feladatok tehetik hatékonyabbá rögzítésüket az első fázisban? Nézzünk néhány javaslatot konkrét példákkal:

- 1) szavak átvitt értelmű jelentésének tudatosítása;
- 2) a metafora motivációjának vizsgálata;
- 3) a metaforikus kollokátor konkrét és átvitt értelmű jelentésének szinkron (egyidejű) megjelenítése;
- 4) kulturális kapcsolatok tudatosítása;
- 5) nyelvtörténeti érdekességek megemlítése.

A pszicholingvisztika azt tanítja, hogy a tanuló érintettsége nagyban hozzájárul a rögzítés hatékonyságához. Könnyebb egy metaforikus kollokációt megtanulni, ha élményszerű vele az első találkozás, ha nemcsak a szokásos magyar megfelelőjét adjuk meg, hanem valami érdekességet is megtudunk, felfedezünk róla.

A metaforák tudatosításában jól felhasználhatók azok a reklámszövegek, melyek arra építenek, hogy a szavak többjelentésűek. Színessé varázsolhatják az órákat az aktuális reklámok, melyeket tanár és tanuló ma már egyaránt könnyen kigyűjthet például internetes újságokból, vagy akár maga is készíthet. Miközben a tanuló igyekszik megfejteni a reklámok nyelvi hátterét, bizonyára fogékonyabbá válik a metaforákra, a későbbiekben is könnyebben felismeri ezt a jelenséget.

Szemléltessük ezt a lehetőséget a *Haltung beweisen* ('tartást tanúsít') kollokáció konkrét példájával. A *Standard* osztrák napilap a „STANDARD-Abonnenten beweisen Haltung” (www.derStandard.at) kifejezéssel hirdeti magát. A szöveget kísérő képen pedig egy olvasó jó néhány újságot egyensúlyoz a fején. Konkrét jelentésben tehát az 'egyenes tartás' képi változatát láthatjuk. Az olvasó lelki, szellemi tartását pedig az újságolvasás biztosítja. Ha a tanuló megkedveli az ilyenfajta „rejtvényt” a tanórán, akkor reklámokkal teli világunkban újra meg újra szembesülni fog nyelvi feladatokkal, s így autonóm módon gyarápíthatja nyelvtudását.

Az interneten gyakran böngésző tanulók esetleg szívesen veszik, ha házi feladatuk elkészítéséhez is használhatják azt. Az internet bevonásával a jelentésmegadás egyik ismert formáját, a szövegekörnyezetből történő következtetést gyakoroltathatjuk. Egy adott kollokáció egy szövegtörzsemből számtalanszor előfordul, így ha több szövegtörzsetben is találkozunk vele, bizonyára megértjük a jelentését. Jól használható és

bárki számára elérhető a fent már említett IdS-Cosmas vagy a Lipcsében kezelt szövegtár („wortschatz.uni-leipzig.de”).

Érdeklődésre tarthat számot, ha kollokációkat saját történetükbe ágyazva mutatjuk be. Ezzel egyben fel is tárjuk az ekvivalencia okát. A *gepfefferte Preise* (‘borsos árak’) kollokáció igen alkalmas példa erre. Az a történeti adalék, hogy a bors mint fűszernövény a középkorban az arannyal szinte azonos értékű volt, elsősorban a történelem iránt fogékony tanulókat érinti meg, felkelti az érdeklődésüket.

Vizuális típusú tanulók számára ismert segédeszköz a rajz, amely kiegészíti, szemlélteti a megtanulandó lexikai egységre vonatkozó magyarázatokat. Ez a módszer metaforikus kollokációk esetén is hatékonynak bizonyulhat. Különösen azért, mert lerajzolni csak a kollokátor konkrét jelentését lehet. Így azután humoros ábrák születnek. A furcsa rajzok hatására a kollokációk könnyebben rögzülnek. Képzeljünk el repülőgép módjára lefelé zuhanó számítógépet (*der Computer stürzt ab*) vagy égő CD-t (*eine CD brennen*).

A javasolt feladatok természetesen csak potenciálisan motiválnak. Mindig vannak olyan tanulók, akik a tanári irányítással végzett és kipróbált gyakorlatokat beépítik tanulási szokásaikba. Akadnak azonban olyanok is, akik más típusú feladatokra fogékonyak. Így ha változatos módon vezetjük be a tanórákon a kollokációkat, akkor több tanulóban is tudatosulhat, hogy hasznos dolog ezeknél elidőzni, a kollokációkat mint frazeológiai egységeket kezelni.

VI. Összegzés

Közismert, hogy a metafora jellemző tulajdonsága a nyelvnek, németnek, magyarnak egyaránt. Az irodalmi alkotásokban előforduló alkalmi metaforák már hosszú ideje szerves részét képezik a művek elemzésének, gyakran fordíthatósági problémákat is felvetnek. Ezek között van néhány, melyeket szólásként a köznyelv is átvett, mint pl. *roter Faden* (Goethe). A köznyelvben is létezik azonban számos, az irodalmi nyelvtől független, konvencionizált metafora. A jelen tanulmány a kollokációkban elfoglalt helyüket és a nyelvtanulókra kifejtett hatásukat mutatta be. Bár ezeket a nyelvészetben *holt metaforáknak* nevezzük, mert ma már a nyelvhasználóban nem tudatosul átvitt értelmű jelentésük (Kövecses 1998: 51), mégis a fenti empirikus elemzés tanulsága az, hogy nem kezdő nyelvtanulók másként kezelik őket: jelöltnek tekintik, ritkábban transzferálják, mint a nem metaforikus típust.

A kollokációk tanítását a frazeodidaktika keretébe javasoljuk beilleszteni, mert ha a tanulók egységként rögzítik őket mentális lexikonukban, akkor feltehetően könnyebben és gyorsabban tudják aktivizálni. A kollokációt frazeológiai egységnek tekintve sem választottuk azonban meg azt a kérdést, hogy egyes esetekben miért nem ekvivalensek a komponensek az első és a célnyelvben. Az eddigi példák is azt mutatják, hogy az egybeesés leginkább véletlenszerű. A bevezetésben taglalt *sich für eine Lehrveranstaltung anmelden* (órát felvesz) kollokációban azt tapasztaljuk, hogy a német és a magyar kollokátorok nem ekvivalensei egymásnak. Továbbá még az is elmondható, hogy a magyar kollokátor (*felvesz*) a fenti kollokációban átvitt értelmű. Konkrét jelentéssel szabad szókapcsolatokban fordul elő, mint például *felvesz egy (leesett) papírt*. A német *sich anmelden* ige használata eltér ettől, hiszen a fenti kollokációban konkrét jelentése van (‘bejelentkezik’).

Már az órafelvételi héten (ld. a bevezetésben felvázolt szituációt) felkelthetjük a

hallgatók érdeklődését a kollokációk iránt, ha a tükörfordítás-hibát (*einen Kurs < aufnehmen>*) nem hagyjuk szó nélkül, hanem közvetett vagy közvetlen módon kijavítjuk. A tudatos kollokáció-tanulás segíthet abban, hogy tanulóink, hallgatóink kissé elszakadjanak az anyanyelvi szókapcsolati szabályoktól. Hozzájárul ahhoz, hogy ne csupán megszólaljanak német nyelven, hanem jól (*Sprache beherrschen*) és választékosan beszéljenek (*eloquent sprechen*).

JEGYZETEK

¹ A hibás szót az alkalmazott nyelvészeti írásokban egyre gyakrabban használt csúcsos zárójellel jelzem.

² A következő internetcímenek találhatók szövegkorpuszok, amelyek bárki számára hozzáférhetők. Német nyelvű az IdS „Cosmas” nevű szövegtára <<http://www.ids-mannheim.de/cosmas>> címen. Magyar nyelvű szövegekben kereshetünk a „Magyar Nemzeti Szövegtár”-ban, amely elérhető <<http://corpus.nytud.hu>> alatt, ill. a „Magyar Történeti Korpusz”-ban <<http://www.nytud.hu/hhc>> alatt.

³ Közismert, hogy a szavak közti szintagmatikus szemantikai viszonyokat a nyelvészetben már többféle megközelítésben tárgyalták. A szavak közötti szintagmatikus szókapcsolatok megnevezésére különböző példákat találunk a klasszikus szakirodalomban. Ilyenek pl. a „lényegi jelentéskapcsolatok” (*wesenhafte Bedeutungsbeziehungen*) (Porzig 1973), a „lexikai szolidaritások” (*lexikalische Solidaritäten*) (Coseriu 1967) és a szemantikai valencia (Leisi 1971).

⁴ A frazeológia fogalmának ilyen jellegű kiterjesztésével a magyar nyelvészeti írásokban nem találkoztam.

⁵ Kötöttségen (*Festigkeit*) Burger alapján azt értjük, hogy a kérdéses szókapcsolatot használatos, elterjedt. Azonkívül beszélünk még pszicholingvisztikai, strukturális és pragmatikai kötöttségről (lásd Burger 1998: 16–29).

⁶ Hausmann szintaktikai és szemantikai alapon megkülönbözteti a kollokációk összetevőit, bázisnak és kollokátornak nevezi őket (lásd Hausmann 1984: 401).

⁷ A *blinder Passagier* poliszém kifejezésnek – szövegkörnyezettől függően – a magyarban *látáskárosult utas*, ill. *potyautas* felel meg. Itt az utóbbi jelentés érvényes.

⁸ Fokozó értelmű szókapcsolatokat szembesít Székely hasonló kategóriákkal, mint pl. kollokáció, szemantikai függvény, frazeológiai kötődés, és egymáshoz fűződésüket modellben ábrázolja (lásd Székely 2001: 16).

⁹ „Idiomaticitás: az alkotórészek jelentésének különbözősége az idiómákban/frazeologizmusokban és azokon kívül, pl. *hohes Tier* mint frazeologizmus = ‘eine Person von großem Ansehen’, vagyis teljesen más értelmű, mint a *hoch* és a *Tier* jelentésének összege” (Földes 1997: 90).

¹⁰ Scherfer javaslatot tesz egy csoport elkülönítésére a kollokációkon belül, melyet „lexikális kollokáció”-nak nevez. Ide azokat a kollokációkat sorolja, amelyeknek van szinonímájuk szabad szókapcsolat formájában (Scherfer 2001: 12). Jelen tanulmányban említett kollokációk közül az *Applaus ernten*, *gepfefferte Preise*, *blutiger Anfänger* példák „lexikális kollokációk”-nak is tekinthetők.

¹¹ A metafora fogalmának a szakirodalomban található változatos megközelítése megkívánja, hogy pontosítsuk az itt felhasznált kollokátorra vonatkozó metaforaértelmezést.

¹² Morfológiai tárgyú kontrasztív munkákban nemcsak szabad szókapcsolatok szerepelnek bizonyos kontrasztív típusok szemléltetésére, hanem kollokációk is, lásd pl. Canisius (1998), Szűcs (1999), Bassola (1995).

¹³ Ha a magyar *teljesen kezdő* szabad szókapcsolatból indulunk ki, és szó szerint fordítjuk, akkor a helyes, a németben is használt *totaler Anfänger* kötetlen szókapcsolatot kapjuk, nem szó szerinti fordítás esetén pedig a *blutiger Anfänger* kollokációhoz jutunk. Így a példa egyben magyar–német nyelvi divergenciát is szemlélteti. A mannheimi Cosmas korpuszban vizsgálva a két szókapcsolatot, a kollokáció gyakorisága kétszerese a szabad szókapcsolaténak.

¹⁴ A kollokátorok konkrét jelentéssel szabad szókapcsolatokban is egymás ekvivalensei:

Getreide ernten ≈ *gabonát arat*; *tiefer Graben* ≈ *mély árok*; *ein Tier bricht aus* ≈ *kitör egy állat*; *das U-Boot taucht auf* ≈ *felszínre jön a tengeralattjáró*; *grober Stoff* ≈ *durva szövet*; *Feuer löschen* ≈ *tűzet olt*; *den Kuchen teilen*; *den Kranken pflegen* ≈ *beteget ápol*.

¹⁵ A tesztelt tanulók részletes leírásához lásd Reder 2002.

¹⁶ Megoldás: *eine Ehe schliessen* ≈ *házasságot köt*

¹⁷ A hibák okainak különböző szempontok szerinti osztályozását Katsikasnál (2002) olvashatjuk.

¹⁸ Näf (2001) ezt a hibatípust közvetlen átvételnek (Direktübernahme) nevezi. Magyar–német viszonylatban gyakori példa az „*ich <zongoriere> gern*”, *Klavier spielen* helyett, vagy az „*ich wohne im <Panelhaus>*” helyettesíti a *Plattenbau* szóösszetételt (Reder 2002).

¹⁹ A számok a hiba előfordulásának gyakoriságát adják meg. A megkérdezettek száma célcsoportonként 200 fő.

²⁰ *Jelöltségen* – Edmondsonra és House-ra (2000: 145–146) támaszkodva – azt értjük, hogy a tanulók felméri a transzferálás lehetőségét, várható sikerét.

²¹ *A die Schule <hängen>* németben nem használt szókapcsolat megalkotását elvileg még alátámaszthatja a második idegen nyelvként tanult angol *hang out*.

²² A német *scharf* melléknév ismertségét az angol kognát *sharp* is támogatja. A megkérdezettek többsége angolt tanul második idegen nyelvként, tehát valószínűsíthető, hogy ismerik a tanulók.

²³ Az egyes fázisok megvalósításához javaslatokat találhatunk az „Eine Aufgaben- und Übungstypologie zur Entwicklung der Kollokationskompetenz von DaF-Lernern” című tanulmányban (Reder 2002b).

IRODALOM

- Bassola, Péter (1995): Kontrastive Substantivvalenz in Forschung und Unterricht. In: Popp, Heidrun (szerk.): *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag*. München: Iudicium. 389–404.
- Burger, Harald (1998): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Schmidt: Berlin.
- Canisius, Peter (1998): Kedves Hallgatóink! – Possessivpronomina im Deutschen und Possessivsuffixe im Ungarischen. In: Canisius, Peter / Rössler, Paul (1998): *Studien zur Germanistik*. Fünfter Jahrgang. Janus-Pannonius-Universität Pécs, 9–42.
- Coseriu, Eugenio (1967): Lexikalische Solidaritäten. In: *Poetica* 1, 293–303.
- Edmondson, Willis / House, Juliane (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Francke: Tübingen.
- Deutsches Universalwörterbuch*. (2003) Dudenverlag. Mannheim u.a. CD-ROM-kiadás.
- Firth, John Rupert (1957): *Papers in Linguistics 1934–1951*. Oxford University Press: London.
- Földes, Csaba (1997): *Linguistisches Wörterbuch. Deutsch – Ungarisch*. Generalia: Szeged.
- Hausmann, Franz Josef (1984): Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. In: *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts*. 31, 395–406.
- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (2000): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt: Berlin (= Fernstudieneinheit 16).
- Juhász, János (1970): *Probleme der Interferenz*. Akadémiai Kiadó: Budapest.

- Katsikas, Sergios (2002): Warum machen wir Fehler, wenn wir Fremdsprachen lernen? Ebenen ätiologischer Fehleranalyse und Konsequenzen für die Fehlerbewertung. Unpubliziertes Manuskript eines Vortrags, gehalten am FASK Germersheim am 20.6.2002.
- Kövecses Zoltán (1998): A metafora a kognitív nyelvészetben. In: Pléh Csaba / Győri Miklós: *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Pólya: Budapest, 50-83.
- Leisi, Ernst (1971⁴): *Der Wortinhalt. Seine Struktur im Deutschen und Englischen*. UTB 95. Heidelberg.
- Näf, Anton (2001): Sprachlicher Kontrastmangel als Fehlerquelle. In: Canisius, Peter / Gerner, Zsuzsanna / Glauninger, Manfred Michael (szerk.) (2001): *Sprache – Kultur – Identität. Festschrift für Katharina Wild zum 60. Geburtstag*. Studien zur Germanistik. Siebter Jahrgang. Pécs, 231-254.
- Porzig, Walter (1973): Wesenhafte Bedeutungsbeziehungen. In: *Wortfeldforschung*. (szerk. L. Schmidt). Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt, 78–103 (első megjelenés in: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 58, Halle 1934).
- Reder, Anna (2002a): Kollokationen in der Wortschatzarbeit. PhD-dolgozat. Pécs. (megjelenés alatt).
- Reder, Anna (2002b): Eine Aufgaben- und Übungstypologie zur Entwicklung der Kollokationskompetenz von DaF-Lernern. In: Ágel, Vilmos / Herzog, Andreas (szerk.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Budapest / Bonn, 293-315.
- Reményi Andrea (2003): Kollokációk korpuszalapú vizsgálata. Kézirat.
- Scherfer, Peter (2001): Zu einigen wesentlichen Merkmalen lexikalischer Kollokationen. In: Lorenz-Bourjot, Martine / Lüger, Heinz-Helmut (szerk.): *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Edition Praesens: Wien, 3-21.
- Székely Gábor (2001): *A lexikai fokokozás*. Scholastica: Budapest.
- Szűcs, Tibor (1999): *Magyar-német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Teubert, Wolfgang (2004): Feste Wortverbindungen in ein- und mehrsprachiger Sicht. In: Czicza, Dániel / Hegedűs, Ildikó / Kappel, Péter / Németh, Attila: *Wertigkeiten, Geschichten und Kontraste. Festschrift für Péter Bassola zum 60. Geburtstag*. Grimm: Szeged, 521-547.

A „faux amis” szótárak lexikográfiai elemzésének lehetőségei

1. Bevezető

A „faux amis” (rövidítve: FA, magyarul: hamis barátok) hetvenes évekbeli újrafelfedezése következtében rengeteg FA-gyűjtemény látott napvilágot különféle nyelveken. Nem véletlen a „gyűjtemény” megnevezés: a vizsgált publikációk között a szótárakon túl számos feladatgyűjtemény, szólista, hibajegyzék stb. szerepel, amelyeket például oktatási segédanyagként, már megjelent szótárak vagy tankönyvek függelékeként adtak ki.¹ Anélkül, hogy kétségbe vonnánk ezen kiadványok hasznosságát, elemzésüktől eltekintünk, és csak a tényleges szótárak körére koncentrálunk. Mivel ezek száma még mindig túlságosan magas – anyaggyűjtés során körülbelül félszáz, különféle nyelvkombinációjú szótárt lapoztunk át –, csak azokat a szótárakat vesszük majd figyelembe, amelyek hasznos adalékot szolgáltatnak vizsgálatunkhoz.

Tanulmányunkban először a szóanyag válogatásának és mennyiségének kérdésével foglalkozunk, majd bemutatjuk a szótárak struktúrájának főbb jellemzőit a címszavaktól a teljes kiadványig.

2. A címszavak

2.1. A címszavak kiválogatása

Az első szótár anyaga – a szerzők bevallása szerint – véletlenszerűen gyűlt össze: a szerzők olvasgatás közben feljegyezték az érdekesnek vélt hamis barátokat, s csak a feldolgozás során, a szavak értelmezéséhez használtak szótárakat.² Később is előfordul, hogy könyvekben, sajtótermékekben szereplő szövegek szolgálnak korpuszul, sőt az is megesik, hogy a szócikkekben idéznek ezekből.³

Egyes szerzők nem árulják el, milyen forrásokból és milyen módszerekkel válogatták ki a címszavakat.⁴ A legtöbb szótár bevezetőjéből vagy irodalomjegyzékéből az derül ki, hogy a szerzők más egynyelvű (pl. értelmező, szinonima, etimológiai, fonetikai) vagy kétnyelvű (általános, szaknyelvi) szótárakat használtak fel.⁵ Az is előfordul, hogy a szerzők korábban megjelent FA-gyűjtemény(ek)re hivatkoznak.⁶

2.2. A címszavak mennyisége

A lexikográfiában ismeretes egyfajta csoportosítás, amely a (nyomtatott) szótárakat (a címszavak mennyisége, valamint a szótár mérete alapján) nagyságra utaló melléknevekkel minősíti (kisszótár, középszótár, nagyszótár).

A FA-szótáraknál ugyan ritkán találunk a címben méretre utaló besorolást⁷, de a szerzők gyakran maguk közlik, hány címszó található a szótárban.

Érdekes megnézni, hogy azonos nyelvpárokat feldolgozó szótárakban hány cím-

szó található. A kutatás körülményeiből adódóan az általunk megvizsgált szótárok zöme francia vagy német anyanyelvűek számára készült. Mivel Franciaországban és Németországban is az angol a leggyakoribb idegen nyelv, több angol–francia, illetve angol–német FA-gyűjtemény került forgalomba. Ha megnézzük, melyik szótár hány FA-t tartalmaz, meglehetősen eltérő adatokat kapunk.

2.2.1. Angol–francia szótárak

1. táblázat
Az angol–francia szótárak címszóállománya

Hivatkozás	Címszavak száma ⁸
Koessler & Derocquigny 1928	1210
Bouscaren & Davoust 1977	2250
Labarre & Bossuyt 1988	2740
Cranston 1990	520
Laruelle 1990	290 szópár
Petton 1995	550 / 800 ⁹
Pateau & Barrie 1998	970
Van Roey et al. 1998	950 szópár
Allinne 1999	840
Ballard 1999	1010
Rivière 2003	1250 címszó + 84 pseudolexéma

A címszóállomány mennyiségi eltérésének több oka van. Egyrészt a FA különféle értelmezése: Pateau és Barry, valamint Van Roey és társai csak az etimológiailag rokonságban álló szópárokat vizsgálják, míg Rivière felveszi a véletlen alaki homonimákat és a pseudolexémákat is. Másrészt nem mindenki törekszik arra, hogy a létező összes FA-t összegyűjtse. Petton deklaráltan a leggyakrabban előforduló, s ezért legveszélyesebb szópárokat vette föl szótárába, vállalva ezzel, hogy gyűjteménye nem lesz teljes. Harmadik okként a szerzők eltérő motivációja említhető: Cranston kiadványa például egyértelműen szórakoztatásra szánt mű, ezért kevés szópárt tartalmaz, ellenben ötletes karikatúrákkal illusztrálja a FA használatából adódó szituációkat. Negyedrészt megemlítendő a szótárterjedelem és a szócikkek kidolgozottságának viszonya: jóllehet Laruelle szótára mindössze 290 szópárt tartalmaz, ám a szócikkeken belül bőséges példanyagot találunk; ráadásul az angol oldalon gyakran a címszóhoz tartozó szócsalád tagjai is helyet kapnak (pl. *accomodate*, *accomodating*, *accomodation*); vagy a szócikken belül – az angol szókészlet jellegzetességéből adódóan – előfordul szófaji átcsapás, ami a lemmák számában azonban nem tükröződik.

2.2.2. Angol–német szótárak

2. táblázat
Az angol–német szótárak címszóállománya

Hivatkozás	Címszavak száma ⁸
Pascoe & Pascoe 1985	320 szópár (csak szemantikai)
Barnickel 1992	2252 formai + 944 szemantikai
Breitreuz 1992	100 (csak szemantikai)
Pascoe / Pascoe 1998	mintegy 600 (csak szemantikai)

A címszömmennyiség eltéréseinek okai hasonlóak az angol–francia szótáraknál felsoroltakhoz – ezeket nem ismételjük meg. Figyelemre méltó, hogy Pascoe és Pascoe második, átdolgozott szótárában majdnem kétszer annyi címszó szerepel, mint az elsőben.

A fenti adatok alapján elmondható, hogy a mennyiségi mutatók önmagukban nem sokat árulnak el a szótárak minőségéről, szerkezetéről vagy a FA jelenségéről. Ahhoz, hogy ezekről érdemi információt szerezzünk, meg kell vizsgálnunk, hogy az egyes szótárok hogyan kezelik a különféle hamis barátokat.

3. Különféle FA-típusok a szótárban – mikrostruktúrák

A szakirodalomban a hamis barátoknak három fő típusa ismeretes: a formai, a szemantikai és a használatbeli FA.

3.1. Formai FA

A formai FA szótárbeli kezelésére két megoldást találtunk. Egyes szerzők¹⁰ minden megkülönböztetés nélkül, az ábécérendben megfelelő helyre a többi FA közé illesztik a formai FA-t. Azt, hogy nem szemantikai FA-ról van szó, mindössze abból lehet tudni, hogy ezeknek a szócikkeknek nincs jelentésblokkjuk. Ennek az eljárásnak az a következménye, hogy az egyes szócikkek mikrostruktúrája eltérő lesz attól függően, hogy szemantikai vagy formai FA-t tartalmaznak. Az ilyen szótárakban tehát nem érvényesül a mikrostruktúra általános meghatározásának „a szótár egészére érvényes szabályrendszer” kitétele, mert ugyanazon szótár több, eltérő struktúrájú szócikket tartalmaz.

Más szótárakban nem a többi (szemantikai) szócikk közé ékelve kezelik a formai hamis barátokat, hanem külön fejezetet szentelnek nekik, vagy függelékben sorolják fel őket. Az ilyen szólistákra általánosan jellemző, hogy a formai FA-t két párhuzamos oszlopban, a bal oldali oszlopban szereplő lemmákat ábécérendben adják meg. A kérdéses szópár egy sorban a két oszlop azonos sorában található. A részletes ismertetésnél csak az ettől eltérő eseteket jelezzük.

Egyes szótárak a bevezető részben összefoglalják a szabályosnak tekintett fonológiai, és morfológiai változásokat, s a szótárba már csak az ettől eltérő eseteket veszik fel FA-ként.¹¹

Az alábbi táblázatban összefoglaljuk, melyik szótárban milyen formai hamis barátok szerepelnek külön:

3. táblázat
A formai FA alcsoportjai a szótárakban

Hivatkozás	A szótárban szereplő formai FA alcsoportjai
Panis 1967	hangsúlybeli, helyesírási, genus
Kühnel 1982 és 1993a	helyesírási, fonetikai, morfológiai, genus
Wotjak 1987	hangsúlybeli, morfológiai, helyesírási, genus
Leiste et al 1988 és 1993	hangsúlybeli, helyesírási, morfológiai, genus
Boch 1988	genus, numerus
Barnickel 1992	hangsúlybeli, helyesírási, fonetikai, morfológiai
Kühnel 1993b	hangsúlybeli, helyesírási, fonetikai, morfológiai, genus
Mouchon 2001	helyesírási, genus

Hangsúlybeli FA

A hangsúlybeli eltérés jelölésére a következő módszereket alkalmazzuk a szótárírók:

- a hangsúlyos szótag magánhangzója vastagon (félkövérrel) szedett;¹²
- a hangsúlyos szótag magánhangzóját ékezet jelzi – ha ez az adott nyelv helyesírásában amúgy is bevett szokás a nem szabályos hangsúly jelölésére (pl. spanyol, portugál);¹³
- a fonológiai átírásban használt hangsúlyjel (ˈ) kerül a hangsúlyos szótag elé.¹⁴

Fonetikai / helyesírási FA

A fonetikai (eltérő fonéma sor) és a helyesírási (eltérő graféma sor) FA kezelése meglehetősen eltérő képet mutat.

A legegyszerűbb módszert Mouchon választotta, aki két hasábra szedte a szólistát ad meg, kiegészítő információk és tipográfiai jelölések nélkül. Az ő szólistájával kapcsolatban gyakorlatilag nem beszélhetünk mikrostruktúráról.

Kühnel, Wotjak, valamint Leiste et al. szótáraiban a következő séma érvényesül:

- bal oldali oszlopban: 1. lemma (tipográfiai megkülönböztetés nélkül) + nyelvtani információ és regiszter (fakultatív) (dőlt szedéssel);
- jobb oldali oszlopban: 2. lemma 2 (tipográfiai megkülönböztetés nélkül) + genus (ha a lemma főnév).

Panis a helyesírási különbségek alatt sorolja fel az eltérő graféma-sorú hamis barátokat, de nem betűrendben, hanem a hangváltozás szerint csoportosítva. Az azonos helyen történő hangváltozásokat párhuzamosan kezeli (pl. aferézis–protézis). A hangváltozást mindig a spanyol lexémára vonatkoztatva nevezi meg. Az egyes hangváltozásokon belül a vizsgált fonémáknak megfelelő betűk alfabetikus sorrendje alapján rendezi a lemmákat. Ez a felsorolás kétség kívül alapos és rendszeres, de nem túl felhasználóbarát, mert a lemmák elérhetősége nehézkes. Egy adott szópár megtalálásához a felhasználónak előre tudnia (vagy legalább sejtenie) kellene, milyen fonetikai (és írásbeli) eltérés van a hamis barátok között.

Hasonló koncepcióval dolgozott Barnickel, aki a formai FA-t próbálta szabályok alapján rendszerbe foglalni.¹⁵ Egyes szópárokat a szabály leírása után egyszerűen felsorol, másokat két oszlopba rendezve tárgyal. A helyesírási FA-nál így egyszerű szólistát olvashatunk; a fonetikai FA-nál APhI-átírásban megadja az angol szó kiejtését. A módszeres rendszerezés sajnos itt is a kereshetőség rovására megy.

Morfológiai FA

A morfológiai FA felsorolása az egyes szótárakban a fonetikai / helyesírási FA mintáját követi. Az eltérő morféma tipográfiailag többnyire nincs kiemelve. Kivétel Wilczyńska & Rabiller szótára, amelyben az eltérést aláhúzással jelölik. Például: *len. admira*³, *admiralicja* – fr. *amiral*, *amirauté* ‘admirális, admiráliság’.

Eltérő genus

Kühnel, Wotjak, valamint Leiste az eltérő nyelvtani nemű hamis barátokat az alábbi séma szerint adják meg:

- bal oldal: 1. lemma (tip. megkülönböztetés nélkül) + genus (rövidítve, dőlt betűvel);
- jobb oldal: 2. lemma (tip. megkülönböztetés nélkül) + genus (rövidítve, dőlt betűvel).

A *genus* jelölésére az *m* (masculinum), *f* (femininum), *n* (neutrum) rövidítéseket használják.

Wilczyńska & Rabiller szintén az *m*, *f* és *n* rövidítésekkel adják meg a főnevek nemét, de a francia szónál külön aláhúzással jelzik a lengyeltől való eltérést. Pl. len. *adres* m. - fr. *adresse* f. ‘cím, címzés’.

Mouchon szótárában két külön lista található: az első az olaszul nőnemű, de franciául hímnemű főneveket tartalmazza (pl. ol. *una begonia* – fr. *un bégonia* ‘begónia’), a másik az olaszul hímnemű, de franciául nőnemű főneveket sorolja fel (pl. ol. *il walzer* / *il valzer* – fr. *la valse* ‘keringő’). A példák jelzik, hogy Mouchon a *genus* jelölésére hol a határozatlan, hol a határozott névelőt használja.¹⁶

Panis szintén két listát közöl az ellentétes nemű francia és spanyol főnevekről, s ezen kívül külön csoportban kezeli azokat a spanyol főneveket, amelynek neve különböző lehet, de a *genus* megváltozása jelentésváltozással jár együtt – pl. sp. *el cometa* = fr. *la comète* ‘üstökös’; sp. *la cometa* = fr. *le cerf-volant* ‘papírsárkány’. A szótárban a spanyol lemmák vastag (félkövér) betűvel vannak szedve.

Eltérő numerus

A *plurale tantum* egyetlen szótárban szerepel külön kategóriaként: Boch szótárában a függelékben sorakoznak azok a többes számú francia főnevek, amelyeknek az olaszban egyes számú főnév felel meg. Pl. fr. *les archives* – ol. *il archivio* ‘levéltár’.

Összegzésként megállapítható, hogy a formai FA szótárbeli kezelése szólisták közlésére szorítkozik; kisebb különbségek legfeljebb a rendezés vagy a tipográfiai megoldások terén tapasztalható.

A „tipikusnak” nevezhető szólisták közül ízelítőül felvettünk a 3. Függelékbe egy kivonatot Kühnel (1987) szótárából.

3.2. Szemantikai FA

A szemantikai FA szótárbeli megjelenése sokkal heterogénebb, mint a formai hamis barátoké. Ez nem csoda, hiszen a FA klasszikus meghatározása csak a különböző nyelvekhez tartozó, hasonló alakú, de eltérő jelentésű szavakra vonatkozott; ezért ezeket minden FA-gyűjtő feldolgozta, ki-ki saját elképzelése szerint.

Az alábbiakban megnézzük, hogy a szemantikai FA hogyan jelenik meg a különféle szótárakban.

Az anyaggyűjtés során összegyűjtöttük és csoportosítottuk a szemantikai FA-t feldolgozó szócikkek jellegzetességeit. A szócikkek összehasonlításánál elsősorban a konceptuális megoldásokat vizsgáltuk; a tipográfiai részletek (pl. betűméret, fontkészség, központosítás stb.) ismertetésére nem térünk ki.

A szócikkek tárgyalásakor az alábbi szempontokat vettük figyelembe: lemmák száma; a szócikk tagolása; a jelentés(ek) megadásának módja; kiegészítő információk.

3.2.1. A lemmák száma

A FA-szótárak többségében – a kétnyelvű szótárak hagyományainak megfelelően – a szócikk élén egy lemma áll (LE1).

Vannak azonban olyan szótárak, amelyekben LE1 és LE2 együtt (azaz dupla lemmaként) alkotja a címszót. Ilyenkor a két lemma tipográfiailag azonos, s egymás mellett – L1, L2 sorrendben – kap helyet.¹⁷

Bizonyos esetben a szerzők bokrosítják a címszavakat: a hamis barát szópárok nem egymás mellett, hanem egymás alatt állnak. Ezek a lemma-, illetve szócikkbokrok úgy néznek ki, mintha több kis önálló szócikk lenne egyesítve. A két címszóhoz tartozó információk mégsem tekinthetők két külön szócikknek, mert a két lemma tartalmilag és tipográfiai (pl. tagolás, térköz révén) összefüggő egységet alkot.¹⁸

Akkor is előfordul több lemma, ha a címszót csak az egyik nyelven adják meg.¹⁹ Ilyenkor az egymás mellett felsorolt lemmák ugyanannak a szónak a származékai. Ezt az esetet halmozott lemmának nevezzük.

A lemmák tipográfiai jellemzőiről csak annyit mondanánk, hogy lemmák minden szótárban valamilyen módon megkülönböztetetten vannak szedve (félkövér vagy kapitális vagy dőlt, esetleg ezek kombinációja).

3.2.2. A szócikkek tagolása

A szócikkek tagolásában mutatkozik meg leglátványosabban a szótárszerzők koncepcióinak s a hamis barátok prezentálási lehetőségének sokfélesége.

Tömbösített szócikkek

Az első FA-szótárban a szócikk felépítése az alábbi sémát követte:

- lemma = angol szó (félkövér, nagyobb betűméret, mint a szócikk többi része) + igénél zárójelben *to* + pont;
- gondolat jel + francia nyelvű magyarázat: eredet; jelentés (a francia ekvivalensek félkövérral szedve);
- példamondat vagy idézet (új sorban): angol mondat dőlt betűvel szedve + gondolatjel + a mondat francia fordítása.

Az ehhez hasonló, az információkat tömbösítve tálaló szerkezet más kiadványokban is megtalálható.²⁰

Párhuzamos szerkesztésű szócikkek

Más szerzők a szópárok jelentéseit egymással párhuzamos szócikkekben adják meg, ami megkönnyíti a közös illetve eltérő jelentések áttekintését. A párhuzamos szerkesztésű szótárak közül van, amelyik két egymással szemközti oldalon tárgyalja a hamis párok jelentéseit,²¹ míg a többség azonos oldalon álló oszlopokban. Az oszlopok száma lehet 2, 3 vagy 4, attól függően, hogy a lemmák és a hozzájuk tartozó jelentések valamint ekvivalenciák horizontális vagy vertikális tagolásban vannak felsorolva.

Tapasztalatunk szerint a két párhuzamos oszlop alkalmazása a legelterjedtebb, ilyenkor az egyes lemmákhoz tartozó jelentések a címszóval azonos hasámban, többnyire a címszó alatt helyezkednek el.²²

A három oszlopos tagolással két szótárban találkoztunk. Az első Muravjev szótára, ahol az első oszlopban az orosz címszó áll, a másodikban az orosz lexéma francia ekvivalense, a harmadikban pedig az orosz címszó francia hamis barátja. A francia FA orosz megfelelője közvetlenül a francia lexéma mellett, azaz a harmadik oszlopban kap helyet. – A második Čemerikić et al. orosz–szerb–horvát szótára, ahol a bal oldali oszlopban a szerb–horvát lexéma áll címszóként, a középsőben ennek francia (!) ekvivalense, a jobb oldalon pedig a szerb–horvát szó orosz hamis barátja. Az orosz szó jelentései a szócikk lejjebbi soraiban sorakoznak, akárcsak a poliszém szavak eltérő jelentései. Az oszlopok között nyílak jelzik az ekvivalencia érvényét vagy érvénytelenségét.

A négy külön oszlop nem szótárban, hanem Emericzy tanulmányában szerepel. A négy oszlop a következő adatokat tartalmazza: 1. oszlop: magyar lexéma mint címszó, alatta a szó jelentése magyarul; 2. oszlop: a magyar lexéma német ekvivalense, alatta a szó jelentése németül; 3. oszlop: a magyar lexéma német hamis barátja, alatta a szó jelentése németül; 4. a német FA magyar ekvivalense, alatta a szó jelentése magyarul. Ezzel a eljárással többszörösen biztosítva van az egyes lemmák jelentésének megadása, ám épp a redundancia miatt az érdemi információ kinyerése nehézkesnek tűnik.

A következő táblázat összefoglalja a szócikkek szerkezetéről mondottakat.

4. táblázat
A szemantikai FA-t tartalmazó szócikkek tagolása

A szócikk szerkezete	Oldalak száma	FA-párok jelentésének megadása
párhuzamos szerkesztés	2 oldal	bekezdések
	1 oldal	2 hasáb
		3 hasáb
		4 hasáb
tömbösített szerkesztés	1 oldal	1 bekezdés több bekezdés

A szócikkek szerkezetével kapcsolatban szólnunk kell a szimmetrikusság kérdéséről is. Szimmetrikusságon a fordítás irányának felcserélhetőségét, azaz az ekvivalencia kétirányú ($L1 \rightarrow L2$ és $L2 \rightarrow L1$) megadását értjük.

A lexikográfiai szakirodalom szerint a jó kétnyelvű szótárak két irányban használhatóak: egyszerre segíti a dekódolást ($L2 \rightarrow L1$ fordítást [fr. *version*]) és a kódolást ($L1 \rightarrow L2$ fordítást [fr. *thème*]).

A faux amis szótárak többsége csak egy irányban adja meg két nyelv hamis barátait. Egyes szerzők az előszóban explicite hangsúlyozzák a fordítás egyirányúságát.²³ A szimmetrikus szótárak vagy a mikrostruktúra szintjén (szócikkeken belül) biztosítják a kétirányúságot²⁴, vagy a makrostruktúra szintjén (külön fejezetekben)²⁵.

3.3.3. A jelentés megadása

A lexikográfiában több módszer ismert a jelentések megadására:

- a szómagyarázat, körülírás (többszavas);
- a szinonimák vagy – idegen nyelveknél – az ekvivalensek megadása (egyszavas)
- a példák LE kontextusba helyezése;
- a jelzett LE képi megjelenítése (illusztrációk).

Az első három módszernél a nyelv metanyelvi funkciója érvényesül, hiszen a nyelvi rendszer egy elemét más nyelvi elemek felhasználásával definiáljuk.

Az illusztráció létjogosultságát az a közismert tény adja, hogy az emberi gondolkodás nem feltétlenül nyelvhez kötött. Gyakran képekben (is) gondolkodunk, s könnyebb egy valóságelemet vizuálisan felidézni, mint verbálisan pontosan leírni. Egyes jelentések olykor túlságosan összetettek, vagy problémásnak bizonyul a (szükséges és elégséges) jelentéskomponensek elkülönítése és/vagy meghatározása. Az illusztrációk tehát megkönnyíthetik a jelentés megértését.

A vizsgált szótárakban mindegyik módszer előfordul, de nem azonos arányban.

3.3.3.1. *Idegen nyelvi ekvivalens*

A legelterjedtebb módszer az idegen nyelvi ekvivalens megadása – nem ritkán példák-kal, kollokációkkal kiegészítve. Hivatkozásokat most kivételesen nem adunk meg, mert szinte az összes szótárt felsorolhatnánk. Az egyszerűség kedvéért csak az eltérő eseteket említjük külön.

3.3.3.2. *Kontextus*

Néhány szótárban nem meghatározás vagy ekvivalencia révén, hanem példamondatok segítségével jelzik a jelentést.

Laruelle (1990) az angol–francia szótárában dupla oldalas szócikkekben a bal oldalon álló angol címszó lehetséges jelentéseit példamondatba helyezi (a mondaton belül a lemma félkövérrel van szedve); s a másik oldalon megadja az angol mondat francia fordítását. Kis szépséghibája ennek az eljárásnak, hogy a francia mondatokban a lemma ekvivalense már nincs kiemelve tipográfiaiilag. Laruelle nem takarékoskodik a példák-kal: minden lemmánál legalább két mondat áll; ha a hamis barátoknak van közös jelentése, arra is hoz példamondatot – bár nem elkülönítve.

Van Roey és társai (1988; 1998) szintén párhuzamosan kezelik a francia és az angol szópárokat. A lemmákhoz tartozó jelentéseket a jelentéseltérés fokától függően azonos oldalon tömbökbe rendezik (1. valódi barátok, 2. francia hamis barát, 3. angol hamis barát); majd a tömbökön belül arab számokkal különítik el a jelentésblokkokat. A jelentéseket mondatokba helyezik, majd megadják a teljes mondat másik nyelvű fordítását. A mondatokban mind a lemma, mind az idegen nyelvi ekvivalens félkövér szedéssel emelkedik ki.

Laruelle, Van Roey és társai eljárása arra az – idegennyelv-tanításban régóta ismert és alkalmazott – szókinszfejlesztési módszerre vezethető vissza, amely szerint az új szavak jelentését nem fordítás (ekvivalensek) segítségével, hanem idegen nyelvi kontextusba helyezve ajánlatos megadni.

3.3.3.3. *Definíció, körülírás*

Mindössze négy szerző használt definíciókat, igaz, nem kizárólagosan, hanem más módszerekkel kiegészítve. Klein (1975) a német címszavak jelentését először német körülírással, szinonimákkal adja meg, s ezután közli a francia ekvivalenst. – Gottlieb (1985) az orosz lemma után először közli a lexéma meghatározását németül, majd a német ekvivalenst. A német címszónál a német nyelvű meghatározás után következik az orosz ekvivalens. – Milan & Sünkel szótárában (1990) mind a német, mind az olasz lemmánál zárójelben szerepel a lexéma olasz nyelvű definíciója, s ezt követi az idegen nyelvű ekvivalens, valamint a bőséges, idézetekből álló példaanyag. – Vanderperren (1994) először – német értelmező szótárak alapján megfogalmazott meghatározásokkal – közli a német lemma jelentését, majd megadja a francia ekvivalenst. Hasonlóan jár el a francia lemmánál, ahol először (zárójelben) a francia meghatározást, majd a német ekvivalenst közli. Az egyes lemmákhoz tartozó meghatározást és ekvivalenst rövid példák egészítik ki – természetesen fordítással együtt.

3.3.3.4. *Rajzok, illusztrációk*

Egynyelvű értelmező szótárakban nem ritka a rajzok, illusztrációk alkalmazása, ami a szemléltetést valamint az enciklopédikus ismeretek terjesztését szolgálja.²⁶

Egy-egy FA-szótárban is előfordulnak illusztrációk, amelyek soha nem önmagukban állnak, csak a verbális információ kiegészítésére szolgálnak.

Van olyan szótár, ahol a rajz a szemléltetés funkcióját tölti be, hozzájárulva a jelentés pontosításához, vagy könnyebb megértéséhez.²⁷

Más szótárban az illusztráció egyértelműen szórakoztató jellegű, mint például Crans-tonnál, ahol a mintegy ötszáz angol–francia FA-ból negyvennégyhez karikatúra is tartozik. A rajzos szócikkek dupla oldalasak: bal oldalon a szöveges karikatúra áll, amely a FA okozta humoros vagy meglepő kommunikációs szituációt ábrázolja; jobb oldalon pedig a szöveges magyarázat olvasható. Az általános séma szerint a karikatúra megnyilatkozásában az angol lemma kapitálissal van szedve. A jobb oldalon középen áll az angol szöveg helyes francia fordítása, alul pedig a francia hamis barát angol ekvivalense.²⁸

3.3.3.5. *Harmadik nyelvi ekvivalens*

Két gyűjteményben találkoztunk azzal a megoldással, hogy az L1 és L2 közötti hamis barátok vizsgálatakor a szerzők valamilyen L1-től és L2-től különböző nyelven adták meg a címszavak jelentését. Az egyikben az amhara és ivrit szavak jelentését az angol ekvivalens hivatott megvilágítani. Külön érdekes, hogy a könyv német kiadásban jelent meg, de a bevezető szintén angolul íródott.²⁹ A másikban a hasonló alakú orosz és szerb-horvát lexémák jelentését a francia nyelv közvetítésével magyarázzák a szerzők, akik Franciaországban adták ki művüket.³⁰

A harmadik nyelv bevezetése két okból is problémás. Egyrészt a szótárhasználó nem biztos, hogy (a jelentésmagyarázatok megértéséhez szükséges szinten) ismeri L3-t, a közvetítő nyelv tehát csökkenti a szótárhasználók körét. Másrészt, ha a szótár nem széles közönségnek készült is, a kétszeres kódolás / dekódolás miatt fennáll a köztes (L1-L3 vagy L2-L3) félrefordítások, félreértések veszélye.

A harmadik nyelv tehát akadályozhatja a jelentésárnyalatok és jelentések pontos értelmezését vagy megértését, s ezzel épp a szótár eredeti célkitűzése (L1 és L2 hamis barátainak leleplezése) hiúsulhat meg.

3.3.4. *Kiegészítő információk*

Bár a kétynyelvű szótárakat a nyelvhasználók többsége az ekvivalensek megkeresése végett veszi kézbe, a szótárak nemcsak szemantikai, hanem egyéb információkat (pl. kiejtés, nyelvtani tudnivalók) is tartalmaznak, amelyek rendszere szintén hozzátartozik a szótár mikrostruktúrájához. A szótárak kidolgozottsága ebben a vonatkozásban meglehetősen eltérő: az egyszerű szólistáktól kezdve az összetett, információban gazdag szócikkekig minden megtalálható. Nézzük meg, milyen szempontokra figyelnek a szótárszerzők a jelentésen kívül!

a) *Kiejtés*: fonetikai átírással csak néhány szótárban találkoztunk, ahol az angol lemmák kiejtését adták meg szögletes zárójelben.³¹ Egyedül Van Roey et al. 1998-as szótárában található meg mindkét lemma APhI-átírása.

b) *Szófaji besorolás*: a lemmák szófaját a legtöbb szótár nem tünteti föl. Néhol a bizonytalan esetekben, vagy a két lemma szófaji eltérésekor van szófaji jelzés, de ez nem szerves része a mikrostruktúrának.

c) *Genus*: a nyelvtani nemet a legtöbb szótár megadja – nyilvánvalóan erre nem minden nyelvnél van szükség. Meglepő viszont, hogy néhány szótár³² egyáltalán nem közli a francia vagy német lemma nemét – pedig ez elvárható lenne.

d) *Plurális*: két szerzőnél fordul elő a nyelvtani adatok között a német főnévi címszó többes száma,³³ ami valószínűleg a német szótári hagyományoknak köszönhető. A német szótárakban a főnevek szótári alakjához hozzátartozik ugyanis az egyes számú birtokos (Genitívus), valamint a többes számú alak.

e) *Vonzat*: a kötelező igei vonzat ritkán derül ki a szótárakból; ha igen, akkor is csak a példákából, idézetekből. A szócikkfejből legfeljebb az ige tranzitivitását / intranzitivitását jelölik.

f) *Stiláris érték*: a címszó stiláris besorolásával csak elvétve találkozunk; leginkább olyankor, ha a LE1 és LE2 stílusminősítése eltérő.³⁴

g) *Regiszter*: a FA-szótárakban kétféle regiszterjelöléssel találkozhatunk: regionális vagy szaknyelvi. A regionális jelzés az angol lexémáknál hívja fel a figyelmet arra, ha valamelyik jelentés csak a brit vagy csak az amerikai nyelvterületen használatos. A szaknyelvi jelölés pedig a lexéma vagy az adott jelentés használati területét adja meg.

e) *Etimológiai magyarázat*: a címszó eredetével illetve jelentésváltozásának történetével csak néhány szerző foglalkozik szisztematikusan,³⁵ mások csak alkalomszerűen jelzik egy-egy címszónál az érdekesnek vélt változásokat.³⁶

3.3. Használatbeli FA

Az ismert szótárak közül egyikben sem kezelik külön kategóriaként a használatbeli FA-t. Ismét megfigyelhető az elmélet és a szótárírói gyakorlat közti eltérés: jóllehet a tipologizálásnál többen bevezetik a szó szerinti fordítás miatt létre jövő frazeológiai és /vagy pragmatikai FA csoportját, de a szótárakban ilyen – vagy ezeknek megfelelő – kategóriák már nem szerepelnek.

Ha nem is külön kategorizálva, de azért néhány szótárban akad egy-két kifejezés vagy pragmatikai FA.

Laruelle-nél, noha deklaráltan csak a szemantikai hamis barátokkal foglalkozik, akad helyzetmondat és szólás is. Például a *bless* címszó alatt (1990: 20–21) megtudhatjuk, hogy tüsszentésnél az angolok és a franciák más-más megnyilatkozással reagálnak. Az angol klisé: *Bless you!* (a *God bless you* = 'Isten óvja (önt)' rövidüléséből); a francia helyzetmondat viszont: „*A vos souhaitez!*” (szó szerint: 'a kívánságaira' – ti. váljanak valóra).

Van Roey et al. (1998) szótárában a szócikkek végi „szócikkalábjegyzetben”³⁷ olvashatjuk a címszóhoz (mint hívószóhoz) tartozó kollokációkat, frazémákat.

Allinne – bár a bevezetőben adott meghatározásban csak a lexémák szintjéről beszél – a szótárába felvesz egy-két helyzetmondatot is. Így megtudhatjuk, hogy az angol üzletekben elhangzó *may I help you?* (szó szerint 'segíthetek?') francia megfelelője nem a **puis-je vous aider?*, mert egy francia eladó azt kérdezi: *Vous désirez? Que désirez-vous? Puis-je vous renseigner? Que puis-je vous servir? Qu'est-ce qui vous ferait plaisir? Vous avez fait votre choix? Et pour Monsieur/Madame?* (Allinne 1999: 203–204; külön címszóként az *m* betűnél).

A példák alapján látható, hogy a frazémákat, ha azok egyáltalán megjelennek a szótárakban, a szemantikai hamis barátok közé sorolják be a szerzők – vagy a frazéma hívószava, vagy a frazéma első elemének kezdőbetűje alapján. A jelentést vagy használati értéket pedig az idegen nyelvi ekvivalens révén adják meg. A használatbeli hamis barátok ilyen besorolása azonban csak a szemantikai FA-t tartalmazó, egyirányú szótárakban, egy lemmás szerkezet esetén működik. Nem alkalmas viszont az ekvivalenssel nem rendelkező frazémák tárgyalására, valamint a helyzetmondatok tematikus kezelésére. Könnyen belátható, hogy a komplex és/vagy szimmetrikus szótárakban a használatbeli és a szemantikai FA együttes szerepeltetése felborítaná a szótár mikrostruktúráját.

A fentiek alapján megkérdőjelezhető, hogy a használatbeli FA-t érdemes-e fölvenni a többi hamis barát közé. A lexikográfiai gyakorlat azt mutatja, hogy még az egy nyelvhez tartozó frazémák kezelése is problematikus az általános értelmező szótárakon belül – ezért gyakran külön gyűjteményeket szentelnek nekik. Feltételezhető, hogy a FA-ra vonatkozóan is ez az eljárás lenne célravezető.

4. A szótárak makrostruktúrája

Az általunk vizsgált FA-szótárak szinte mindegyikében a címszavak növekvő alfabetikus sorrendje alapján rendeződtek a szócikkek. Mindössze két kisebb kivétellel találkozunk. Decker (1970) szójegyzéke tematikus csoportosításban (pl. az ember, a család, a város stb.) adja meg a középiskolai vizsgákhoz szükséges angol szavak listáját; s mindegyik témakör végén felsorol néhány könnyen félreérthető lexémát. A másik Helliwell szótára (1989), ahol a hamis barátok szófajok szerint vannak csoportosítva – igaz, az azonos szófajúak már betűrendben követik egymást.

A betűrendes besorolás elve érvényesült mind a formai, mind a szemantikai FA esetében. Azt, hogy a dupla lemmás szócikkekben melyik nyelvű lemma áll elől, az határozza meg, hogy a szerzők melyik nyelvet tekintették kiinduló nyelvnek. A szimmetrikus szótárak esetében nem ritka, hogy a két irány két külön „fejezetben” kap helyet. Ilyenkor a két fejezet között utalások segítik a szótárhasználatot a FA-párok megtalálásában.³⁸

Egyes szótárakban – mint azt a szócikkek szerkezeténél már említettük – előfordulnak bokrosított vagy tömbösített szócikkek.

5. A szótárak megastruktúrája

A FA-szótárak megastruktúrája többnyire követi a lexikográfiai hagyományokat. A szótár elején lévő bevezetőből megtudhatjuk a szótár létrejöttének körülményeit s motivációit; sokszor találunk rövid ismertetést magáról a *faux amis* jelenségről. A bevezető néha mindkét nyelven olvasható.³⁹ Egyes szerzők elméleti bevezetése tipológiai felosztást is tartalmaz. Gyakori a két nyelv kölcsönhatásának fontosabb állomásait bemutató rövid történeti összefoglalás.⁴⁰ Rendszerint a szócikkek előtt található a rövidítések és jelek jegyzéke,⁴¹ valamint a felhasznált források listája.

A szótár végén általában a mutatók kapnak helyet,⁴² amelyek különösen a nem szimmetrikus szótáraknál nyújtanak segítséget az L2-beli lemmák visszakeresésében.

Természetesen nem mindegyik szótár tartalmaz ennyi plusz anyagot. Némely szótár tartalma csak a szócikkekre, valamint egy rövid, kevésbé informatív bevezetőre

korlátozódik. Ez az eljárás azért nem szerencsés, mert kevés eligazítást ad az olvasónak a szótár tematikájára és a használatára vonatkozóan.

Szerintünk egy FA-szótárnak feltétlenül tartalmaznia kell a következő információkat:

- a FA meghatározása (a szótárszerző értelmezésében);
- a szótárban bemutatott FA típusai;
- az anyaggyűjtés módszere;
- felhasznált források adatai;
- fonetikai ábécé (csak ha van átírás);
- a szótárban használt rövidítések jegyzéke;
- a szócikkek szerkezetének áttekintése;
- a nem szimmetrikus szótárakban: szómutató (index).

6. Összefoglalás

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a faux amis szótárak olyan különleges, többnyire kétnyelvű (ám néha többnyelvű) szótárak, amelyek egyedisége és sokszínűsége egyrészt a FA jelenségének eltérő értelmezéséből, másrészt a vizsgált nyelvek (egyéni és kontrasztív) sajátágaiból, harmadrészt a szótárírók egyéni koncepcióiból, valamint az eltérő lexikográfiai megoldásokból adódik.

A szótárak elemzéséből kiderül, hogy a különféle típusú hamis barátokat eltérő módon érdemes kezelni. Ebből következik a FA-szótáraknak az a sajátossága, hogy egy szótáron belül különböző mikrostruktúrák kapnak helyet.

Egységes viszont a szótárak célkitűzése és szerepe. Míg a kétnyelvű szótárak általában az ekvivalencia alapelveinek szellemében készülnek, addig a FA-szótárak létrejöttét a differencia motiválja. Ezek elsődleges feladata ugyanis nem az, hogy megadja az L1 és L2 közötti ekvivalenciákat, hanem az, hogy felhívja a beszélő figyelmét a látszólagos megfeleltetésekre, s eltérítse a látszólagos ekvivalenciák használatától.

JEGYZETEK

¹ Pl. Péan & Rancoule 1972, Thorin 1984, Garcia et al. 1990

² Koessler & Derocquigny 1928: 16

³ Laruelle 1990, Milan & Sünkel 1990, Hundertmark-Santos Martins 1995, Petton 1995, Allinne 1999, Ballard 1999

⁴ Pl. Dupont 1961, Bouscaren & Davoust 1977, Van Roey et al. 1988, Kühnel 1993a és 1993b

⁵ Pl. Gottlieb 1985, Milan 1975, Wotjak 1987, Čemerikić et al. 1988

⁶ Pl. Barnickel 1992, Leiste et al. 1993, Petton 1995

⁷ Kivétel: Wotjak 1987, Cranston 1990

⁸ A szótárak – majd fogjuk látni – nagyon gyakran párhuzamos szerkezetű szócikkeket tartalmaznak, ami azt jelenti, hogy a szócikk elején két lemma áll. A dupla lemmákat egy szópárnak véve egyszer számoltuk. A számok enyhén kerekített értékek.

⁹ Az alcímben „800 faux amis”, szerepel, saját számolás alapján a szótár 550 címszót tartalmaz. Az eltérés abból adódik, hogy a szócikkek után még van egy (20 lapnyi) kiegészítő lista (*lexique-complémentaire*), amely felsorolásszerűen, minden kidolgozottság nélkül tartalmaz még egyéb, a törzsanyagban nem szereplő angol–francia hamis barátokat.

- ¹⁰ Muravjev 1969, Klein 1975, Wilczyńska & Rabiller 1995
- ¹¹ Wotjak 1987, Kühnel 1993a, 1993b, Leiste et al. 1993
- ¹² Pl. ném. *Akademie* – ol. *accademia* (Kühnel 1993b: 94, 189)
- ¹³ Pl. ném. *Analyse* – port. *análisis* (Wotjak 1987: 95)
- ¹⁴ Pl. ném. *unnatürlich* – ang. *un'natural* (Barnickel 1992: 25)
- ¹⁵ Néhány kategória a kiejtésbeli eltérésre: „rövid angol magánhangzó a hangsúlyos nyílt szótag ellenére”, „hosszú angol magánhangzó a hangsúlytalan szótagban”; „rövid német – hosszú angol magánhangzó” (Barnickel 1992: 40–44).
- ¹⁶ Nem világos, mikor melyiket miért. Mouchon maga nem ad rá magyarázatot, a példaanyag alapján pedig nem lehet semmiféle rendszerszerűséget megállapítani.
- ¹⁷ Pl. Gottlieb 1985, Cranston 1990, Laruelle 1990, Vanderperren 1994, Veisbergs 1994, Hundertmark-Santos Martins 1995, Pascoe & Pascoe 1998, Van Roey et al. 1998, Pateau & Barrie 1998
- ¹⁸ Pl. Milan & Sünkel 1990, Barnickel 1992
- ¹⁹ Kœssler & Derocquigny 1928, Petton 1995
- ²⁰ Pl. Dupont 1961, Leiste et al. 1988, Milan & Sünkel 1990
- ²¹ Pl. Pascoe & Pascoe 1998, Laruelle 1990,
- ²² Pl. Labarre & Bossuyt 1988, Van Roey 1988, Breitreuz 1992, Veisbergs 1994, Hundertmark-Santos Martins 1995, Wilczyńska & Rabiller 1995
- ²³ Labarre & Bossuyt (1988) például angolról franciára fordítóknak számára készítették a szótárt.
- ²⁴ Pl. Muravjev 1969, Van Roey 1988, Gottlieb 1985, Barnickel 1992, Breitreuz 1992, Vanderperren 1994, Veisbergs 1994, Hundertmark-Santos Martins 1995
- ²⁵ Pl. Kühnel 1993a, Wotjak 1987, Leiste et al. 1993, Kühnel 1993b
- ²⁶ L. ÉKsz. 1972, OALD 1989, valamint *Petit Larousse illustré* különböző kiadásai
- ²⁷ Pascoe & Pascoe 1998; Parkes & Cornell 1989
- ²⁸ Technikai okokból nem lehetséges másolatot közölni, ezért csupán leírjuk az ang. *turkeys* ‘pulyka’ – fr. *Turcs* ‘török’ fn szópárnál látható példát:
A rajzon görög viseletbe öltözött férfi nyitott szájjal, kilógó nyelvvel, kezében késsel és villával üldöz egy turbános – mint kiderül – török embert. A rajz felett szereplő mondat: „The Greeks like to eat TURKEYS” [‘A görögök szívesen esznek törököt’]. A mondat helyes francia fordítása a jobb oldalon: „Les Grecs aiment manger de la DINDE” [‘a görögök szeretnek pulykát / pulykahúst enni’]; alul a szómagyarázat: [fr.] *Les Turcs*: [ang.] *the Turcs*.
- ²⁹ Leslau 1969
- ³⁰ Čemerikić et al. 1988
- ³¹ Pl. Pascoe & Pascoe 1998, Breitreuz 1992, Petton 1995, Pateau & Barrie 1998, Ballard 1999
- ³² Pl. Bouscaren & Davoust 1977, Van Roey et al. 1998, Barnickel 1992, Breitreuz 1992
- ³³ Lásd Gottlieb 1985, Vanderperren 1994
- ³⁴ Pl. Gottlieb 1985, Vanderperren 1994, Hundertmark-Santos Martins 1995, Van Roey et al. 1998, Ballard 1999
- ³⁵ Kœssler & Derocquigny 1928, Milan & Sünkel 1990
- ³⁶ Klein 1975, Mouchon 2001
- ³⁷ Tényleg lábjegyzetszerű – azaz a szócikk megjelölt helyéhez fűződő, kiegészítő információt tartalmazó kisebb betűméretű – megjegyzésekről van szó, melyek nem lap alján, hanem közvetlenül a szócikk után kapnak helyet.
- ³⁸ Pl. Wotjak 1987, Leiste et al. 1993, Kühnel 1993a, és 1993b
- ³⁹ Pl. Gottlieb 1985, Vanderperren 1994, Van Roey et al. 1998

- ⁴⁰ Pl. Kæssler 1975, Barnickel 1992, Vanderperren 1994, Van Roey et al. 1998
⁴¹ Kivételek: Kühnel 1993a és 1993b, Leiste et al. 1993, ahol a rövidítések jegyzéke a szótár végén van.
⁴² Pl. Gottlieb 1985, Milan & Sünkel 1990, Wilczyńska & Rabiller 1995, Van Roey et al. 1998

IRODALOM

- Allinne, Frédéric. *Les faux amis de l'anglais*. Paris: Belin.
 Ballard, Michel (1999). *Les faux amis* Paris: Ellipses.
 Barnickel, Klaus-Dieter (1992). *Falsche Freunde: Ein vergleichendes Wörterbuch. Deutsch-Englisch*. Heidelberg: Groos
 Boch, Raoul (1988). *Les faux amis aux aguets. Dizionario di false analogie e ambigue affinità tra francese e italiano*. Bologna: Zanichelli
 Bouscaren, Christian & Davoust, André (1977). *Les mots anglais qu'on croit connaître 2. Les mots-sosies*. Paris: Hachette.
 Breitreuz, Hartmut (1992). *More false friends. Tückische Fallen des deutsch-englischen Wortschatzes*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
 Čemerikić, Jovanka & Imart, Guy & Tikhonova-Imart, Victoria (1988). *Paronymes russo/serbo-croates. „Amis„ et „faux-amis„*. Aix-en-Provence: Université de Provence, Institut de linguistique générale et d'études orientales et slaves.
 Cranston, Samuel (1990). *Au pays des faux-amis: Petit guide illustré anglais-français*. (illustré par Szlakmann, Charles) Paris: Seuil.
 Decker, André (1970). *Mots Anglais: groupés, classés, gradués. A l'usage des classes préparant au baccalauréat 1^{er} et 2^e langue, au B.E.P.C. et à tout examen comprenant une épreuve d'anglais. Avec les principaux Faux-Amis et la prononciation phonétique de certains mots*. Clermond-Ferrand: Decker.
 Dupont, Louis (1961). *Les faux amis espagnols*. Genève: Droz/Paris: Minard.
 Emericzy, Tibor (1980). Faux amis in ungarisch-deutscher Relation. In: Juhász, János (szerk.) *Kontrastive Studien Ungarisch-Deutsch*. Budapest Akadémiai Kiadó. 49–64.
 Garcia, Anne-Marie & Harvard, Joseph & Rose, Félix (1990). *Écrivez vous-même vos lettres d'affaires en anglais. Les phrases clés de la correspondance professionnelle. Les nuances du vocabulaire commercial et financier. Les faux amis et les pièges à éviter*. Paris: Éditions du Moniteur.
 Gottlieb, Karl H. M. (1985). *Sprachfallen im Russischen. Wörterbuch der 'falschen Freunde' Russisch-Deutsch, Deutsch-Russisch*. Ismaning: Hueber.
 Helliwell, Margaret (1990). *Can I become a beefsteak? Trügerische Wörter zum Nachschlagen und Üben. Deutsch-Englisch*. Berlin: Cornelsen & Oxford University Press.
 Hundertmark-Santos Martins, Maria Teresa (1995). *Die 'falschen Freunde': Portugiesisch-Deutsch, Deutsch-Portugiesisch. = Os 'falsos amigos' Português-Alemão, Alemão-Português*. Tübingen: Max Niemeyer.
 Klein, Hans-Wilhelm (1975). *Schwierigkeiten des deutsch-französischen Wortschatzes. Germanismen - faux amis*. 2. jav., bőv. kiad. Stuttgart: Klett.
 Kæssler, Maxime & Derocquigny, Jules (1928). *Les Faux Amis ou les pièges du vocabulaire anglais (Conseils aux Traducteurs)*. Paris: Vuibert.
 Kühnel, Helmut (1993a). *Typische Fehler Französisch. 2800 «Falsche Freunde» Französisch und Deutsch*. 5., átdolg., kieg. kiad. Berlin, München [stb.]: Langenscheidt.
 Kühnel, Helmut (1993b). *Typische Fehler Italienisch. 3000 «Falsche Freunde» Italienisch und Deutsch*. Berlin, München [stb.]: Langenscheidt.
 Labarre, Christian & Bossuyt, Louis (1988). *Cut the Chat. Faux amis et Mots-perfides Anglais-Français*. Bruxelles: De Boeck.

- Laruelle, Philippe (1990). *Les faux-amis en anglais: les reconnaître, les traduire, les utiliser à travers plus de 1000 phrases*. Paris: Ellipses, Éd. Marketing.
- Leiste, Doris & Döll, Cornelia & Domingos, António M. T. (1993). *Typische Fehler Portugiesisch. 2800 „Falsche Freunde” Portugiesisch und Deutsch*. 2., átdolg. kiad. Berlin, München [stb.]: Langenscheidt.
- Leslau, Wolf (1969). *Hebrew Cognates in Amharic*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Milan, Carlo & Sünkel, Rudolf (1990). *Falsche Freunde auf der Lauer. Dizionario di false analogie e ambigue affinità fra tedesco e italiano*. Bologna: Zanichelli.
- Mouchon, Jean-Pierre (2001). *I falci amici della lingua italiana I–II*. Marseille: Terra beata.
- Muravjev 1969. (Муравьев Вячеслав Леонидович) *Faux amis*, или “ложные друзья переводчика”. Москва.
- Panis, Augustin (1967). *Les mots perfides de l’espagnol. 10^e édition (bicolore, revue et enrichie)*. Béziers: Impr. du Sud.
- Pascoe, Graham & Pascoe, Henriette (1998). *Sprachfallen Englisch (mit Abschlusstests)*. Ismaning: Max Hueber.
- Pateau, Anne-Marie & Barrie, William B. (1998). *Les faux amis en anglais*. Paris: Librairie Générale Française (Le livre de poche 8566: Les langues modernes)
- Péan, Françoise & Rancoule, Ludovic (1972). *Les mots-pièges dans la version espagnole et leurs analogues français. À l’usage des élèves du 2nd cycle, des candidats aux examens et concours et des étudiants*. Paris: Roudil.
- Petton, André (1995). *Les faux-amis anglais en contexte*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes
- Rivière, Claude (2003). *Un air de famille. Les faux amis français-anglais*. Paris: Ophrys.
- Thorin, Agnès (1984). *Vrais et faux amis du vocabulaire anglais – lycées et formation continue*. Paris: Nathan
- Van Roey, Jacques & Granger, Sylviane & Swallow, Helen (1988 és 1998). *Dictionnaire des faux amis français-anglais / Dictionary of Faux Amis English-French*. Paris, Bruxelles: Duculot
- Vanderperren, François (1994). *Dictionnaire des faux amis allemand-français / Wörterbuch der Faux amis Deutsch-Französisch*. Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Veisbergs, A. (1994). *Latviešu – angļu, angļu – latviešu Viltus draugu vārdnīca. Latvian – English, English – Latvian Dictionary of False Friends*. Rīga: Si.
- Wilczyńska, Weronika & Rabiller, Bruno (1995). *Słownik pułapek językowych polsko-francuski. Dictionnaire des mots-pièges polonais-français*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Wotjak, Gerd 1987. *Kleines Wörterbuch der «falschen Freunde» Deutsch-Spanisch / Spanisch-Deutsch*. 2., változtatlan kiad. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Az érzelmi intelligencia és az idegen nyelvi szaknyelvi kommunikáció kölcsönhatása

Az idegen nyelvek tudása különösen felértékelődött az elmúlt években és napjainkban: nyelvvizsgát kell tenni diplomák megszerzéséhez; pontszerző tényezőt jelentenek a nyelvvizsgák a felvitelinél; az európai uniós csatlakozás előestéjén nyelvtudás a feltétele a külföldi tanulásnak és a munkavállalásnak; és mindezek szolgáltatásban akkreditált nyelvvizsga-központok és -helyek létesülnek országszerte.

A szándék is, a törekvés is megvolt a nyelvtanulásra, a lehetőségekben sem volt hiány, ha például csak a felsőoktatásban, a kilencvenes évek közepéig meglévő nyelvtanítási/tanulási feltételekre gondolunk. Mégis sokan vallottak kudarcot a nyelvtanulással, és sok szakembert foglalkoztattak az eddigi időszak sikertelenségeinek okai.

Azóta is folyamatos, tendenciózus leépítések, megszorítások történnek még a „nyelvigényes” szakmákat képző egyetemeken és főiskolákon. Arra is találunk példát, hogy egyes intézményekben teljesen megszűntették az államilag finanszírozott nyelvtanítást.

Mi mindannyian, nyelvet tanulni szándékoztunk és nyelvtanárok, ismerjük e tényeket, sőt a terveket is az intenzív és minőségi nyelvtanításnak a közoktatásban történő koncentrálására és az ezzel kapcsolatos tanárképzési és továbbképzési elképzeléseket. Azonban továbbra is sokan keressük a nyelvtanulás/tanítás kudarcainak okait, mert fenntartásaink vannak arra az átmeneti periódusra nézve, amíg az első sikerek megmutatkoznak a közoktatásban, és amíg az újságcikkek olyan számadatokról tudósítanak, hogy például az ifjúsági tárca által készített egyik jelentés szerint „a 15–29 évesek fele nem beszél idegen nyelvet”, vagy „a magyar lakosság 15–18%-a állítja magáról, hogy valamilyen idegen nyelven képes megértetni magát”, továbbá „az elsőéves egyetemi és főiskolai hallgatók egyharmada rendelkezik állami nyelvvizsgával, és a hallgatók 10 %-a még nem szerezte meg a nyelvvizsga-bizonyítványát a diploma előtt”. (Medgyes Péter, az oktatási tárca nemzetközi helyettes államtitkára az Oxford University Press konferenciáján nyilatkozta 2003.március 21-én.)

Azzal is szembesültünk már, hogy egy megszerzett nyelvvizsga-bizonyítvány nem mindig garantál funkcionális nyelvtudást. Az igazi kihívás a munkaerőpiacon való megfelelés, ahol a magyar munkavállalók sajnos nem mindig állják a versenyt, bár nem feltétlenül a nyelvi akadályok miatt.

Nemzetközi felmérések összehasonlításából (pl. PISA 2000) kiderül, hogy nemcsak

a nyelvoktatást kell új alapokra helyezni, hanem bizonyos nevelési-oktatási szemléletváltást kell érvényesíteni az egész oktatási rendszerben.

Nézzük a fentiek tudományos teoretikus megalapozottságát, valamint gyakorlati szemléletű megközelítését.

Az egész oktatási reform lényegi kereteit adhatná az a pszichológia területéről eredő, „rég-új” elképzelés, amely kutatások tárgyát képezte már a XX. század első harmadában, de ezek eredményei csak a kilencvenes években nyertek elismerést és kerültek alkalmazásra az üzleti élet szereplőinek sikerre segítségével. Jelen tanulmányomban megpróbálom felvázolni a pszichológiai eredmények felhasználásának sikerekkel biztató lehetőségét a szakmai (gazdasági) idegen nyelv tanítására nézve.

Az érzelmi intelligencia fogalmában öltött testet az a koncepció, amely véget vetett a hagyományos értelemben vett intelligencia egyeduralmának a személyiség minősítésében. Kutatások sokasága bizonyította továbbá, hogy a magas IQ-szint önmagában még nem garantál jó munkateljesítményt.

Az érzelmi intelligencia kifejezést Daniel Goleman pszichológus végzettségű újságíró népszerűsítette 1995-ben megjelent könyveiben (*Emotional intelligence*, *Working with emotional intelligence*), melyek anyagát az e tárgyban kutató pszichológusokkal készített interjúkból gyűjtötte össze.

Az érzelmi intelligencia többféle képesség meglétéből tevődik össze, és rendszert alkotva kompetenciákban manifesztálódik. A kompetenciák fajtáit, csoportosítását illetően sokféle megközelítés létezik. A legkorábbi 1935-re tehető, amikor E. L. Thorndike és S. Stein könyveikben már írtak a „szociális intelligencia” fogalmáról. 1940-ben D. Wechsler, 1973-ban D. McClelland foglalkozott a témával. „A szűk értelmezési körű korai vizsgálatokat valósággal szétrobbantotta Gardner (1983) intelligenciaelmélete, aki szintén többretegű intelligenciáról beszél, és hét kategóriára bővíti az eredeti ket-tőt: a nyelvit és logikai-matematikait. Szerinte létezik térbeli, zenei, továbbá mozgás-intelligencia, személyek közötti (interperszonális) és személyiségen belüli (intraperszonális) intelligencia (Bárdos J. 2000: 238). 1990-ben Peter Salovey és John D. Mayer első cikkeikben már érzelmi intelligenciáról beszéltek, és úgy határozták meg, mint képességet, mellyel felismerjük érzelmeinket és másokét is, szabályozzuk, uraljuk érzelmeinket és felhasználjuk őket gondolataink és tetteink irányításában. Érdemes még megjegyezni Reuven Bar-On nevét, aki 1997-ben tette közzé az első olyan tesztet, amely az IQ-hoz hasonlóan mérhetővé ette az érzelmi intelligenciát. 15 kulcsfontosságú non-kognitív képességet sorolt 5 csoportba: intra- és interperszonális képesség, alkalmazkodóképesség, stresszkezelés, hangulatszabályozás. Az üzleti életben közkedveltek tesztjei. Daniel Goleman adaptálta Mayer és Salovey érzelmi intelligencia-modelljét, amelyet átalakítva két nagy csoportba osztott: személyes és szociális kompetenciákra és ezeket bontotta három és két további képesség csoportra. (Melléklet: 1. ábra.)

Jellemző tendencia Magyarországon is, hogy az érzelmi intelligencia mérésére, feltérképezésére, az érzelmi intelligencia fejlesztésére kizárólag a versenyszférában van igény és lehetőség. Humán erőforrás közvetítő cégek rendeznek, javasolnak az érdeklődőknek úgynevezett fejlesztő tréningeket, tartanak előadásokat, amelyeknek ugyan szabadpiaci árnak megfelelő részvételi díjuk van, de sokszor kétségbe vonható a tudományos megalapozottságuk a félnapos személyiségfejlesztést illetően.

A munkavállalók igényei szerint kiemelt kompetenciáknak minősülnek a következők: nyelvtudás, fejlett személyiségtudat, kapcsolatteremtő képesség, irányító szellem,

kezdemenyező készség, önbizalom, motiváltság, önállóság, alkalmazkodási készség, figyelem (koncentrációs képesség), jó kommunikációs készség, ambíció, csapatszellem, konfliktuskezelő képesség.

A személyiségfejlesztés hosszú évek során valósul meg egyrészt az iskolai nevelés-oktatás keretében. A személyiség hierarchikus komponens-rendszerekből és azok alkomponenseiből áll, amelyek szintén alkothatnak komponens-rendszert. A személyiség kompetenciái olyan pszichikus komponens-rendszerek, amelyek meghatározott funkciót szolgáló motívum- és képességrendszerek. (Nagy J. 2000). A nevelés-oktatás alapfunkciója tehát a pozitív irányú személyiségfejlődés szándékos segítése, azaz a személyes, szociális, kognitív és speciális kompetenciák fejlesztése.

Nagy József személyiség-kompetencia modelljének (Melléklet: 2. ábra) alkotóelemei egymást támogató, szolgáló, kölcsönhatásban álló és egymással rendszerre formálódó egységet alkotnak.

Nagyon egyszerűen fogalmazva azt mondhatjuk, hogy a modell elemeinek fejlesztése a nevelési feladatokban jelenik meg, és nem határolódik el az oktatási folyamatától. „A kognitív kompetencia fejlesztése, vagyis a kognitív tanulási motívumok és a kognitív képességek fejlesztése a tantárgyi tartalmak és megfelelő tevékenységek által nyilvánvalóan általános nevelési feladat, a tantárgy-pedagógiák (módszertanok) alapja, amelyek egyedi tartalmaik elsajátításának segítségével járulnak hozzá az értelem kiműveléséhez, a személyes és a szociális kompetencia fejlődéséhez. A speciális kompetenciák (speciális adottságok, képességek) elsajátításának segítése a szakmai képzés feladata” (Nagy J. 2000: 38).

Amikor Nagy József azt írja, hogy „az ismeretközpontú, illetve a cselekvésközpontú tantervfejlesztés személyiségközpontúvá, kompetencia-, motívum-és képességeközpontúvá fejleszthető, és ezek figyelembevételével végezhető az ismeretrendszer és a tevékenységrendszer megválasztása” (Nagy J. 2000: 39), akkor ez úgy értelmezhető, hogy az ismeretátadást és az információfeldolgozást (kognitív kompetenciát) hangsúlyozó oktatási rendszer megújult pedagógiai alapokon működhetne tovább. Az oktatásba eredményesen lehetne integrálni a forrástudományok (pszichológia, szociálpszichológia) eredményei által kínált új alkalmazási lehetőségeket, amelyek valójában nem is annyira újak, csupán új megközelítéssel, más szemléletmóddal és más célkitűzéssel kezelt alapokhoz illő tanítási/tanulási stratégiákat és módszereket indikálnak.

Ha összehasonlítjuk jelen tanulmány ábráit, jól látható, hogy a modern pszichológia által meghatározott érzelmi intelligencia alapvető komponensei a pedagógia értelmezésében a személyiség komponensrendszerét képező személyes és szociális kompetenciákkal jórészt megegyezők. (Melléklet: 3–4. ábra.)

Mindezek értelmében az érzelmeknek nagyobb szerepet kell kapniuk a nevelési-oktatási folyamatokban annál, mint amit korábban kaptak, és kapnak jelenleg.

A pedagógiai szakirodalom ugyan érdeklődéssel, de mindig is óvatosan bánt az érzelmek kérdésével, szerepével, és az iskola nevelési-oktatási gyakorlatában nem kerültek a pozitív érzelmi hatásmechanizmusok olyan célzatos beépítésre és felhasználásra a személyiségfejlesztésben, mint amilyen törekvések erre irányulnak a humán-erőforrás piacok továbbképzéseinek keretében, a pszichológiai kutatások hatására.

Az ELTE Pszichológiai Intézete szakembereinek tudomása szerint az „érzelmi intelligencia” oktatásban való alkalmazásával nem foglalkoznak, nem is tanítják; az egészség-pszichológia terén történő felhasználásra mutatkozik a legfőbb igény.

Az úgynevezett affektív tényezők egy-egy elemének pedagógiai vonatkozásai kö-

tetnyi kutatást tesznek ki, nevezetesen a motiváció, az önbizalom, az énkép alakulása, az attribúció témaköre; még inkább találkozunk a fejletlen vagy diszfunkcionális kompetencia, a tanulási zavarok kérdéseivel, az iskolai stressz, félelem, szorongás, gátlásosság okozta problémákkal (példák a teljesség és rendszerezettség igénye nélkül).

Más vonatkozásban is szóba kerül az érzelmek felhasználása:

- A tanári habitus oldaláról: „A viselkedés, a tevékenység sikerének, kudarcának visszajelzését az affektusok: a sikerélmény (elégedettség, öröm, eufória), illetve a kudarcélmény (elégedetlenség, csalódás, düh) valósítják meg. Ezeknek az öröklött visszajelző affektusoknak a pedagógiai hasznosításával a pozitív és negatív megerősítés fogalmának ismeretében a nevelők széleskörűen (talán túlzottan is egyoldalúan) élnek” (Nagy J. 2000: 45).
- A tanulási folyamat oldaláról: Csapó Benő szerint a „tudás változását befolyásoló tényezők közül az affektív feltételek azok, amelyek az emberi megismerést alapvetően meghatározzák. Míg a kognitív feltételek korlátozó jellegűek, megszabják a tudás változásának, az eredményes tanulásnak a korlátait, az affektív feltételeken múlik az, hogy e korlátokon belül meddig jut el az egyén” (Csapó B. 1992: 116).

Sokan a szakemberek közül további potenciális pedagógiai kutatási területeken belül foglalkoznak az érzelmek kérdésével, mint például a tanuló affektív sajátosságai, a tanulási stílusok vagy a tanulási stratégiák témakörében: „Kevésbé tudatosult a nyelvtanulásban az, hogy tanulás közben az ember miként kezeli érzelmeit, így az affektív terület stratégiái szegényesnek tűnnek a többi területtel történő egybevetésben. A tanulás tehát az, hogy mind a kutatás, mind a napi praxis szempontjából kíváncsok, hogy többet foglalkozzunk az érzelmi színezetű stratégiákkal, hiszen a nyelvtanulás nemcsak az intellektust, hanem az egész személyiséget igénybe veszi” (Bárdos J. 2000: 241).

Az idegen nyelv speciális helyet foglal el a tantárgyak körében, mert az idegen nyelv tanulástartalmát nem lehet egyoldalúan csak a kognitív kommunikatív kompetencia fejlesztésében meghatározni, vagy a tananyaggal azonosítani. Az idegen nyelvtudás eszköz, amelyet kommunikációs szituációban alkalmazunk. Tehát már a tanítási/tanulási folyamatban hangsúlyt kap a kommunikáció interaktív vagy szociális jellege. Ez felettébb igaz a gazdasági szaknyelv tanulására (üzleti, idegenforgalmi, pénzügyi) is, ahol sokan sajnos elegendőnek tartják egy szaknyelvi szókincs elsajátíttatását. Pedig a szociális készségek fejlesztésén át tudjuk csak bizonyos kommunikatív kompetenciák, mint pl. a szociolingvisztikai (társadalmi érintkezés formái, stílus, hangnem) vagy a pragmatikai (kommunikációs szándékok, szövegalkotás szabályai) kompetencia (Bárdos J. 2000: 94) aktiválását elérni. Továbbá gondolni kell azokra a munkavállalói kvalifikációkra is, amelyek az érzelmi intelligencia reprezentánsai.

Azáltal, hogy az idegen nyelvi órákon előtérbe kerül a személyes és szociális kompetencia tudatos fejlesztése a kommunikatív kompetencia kialakítása mellett, nemcsak a NAT személyiségszempontokra vonatkozó célkitűzéseknek teszünk eleget, hanem egyszerűen sikeresebbé tehetjük a nyelvtanulást.

Ilyen értelemben a pozitív érzelmek átszövik a nyelvtanulás egész folyamatát, a tanári hozzáállást, az alkalmazott stratégiákat, ezáltal a nyelvóra hangulatát; fenntartják a motivációt (készenléti aktivációs szintet biztosít), az élményszerű tanulás hatékonyabb és az óra, mint szociális közeg pozitív érzelmi mechanizmusával jótékonyan alakítja a személyiséget is.

Amikor a hetvenes, nyolcvanas években különféle „alternatív módszereket” (Molnár Andrea 2001) vezettek be és alkalmaztak a nyelvtanításban – közösségi nyelvtan-

nulás, humanisztikus szemlélet, cselekedtető módszer, de említhetjük még a Freinet-technikát is –, akkor lényegében mindegyik módszernél szerepet kaptak az érzelmek és ezáltal különösen a személyes és szociális kompetencia komponenseire hatottak.

Nem szeretnék méltánytalanul nagy jelentőséget tulajdonítani az érzelmi tényezőknek korábbi mellőzöttségük után, de meggyőződésem, hogy a nevelés-oktatáson belül a nyelvoktatásban komoly eredményre segítenek, ha egy optimális egyensúlyi pozíciót foglalhatnak el, mind a tudományos megalapozottság, mind a gyakorlat tekintetében.

IRODALOM

- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Tankönyvkiadó: Budapest
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Csikszentmihályi Mihály (1998): *És addig éltek, amíg meg nem haltak*. Kulturtrade Kiadó: Budapest
- Goleman, D. (1998): *L'intelligence émotionnelle* – 2. kiad. Robert Laffont: Paris
- Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- M. Nádas Mária (2001): *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt.: Pécs
- Molnár Andrea (2001): *Idegennyelv-tanítás – másképpen (?)*. Eötvös József Könyvkiadó: Budapest
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó: Budapest
- Smith, E. R.- Mackie, D. M. (2002): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó: Budapest

MELLÉKLET

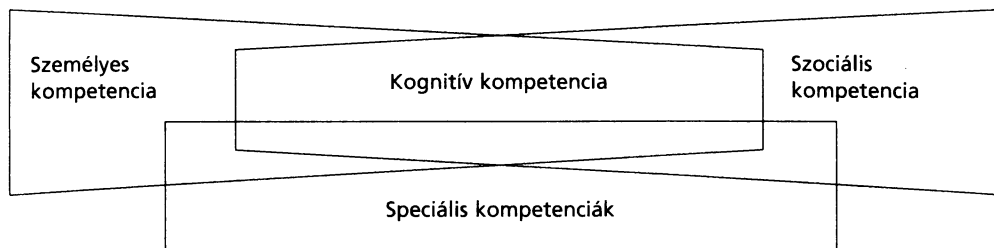
Személyes képességek (viselkedésünk meghatározói)

- Én-tudatosság
 - Érzelmi tudatosság
 - Pontos önértékelés (erősségeink gyengeségeink ismerete)
 - Önbizalom (biztos saját értékeiben, képességeiben)
- Önszabályozás
 - Önkontroll
 - Megbízhatóság
 - Szakmai tudatosság (felelősség)
 - Alkalmazkodóképesség, rugalmasság
 - Nyitottság az újra
- Motiváltság
 - Tökéletességre való törekvés
 - Elkötelezettség
 - Kezdeményező készség
 - Optimizmus

Szociális képességek (másokhoz való kapcsolataink meghatározói)

- Empátia
 - Mások megértése
 - Szolgáltatás irányultság
 - Mások fejlesztésére való odafigyelés
 - A sokféleség iránti érzékenység
 - Diplomáciai érzék
- Szociális készségek
 - Befolyásolás, meggyőzés készsége
 - Kommunikációs készség
 - Vezetésre való alkalmasság
 - A változások kezelése
 - Jó tárgyalási készség
 - Konfliktuskezelés
 - Kapcsolatteremtő készség
 - Együttműködési készség
 - Közösségi gondolkodásmód (csapatszellem)

1. ábra. Az érzelmi kompetencia szerkezete
(Daniel Goleman adaptációja Salovay és Mayer /1990/ munkája nyomán)



2. ábra (Nagy J. 2000)

- Önvédelmi motívumok
 - Szabadságvágy
 - Önállósulási vágy
 - Öntevékenységi vágy
 - Egészségvédő és identitásvédő motívumok
- Önellátási motívumok
 - Biológiai szükségletek
 - Komfortszükséglet
 - Mozgásszükséglet
 - Élményszükséglet (pl. zene, vizuális kultúra, irodalom-és olvasás szeretet, önkifejezési képesség, mint előadói, improvizációs, szövegalkotó, vizuális...)
- Speciális motívumok: öröklött speciális aktivitási hajlamok
- Önszabályozási motívumok
 - Önbizalom
 - Önbecsülés
 - Ambíció
 - Életcélok, életprogramok
- Önfejlesztés motívumai, önreflektív képességek
 - Önértékelési késztetés
 - Önmegismerés
 - Önfejlődés vágya

3. ábra

***A személyes kompetencia motívum és képességrendszere
(Nagy József nyomán [2002] a pedagógiai szempontból legfontosabbnak ítélt motívumfajták)***

A szociális viselkedés/kommunikáció komponensrendszere

- Proszociális képesség – empátia, utódgondozás
- Együttműködési képesség
- Vezetési képesség
- Versengési képesség

A szociális kommunikáció (verbális, non-verbális) alapfunkciói Eibl-Eibesfeldt (1989) szerint:

- Kontaktuskezelés
- Érdekérvényesítés (tekintély, gondoskodás)
- Rangsorkezelés
- Szociális szervezés (versengés)
- Szociális tanulás-nevelés

4. ábra

Szociális kompetencia (Nagy József (2002) nyomán)

Pszichodráma és nyelvtanulás

Gondolatok a „lingvisztikai pszichodramaturgiáról”

A „lingvisztikai pszichodramaturgia” (Psychodramaturgie Linguistique – PDL) a drámaalapú nyelvtanítási módszerek egyike. A *pszichodráma* koncepciójának és a *dramaturgia* eszközszerének ötvözéséből jött létre. A módszer megalkotói a mainzi franciatanár Bernard Dufeu és felesége, valamint a frankfurti egyetem franciatanára Daniel Feldhendler, akik a párizsi színházművész Willy Urbain (1972) mainzi egyetemen tartott „expression spontanée”-nek elnevezett programjának kapcsán dolgozták ki pszichológiai alapú nyelvtanítási módszerüket. 1977-ben Mainzban megalapították a „Centre de Psychodramaturgie”-t, mely azóta is hatékonyan működik. Jelen írásban a lingvisztikai pszichodramaturgia lényegének megértéséhez először bemutatom a pszichodráma fő jellemzőit, majd ismertetem a PDL nyelvtanítási elméletét.

Pszichodráma, mint a PDL pszichológiai háttere és módszertani alapja

A terápiás játék ősi mintája a gyermeki játék. A gyermek játékában megszemélyesíti és megeleveníti világát – vágyait, szándékait, álmait és érzéseit –, levezeti indulatait, megoldja konfliktusait és tanulja társadalmi szerepeit. Mindez egészséges lelki fejlődését szolgálja, és személyiségének alakulását segíti. A gyermeki játék fejlesztő hatásának felismerésén számos terápiás módszer alapul, köztük a pszichodráma, mely a pszichológiai célzatú dramatizálás egyik talán legismertebb fajtája.¹

A pszichodráma módszerének megalkotója, Jacob Levi Moreno is a gyermeki játékból indult ki. Szemléletének lényege, hogy az emberi kreativitás és spontaneitás leginkább *cselekvésbe* ágyazva érvényesül, ezért a személyiség fejlesztése is leghatékonyabban cselekvésen keresztül mehet végbe. Moreno ehhez olyan terepet keresett, ahol a cselekvés „biztonságos” keretek között valósulhat meg. Rájött, hogy az életnek van egy olyan különleges tartománya, ahol a világ valóságosnak tűnik, de mégsem a valóságról van szó. Ez pedig a *színház*. Bár a nézők az előadás alatt csak külső szemlélőként vesznek részt az eseményekben, mégis érzelmileg gyakran erősen megérintődnek, és a katarzis által érzelmileg megtisztulnak. Moreno arra a következtetésre jutott, hogy ezt a hatást tovább lehet erősíteni, ha a nézők nem csak passzív befogadók, hanem maguk is részt vesznek az eseményekben. Az érzelmek átélésén alapuló nevelő hatás pedig még erősebb, ha saját életük eseményeit játsszák el.

Ebben a játékban minden olyan, „mintha”. A játékosok újraélhetik életük eseményeit, lelkükben „megváltoztathatják” a „megváltoztathatatlant”, spontánok és kreatívak lehetnek, és olyan szerepeket is kipróbálhatnak, melyekre az élet talán soha nem

teremtene lehetőséget. Mindezt tehetik annak biztos tudatában, hogy „csak” játékban vesznek részt. A próbacselekvés így minden kockázat és valós következmény nélkül válik lehetővé. Ez a felismerés volt Moreno dramatikus szemléletének kiindulópontja.

Jacob Levi Moreno 1889-ben született Bukarestben. Bécsben orvosi diplomát szerzett, majd a 20-as évek végén Amerikába települt, s élete hátralevő részét ott élte le. Moreno világképét és módszerét meghatározta zsidó származása, orvosi végzettsége, széles körű irodalmi és művészeti érdeklődése, valamint korának meghatározó művészegyeníségeivel tartott kapcsolata. A színház már korán felkeltette érdeklődését. Shakespeare-t szellemi atyjának tekintette, de nagyra becsülte az olasz rögtönzések színházát is, mely saját, „Stegreiftheaternek” nevezett rögtönzések színházának megalapítására inspirálta.² Ez nem igazi színház, csak egy egyszerű lakásszínház volt, ahol a cselekményt bármely jelenlévő továbbszólhatta oly formában, hogy a cselekménybe saját indítékainak megfelelően bármikor beléphetett.

Egyéni életsorsok dramatizálásával Moreno már Bécsben kísérletezett, ahol utcagyerekekkel és börtönben lévő prostituáltakkal játszatott el saját életükből származó jeleneteket, elsősorban terápiás céllal. Ezekből a tapasztalatokból kiindulva fejlesztette ki később a szociometria, a pszichodráma és a szociodráma módszerét. A továbbiakban röviden bemutatom a pszichodramatikus munka módszerének lényegét és a fő technikákat.

A *pszichodramatikus munka* három fő fázisból áll. Ezek a „warm-up”, a *játék* és a *lezárás*. A „warm-up”, vagyis a bemelegítés funkciója a résztvevők „megérkezése”, a dráma „mintha” realitásának tudatosítása, és a befelé figyelés elérése.

Ezt követi a *játék* fázisa, melynek egyik leggyakoribb fajtája a protagonista játék. Ez a dramatikus akció azon formája, melyben egy csoporttag saját életének valamely konfliktusos területét dolgozza fel. Az eseményeket a többi csoporttag segítségével dramatikus formában, saját maga rendezésében jeleníti meg. Berendezi a teret, kiválasztja „segéd-énjeit”, vagyis a jelenetben résztvevő szereplőket. A játékosok szerepbe helyezését a dráma egyik alaptechnikája, a „szerepcsere” segíti. A szerepcsere másik fontos funkciója, hogy a protagonista a másik bőrébe bújás által annak érzés- és gondolatvilágát jobban megértheti. A játék mélyítését, vagyis az átélést szolgálja a pszichodráma másik fontos technikája, a „duplázás”, vagy más néven „belső hang” is. A dráma vezetője a protagonista mögé állva kihangosítja annak nem tudatos, vagy szorongás miatt elleplezett érzéseit és gondolatait, ezzel segítve a helyzet mélyebb megértését. A harmadik fontos pszichodramatikus technika a „tükrözés”, melynek lényege, hogy a protagonistát saját szerepéből kiemeljük, és ő saját maga szerepére egy „alteregót” választ. Az alteregót belehelyezzük a jelenetbe, így a protagonista lehetőséget kap arra, hogy kívülről szemlélje életének eseményeit. Érzelmileg kevésbé érintetten jobban ráláthat élethelyzetére, s ez segítheti problémája megoldásának megtalálásában.

A pszichodráma-ülés befejező része egy három fázisból álló *lezáró megbeszélés*. Az első körben a csoporttagok „sharinget” adhatnak a protagonistának, ami annyit jelent, hogy saját életükből a látott játék bármely részletével kapcsolatban álló saját élményt megoszthatják a protagonistával. Ennek célja, hogy az a csoporttag, aki életének egy szeletét megosztotta a csoporttal, ne érezze magát egyedül. Fontos megerősítés és segítség számára az a tudat, hogy mások is ismerik a helyzetet, és problémájával nincs egyedül. A megbeszélés második köre a „szerepvisszajelzés”. Ebben a körben a szerepet kapott csoporttagok kapnak lehetőséget arra, hogy a megélt szerepből az adott

helyzetre reagáljanak. Ennek funkciója, hogy a protagonista élete szereplőit és hozzájuk való viszonyát jobban megértse. Végül az „identifikációs körben” a csoporttagok bármilyen szerepből üzeneteket küldhetnek a protagonista felé.

A pszichodramatikus játéknak több célja lehet. Lehet ventilláció, vagyis az elfojtott indulatoktól való megszabadulás, de az élethelyzetek dramatikus újrajátszása révén lehetővé válhat érzelmi hiányok pótlása, feldolgozatlan konfliktushelyzetek korrekciója, vagy a próbacselekvések révén megvalósuló szereptanulás is. Moreno nézete szerint egy negatív élmény újbóli érzelmi átélése megszabadít annak korábbi terhetől. A protagonista saját élete eljátszásán keresztül mélyen átélheti a katharzis tisztító hatását. Ez a pszichodráma gyógyító erejének egyik fontos eleme.

A protagonista játék mellett gyakori a pszichodráma találkozókban a *csoportjáték*, *szimbólumokkal* való munka, vagy ismert *történetek* (pld. mesék) dramatikus feldolgozása. Ezek a választott szerep érzelmi átélése segítségével fejlesztik az önismeretet.

Az önismeret fogalma a pszichodráma kontextusában nem azt jelenti, hogy a játékos megtudja, „milyen vagyok”, hanem azt tudja meg, hogyan „viselkedem” adott feltételek között. A cselekvés megmutatja az egyénnek énje milyenségét, és a csoportban létező látható és rejtett kapcsolatrendszerek sűrűjében történő működését.

Moreno hitte, hogy minden ember életében vannak nehéz, megoldhatatlan helyzetek, melyekkel sokszor az egyébként tökéletesen egészséges személyiség sem boldogul. Olyan ez, mint amikor a folyón úsztatott farönkök közül az egyik keresztbe fordul, az utat a többi elől elzárja, s így a többi farönk feltorlódik. Ha viszont ezt az egy keresztbefordult fát elmozdítjuk, akkor az akadály elhárul, és a többi fa gond nélkül úszik tovább. A pszichodráma Moreno nézete szerint éppen ezt teheti lehetővé, vagyis az elakadt fát elmozdíthatja, s így utat nyithat a személyiség autonóm működése felé.³

Moreno írásaiban többször utalt arra is, mekkora szükség lenne az *oktatásban* a spontaneitás dramatikus eszközökkel történő iskolázására. 1973-ban a következőket írta: „Jelenleg a diákokat úgy kezelik, mint a békát, melynek eltávolították az agykérget. Csak azt engedik meg neki, hogy konzervált szerepeket reprodukáljon. A tanulás reprodukáló folyamatát második helyre kell szorítani. Az első helyet a produktív, spontán-kreatív tanulási folyamatnak kell megkapnia. A spontaneitás gyakorlása és tréningje a jövő iskolájának fő célja kell legyen.”(1973:81)⁴ A PDL többek között Moreno ezen szavait tekinti kiindulópontjának.

A „lingvisztikai pszichodramaturgia” elmélete és gyakorlata

A PDL egyik fő forrása tehát Moreno *pszichodráma* módszere és spontaneitás elmélete. A módszer megalkotói szerint a pszichodráma eszközei, vagyis a bemelegítő gyakorlatok, a szerepcsere, a duplázás és a tükörtechnika *reaktívalják* a résztvevők *anyanyelv-elsajátítási stratégiáit*, és ezzel elősegítik a nyelvtanulás folyamatát. A bizalommal teli atmoszféra felszabadítja a spontaneitást és az alkotó kreativitást, ami a tanult idegen nyelven *valós tartalmú nyelvi közléseket* eredményez, melynek alapvető forrása a résztvevők és a csoport valósága. Dufeu szavaival élve: „Az alkotó spontaneitás fejlesztése lehetővé teszi a résztvevők számára, hogy személyesen és közvetlenül fejezzék ki magukat az idegen nyelven. Ehhez kreativitást elősegítő, bizalmon alapuló atmoszférát kell teremteni, és bemelegítő gyakorlatokat kell végezni, melyek a spontán viselkedést lehetővé teszik.” (1986:372)

A *nyelv* a PDL gyakorlatában nem a nyelvtanulás célja, sokkal inkább *kommuniká-*

ciós eszköz. A csoporttagok teljes személyiségükkel vesznek részt a munkában, kapcsolatba lépnek egymással, és főleg magukról kommunikálnak. „A nyelv főleg relációs (nem funkcionális), tehát olyan nyelv, ami a résztvevőknek lehetővé teszi, hogy magukat mint individuumokat helyezzék el és jelenítsék meg, vágyaikat, igényeiket, érzéseiket, érdekeiket, problémáikat és helyzetüket a térben és időben kifejezzék.” (1986:383)

A PDL másik forrása a korábban már említett *dramaturgia*. Itt elsősorban a színészképzésben használt bemelegítő gyakorlatokra, a „spontán színház” és az „élő újság” (Moreno, 1923), az „elnyomottak színháza” és a „fórum-színház” (Boal, 1979) technikáira valamint maszkokra (Sheelen, 1987) kell gondolnunk. Fontos szerepet játszanak még különböző lazító feladatok, légzőgyakorlatok, hangszín és hangerő gyakorlatok, valamint az „encounter” csoportokban használt dramaturgiai technikák is. Eszközként jelenik meg a „szobortechnika” valamint a „playback” technikája is. (Dufeu/Feldhendler, 1993:207).

A PDL gyakorlatában a *progresszió* nem lingvisztikai jellegű. Sokkal inkább a résztvevők önmagukkal és a csoporttal történő találkozásának szintjén jelenik meg. Nem tudástartalmak közvetítése a cél, hanem a természetes nyelvelsajátítási folyamatok előhívása és a kommunikációs hitelesség segítése. A módszer *receptív szinten* az egymásra figyelést, egymás megértését, az érzékenységet, a megfigyelőképességet és a koncentrációt, a nyelvi *kifejezés szintjén* a reprodukciós, kombinációs és asszociációs képességet fejleszti. Megtanít arra, hogy ne csak személytelenül reagáljunk a nyelvi közlésekre, hanem személyes és hiteles legyen a válaszuk. „Elsősorban nem ismeretanyag, pl. lexikai egységek vagy nyelvtani szabályok, megtanulásáról van szó. A feladatok receptív szinten fejlesztik: az odafigyelést, a diszponibilitást, a jelenlétet, a beleérzést, az érzékenységet, a megfigyelőképességet, az intuíciót és a nyugodt koncentrációt. Produktív szinten fejlesztik a reprodukciós-, kombinációs-, asszociációs- és implikációs képességet, annak képességét, hogy az egyén magát mint individuumot kifejezze és elhelyezze, valamint azt a képességet, hogy ne csak reagáljon, hanem személyesen válaszoljon” (1986:381).

Nagyon fontos annak hangsúlyozása és tudatosítása, hogy nem terápiáról vagy színházhoz hasonló művészi munkáról van szó. A PDL elsősorban pedagógiai célokat kíván elérni, bár maga Dufeu sem tagadja, hogy a módszernek lehet terápiás hatása is. „A pszichodramaturgia a pszichodrámatól egyrészt az animátor viselkedésében és a három pszichodráma-technika nyelvelsajátításra történt adaptálásában különbözik. Céljai pedagógiai és nem terápiás természetűek, bár lehet terápiás hatása is. A pszichodramaturgia nem színházi módszer, mivel a dramaturgiai elveket és a színházi technikákat csak pedagógiai célok elérése végett használja.” (Dufeu, 1986: 386).

A foglalkozás

A mainzi központban a PDL módszerével *kezdő* és *haladó* tanfolyamokat, valamint továbbképzéseket szerveznek. A csoportokban maximum 12 fő vehet részt. A pszichodráma gyakorlatával megegyezően többnyire ketten vezetik, optimális esetben egy férfi és egy nő. A tanfolyamok általában intenzív kurzus formájában kerülnek meghirdetésre napi 5 órában. A kezdő csoport 60, a haladó 30 órában.

A foglalkozás bemelegítő gyakorlatokkal indul, az „itt és most” tudatosítása, és a csoportba való „megérkezés” végett. A résztvevők az első három napon elsősorban

maszkokkal dolgoznak. A teljes *maszk* kinézetében tökéletesen semleges. Az egész arcot eltakarja, és az idegen nyelven kommunikálni még nem tudó résztvevő pszichéjét kívánja segíteni, hiszen megfelelő nyelvtudás hiányában a beszélő nem képes önmagát megmutatni. A tanuló mögött guggoló „animátor” a résztvevő testtartását felvéve a benne levő érzéseket és gondolatokat hangosítja ki a tanulandó idegen nyelven, ezt nevezzük duplázásnak. Mivel a résztvevő még nem „tud” beszélni, hiszen gyakran kezdő tanulóról van szó, nem érti a háta mögött idegen nyelven elhangzó mondatokat, ezért elsősorban a nyelv melódiáját és ritmusát figyeli. Elég, ha hagyja, hogy a nyelv hasson rá. A második nap a teljes maszk helyett félmaszket használnak, ami a protagonista szemét takarja, vagyis még nem lát, de beszélni már tud. A harmadik napon használatos maszk már mind a látást, mind a beszédet lehetővé teszi. A kurzus további részében a PDL módszerével meséket és mítoszokat dolgoznak fel, melyek a pszichodráma gyakorlathoz hasonlóan szimbolikusan a csoport belső történéseit jelenítik meg.

Johanna Meixner, az Eichstätti Egyetem oktatója Németországban élő török származású diákokkal próbálta ki a PDL módszerét, melynek jegyzőkönyvét és a folyamat értékelését *Das Lernen im 'Als-ob'* (2001) című könyvében publikálta. Ő a módszer előnyét nem a nyelvtanulás hatékonyabbá válásában, hanem a csoporton belüli kapcsolatrendszerek javulásában látja. A tanár–diák és a diák–diák kapcsolat minősége, valamint az ebből adódó hangulat a tanulás sikerességét erőteljesen meghatározza. Ennek ellenére ez a szempont a tanulási folyamat sok összetevős rendszerében gyakran elsikkad, mondja: „Minden tanulásnál személyek kerülnek kapcsolatba egymással. Emberek közötti kapcsolat jön létre, mely befolyását sem a tanulásra, sem a kommunikációra nem szabad alábecsülni. Ez segítheti vagy gátolhatja a tanulást. Sikeres tanulás csak akkor jön létre, ha a tanár–diák és diák–diák közti személyes kapcsolatot megfelelő mértékben figyelembe vesszük.” (Meixner, 2001:147)

A nyelvórán, ahol a tanulás alapvető feltétele és célja a jelenlevők közti interakció és kommunikáció, ez sokkal fontosabb, mint bármely más tantárgynál. Meixner megítélése szerint a PDL egyik fontos hozadéka, hogy a résztvevők saját magukkal és egymással történő találkozására révén éppen ezek a kapcsolatrendszerek javulhatnak. Fény derülhet az esetleges csoportdinamikai torzulásokra, s azok korrigálhatóvá válhatnak. Ez a további nyelvtanulási folyamat számára egyértelműen gyümölcsöző hatású, hiszen növeli a kommunikációs kedvet és az együttműködési szándékot.

Összegzés

A PDL a pszichodráma, a dramaturgia és a nyelvoktatás egy rendkívül izgalmas integrációs törekvése, de a módszer kapcsán gyakorló nyelvtanároknak számos kérdés merülhet fel. Az első és talán legalapvetőbb kérdés, hogy miért van szüksége a nyelvtanulóknak olyan mértékű személyes védelemre, ami a pszichodráma mint önismereti módszerben és terápiában nélkülözhetetlen? A védettség ott egy központi jelentőségű fogalom, mivel a személyiséget védeni kell a megmutatkozás fájdalommal és feszültséggel teli folyamatában. De ennyire rémisztő egy új nyelv tanulása? Ennyire védeni kell a tanulókat a kudarcoktól és a nyelvi hibák elkövetésétől?

Komoly kétség merülhet fel a PDL működésével kapcsolatban kezdő tanulóknál. A PDL létjogosultságát én sokkal inkább haladó nyelvtanulóknál látom. Komoly nyelvtudással kell rendelkezni annak a tanulóknak, aki idegen nyelven a mesék, a mítoszok, és a pszichodramatikus szerepjáték területére merészkedik. A szimbólumok kifejező

erejével történő kommunikáció újszerű és rendkívül izgalmas, de meggyőződésem, hogy haszna csak akkor van, ha azt a résztvevő már élvezni is tudja, vagyis kellő differenciáltsággal képes kifejezni gondolatait, érzéseit és hangulatait.

A csoporton belüli kapcsolatháló minősége a nyelvórai kommunikáció létrejöttében valóban meghatározó fontosságú, és a PDL technikai ebben valóban sokat segíthetnek.

Mintegy 20 éve dolgozom nyelvtanárként. Munkám mellett pszichodráma-vezető képzést szereztem, így nyelvoktatói és tanárképzői szemléletemet és módszeremet a pszichodráma erősen alakította. A pszichodráma és a dramaturgia technikáinak nyelvoktatásba történő integrálását hallatlanul izgalmas és eddig szinte teljesen kiaknázatlan lehetőségnek tartom, mellyel érdemes lenne komolyan foglalkozni.

JEGYZETEK

¹ A pszichodráma mellett a legismertebb terápiás dráma módszerek az analitikus-, a gestalt-, a behavior-, és viselkedésterápiás dráma.

² Vö. Moreno, 1923.

³ Részletesen olvashatunk a pszichodrámról Moreno (1914, 1923, 1954, 1959), Zeintlinger (1991), Leutz (1974), Mérei (1987), Vikár/Sáfrán (1999) írásaiban, valamint a Magyar Pszichodráma Egyesület Zseni A. szerkesztésében megjelent pszichodráma füzetekben.

⁴ Az idegen nyelvű szakirodalomból vett idézetek fordítása a szerző munkája.

IRODALOM

- Boal, A. (1979/1989): *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dufeu, B. (1979): Spracherwerb auf der Grundlage der Psychodramaturgie. Haben und Sein im Fremdsprachenunterricht. In: Prengel, A. (szerk.) (1983): *Gestaltpädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag, pp. 197–217.
- Dufeu, B. (1986): Psychodrama, Dramaturgie oder Pädagogik: Die Psychodramaturgie. In: Batz/ Bufo (szerk.) (1991): *Moderne Sprachlehrmethoden: Theorie und Praxis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, pp. 372–388.
- Dufeu, B. (1990): Imagination und Interaktion im Fremdsprachenunterricht. In: Dufeu, B. (1990): *Interaktive Formen des Fremdsprachenunterrichts mit Erwachsenen*. Mainz: Universität Mainz, pp. 9–41.
- Dufeu, B./Dufeu, M. & Feldhendler, D. (1993): Psychodrama und Fremdspracherwerb. In: Wolf, A. (1993): *Deutsch als Fremdsprache im Binnenmarkt*. Regensburg: Materialien DaF, pp. 203–209.
- Dufeu, B. (2003): *Wege zu einer Pädagogik des Seins*. Edition Psychodramaturgie: Mainz.
- Feldhendler, D. (1987): *Psychodrama und Theater der Unterdrückten*. Frankfurt: Puppen und Masken.
- Feldhendler, D. (1989): Das lebendige Zeitungstheater- Teilnehmeraktivierung im FU durch relationelle und dramaturgische Arbeitsformen. In: Addison/Vogel (szerk.): *Gesprochene Fremdsprache. Beschreibung, Vermittlung, Bewertung*. Bochum: AKS Verlag.
- Feldhendler, D. (1990): Aus dem Leben gegriffen. Szenische Darstellung von Zeitungsnachrichten als Unterrichtseinheit. In: *AZ-Journal*, Nr. 2/1990. München: Goethe Institut.

- Leutz, G. (1974): *Psychodrama*. Berlin: Springer Verlag.
- Meixner, J. (2001): *Das Lernen im Als-Ob: Theorie und Praxis ästhetischer Erfahrung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Mérei, F. (szerk.) (1987): *A pszichodráma önismereti és terápiás alkalmazása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Moreno, Jacob .Levi (1914): *Einladung zu einer Begegnung*. Wien und Leipzig.
- Moreno, J.L. (1923): *Das Stegreiftheater*. Berlin-Potsdam: Gustav Kiepenheuer.
- Moreno, J.L. (1954): *Die Grundlagen der Soziometrie*. Köln-Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Moreno, J.L. (1959): *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama*. Stuttgart: Thieme.
- Moreno, J.L. (1973): *The theatre of spontaneity*. New York: Beacon House.
- Sheelen, L. (1987): *Maske und Individuation*. Paderborn: Jungfermann.
- Vikár, A./Sáfrán, Zs. (szerk.) (1999): *A pszichodráma csoport. Válogatás a hazai szakirodalomból*. Budapest: Animula.
- Urbain, W. (1972): *L'Expression spontanée et son application á l'apprentissage des langues*. Paris: CESDEL.
- Zeintlínger, E. K. (1991): *A pszichodráma-terápia tételeinek elemzése, pontosítása és újrafogalmazás J. L. Moreno után*. Budapest: HÍD.
- Dr. Zseni, A. (szerk.) (1999): *Játékban felnőni. Pszichodráma a gyakorlatban*. Budapest: Animula.

www.psychodramaturgie.de

Udvariatlan nyelvtanok

Az indirekt nyelvhasználat és a módbeli segédigék helye a nyelvtanokban

Az udvariasság az emberi viselkedés egyik formája. Szociológusok és pszichológusok sora tanulmányozta azokat a társadalmi helyzeteket és a hozzájuk kapcsolódó pszichés körülményeket, ahol az udvariasság fontos, meghatározó szerepet játszik, és rájöttek arra, hogy ez utóbbi a sikeres kommunikáció alapfeltétele.

A szocio-pszichológia területéről Goffman (1967) az emberi interakciót, mint rítust írja le, ahol a résztvevők egymás *arcának* (Goffmannál *face*, más magyar fordításban *homlokzat*) védelmére és karbantartására törekednek. Goffman meghatározásában az *arc*, mint pozitív társadalmi érték jelentkezik, amelyre mindnyájan igényt tartunk és őrünk mindennapi társas érintkezéseink során. Az *arc* karbantartása nem célja, hanem előfeltétele a sikeres interakcióknak. Az *arcvédelem* (*face-keeping*) természetesen energia befektetést, *arcmunkát* (*face-work*) igényel, hogy az esetleges *arcvesztést* (*face loss*) megakadályozzuk vagy minimalizáljuk. Vannak ugyanis eleve *arcot veszélyeztető beszédaktusok* (lásd Brown and Levinson (1987), *face threatening acts*), mint például a *kérések*, *felszólítások*, vagy a *parancsok*. Ezek a mindennapi életben sokszor elkerülhetetlenek, és éppen ezért van szükség olyan stratégiákra, amik az arcvesztést minimalizálják úgy, hogy finomítják az arcot veszélyeztető beszédaktusok életét. A nyelvészeket természetesen az érdekli, hogy a nyelv hogyan tükrözi mindezt, milyen nyelvi eszközök, nyelvi stratégiák léteznek a finomításra, az udvarias nyelvhasználat szolgálatában és ezek milyen mértékben univerzálisak, illetve kultúra-specifikusak. Az alkalmazott nyelvészek számára érdekes kérdés lehet, hogy a pragmatikai szint, így az udvarias nyelvhasználat, hogyan emelhető be az idegennyelv-tanításba, a kurzuskönyvek, a különböző tananyagok, nyelvtanok milyen mértékben foglalkoznak a kérdéssel.

Számos tanulmány szentelt figyelmet az idegennyelvi-tankönyvek dialógusanyagának, azt elemezve, hogy ezek mennyire felelnek meg az adott nyelv által támasztott, illetve az univerzális pragmatikai követelményeknek. Jelen dolgozat arra vállalkozik, hogy konkrét, holland nyelvtanok példáin keresztül rávilágítson a hiányosságokra a fenti kérdést illetően.

A következő udvariassághoz kötődő nyelvi eszközöket veszem sorra elemzésem során:

- indirekt nyelvhasználat,
- módbeli segédigék használata.

1. Indirekt nyelvhasználat

1.1. Tradicionális grammatikák. ANS

A hagyományos, leíró nyelvtanok első sorban a szófajok, mondatrészek, a mondatok kérdéseivel foglalkoznak, kevés hely jut bennük a nyelvhasználat kérdéseinek. A grammatikai kompetencia leírásával foglalkoznak, a pragmatikai kompetencia taglalása szinte hiányzik belőlük, pedig az előbbi csak szükséges, de nem elégséges feltétele az adott nyelven történő teljes kompetencia megélésének (Bardovi-Harlig, 1999, 2003)

Az általam választott tradicionális nyelvtan, a legnépszerűbb, a legtöbb kiadást megélt *De Algemene Nederlandse Spraakkunst* [Általános Holland Nyelvtan; rövidítve: ANS, 1984], a legautentikusabb referencia-nyelvtan, a mondatok kommunikatív funkciójáról szóló bevezetőjében három ilyen funkcióról tesz említést (ANS, 1984:1061): állító, kérdő, felszólító.

Ez a hagyományos felosztás nem sokat árul el a mondatok igazi funkciójáról, a különféle mondatípusok lehetséges illokúciós erejéről. Márpedig egy állítás sokszor más, mint egy állítás, csakúgy, mint egy kérdő forma is nagyon sok esetben más illokúciós erővel rendelkezik, minthogy valamire rákérdezzünk vele. Az *Ott leszek* kijelentés is csak látszólag kijelentés, illetve több kommunikatív funkciója lehetséges; informálhat, ígérhet, figyelmeztethet stb. A *Meg tudná mondani, hány óra?* kérdő mondat sem igazi kérdés az esetek túlnyomó többségében, hanem indirekt kérdés; és nyelvünk tele van ilyen indirekt megnyilatkozásokkal, melyek semmiképpen nem tekinthetők kivételeseknek. Az ANS (1984: 1061) is elismeri ezt a tényt: „Kérdéseket nem csupán azért teszünk fel, hogy válaszokat kapjunk, hanem azért is, hogy cselekvésre serkentsünk (pl. Becsuknád az ablakot?)” a felszólításnál finomabb formában. Állító formában is parancsolhatunk és fordítva...” [Az írásban szereplő holland idézetek a szerző fordításai.]

1.2. Pedagógiai nyelvtanok

A nagy referencia nyelvtanok mellett másik csoportot alkotnak a pedagógiai nyelvtanok, amelyek gyakorlatiasak („használati nyelvtan”) és rendszerint L2 [azaz idegen nyelvet] tanulók számára készülnek.

Ebből a csoportból a három leghasználtabb, legnépszerűbb munkát választottam elemzésem tárgyául:

- Fontein, A. M. – Pescher-ter Meer, A. (1985/1994), *Nederlandse Grammatica voor Anderstaligen* [Holland nyelvtan idegeneknek].
- Donaldson, B. C. (1987), *Dutch Reference Grammar*.
- Florijn, A. F. – Lalleman, J. A. – Maureau, J. H. (1994), *De regels van het Nederlands* [A holland nyelv szabályai].

Tekintsük át, hogy a fent említett nyelvtanok hogyan kezelik az indirekt nyelvhasználat kérdését.

Fontein és társai (1994) nem tesznek említést az indirekt nyelvhasználatról, még akkor sem, amikor ilyen példákat hoznak a modális segédigék egyéb funkcióinak tárgyalásakor.

Donaldson (1987: 141–144) sem tér ki explicit módon az indirekt nyelvhasználat kérdésére, de mégis érzékeny a problémára, amikor a modálisok besorolásának szemantikai nehézségeiről szól. Először a *kunnen* segédige tárgyalásánál kapunk példákat udvarias kérésekre (egyben az indirekt nyelvhasználatra):

- (1) Kunt u het raam even dichtdoen? (Be tudja csukni az ablakot?)
 (2) Zou u het raam even dicht kunnen doen? (Be tudná csukni az ablakot?)

azután pedig a *willen* segédige bemutatásakor. Donaldson (1987: 144) az alábbi megnyilatkozást (3) „udvarias imperatívusznak” nevezi és megemlíti, hogy a nevezett segédige ebben az esetben nem fejez ki jövőidejűséget (megjegyzem, ez utóbbi a modern hollandban sohasem volt az erőssége):

- (3) Wilt u het raam even dichtdoen? (Will you (V) please shut the window?)

A fenti megnyilatkozások, (1), (2) és (3), mindegyike indirekt kérésként fogható fel, és persze az sem véletlen, hogy ezek az indirekt beszédaktusok a „modális segédigék” fejezetben kapnak helyet, hiszen az indirekt nyelvhasználat és a modálisok többnyire együtt szerepelnek a fokozatilag udvariasabb megnyilatkozásokban, mindegyik külön finomító nyelvi eszközként.

Florijn és társai (1994: 215–216) a modálisok részletes tárgyalása mellett, külön figyelmet szentelnek az indirekt nyelvhasználatnak „A mondattípusok deviáns funkciói” című fejezetben. Elsőként a hagyományos felosztást kapjuk, miszerint vannak *állító*, *felszólító* és *kérdő* mondatok. Összefoglalásként Florijn (1994: 215) a következőket jegyzi meg: „Az előző fejezetekben kizárólag a különféle mondattípusok *legfontosabb funkcióit* emeltük ki. A deklaratív mondatokat arra használjuk, hogy kijelentünk velük dolgokat. Az interrogatív mondatok segítségével kérdéseket teszünk fel, a felszólító mondatokkal pedig parancsot adunk. Mindemellett a különböző mondattípusok a fentiektől eltérő funkciókat is betölthetnek. Legtöbbször a szövegkörnyezet és a körülmények segítenek az egyes mondatok értelmezésében.”

Az eldöntendő kérdésekről Florijn (1994: 212) a következőt mondja: „Az eldöntendő kérdések olyan kérdések, melyekre általában »igen« vagy »nem« választ várunk.”

Ez természetesen a tradicionális álláspont. Ha azonban ez igaz lenne, akkor nagyon körülményesen tudnánk csak egymással kommunikálni, mert az indirekt kéréseket nem ismerné fel senki, amelyeket kikövetkeztető stratégiái segítségével ismer fel az ember.

Ez utóbbiakat Florijn nyelvtanában a „deviáns funkciók”-nál találjuk meg:

- (4) Weet u hoe laat het is? (Tudja, hány óra?)
 (5) Kunt u misschien vertellen hoe laat het is? (Meg tudja mondani, hány óra?)

Florijn is elfogadja a fenti példákkal kapcsolatban, hogy a lehetséges reakciók más-ként hangzanak, mint egy *igen* vagy egy *nem* válasz. Mégis a *deviáns funkciók* kategóriába sorolja őket, pedig az ilyen megnyilatkozások meghatározzák a mindennapi kommunikációt; primér erejük az *indirekt kérés*, kérdő formában, mely utóbbi a szószerinti értelmezés. Ez a legáltalánosabb módja annak, hogy valakitől kérjünk valamit. Udvarias kérések esetén informatív, kérdőszavas kérdéseinket is ennek megfelelően alakítjuk át. Ha egy idegentől meg szeretnénk tudni, hogy *Hány óra?*, akkor általában nem ezt a kérdést tesszük fel, hanem eldöntendő formába öltöztetjük kérésünket, mint ahogy (5) esetében láttuk. Így leszünk kevésbé tolakodóak.

2. Módbeli segédigék

A módbeli segédigék, rendszerint együtt a kérdő stratégiával, egyes kérések finomítására szolgálnak. Vessük össze a következő angol nyelvű példákat:

(6) Close the door!

(7) Will/Can/Would/Could you close the door?

Mindkét megnyilatkozás *arcot veszélyeztető aktus*, a különbség annyi, hogy míg (6) nyers parancs, köntös nélkül, addig (7) finomított kérdésnek számít. Az utóbbi finomítása kétoldalú. Egyfelől az indirekt stratégia, másfelől a módbeli segédigék alkalmazása adja. A módbeli segédigék funkciójában fokozati különbségek vannak. A *will*-től a *could* felé haladva egyre nagyobb az udvariasság foka a többi paraméter (távolság, erő stb.) azonosságának feltételezése mellett.

2.1. Az ANS

Az „Ígék és bővítményeik” című fejezetben a módbeli segédigékkel kapcsolatban szóba kerül az udvarias nyelvhasználat. Tradicionális, referencia-nyelvtanunk a következőket említi meg (ANS 1984: 550) a *zullen* modálissal kapcsolatban: „A »zullen« múlt idejű formáját használhatjuk óvatosan megszerkesztett kéréseknél, kérdő mondatokban.”

A következő példákat találjuk illusztrációként:

(8) Zou ik even mogen bellen? (Telefonálhatnék?)

(9) Zou u willen beginnen te lezen? (Elkezdené az olvasást?)

(10) Zou ik hier mijn koffer kunnen laten staan, alstublieft? (Itt hagyhatnám a bőröndömet, kérem?)

A példák magyar fordítása csak a megértést szolgálja, nem tükrözi, nem is tükrözheti teljesen a tárgyalat problematikát. Említést érdemel az a tény is, hogy az angollal ellentétben a hollandban több módbeli segédige együttes előfordulása is megengedett.

A *willen* tárgyalásakor a *zullen*-hez hasonló érvelésbe botlunk (ANS 1984: 557), nevezetesen, hogy a *willen* is használható kérések kérdő formában történő megfogalmazásakor, mint:

(11) Wilt u me maar volgen? (Követne, ha megkérem?)

(12) Wil je het raam even openzetten? (Kinyitod az ablakot, ha megkérlek?)

Mint az angolban, úgy a hollandban is igaz az, hogy a módbeli segédigék múlt idejű használata a fenti példák esetében további finomítást eredményez. Az ANS a módbeli segédigék múlt idejű alakjának három funkciót tulajdonít (ANS 1984: 466): *a*) feltételesség kifejezése, *b*) kívánság kifejezése, *c*) óvatos megfogalmazás.

Témánk szempontjából számunkra az utóbbi meghatározás *c*) kifejtése érdekes (ANS 471): „Némely esetben a módbeli segédigék múlt idejű alakjának használata visszafogottabb, udvariasabb és barátságosabb, mint a jelen idejű formák használata.”

- (13) Ik *wil* graag dat je met me meegaat. (Azt akarom, hogy velem gyere.)
 (14) Ik *wou* graag dat je met me meeing. (Szeretném, ha velem jönnél.)

2.2 Pedagógiai nyelvtanok

Az előző fejezetben láthattuk, hogy Fontein és társai (1994) nem szentelnek figyelmet az udvariassági kérdéseknek, amikor a módbeli segédigéket tárgyalják. Donaldsonnál (1987) érthető módon fonódik össze az indirektség kérdése a modálisokkal. Az udvariassági nyelvhasználatban betöltött szerepükkel Florijn és társai (1994) foglalkoznak részletekbe menően. A *zullen* segédigével a következő példákat kapjuk:

- (15) Zal je voortaan een beetje vriendelijker zijn? (Lehetnél barátságosabb is.)
 (16) Zal je de volgende keer beter je best doen? (Legközelebb jobban is mehetne.)

(15) és (16) természetesen nem a legudvariasabb formák, vagy talán egyáltalán nem azok, de a megfelelő felszólító formáknál mégis finomítottabbak. Az indirektség és a modálisok mellett mindkét megnyilatkozás tartalmaz egy harmadik finomítót, amit ebben az esetben a magyar fordítások is jól tükröznek. A melléknév középfokú alakja (15)-ben implicit módon sugallja azt, hogy valaki meglehetősen barátságtalanul viselkedett: 'Nem azt akarom mondani, hogy barátságtalan voltál, de ennél lehetnél barátságosabb is a következő alkalommal.' (16) estében hasonlóképpen: 'Nem azt akarom mondani, hogy egyáltalán nem próbáltad meg, de legközelebb...'

A *zullen* múlt idejű alakja a *zou(den)* két kategóriába sorolható udvariassági szempontok szerint (Florijn és társai 1994: 108):

a) tapintatos tanácsadás:

- (17) Je *zou* eens wat minder moeten roken. (Kevesebbet kellene dohányoznod.)
 (18) Jullie *zouden* nu eigenlijk moeten stoppen met werken. (Most már abba kellene hagynotok a munkát.)
 b) udvariassági kérdések („Ezek tulajdonképpen kérések, udvariassági kérdő köntösben”):

- (19) *Zou ik u iets mogen vragen?* (Kérdezhetnék valamit?)
 (20) *Zou u misschien een gulden voor me kunnen wissen?* (Fel tudná váltani?)

A *kunnen* ilyen értelemben történő használatára a következő példákat kapjuk (Florijn és társai 1994: 113):

- (21) *Kunt u misschien zeggen hoe laat het is?* (Meg tudja mondani hány óra?)
 (22) *Kunt u wat geld voor me wisselen voor de parkeermeter?* (Fel tud váltani, hogy legyen apróm... ?)

A magyar fordításokat itt is csupán orientációnak szántam a mondatok megértéséhez. A nyelvi különbségek mellett pszichés, mentális különbségek is lehetnek, ami a magyar beszélő számára a holland megnyilatkozásokat túl direktnek, kevésbé udvariasságnak tünteti fel.

Konklúzió

Jelen dolgozatban azt próbáltam bemutatni, hogy egyes pragmatikai kérdések, főképp az udvarias nyelvhasználat kérdése hogyan és milyen mértékben szerepel egyes hagyományos és pedagógiai nyelvtanokban. A tanulmányozott munkák ugyanis jelentős szerepet töltenek be az L2 tanításában és tanulásában, és a felvetett kérdések az idegen nyelvet tanuló egyén pragmatikai kompetenciájához feltétlenül hozzátartoznak. Két nyelvi eszközt tanulmányoztam; az *indirekt nyelvhasználatot* és a *módbeli segédigéket*, mint legfontosabb stratégiai eszközöket, tudva, hogy ennél sokkal több ilyen létezik.

IRODALOM

- Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning*, 49, 677–713.
- Bardovi-Harlig, K. (2003). Understanding the role of grammar in the acquisition of L2 pragmatics. In A. Martínez, E. Usó, A. Fernández (szerk.), *Pragmatic competence and foreign language teaching* (pp. 21–44). Castellon, Spain: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Brown, P., és Levinson, S. (1978). Universals in Language Usage: politeness phenomena. In: E. Goody (szerk.) *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 56–311. Újra nyomtatva: *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Donaldson, B.C. (1987). *Dutch Reference Grammar*. Martinus Nijhoff, Leiden.
- Fontein, A. M. – Pescher-ter Meer, A. (1985/1994). *Nederlandse Grammatica voor Anderstaligen*. Nederlands Centrum Buitenlanders, Utrecht.
- Florijn, A.F. – Lalleman, J.A. – Maureau, J.H. (1994). *De regels van het Nederlands*. Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Foolen, A. Nogmaals 'betekenisloze' bijwoorden. In: *Onze Taal*, 1992/1, 18–19.
- Foolen, A. (1995). *Lessen in beleefdheid*. IVN, Woubrugge.
- Geerts, G. – Haeseryn, W. – Rooij, J. de – Toorn, M.C. van den, (1984). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Goffman, E. (1967), *Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behavior*, Garden City, New York: Doubleday.
- Haverkate, H. (1988). *Toward a typology of politeness strategies in communicative interaction*, *Multilingua* 7–4 (1988), 385–409
- Vismans, R. (1995). *Beleefdheid, Nederlandse modale partikels en het 'partikelloze' Engels*. IVN, Woubrugge.

Kalandozások az olasz nyelvű internetes honlapokon

A számítógép elterjedtsége Olaszországban

Olaszországban a rendszeres Internet-használók aránya 2004 tavaszi adat szerint eléri a lakosság 45%-át. Ez 2003 tavaszához képest körülbelül 12%-os növekedést jelent. A lakosság nagy részének (a családok körülbelül 70%-ának) van számítógépe, de otthon nincs mindenkinek Internet-használati lehetősége. A munkahelyén vagy az iskolában azonban szinte mindenki hozzájuthat a hálózathoz. Az ország egész területén eléggé elterjedt az e[lektronikus]-vásárlás (a városi lakosság körülbelül 30%-a vett már valamilyen terméket a számítógépen keresztül, a falusi lakosság körében ennél kisebb az

1. táblázat: Az Európai Unió tagállamaiban a rendszeres Internet-használók számaránya a felnőtt lakosság százalékában

Ország	2003 tavasz, %	2003 ősz, %	2004 tavasz, %
Dánia	67	71	75
Svédország	67	70	75
Finnország	68	72	72
Hollandia	53	65	66
Németország	50	53	57
Ausztria	50	53	56
Nagy-Britannia	39	41	54
Szlovénia	40	50	50
Észtország	39	39	46
Franciaország	33	41	45
Olaszország	33	33	45
Belgium	41	44	44
Írország	36	40	40
Csehország	31	33	35
Szlovákia	22	27	33
Spanyolország	22	27	31
Litvánia	20	27	31
Görögország	24	26	28
Lengyelország	16	20	25
Portugália	24	24	24
Lettország	19	23	24
Magyarország	15	18	21
Luxemburg	nincs adat	nincs adat	nincs adat
Málta	nincs adat	nincs adat	nincs adat
Ciprus	nincs adat	nincs adat	nincs adat

e-vásárlások aránya, körülbelül az emberek 20%-a vett már valamilyen terméket ezen az úton). A fiatalok körében jóval elterjedtebb a számítógép mindennapos használata (körülbelül 80%-uknak van otthon is gépe, de az informatika az iskolákban az 1980-as évektől kezdve kötelező tantárgy), mint az idősek körében (körülbelül 50%-uknak van otthon is gépük). Ebből a szempontból van némi különbség a gazdag Észak és a szegény Dél között, de nem jelentős. A számítógépet a legtöbben e-mailezésre, internetezésre, játékokra, vásárlásra, tanulásra használják. Ezek alapján az adatok alapján az olaszok az Európai Unió 25 tagállama közül a 10. helyet foglalják el, Franciaországgal holtversenyben.

Olaszországban az 1980-as évek végén indult a Magyarországon is egyre népszerűbb táv- és e-tanulás. A 2000-es években az olasz egyetemisták-főiskolások körülbelül 20%-a tanul elektronikus úton, távoktatás keretében. Az *e-learning*nek is nevezett oktatás keretében a hallgatók ugyanazoknak a követelményeknek kell megfelelniük, de egyéni ütemben haladhatnak a tananyaggal. Nagy szükségük is van erre a lehetőségre, hiszen munka mellett a tanulást nagyon nehéz összeegyeztetni a napi programmal. Az élethosszig való tanulást pedig világszerte egyre több országban propagálják a szakemberek, a gazdasági élet szereplői és a politikusok. Erre a tanulási formára majdnem minden szakon lehetőség is van, kivéve az orvosi tudományokat, idegen nyelveket és a művészeti tanulmányokat.

Az internetes honlapokról általában

Minden országban (így Olaszországban is) annyi hivatalos honlap létezik, hogy mindezt lehetetlen sorra venni. Jelen tanulmánynak így ez nem is célja. Az alábbi felsorolás inkább ízelítőt nyújt az olvasóknak az általam ismert honlapok szolgáltatásaival kapcsolatban. Természetesen a felsorolást ki-ki kiegészítheti a saját kedvenc weblapjainak a címével. A lényeg az, hogy ezek a lapok nagy segítséget nyújtanak a mindennapi munkánkhoz, napirendünk kialakításához, és még jó esetben szórakoztatnak is bennünket, sőt, sok mindent tanulhatunk is belőlük.

Az idegennyelv-oktatásban különösen jól használható az Internet. A nyelvtanárnak elég egy kis barangolás a honlapok között, és rövid idő alatt annyi szöveget tölthet le, amennyit csak akar. Ráadásul ezek a szövegek autentikusak, ami különösen fontos a nyelvtanításban, de – a saját tapasztalataimból kiindulva – arra azért felhívnám a figyelmet, hogy egy autentikus szövegben is előfordulnak helyesírási hibák, gépelési elírások. Ezeket könnyen kijavíthatjuk, ha az adott szöveget átmentjük a szövegszerkesztő programba. Mindenesetre érdemes ezzel foglalkozni, mert a diákok az érdekes szövegekből szívesebben tanulnak, és könnyen rászoktathatók arra, hogy ők is keressenek anyagokat az őket érdeklő témákkal kapcsolatban. Az sem baj, ha sztárpletykákat, sporthíreket olvasgatnak, hiszen ezek segítségével is lehet a nyelvet gyakorolni, és ezek is hozzátartoznak az adott ország civilizációs ismereteihez. Nem beszélve arról, hogy egy idő után már könnyebb elérni, hogy magvasabb szövegeket is keressenek és elolvassanak.

A legfontosabb olasz portálok

Általános: www.yahoo!,
www.yahoo.it,
www.Pagine.it,

www.Italia.it
www.libero.it,
www.Italiane.it,

	<i>www.PagineItaliane.it,</i> <i>www.italiantourism.com,</i> <i>www.italia.gov.it,</i> <i>www.mediasetonline.com.</i>	<i>www.enit.it,</i> <i>www.CheckItaly.com,</i> <i>www.italiaoggi.it,</i>
Újságok:	<i>napilapok:</i> Il Mondo (<i>www.ilmondo.it</i>), La Repubblica (<i>www.larepubblica.it</i>), Corriere (<i>www.corriere.it</i>), La Gazzetta dello Sport (<i>www.lagazzetta.it</i>), Il Tempo (<i>www.iltempo.it</i>), Il Giornale del Popolo (<i>www.ilgiornaledelpopolo.it</i>); <i>hetilapok:</i> Sorrisi e Canzoni (<i>www.sorrisiecanzoni.it</i>); <i>folyóiratok:</i> Focus (<i>www.focus.it</i>), Galileo (<i>www.galileonet.it</i>)	
Irodalom:	<i>http://xoomer.virgilio.it , www.letteraturaitaliana.it.</i>	
Képzőművészet:	<i>www.ildiogene.it,</i> <i>www.webartisti.it,</i>	<i>www.tiscali.it,</i> <i>www.scuolascacchi.com.</i>
Zene:	<i>www.wikipedia.org,</i> <i>www.biografieonline.it,</i> <i>www.italianelmondo.it/musica</i> <i>www.lyricscafé.com,</i> <i>www.lyricsofsongs.com,</i> <i>www.tuttogratis.it,</i> <i>www.sempreutile.it,</i> <i>www.italianissima.net.</i>	<i>www.musicaitaliana.com,</i> <i>www.informamusica.it,</i> <i>www.lyrics.com,</i> <i>www.testi.canzoni.it,</i> <i>www.reallyrics.com,</i> <i>www.angolotesti.it,</i> <i>www.musicalstore.it,</i>

A *www.yahoo! Italia* című honlapon az *Annunci* rovatban mindenféle hirdetést olvashatunk, például: autóval, ingatlannal, házassági ajánlatokkal, munkával, bármilyen termék adásvételével, utazással kapcsolatban. Elolvashatjuk a horoszkópunkat is. Ezt a weblapot hetente frissítik. Aki szeret számítógépes játékokat játszani (és az ideje is megengedi), erre is lehetősége nyílik, a játékok többségére azonban regisztráció után lehet jelentkezni. A legbugyutább játékoktól (amelyekben adott várost kell elfoglalni a szörnyektől, vagy célba kell lőni, esetleg az ellenséget kell elpusztítani) a műveltségi vetélkedőig (amelyben vannak tényleg elég nehéz kérdések is) nagyon széles a skála.

Ugyanehhez a weblaphoz tartozik a *www.yahoo.it* honlap, amelyen az *Oggi su Launch* szóra kattintva videoklipeket nézhetünk-hallgathatunk meg (ha van a számítógépünkön CD-meghajtó). Egy baj van ezzel a rovattal: nem sok olasz előadó szerepel rajta, az is leginkább csak angolul. A *Mail gratis* című rovatban képeslapokat küldhetünk egymásnak különböző alkalmakra (Mikulás, karácsony, húsvét, születés- és névnap, stb., vagy csak úgy). Vannak vicces és jókívánságokat tartalmazó lapok is. A *Notizie* szóra kattintva elolvashatjuk a napi híreket. (Ezt a rovatot naponta frissítik.)

A *www.libero.it* című honlapon – a *yahoo*-hoz hasonlóan – szintén hirdetéseket olvashatunk. A témák is nagyjából azonosak: ingatlanok adásvétele, autóvásárlás, munka. De felmerülnek új címek is: kultúra és civil társadalom (ahol azt tudhatjuk meg, hogy hol kérhetünk segítséget, illetve, ha mi akarunk segíteni valakinek, azt hogyan tehetjük meg); börtönhírek (ahol befektetési tanácsadás folyik, ha éppen annyi pénzünk

van, hogy nem tudunk vele mit kezdeni); mamák (itt a kismamák és az anyukák szakemberektől kaphatnak a kérdéseikre választ); újdonságok (itt SMS-küldésre, chatelésre nyílik lehetőség); egészségvédelem (ezen a címen az egészség megőrzésével kapcsolatos tanácsokhoz juthatunk); tanulás (az általános iskolától az egyetemi képzésig felmerülő kérdéseinkre válaszolnak szakemberek, illetve hasonló cipőben járók). Az *Ultime notizie* című rovatban a legfrissebb politikai és utazással kapcsolatos, sztár-, illetve sporthíreket, időjárás-jelentést, horoszkópot, TV-műsort olvashatunk. A weblapot a *google* keresőprogram üzemelteti, ezért arra is lehetőségünk van, hogy olaszországi és más államokbeli weblapokat felkeressünk róla.

A *www.pageitaliane.it* című honlapot annak hasznos felkeresnie, aki Olaszországban akar utazgatni, mivel a szolgáltatásai rengeteg segítséget nyújtanak a turistáknak. Megjelenik egy kis téglalap, amelybe be kell írni, hogy melyik tartományról, városról szeretnénk információkat kapni. Ha kiválasztottuk a nekünk megfelelő helyet, kapunk egy részletes autótérképet, amelyen azt is bejelölik, hogy mikor vannak ünnepek, hol találhatóak a környéken a pihenőparkolók, legfontosabb múzeumok, bankok, szállodák és más szállás lehetőségek, éttermek. A szállást igény esetén le is tudjuk foglalni. Ha a *Meteo* szóra kattintunk, megtudjuk, hogy a kiválasztott helyen éppen milyen az időjárás. Egy kattintással a kért információkhoz angol vagy japán nyelven is hozzájuthatunk. Ugyanezeket a szolgáltatásokat nyújtja a *www.enit.it* című honlap is, de csak angolul és olaszul, valamint a *www.italiantourism.com* honlap, csak angolul.

A *www.mediasetonline.com* látogatása azoknak ajánlott, akik szeretik a TV-programokat, sztárinterjúkat böngészni. A *Scrivici* szóra kattintva a honlap készítőinek is lehet üzeni.

A *www.italiaoggi.it* című honlapon – amelyet több kiadóvállalat együtt üzemeltet – különböző szolgáltatások várják a barangolókat. Például az *Ultime Notizie* a legfrissebb általános (politikai, sporttal, utazással, szórakozással, művelődéssel kapcsolatos) információkat takarja, a *La Legge* című rovatban jogi tanácsokat lehet kérni.

A *www.italia.gov.it* a választópolgárok hivatalos honlapja, működését a kormány finanszírozza és ellenőrzi. Ha valakinek bármilyen nemű kérdése van, *on line*-fórumon teheti fel, és az adott téma szakemberei válaszolnak is neki. A lapnak különböző szolgáltatásai vannak: munkahelykeresés, információadás az országban működő egyetemekről, részletesebb tudnivalók a lakóhelyről. Ezen a lapon van egy, a gyerekek számára fenntartott hely is, *il Web dei Ragazzi* címmel. A gyerekek is feltehetik kérdéseiket az őket érdeklő témákkal kapcsolatban. Ez azért jó, mert a gyerekeket is rászoktatja egyrészt az Internet használatra, másrészt arra, hogy felnőtt korukban öntudatosabban foglalkozzanak saját ügyeikkel.

Olasz napi-, hetilapok és folyóiratok a neten

Az olasz színes magazinokról (pl. *Amica*, *Visto*, *Gente*, *Anna*, *Gioia*, *Oggi*, *Bella*) jó tudni, hogy sokkal színvonalasabbak a magyar *Kiskegyed*-nél vagy *Tinánál*. Valóban érdekes, fontos dolgokról lehet bennük olvasni, és a sztárinterjúk sem olyan lapos, érdektelen, semmitmondó témákról szólnak, mint a magyar *Story* vagy *Best* magazinokban. A *Sorrisi e Canzoni* című rádió- és TV-újság sem csak a következő heti műsorokat közli, hanem politikai híreket, háttérlemzéseket, híres emberek életútját, olasz és angol nyelvű dalszövegeket. A legtöbb olasz napi-, illetve hetilapnak elolvashatjuk a neten az elektronikus változatát, nemcsak az országos terjesztésűekét, hanem a helyi-

eket is (milánói, nápolyi, venetói, római, ascoli, dél-tiroli anyagokra bukkantam), például: *Sorrisi e Canzoni* (www.sorrisiecanzoni.it), *La Repubblica*, *Gazzetta dello Sport*, *Corriere Lavoro*, *Corriere Salute*, *Corriere Telematico*, *Il Mondo*, *Il Giornale del Popolo*, *Il Tempo*. Ezeket a legegyszerűbben a google keresőprogramban lehet megtalálni, elég annyit beírni: *giornali italiani*, és választhatunk, hogy melyik újságot akarjuk elolvasni. De több olyan keresőlap is létezik, amelyen olasz újságokat találunk, pl. a www.fabi.viterbo.it és a www.infinito.it. Mindkét weblap úgy működik, hogy a folyóiratokat, heti- és napilapokat külön-külön felsorolják, s a megfelelő helyre kattintva jutunk a keresett laphoz.

Az egyik legszínvonalasabb olasz folyóirat a *Focus* című, amely hasonlít a Magyarországon is megjelenő *National Geographic*-ra. Internetes változata: www.focus.it, amely legalább annyira színvonalas, mint a kézbe vehető folyóirat. Ezen a portálon elolvashatjuk a legújabb természettudományos (biológiai, kémiai, fizikai, orvostudományi) felfedezéseket, de néha találhatunk társadalomtudományi (nyelvészeti, történelemi, politikatudományi) cikkeket is. A *Domande e Risposte* című rovatában olvasói kérdések és az azokra adott válaszok olvashatók, a legkülönbözőbb témák szerint csoportosítva. Például: az „Animali” címnél a megfelelő kérdésre kattintva megtudhatjuk, hogy a pingvinek lába miért nem fagy le. De műveltségünket is bővíthetjük, ha elolvassuk, hogy hogyan alakultak ki a különböző hangjegyek, hány betű van a japán ábécében, mi a története a számítógépes @ jelnek (amely eredetileg egy latin, azután angol előljárószót jelölt), miért éppen fehér füst jelzi a mindenkori pápa megválasztásának megtörténtét, az óra miért éppen 60 percből és a perc miért éppen 60 másodpercből áll, mit jelent a *deus ex machina* kifejezés, honnan ered az a tévhit, hogy a gólya hozza a gyerekeket, mi a Világbank, ki alkotta meg az euro jelét, hol és mikor alakult ki a RAP zene műfaja, miért van a szentek feje körül glória, hány nyelvet beszélnek a világon, stb. De rengeteg cikket olvashatunk az úrkutatásról is. A felsorolásból is látszik, hogy milyen színes a rovat kínálata. Sőt, mi is elküldhetjük a kérdéseinket és néhány napon belül választ is fogunk kapni rájuk. Erre biztathatjuk tanítványainkat is. Az idegennyelv-órán ezeknek a szövegeknek a segítségével színesíthetjük az anyagot, és nemcsak a diákok nyelvtudását bővíthetjük, hanem a műveltségét is. Ennek a rovatnak egy hátránya van: néhány cikket nem tudunk megnyitni, csak akkor, ha meghatározott összeget fizetünk érte.

Hasonló jellegű havilap a *Galileo*, amely szintén tudományos témákkal foglalkozik. A két folyóirat között annyi a különbség, hogy a *Galile*oban csak természettudományokról szóló cikkek szerepelnek, míg a *Focus*ban előfordulnak társadalomtudományi anyagok is, illetve ez utóbbi lapban kevesebb a rovat. És itt nem találtam levelezési lehetőséget sem.

Olasz nyelvű irodalom a neten

Az olasz nyelvű irodalom a reneszánsz és barokk korban, majd az azt követő évszázadokban is hatalmas értékekkel járult hozzá a világ kulturális gazdagságához. Mindenki ismeri például – tényleg csak kiragadva néhány ismert szerzőt – Dante, Petrarca, Boccaccio, Alfieri, Machiavelli, Metastasio, Pirandello, Moravia, Carducci, Ariosto, Giovanni Verga, Dario Fo nevét. A XX. században több olasz író, költő kapta meg az irodalmi Nobel-díjat. Ez a gazdagság tükröződik az Interneten is, hiszen nagyon sok weblap foglalkozik ezzel a témával. Most nézzünk ezek közül kettőt.

A <http://xoomer.virgilio.it> című lapon végigbarangolhatjuk az egész olasz irodalmat a Trecentótól egészen napjainkig. Az adott századhoz tartozó szerzők életrajzát böngészhetjük. A Novecentónál például rábukkantam a „futuristi” szóra, majd arra kattintva elolvastam a Marinetti-féle Futurista kiáltványt.

A www.letteraturaitaliana.it című honlapon szintén megtalálható az egész olasz nyelvű irodalom, de nem az évszázadok szerint, hanem a szerzők és a művek ábécérendjében. Nagyon jól kezelhető lap ez is, bátran ajánlhatjuk tanítványainknak. Ez a két weblap elegendő adatot tartalmaz ahhoz, hogy átfogóan tanulmányozva őket megismerjük az egész olasz irodalmat, a Trecentótól egészen napjainkig. Azért nem közlöm több hasonló lap nevét, mivel ez a kettő bőven elég arra, hogy végigbarangoljuk az egész olasz irodalmat.

Olasz képzőművészet a neten

Az olasz képzőművészet minden korban maradandót alkotott, azt hiszem, nemcsak az italianistáknak nem kell bemutatni Michelangelót, Leonardót, Raffaellt, Giottót, Verrocchiót, Tizianót, Tintoretót, Canaletót, Giorgionét, Vasarit, Bellinit, Cellinit, Berninit, Ghibertit, Brunelleschit – hogy csak a legnagyobbakat említsen. Természetesen ilyen gazdag anyaggal több weblap is foglalkozik, emeljünk ki közülük most négyet.

A www.ildigene.it című honlapon nagyon könnyű az olvasó dolga, ez egy teljesen felhasználóbarát honlap. Ha a *musei* szóra kattintunk, feltárul előttünk Olaszország valamennyi múzeumának gazdag anyaga, itt meg tudjuk nézni, hogy egy adott múzeumban milyen képeket, szobrokat, domborműveket őriznek; az *artisti* szónál a mesterek neve ábécérendben szerepel, közlik, hogy mely művüket hol lehet megtekinteni; az *enciclopedia* szó alatt viszont választhatunk, hogy a mesterek, a művek vagy a múzeumok címszó alatt keressük meg a kívánt adatokat.

A www.webartisti.it című honlapon külön helyet kaptak a festők, szobrászok, fényképeszek és a mai divatot követve a különböző digitális technikákkal dolgozó művészek. Személy szerint innen hiányolom az építészeket. Olyan neveket nem találtam meg, mint Brunelleschi, Arnolfo di Cambio, Leon Battista Alberti, Lorenzo Ghiberti. De nem baj, kárpótolhatjuk magunkat a www.tiscali.it című honlapon, ahol még képeket is nézegethetünk a legszebb olaszországi épületekről. Ezen a lapon külön be lehet barangolni a különböző korokat. És nemcsak a konkrétan keresett művészekről és művekről szerezhetünk adatokat, hanem a honlap készítői bemutatják a különböző stílusok legfontosabb jellemzőit is.

A www.scuolascacchi.com című honlapon a művészek nevére és a korszakokra is rákattinthatunk, attól függően, hogy mit keresünk. A mesterek ábécérendben, a korok – értelemszerűen – kronológiai sorrendben következnek egymás után.

Olasz zene a neten

Klasszikus zene

Az olasz zene – a klasszikus és a könnyű egyaránt – maradandó értékekkel járult hozzá a világ kulturális gazdagságához (mindenki számára ismerősen cseng például Verdi, Puccini, Mascagni, Paganini, Vivaldi, Leoncavallo, Rossini, Bellini, Respighi neve). Az opera műfaja is Olaszországban született meg, mivel a zenedráma alapja a dallamos olasz nyelv, amelyen igen könnyű zenét írni és énekelni. A műfaj előadóművészei közül is minden korban a leghíresebbek között vannak az olaszok (Caruso, Gigli, Pa-

varotti, Raimondi, Freni, Ricciarelli, Scotto, stb.). A milánói Scalában vagy a velencei La Fenicében, a nápolyi San Carlóban vagy a római Accademia di Santa Ceciliaában énekelni minden énekes számára mindig is a szakmai csúcst jelentette. A világ legnagyobb zeneszerzői is oaszul írták műveik nagy részét (Mozart, Haydn, Händel, stb.). Az itáliai Guido di Arezzo alkotta meg a szolmizációs hangokat, a modern kotta alapjait. Az Interneten barangolva ebben a témában is rengeteg anyagot találhatunk. Öt honlapot emelnék ki: www.wikipedia.org, www.musicaitaliana.com, www.biografieonline.it, www.informamusica.it, www.italianelmondo.it/musica.

A www.wikipedia.org című honlapon elolvashatjuk a teljes olasz zenetörténetet, de rákattintva a keresett zeneszerzőre vagy darabra is sok érdekes információhoz juthatunk. A főlapon be lehet jelölni, hogy milyen nyelven kívánjuk az információkat elolvasni (erre lehetőségünk nyílik angolul, németül, olaszul, spanyolul, franciául, portugálul, hollandul, lengyelül, svédül). A zeneszerzőket és a műcímeket ábécérendben találjuk meg.

A www.biografieonline.it című weblapon olasz klasszikus zenészek (zeneszerzők, énekesek, hangszeres előadóművészek) életrajzát lehet olvasni. Ehhez hasonló a www.informamusica.it és a www.italianelmondo.it/musica című honlap is. Ez utóbbin Olaszországról bármilyen témában lehet érdekes szövegeket olvasni, nemcsak a zenéről (kül- és belpolitika, konyha, más művészetek, sport, hasznos információk).

Könnyűzene

Az Interneten lévő, megszámlálhatatlanul sok, különböző nyelvű dalszövegeket tartalmazó honlapról szinte minden (rég és új) dal szövege letölthető. Az idegennyelvtanításban nagy hasznunkra lehetnek ezek a weblapok, hiszen a diákok szívesen hallgatnak könnyűzenét, és szívesebben tanulják a nyelvet, ha Eros Ramazzotti, Adriano Celentano vagy Toto Cutugno „tanítja” nekik az új szavakat, kifejezéseket. A szövegekhez különböző szintű, változatos feladatokat is készíthetünk, teljes órai anyagot összeállíthatunk a segítségükkel. Kedvencem a www.lyricsofsongs.com című lap. Ezen öt különböző nyelven találhatók dalszövegek: angolul, franciául, olaszul, spanyolul és portugálul. Amint megnyitjuk a lapot, megjelenik öt kis zászlócska, amelyek az adott nyelveket szimbolizálják. Ha a zászlóra kattintunk, megjelenik a fő lap, amelyen kétféle sorrendben találhatók a dalok: az előadók és a címek szerinti ábécérendben. Az előadók esetében a vezeték- és a keresztnévénél is megjelenik a keresett személy (például Eros Ramazzotti az E és az R betűnél is). Ha a névre kattintunk, előbukkannak az itt található dalok címei. Onnan már csak egy lépés a dal megtalálása.

Hasonló felépítésű a www.musicaitaliana.com című lap is, ahol a tavasz elején mindig az aktuálisan megrendezett Sanremói Fesztiválról lehet érdekességeket olvasni (műsorrend, a dalok-előadók helyezése, eladási listák, sztárpletykák stb.).

Konklúzió

Az Internet tehát nem csak az angol szakosokat szolgálja.

KÖNYVSZEMLE

Balázs Géza (szerk.)

A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője. I-II.

MTA, Társadalomkutató Központ:
Budapest, 2004. 405+348 p.

A gazdag tartalmú kétkötetes kiadvány jellegéről sokat elárul a címlap két adata. A legfontosabb nyilván a tárgyat jelző tulajdonképpeni cím: *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője*. A másik pedig a sorozatra, egy tágabb kontextusra való utalás: *Magyarország az ezredfordulón. Stratégiai tanulmányok a Magyar Tudományos Akadémián. Műhelytanulmányok*, aminek szerkesztője Glatz Ferenc, programvezetője Balázs Géza.

A két kötet negyvenhét tanulmányt foglal magában. A két első bevezetésnek tekinthetjük. A többi tanulmány tíz fejezetben van elosztva: Kommunikáció–nyelvhasználat; Nyelvi szintek – nyelvváltozatok; Hangtan, szókincs és nyelvtan; Szakmai anyanyelv; Névkultúra; Helyesírás; Nemzetközi kommunikáció – Európa nyelvpolitikája; Informatika – szótár; A magyar nyelv terjesztése; A magyar nyelv oktatása.

A fejezetek címei jól tájékoztatnak a két kötet tartalmáról, a tartalmi változatosságról. És bemutatásuk ebben az ismertetésben azért is fontos, mert a tanulmányok külön-külön való ismertetése már csak terjedelmi okok miatt sem lehetséges. Csak néhány tény és idetartozó elvi kérdés körvonalazására kerülhet sor, azokra, amelyek a kötet címéből is következnek, és ilyeneket is csak néhányat idézek megvilágító és konkretizáló példaként.

A két kötetbe foglalt témák nagy és nyitott elvi kérdéseiről elsősorban Glatz Ferenc és Balázs Géza tanulmánya tudósít. Glatz Ferenc gondolatairól jól tájékoztatnak az itt akár témaszónak is tekinthető alfejezetcímek: cselekvő magatartás, anyanyelvi tudományosság, a nyelvművelés élettere, kötele-

ző többnyelvűség, anyanyelvkutatás. Mindezek világos és hatásos stílust alakító tematikai egységről, összhangról vallanak, olyanról, amely tartalmában egy fontos kérdésnek, az anyanyelv jelenének és jövőjének, egy mindenképpen jelentős közügynek a közért-hető hordozója. És mindekre példaként néhány sokatmondó és jól tájékoztató idézet. Az egyik az, hogy az anyanyelv megőrzésének, korszerűsítésének kérdése szociális és emberi életminőség kérdése is (II). A másik pedig a tennivaló tömör megfogalmazása: „az anyanyelvi tudományosságról kialakított véleményünket összhangba kell hozni a 21. század Európájáról, a világ kultúrájáról kialakított felfogásunkkal (III). És kérdés, hogy mindez kinek a gondja, a feladata: „az anyanyelv korszerűsítése közfeladat, elsősorban állami feladat” (V). És jelentős produktívásra utal Glatznak a nyelvismeretre vonatkozó megállapítása: „a korszerű anyanyelv a többnyelvűséggel kell hogy párosuljon” (VI). És mindezek után a szerző a legfontosabb tennivalót jelző következtetése: „átfogó program, legalább hipotézisérvényű tervre, cselekvési programra van szükség (XII). (Anyanyelv a változó világban. Mérlegen az akadémiai program). Balázs Géza tanulmányának egyaránt van elméleti és gyakorlati irányultsága. Kiindulópontja a kulcsfogalomnak, a nyelvstratégiának az értelmezése: az előre jelezhető nyelvi változások, a fejlődés és az ezzel kapcsolatos társadalmi cselekvés elmélete és gyakorlata (9). Tanulmányának ezzel összefüggő célja az, hogy számba vegye „az előttünk álló informatikai-technokulturális korszak magyar kommunikációjának, szűkebb értelemben magyar nyelvhasználatának jellemzőit, változási-fejlesztési irányait (9), hogy felvázolja korunk magyar kommunikációjának főbb témaköreit, mint amilyen például a nyelvhasználat, világkép, politika vagy a nyelvi kommunikációs viselkedés. Majd megállapítja, hogy

„még sok további kutatásra és témaköri bővítésre van szükség, hogy a teljes kommunikációs rendszert áttekinthessük” (9–10). Ilyen témakör például a kiejtési rendszer, névkultúra, informatika, a magyar nyelv terjesztése és oktatása. És így jut el Balázs Géza annak jelzéséig, hogy a magyar nyelvstratégia „egyszemélyes munkaként nem teljes”. És éppen ebben jelentenek segítséget az ezt a témát tárgyaló konferenciák, valamint ez a sokszerzős tanulmánykötet, amely „átfogó avagy éppen parányi területeken mutatja be a lehetséges tennivalókat”, és jelzi a nyelvtudomány illetékességét, illetve „határainak kiterjesztését” (11). Végül egyfajta következtetésként a szerző kijelöli azokat a színtereket, ahol rendszeres feladatvégzésre van szükség (A 21. század magyar kommunikációja. Nyelvstratégiai feladatok – bevezető).

A kötet tanulmányai – mint ahogy egy helyen Balázs Géza is megjegyzi – tartalmukkal a szóban forgó nyelvstratégia kidolgozását segítik elő (11). Tartalmuk, jellegük alapján a tanulmányokat két csoportba sorolhatjuk. Az egyik tények leírása, bemutatása, a másik pedig a tennivalók számbavétele, a programjelző irányzatosság. Jó néhány tanulmányban mindkét jelleg megvan.

Víszonylag sok tanulmány tartozik az első csoportba (példák az első kötetből): A nyelvi kommunikációs viselkedés (Bańcerowski Janusz); Adalékok a magyarországi kommunikációs kultúra állapotának leírásához (Terestyéni Tamás); A szövegértés – világértés – Jelenségek és dilemmák az irodalmár-képzésben (Fűzfa Balázs); A szövegértő olvasásról (Adamikné Jászó Anna); Mai magyar szaknyelvújítás (Minya Károly).

A második csoportbeli tanulmányok egy részének már a címe is jelzi a jövőre utaló tendenciákat (példák a második kötetből): A magyar mint idegen nyelv oktatásának nyelvstratégiai kérdéseiről (Jónás Frigyes); A külső régiók esélyei az új évszázad magyar nyelvi kommunikációjában (Péntek János); Az Európai Uniónak korszerű nyelvpolitikára lenne szüksége (Gados László);

Az internet hatása a szövegre és a nyelvstratégiára (Bódi Zoltán); Az anyanyelvi nevelés új stratégiái (Antalné Szabó Ágnes); A bevándorlók nyelvi helyzetének javításáért. Magyar nyelv- és oktatáspolitikai stratégia (Gúti Erika).

És vannak olyan tanulmányok is, amelyek tartalmából vett idézetek jelzik a szóban forgó célzatosságot (példák az első kötetből): a tárgyalt kérdés ma már összetett nyelvstratégiai feladat, hosszú távú tervekre van szükségünk ahhoz, hogy segítsük a nyelvhasználatot (Zimányi Árpád: Interkulturális és nyelvi hatások a magyar kommunikációban, 91); nyelvstratégiai feladatok a fiatalok nyilvánosság előtti nyelvhasználatában (Dede Éva: Fiatalok nyelvi durvasága a nyilvánosság előtti nyelvhasználatban, 118); álljunk ki a hiteles közlés szándéka mellett (Aczél Petra: Szóval győzni – Retorika és meggyőzés a kommunikációban, 138); az irányításban a pozitív nyelvművelés elveinek követését javaslom (Nagy L. János: A nyelv kreativitásától a kreatív nyelvművelés felé, 157); az anyanyelvünk hangzásának vizsgálatában elért eredmények ismertté tétele (Wacha Imre: Anyanyelvünk hangzásának vizsgálata és művelése, 218); nem nyugodhatunk bele, hogy a magyar nyelv a sorvadó nyelvek sorára jusson (Buvári Márta: Belenyugodhatunk-e a hangsorvadásba? 228).

A kötet egy új nyelvi, nyelvészeti témakör és ugyanakkor új távlatokat nyitó első jelentősebb, terjedelmesebb kiadványa. Gazdag, változatos tartalma szintetizáló, integráló jellegéből adódik. A tanulmányok ugyanis sok idetartozó kérdéssről szólnak. Egyik nagy érdeme és ugyanakkor jellemző sajátossága az, hogy a tanulmányok nemzetközi kontextusba ágyazódnak be, európai kapcsolatokat térképeznek fel.

A gondosan szerkesztett kötet mindenben megfelel a kitűzött céloknak. Reméljük elő fogja segíteni a magyar nyelvtudomány idetartozó eredményeinek külföldi megismerését. A kötet összességében sajátos helyet foglal el a szóban forgó területen megjelent

kiadványok sorában. Állíthatjuk tehát, hogy nagy nyeresége szakirodalmunknak. Ugyanakkor ösztönző lehet újabb kiadványok készítésére.

Szabó Zoltán

Hidasi Judit

Interkulturális kommunikáció

Scolar: Budapest, 2004. 167 p.

Hidasi Judit 1971-ben végzett az ELTE angol–oroszl, majd 1976-ban általános és alkalmazott nyelvészet szakán. 1986-ban szerezte meg a nyelvtudomány kandidátusa címet, 1997-ben habilitált Pécsen nyelvészetből. Főbb kutatási területei az idegennyelv-oktatás, a japánológia és az interkulturális kommunikáció. Több tucat tanulmány és cikk szerzője, külföldi publikációinak száma is jelentős. 1991-ben megalapítója a Keleti Kommunikációs Intézetnek a Külkereskedelmi Főiskolán, ahol 1986 óta főiskolai tanár. 1998 és 2001 között az Oktatási Minisztérium főtanácsosa; 1999 és 2001 között a Berzsenyi Dániel Főiskola Alkalmazott Nyelvészeti tanszékén tanszékvezető egyetemi tanár. 2001 óta a nemzetközi kommunikáció professzora a Kanda Egyetemen Japánban.

Hidasi Judit *Interkulturális kommunikáció* című könyve közel két évtizedes kutatói, oktatói munka és személyes tapasztalatok eredménye. A könyv ajánlásaként egy tanulság olvasható, amely minden olvasónak szóló bölcsélet: „Mindenki a saját kárán tanul – de hasznosabb, ha a másokén.” Ez az a mód, ahogyan ez a könyv segédkezet nyújt az olvasónak.

A jelen könyv célja az, hogy bemutassa, miért jött divatba a kommunikáció mint stúdium; miért történnek félreértések mindennapi érintkezéseinkben; miért nem elég egy idegen nyelvet grammatikailag elsajátítani; miért beszélnek a nők többet, mint a férfiak; miért gesztikulálnak az olaszok többet, mint

a japánok; miért idegesít bennünket az, ha túl közel állnak hozzánk. Továbbá az, hogy ne csak kielégítse a különböző kultúrák iránti kíváncsiságunkat hanem segítse is a különféle kultúrájú emberekkel való sikeres kommunikációt. Teszi ezt 16 fejezeten keresztül az elméleti bemutatáson túl különböző kultúrákból származó történetekkel tűzdelve, amelyek még érdekesebbé és élvezetesebbé teszik a művet. A szemléletes példák segítik az elméleti kérdések jobb megértését is.

Az első fejezet, amely a „Kultúra – kultúrák” (11–72) címet viseli és az egyik leg-hosszabb fejezet, mintegy bevezetője a könyvnek, mert megismerteti az olvasót a kultúra fogalmával, összetevőivel, szimbólumaival. Olvashatunk a látható – nem látható kulturális szimbólumokról, melyek közül terjedelmében és jelentőségében az utóbbi nagyobb, mert ez adja a kultúra lényegét.

Ide sorolhatók a tér- és időkezeléshez kötődő viselkedési szabályok, a döntéshozatali mechanizmusok, a konfliktuskezelési stratégiák, a verbális és a nem verbális kommunikáció aránya, és számos más belső norma. Ez az a hányada a kultúrának, amelynek nem vagyunk tudatában, mélyen a tudatalattiban működik, gondolkodás- és értékrendet képvisel. A gondolkodás és értékrend pedig az, ami meghatározza a társadalom működését, és ezen belül is az interperszonális és társas viselkedést.

Hall jéghegy-modelljéről is szól ez a rész, amely modell szemléletesen mutatja be, hogy csupán egy kis hányadát látjuk a kultúrának; ami látszik a jéghegyből, az a „külső kultúra”. Ezzel szemben a „belső kultúra” az agy, a gondolkodás, amely vezényli a külső kultúrát.

A szerző szól még a hiedelmekről, az értékekről, a normákról, a törvényekről, az érzelmeikről, az attitűdökről, az elvárásokról, a szimbólumokról, a metaforákról, a közmondások, szólások jelentőségéről és a mítoszokról is.

A „Sztereotípiák” (129–135) nevet viselő fejezet Allport (1954) amerikai pszichológus sztereotípiák definíciójával indít, mely

szerint ez a fogalom nem más, mint egy embercsoportra vonatkoztatott általánosított hiedelem. A fejezet ismerteti a pozitív és negatív sztereotípiát, a diszkriminációt, az auto-sztereotípiát és heterosztereotípiát, a szociotípiát fogalmait. Hidasi Judit felhívja figyelmünket arra, hogy a probléma akkor adódik, amikor egy kultúrára vetített sztereotípiát kritika és kivétel nélkül az adott közösség valamennyi tagjára vonatkoztatunk. Ilyenkor ugyanis megfélemlítjük azokról az egyéni különbségekről, amelyek bármely kultúra egyedei között létezhetnek. Vagyis a baj az, ha eleve prekoncepcióval közeledünk valakihez, mert ebben az esetben az egész interakciónkat befolyásolni és korlátozni fogja a tudatunkban élő kép.

A „Kulturális sokk” (135–143) című rész olyan folyamatként definiálja ezt a fogalmat, melyet akkor élünk át, amikor interkulturális közegbe kerülünk, és az interkulturális interakció során átéljük ezt az élményt. A kulturális sokk rendszerint annál nagyobb mértékű, minél nagyobb a kulturális különbség a megszokott és a befogadó környezet között. Ennek oka az, hogy kulturálisan minél távolabbi a közeg, annál több megszokott jel és jelzés válik érvénytelenné. Ezért a kezdeti időben „kapaszkodók” híján a talajvesztettség érzése tölti el az idegent, ami fizikai vagy lelki panaszokhoz vezethet.

Janet Bennett tanulmánya alapján ismeretes, hogy bizonyos fajta kulturális sokkot élünk meg, valahányszor új társadalmi közegbe kerülünk. A legnagyobb próbatételt pedig a külföldi közegbe való kerülés jelenti, melynek sorrendje: a megszokott kapaszkodók elvesztése; a személyközi és társas kommunikáció diszfunkcionálása; az identitáskrizis.

„Az interkulturális ismeretek elsajátíthatósága és jelentősége” (159–163) címmel ír Hidasi Judit az interkulturális ismeretek oktatásának és elsajátításának számos formájáról; ilyenek az előadások, a „kommunikációs balesetek”, az esettanulmányok, a szerepjátékok. A választást meghatározza az, hogy mennyi idő áll rendelkezésre; kik szá-

mára történik az oktatás; milyen céllal történik az interkulturális ismeretek elsajátítása; milyen a célcsoport háttértudása; van-e mód osztálytermi foglalkozásra vagy a távoktatás az egyetlen lehetőség; hogy mekkora a célcsoport.

A kötetet az irodalomjegyzék zárja, amely öt oldalon keresztül listázza az angol, japán és magyar nyelvű elméleti műveket és a kutatási eredményeket tartalmazó szakirodalmat.

Bajzát Tünde

Szili Katalin

Tetté vált szavak

A beszédaktusok elmélete

és gyakorlata

Tinta Tankönyvkiadó: Budapest, 2004. 192 p.

Szili Katalin könyve az első magyar nyelven született monográfia a beszédaktusokról. Erről a témáról eddig csak Austinnak és tanítványainak klasszikus írásait olvashattuk magyar fordításban, a magyar nyelvre és kultúrára vonatkozó kutatásokról pedig folyóiratcikkekben szerezhettünk ismereteket. Hézagpótló munka megjelenésének örülhetünk tehát. A bevezető fejezetek tömören összefoglalják a kérdés kutatásának történetét. A könyv második része a szerzőnek magyar nyelvű közösségben végzett kutatásáról számol be néhány pragmatikailag értelmezhető helyzet során alkalmazott stratégia és az alkalmazott nyelvi eszközök leírásával. A vizsgálat fókuszába a *kérés*, *visszautasítás*, a *bocsánatkérés* és a *bók fogadása* került.

Az első három, elméleti igényű fejezet szisztematikusan áttekinti a beszédaktus kutatásának történetét. A szerző a tudománytörténeti ismertetést az Austin előadásaiiban felvetett gondolatokkal kezdi. Ezen a ponton az olvasónak némi hiányérzete támad. A joggyakorlat sok száz éve ismeri a valaminek kimondása révén létrejövő állapotváltozást, pl. *szerződés*, *esküvés*. A jogelmélet is ref-

lektált rájuk. Példaként említhetjük Adolf Reinach német jogfilozófus munkásságát, aki *Zur Phaenomenologie des Rechts* című, 1913-ban megjelent művében írt az úgynevezett „szociális aktusokról”, amelyek valaminek a kimondása révén hoznak új helyzetet létre. Ezekhez tartozik pl. a beszédaktus-kutatás klasszikusai által is sokszor példának választott *ígéret*. Amint egy ígéret kimondatik, valami új lép be a világba. Elvárás jelenik meg az egyik oldalon, kötelezettség a másikon.

Az első fejezetek olvasása során feltűnik, hogy a szerző két lényeges ponton eltér a magyar szakszóhasználattól. A szerző pl. a *preszuppozíció* szakszót alkalmazza, pedig ezt a terminust a magyar szakirodalomban Kiefer 1983-ban megjelent könyve óta *előfeltevés*ként említik. Kiefer monográfiája a bibliográfiában sem szerepel. A másik eltérés Goffman központi kategóriájának a szokásostól eltérő megnevezése. A *face*-t a magyar nyelvű szociálpszichológiai szakirodalomban *homlokzat* terminussal magyarították. (Pl. Síklaki István, *A meggyőzés pszichológiája*. Budapest, Stientia humana, 1994.) Goffman műveinek fordításakor is következetesen így jártak el (Pl. Goffman, E. *Az én bemutatása a mindennapi életben*. Pólya, 2000.). Ezek a terminológiai eltérések egyébként nem vonnak le a könyv tudományos értékéből.

A könyv második részében a szerző saját empirikus vizsgálatainak eredményeit tárja az olvasó elé. A beszédaktusok kutatása során Szili a nemzetközi együttműködésében végzett több nyelvre és kultúrára kiterjesztett CCSARP kutatás tapasztalataira támaszkodik. Ez gyümölcsöző összevetéseket tesz lehetővé a más nyelvekben-kultúrákban feltárt nyelvi viselkedés és a magyar kultúrkörhöz tartozó kísérleti személyek nyelvhasználati szokásai között.

Az empirikus vizsgálat során a szerző a diskurzus-kiegészítő teszt módszerét választotta. Ennek a módszernek az előnye az, hogy viszonylag könnyen létrehozható vele egy nagy terjedelmű adatbázis. Az összeha-

sonlítás alapját képező kultúraközi vizsgálat során szintén ezt a módszert alkalmazták. A módszer hátrányai közé tartozik az, hogy a kitöltést befolyásolja a megkérdezettek íráskészsége és együttműködési hajlandósága. Ennél is lényegesebb torzító tényező lehet az, hogy egy írásos kérdéssorra a megkérdezett hajlamos a kérdező – vélelmezett – elvárásainak megfelelni. Így nem biztos, hogy pontos leírását adja annak, ahogyan ő a kérdőívben leírt helyzethez hasonlóan spontán módon cselekedne. Célszerűnek látszik – a vizsgálat folytatásaként – a kapott eredményeket más módszerrel, pl. résztvevő megfigyeléssel nyert adatbázisok adataival összevetni.

Az adatközlők kiválasztása mintaszerűen történt: fővárosi és vidéki tanulók, ill. felnőttek adatai lehetővé teszik az adatállományon belüli több szempontból végrehajtott összehasonlítását. A több nyelvre és kultúrára kiterjedő vizsgálatok eredményeinek a magyar adatokkal való összevetése érdekes tanulságokkal szolgál. Mindennapi tapasztalataink alapján sejtjük, hogy hasonló nyelvi helyzetekben másként viselkednek a különböző kultúrához tartozó emberek. Az eltérő stratégiákat a szerző kutatása szemléletesen tárja elénk. A nyelvi viselkedés eme eltéréseinek a tudatosítása – elméleti és gyakorlati szempontból is – nagyon fontos. A bocsánatkérés-sel kapcsolatos viselkedés összehasonlítása például lényeges különbségeket tár fel más kultúrákhoz tartozó emberek és a vizsgálatba bevont magyar fiatalok és felnőttek stratégiája között: „A felelősséget felvállaló stratégia ritkább jelenléte... azt jelzi, hogy a magyarok nem szívesen vállalják fel tetteikért közvetlenül a felelősséget, kiváltképpen ódzkodnak annak egyértelmű kifejezésétől” (154).

Egy leíró vizsgálatnak természetesen nem feladata a feltárt viselkedési mintáknak szociális hatékonyság alapú értékelése. Az olvasó azonban megjegyezheti, hogy egy embertársunk autójának megkarcolása után aligha lehet a kellemetlen helyzet rokonszenves és szerencsés megoldása az, ha rá hárít-

juk a felelősséget, mondván, hogy „Miért ilyen hülyén állt ide”. Célszerű lenne leszokni erről a „magyaros” stratégiáról.

A munka értékes hozzájárulást jelent az interkulturális pragmatikai kutatásokhoz azaz, hogy leírja a magyar nyelvű közösséghez tartozó beszélők viselkedését. Az így nyert ismeretek felhasználhatók – mint azt a szerző maga is teszi – a magyar mint idegen nyelv oktatásában. Az idegen nyelv tanításában pedig jól felhasználhatók a magyar kultúrában használatos nyelvi viselkedés és a célnyelvű környezetben elvárt viselkedés kontrasztív összehasonlítása során nyerhető felismerések.

Szili Katalin könyve jól alkalmazható a hungarológia egyetemi alapképzésében és a témával (is) foglalkozó posztgraduális stúdiumokban, de olvasmányként ajánlható a tárgykör iránt érdeklődő értelmiségi nagyközönségnek is.

Huszár Ágnes

Balázs Géza – Grétsy László (szerk.)

A 20. századi magánlevelek világa

Budapest, 2003. 279 p.

A kötet a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériumának és az Anyanyelvápolók Szövetségének együttes, 2002-ben meghirdetett pályázatára érkezett munkák közül ad közre tizennyolcat.

Az elmúlt évszázad még a kézírás százada volt. A posta alkalmasnak tűnt arra, hogy – a kötet tanúsága szerint is – bármikor, bármilyen világégésben-földindulásban eljuttassa a léleknek ezeket a lenyomatait egyik embertől a másikhoz. A nyolcvanas évek elején magyartanárunk még azt mondta, hogy sértő dolog kérvényt, levelet nem kézírással megírni. Ez az idő örökre letűnt. Az USA-ban az e-mail ellentettje, a snail-mail-nek (vagyis csiga-postának) nevezett hagyományos posta az abszolút konzervativizmus szimbólumává vált.

Ezzel a kifejezésnek az a módja is időse-rűtlenné lett, amely még szabályokhoz tartja magát, ami a stílust és a tartalmat (hogyan és mit) illeti, de az is eltűnik ezzel, ami már túlmutat egy levélen: a várakozás és az öröm, hogy ránk szánta valaki az idejét, amikor megfogalmazta gondolatait, borítékba tette, és hóban-esőben elgyalogolt vele a postára, hogy aztán már ő várjon visszajelzést tőlünk.

A kötet csak egy szeletét mutatja be mindazoknak a leveleknek, amelyeket a XX. században nagy számban küldtek egymásnak az emberek. Több okból is tanulságos olvasmány e kötet: mintaként szolgálhat arra, hogy ha írásban kell valamit megfogalmaznunk, akkor azt nem mindig célszerű a néma dialógusok stílusában tenni, azaz úgy, mint ha néma párbeszédet folytatnánk az éppen csak jelen nem lévő beszélgetőtárral (ilyen néma dialógus manapság az e-mail). Minta arra, hogy ha kézzel, tehát lassabban írunk, akkor van időnk megformálni a gondolatainkat, akaratlanul is választékosabban fejezzük ki magunkat, kortól, nemtől, státusztól függetlenül. Az is ott lappang a kötet felidézte gondolatok között, hogy a szó elszáll, az írás megmarad. Mindannyiunkban ott motoszkál a gondolat, amikor papírra vetünk valamit, hogy vajon hányan fogják még olvasni kócos, rendetlen gondolatainkat? S ha elfogadjuk Illyésnek azt a megjegyzését, hogy minden törött mondat egy-egy ablak, amelyen keresztül egy-egy törött gondolatra látni, akkor, ha nem is tudatosan, de mindannyian törekszünk arra, hogy az utókor is épnek, egésznek lássa gondolatainkat, lelünk tükrét. Ehhez kívánczik még az írás külalakjára vonatkozó gondolat: a szépírást siratni lehet ugyan, de feltámasztani aligha.

Pedig az, hogy még csak nem is törekszünk mások számára olvashatóan írni, nagyon szomorúan tanúsítja, mennyire becsülünk másokat: nem divat másokkal foglalkozni, azzal sem, hogyan értik meg a gondolatainkat. Kifejezzük magunkat, ahogy éppen akarjuk, vagy ahogy ép sikerül, mindenki más pedig igyekezzen, ha érteni akar valamit. Megjegyzem, ugyanez a nemtörő-

dömség érhető tetten a szóbeli diskurzusok egyénieskedő megfogalmazásaiban is.

A kötet levelei és a hozzájuk fűzött magyarázatok a példái annak, hogy több évtized távolából is milyen szépek, élők a bennük foglalt gondolatok, dacára annak, hogy a levélírók nem egyéniségük parancsa, hanem érezhetően szabályok alapján igyekeztek fogalmazni.

Amúgy ez a válogatás rengeteg területnek kínál segédanyagot. Lehet történeti adalék, amennyiben szemtanúk látószögéből mutat be egy-egy korszakot. A magánlevelezés (a látszat ellenére) a lehető legobjektívebb, ha szabad így mondanom. Nem akar tetszeni senkinek, nem pózol, nem másít meg, és nem szépít. Lehet hinni neki. Ha nem is a történetírói kívülről magasból szemléli és minősíti korát, mégis hiteles, mert a benne élő szemével látta.

Szolgálhat segédanyagként a szociolektusok tanulmányozásához, hogy mennyiben függhet össze a dialektus és a magánlevél „iskolázottsága”. Ha tanulatlan vagy tanult ember levelét nézzük, milyen jegyek mutatnak eltérést választékosság, nyelvtani helyesség szempontjából? Adalékot adhatnak ezek a levelek a dialektusok létehez is, megvizsgálhatjuk, hogy például a kor mely jelenségei élők még, vagy melyek azok, amelyek már eltűntek.

Az a tény, hogy sokan nem az anyanyelvükön, hanem második nyelvükön leveleznek, adatokat szolgáltatathat a nyelvi asszimilációhoz, hiszen ahhoz, hogy a második nyelvünkön írjunk levelet valakinek, az is szükséges, hogy a címzett is értse azt. A nyelvjárási formák történetéhez, a nyelvi asszimilációhoz, de ahhoz is szolgáltat adatokat néhány kötetbeli magánlevél, hogy milyen módon ír a kétnyelvű.

Azt is nyomon követhetjük ezekben a levelekben, milyen egy-egy embernek a nyelvi életrajza. Legtöbbjük persze életének egy-egy kimetszett, jól körülhatárolható korszakában áll előttünk, jellegzetesen olyankor, amikor a kollektíva által is meghatározó események formálják világlátását. Ezek az ese-

mények a szubjektum szűrőjén keresztül mutatják a történelem alulnézetét. Nyelvi kifejezéseik keresetlenebbek, témájuknál fogva bensőségebbek, mint a korról hivatalosan tudósítóké. Közelebb hozzák hozzánk azt a kort, amelyben keletkeztek, mint bármilyen más dokumentum.

Mivel magánlevelek, nem a közönségnek való tetszés vágya nyomja rá a bélyegét a megformálásukra, hanem csak a kapcsolattartás óhaja. Érdekes, hogy a XX. századi levelek közül az iskolázatlanabbak levelei sokban emlékeztetnek a XVII. századi előkelő női írók stílusára. Ha nem mondhatjuk is el, hogy a szövegalkotással kapcsolatos ismeretek az idők során minden körben elterjedtek volna, annyit mindenesetre megállapíthatunk, hogy az iskoláztatás terjedése, kötelezővé válása a stílusbeli elkülönülésnek új tagozódását hozta létre. Míg korábban (vö. Virginia Woolf: *Saját szoba*, Budapest, 1986) a műveltebb férfiak írásai álltak szemben mindenki másnak a stílusával, addig a XX. századra a műveltebb rétegek stílusa áll szemben a szocio-kulturálisan hátrányos helyzetűekével. Előbbiek a retorikai szabályok figyelembevételével alkották az írásait, utóbbiak megfogalmazásai közelebb állnak az élőszóbeli kifejezésekhez.

A kötetben bemutatott levelek azonban nem egyszerűen stilisztikai-történeti adalékok. Pályaművek részei, amely pályaművek nem a bemutatott levelek érdekessége, hanem az elemzések figyelemre méltó volta miatt kerülhettek bele a válogatásba. Mit mutat ez a változatos elemzés-sor? Nem mást, mint – önnön értékén túl – azt, hogy a nyelv tényei iránt, csakúgy, mint a nyelvvel kapcsolatos minden kérdés iránt, roppant nagy érdeklődés és érzékenység mutatkozik a társadalomban. A pályázók egy része szigorúbban nyelvészeti megközelítésben elemmez, mások szubjektívebbek.

Az olvasó haszna kettős: régi korok, eltűnt dialektusok adataira bukkanhat bennük, ugyanakkor azzal is szembesülhet, hogy a nyelvészeti megközelítés lehetősége nem csak a szakirányú végzettségük előtt nyitott.

Kíváncsiskodóként érdekes adatokat, sokszor szívszorító részleteket ismerhetünk meg a magán-történelemből, ugyanakkor gyarapodhatunk a nyelvi anyagok feldolgozási-értelmezési lehetőségeivel is.

Sok hasonló pályázatot, válogatást olvasnánk szívesen.

Antóni Judit

Erdei József, Fekete Éva, Homolya Katalin, Jablonkai Réka, Nagy Éva
Angol–magyar tematikus gazdasági szókincstár

Aula Kiadó: Budapest, 2004. 653 p.

A XXI. század elejére a gazdasági élet szereplői, leendő szakemberei, továbbá a közgazdászképzésben résztvevő szaktanárok és nyelvtanárok számára nélkülözhetetlenné vált az angol gazdasági szaknyelv ismerete. Ehhez nyújt segítséget a közelmúltban megjelent *Angol–magyar tematikus gazdasági szókincstár*. A szerzők, akik egyben a volt Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem (jelenleg Corvinus Egyetem) oktatói, a könyv megírásával elsősorban az angol gazdasági szaknyelvi vizsgára készülő közgazdászképzésben résztvevő hallgatók munkáját szándékozták megkönnyíteni, de haszonnal forgathatják a gazdasági szaknyelvet oktató tanárok, fordítók, továbbá a nyelvet használó gazdasági szakemberek is.

Ahogy a cím is mutatja, nem hagyományos kétnyelvű szótárral van dolgunk. A címszavak rendezési elve a témakörök szerinti csoportosítás. Egy-egy témakör további altémára bontható, melyen belül a címszavak abécérendben követik egymást. A szókincstár 19 fejezete a gazdaság egy-egy szegmensét mint témakört foglalja magában. Minden fejezet elején tartalomjegyzék található, melynek alapján egyfajta vázlatot is kapunk az adott témakör tartalmáról.

A szaknyelv mindig egy adott diszciplína szervezési egységét tükrözi. Ahogy a gazda-

ság mint tudományág jellemzője, hogy rendkívül szerteágazó és szorosan kapcsolódik a jog- és a politikatudományhoz, úgy kapcsolódási pontokat fedezhetünk fel a gazdaság, a jog és a politika szaknyelve között is. A szókincstár szerzői ezt a szempontot tartották szem előtt, amikor az általános gazdasági témaköröket jelölő fejezetek mellé beillesztették a politika és jog szakszókincset az Európai Unió terminológiájával együtt.

A szókincstár az alábbi gazdasági témaköröket tartalmazza: „A gazdaság leírása”, „A kormány szerepe”, „Adózás”, „Munkaerőpiac”, „Kereskedelem”, „Pénz és bankrendszer”, „Értéktőzsde”, „Biztosítás”, „Társaság”, „Vezetés”, „Emberierőforrás-gazdálkodás”, „Marketing és reklámozás”, „Termelés”.

Az „Európai Unió”, „Politika” és „Jogi szakkifejezések” című fejezetek, melyek jogszhallgatóknak is kiváló szókincsgyűjteményként használhatóak, az angol nyelvű sajtócikkek szakszókincsének elsajátításához és a célnyelven történő tömörítésekhez nyújtanak segítséget. Újdonságként említhetők meg az „Információs technológia” és „Távközlés” című fejezetek, amelyek létjogosultságára az alapot a gazdasági életben is alkalmazott legmodernebb technológiák szolgáltatták. A számítógép-használati alapfogalmak, az Internet-használat, a vezetékes, vezeték nélküli távhívás szókincsének ismerete ma már nélkülözhetetlen a modern üzletember számára. A fentiekén kívül fontosnak tartom a „Környezetvédelem” című fejezetben rendszerezett szakszókincs kiemelését, mely a gazdasági szaknyelvi vizsgára készülő számára az egyik legnehezebb témakör kifejezéseit gyűjtötte össze. A fejezetek szakmai felépítése jól tükrözi, hogy a címszavak kiválasztásánál és besorolásánál a szerzők gazdasági szakértőkkel is konzultáltak.

A felhasznált irodalom alapján a szókincstár korpusza az elmúlt másfél évtizedben megjelent gazdasági témájú szakirodalomból, tananyagból, illetve egy- és kétnyelvű általános és szakszótárakból származik, ki-

egészítve az alábbi sajtótermékekkel, mint autentikus forrásmunkákkal: *Business Week*, *International Herald Tribune*, *Newsweek*, *The Economist*, *The Financial Times*, *The Times*, *Wall Street Journal Europe*. A címszóállomány nagyságára a könyv végén található indexből következtethetünk, mely kb. 8000 angol szót és kifejezést tesz ki. A visszakeresést segítő index arra is utal, hogy bizonyos szavak és kifejezések több fejezetben is előfordulnak, mindig a szó témaspecifikus jelentésével. A **supply** (n) és a **supply** (v) címszavak különböző megközelítésben szerepelnek „A gazdaság leírása”, „A kormány szerepe” és a „Kerekedelem” fejezetekben. A szótár végén találhatjuk még a függetelést, amely a kb. 800 leggyakrabban használt angol rövidítést tartalmazza.

A szócikkek felépítésében a szerzők az egy- és kétnyelvű szakszótárak elrendezési elvét ötvözték. Az egyes szócikkek élén a félkövéren szedett címszavak állnak fonetikus átírás nélkül a brit és az amerikai angol nyelvhasználatban lévő helyesírási különbségek feltüntetésével. A címszavak után minden esetben megtalálhatjuk a szófaji megjelölést. Ezt követi az igék, a főnevek és a melléknévek után a vonzat megadása: **stake** (n) **in sg**, **discount** (n) **on sg**, **exempt** (v) **sy from sg**, **abstain** (v) **from sg**, **loyal** (adj) **to sy**. Az igék esetében külön jelölik a rendhagyó múlt időt **arise** (v) **pt arose pp arisen**, a főneveknél pedig a többes számban használatos alakokat: **goods** (n **Pl**), **outgoings** (n **Pl**), **earnings** (n **Pl**). Nincsenek azonban jelölve a csak egyes számban használatos megszámálhatatlan főnevek: **merchandise** (n), **advice** (n). A morfológiai információt a legtöbb esetben a dőlt betűvel szedett példamondat követi, majd a magyar jelentés. A szócikkek gyakran tartalmaznak alcímszavakat, melyek a címszó alatt beljebb kezdve állnak esetenként példamondattal. Az alcímszavak a címszó különböző igei, főnévi és melléknévi szóösszetételeit tartalmazzák. Az angol példamondatok a legtöbb esetben autentikus forrásból származnak: **supply** (v) *We should raise funds to supply humanita-*

rian aid to flood victims, de lehetnek definíciók is: *A contract is a legally binding agreement between two or more parties*. Nemcsak a címszavak grammatikai kapcsolódására vonatkozóan adnak információt, hanem a jelentés szövegkörnyezeti elmélyítését is szolgálják.

A szócikkekre vonatkozó szemantikai információt egyrészt a magyar nyelvű ekvivalens és a példamondat szolgáltatja, másrészt a brit és az amerikai szóhasználat közötti különbségek megadása: **chairman** GB/ **president** US. Rendkívül hasznosnak találom a magyar intézmények esetében a brit és az amerikai megnevezés mellett a magyar intézmények azoktól eltérő megnevezését: **Internal Revenue/IR (UK)** – ‘Brit Adóhatóság’, **Internal Revenue Services/IRS (US)** – ‘Amerikai Adóhatóság’, **Tax Financial Control Administration (H)** – ‘APEH’.

A szóbokros szerkezetek segítségünkre vannak a szakszókincs könnyebb és szélesebb körű elsajátításában, mivel a gyakori szókapcsolatok és szóösszetételek megadása egy adott címszó után lehetővé teszi, hogy a szó jelentését ne elszigetelten tekintsük. A tematikus szókinccsár más szótárral összevetve, pl. *Angol–magyar üzleti nagyszótár* (Hamblock–Wessels–Futász), a stílusértéket külön nem jelöli, annak ellenére, hogy számos szleng kifejezést találunk benne, pl. a pénzre vonatkozólag: **dosh** (n) ‘lővé’, **greenback** US (n) ‘zöldhasú/amerikai dollár’, **lolly** (n) ‘steksz’. Ez talán azzal magyarázható, hogy a szerzők által megadott célnyelvi ekvivalens alapján a felhasználók könnyen el tudnak igazodni a stílusbeli különbségeken. A szerzők aprólékos munkáját dicséri a gazdasági életben használatos szólások megadása is: **give someone the golden handcuffs** – ‘magas fizetést ad’ (kulcsfontosságú alkalmazottaknak azért, hogy ne lépjenek át konkurens szervezetekhez), **give someone a golden handshake** – ‘végkielégítést ad’ (jelentős pénzösszeg, amelyet a vállalat magas beosztású alkalmazottjának fizet végkielégítésként, ha az korai nyugdíjazásra vagy állásának felmondására kényszerül).

A szakszótárak választásánál fontos szempont az eligazodást segítő átláthatóság. A fejezetek tipográfiailag jól elkülönülnek egymástól. Az egyes fejezetek sorszáma végigkíséri az adott témakört, megkönnyítve ezzel a keresést. A különböző nyomdatechnikai eszközök alkalmazása elősegíti a szócikkek belüli információszerzést.

Összegzőként megállapíthatjuk, hogy a tematikus szókinctár nem csupán témakörök köré csoportosított szógyűjtemény. A szakszótárírás hagyományait messzemenően figyelembe véve olyan kétnyelvű szótárral van dolgunk, ahol a szisztematikusan elrendezett, több éves munkával gyűjtött szavakkal és kifejezésekkel a szerzők maximálisan kielégítik a felhasználók igényeit. A tematikus szókinctár a gazdasági szakszókincs rendszerbe foglalásával és bőségével valószínűsíthetően a szaknyelvet tanulóknak és oktatóknak egyaránt. Köszönet érte!

Vargáné Kiss Katalin

Pálfy Miklós

Lexicographie informatisée et sémantique française

JATE Press: Szeged, 2000, 100 p.

A nyelvészetben a matematikai gondolkodás, a logika és a precizitás alapkövetelmény, s hogy bizonyítsuk e tételt, keresve sem találhatnánk jobb példát a szótárírásnál. Már a borító színes kockái sejtetik, hogy a tanulmány szerzője, Pálfy Miklós – két francia–magyar szótár szerkesztője – mérnöki alapossgal vizsgálja a francia és a magyar nyelv alapelemeit.

A számítástechnika fejlődése új perspektívákat nyitott meg a lexikográfusok előtt, a kis kartonokra kigyűjtött szavakkal a kezében dolgozó szótáríró már a múlté. A hatalmas adathalmaz könnyen és gyorsan lekérdezhető adatbázissá szelődött, lehetőséget teremtve ezáltal a nyelvi struktúrák újragondolására, átrendezésére. Ez a kötet rövid

összefoglalója annak a hosszú és fáradságos munkának, ami a kétnyelvű szótár újraírásának ötletétől a megvalósulásig telik el. Más szavakkal szólva, a makrostruktúra újragondolásától, a mikrostruktúra megreformálásáig tartó folyamat. A szerző első szótára CD-ROM formátumban jelent meg 1998-ban a szegedi Scriptum Kiadó gondozásában, a második, hagyományos papírkötésben, a szegedi Grimm Kiadónál látott napvilágot 1999-ben.

Ez a francia nyelvű kötet (magyar összefoglalóval) Pálfy Miklós több évtizedes tapasztalatait foglalja össze a számítógépes szótárírás és szójelentéstan témakörében. Az első részben (*Introduction*) a számítógépes szótárak különböző típusairól olvashatunk, és az egyes csoportoknak megfelelő eltérő szerkezeti felépítésről. Kihhasználván azt a lehetőséget, hogy az adatbázisként működő számítógépesített szótárak (*computerized dictionaries*) adathalmazai keresztösszefüggések felderítésére alkalmasak, a szerző Magyarországon először képviselte szótárszerkesztőként azt az elvet, hogy a kétnyelvű szótáraknak két elvárásnak kell megfelelniük, egyaránt eleget téve ezáltal a francia anyanyelvű felhasználónak és a magyar szótárforgató igényeinek. E cél elérése érdekében az ilyen szótárak, amelyek egyszerre kódoló és dekódoló funkciót látnak el, többlet információkkal segítik a felhasználót. A szócikkek tagolása során nemcsak francia nyelvű értelmezést találunk, hanem magyar nyelvű magyarázatokat is, továbbá szinonimák, árnyalatok, stílusréteg-minősítések és használati területek segítenek a jelentések pontos meghatározásában.

A tanulmányban a szerző arra a kérdésre keres választ, hogy a számítógépes szótárírás mennyiben változtatta meg a lexikális struktúrákról alkotott lexikográfiai felfogást. Vizsgálja továbbá az olyan alapfogalmak lehetséges átgondolását, mint a poliszémia homonímiához való viszonya, valamint a szinonímia – analógia összefüggéseinek új útjai az elektronikus szótárírásban. Arra a kérdésre is választ kapunk, hogy változott-e szójelentéstan

szemléletünk az új szerkesztési elvekre épülő, informatizált, kétnyelvű szótárak megjelenése óta?

A könyv második része (*Le nouveau dictionnaire français-hongrois*) az új francia–magyar szótár szerkesztési elveivel és a szócikkek tagolásával foglalkozik. A célnyelvi megfelelők differenciált megadása a szemantikai affinitás jelenlétét, vagy hiányát jelzi a szócikkek tagolása során (ld. szinonimák vagy kontextusban fel nem cserélhető, de szemantikailag egymáshoz közel álló megfelelők). Mivelhogy az egyes megfelelők közötti eltérés a gyakorlatban sokszor csupán szóhasználati kérdés, ezért a szerzők a szótár készítése során a fogalmi mezőket helyezték előtérbe a szemantikai mezőkkel szemben. A didaktikai célú általános példák a fogalmi összefüggésekre mutatnak rá, míg az egyedi példák, szemantikai értéküknél fogva, a direkt helyettesítés eszközeiként szolgálnak.

A harmadik rész (*Les oppositions fonctionnelles du dictionnaire électronique français-hongrois (DEF) et les macrostructures sémantiques*) a francia–magyar számítógépes szótár szerkesztési elveiben megfogalmazott funkcionális ellentétpárokkal (poliszémia – homonímia, fogalmi mezők – szemantikai mezők, általános példák – egyedi példák) és a szótár szójelentéstani jelenségeinek rendszerével foglalkozik. A kötet szerzője a fő oppozíciókon keresztül mutatja be koncepcióját:

- A homonímia és poliszémia összevetésekor minden esetben „a célnyelvi megfelelők közötti szemantikai affinitást” (56) kell alapul venni.

- Mivel a poliszémia és a szinonímia köréből kerül ki a lexikai tévesztések nagy többsége – „a langue és a parole dichotómiája” (57) –, ezért a szótár készítői igen nagy súlyt fektettek a példaanyag kiválasztására. Céljuk a felhasználók tájékozódásának megkönnyítése volt a szavak és kifejezések kontextusba történő beillesztésénél.

- Az új kétnyelvű szótárban nemcsak szinonimákat talál a felhasználó, hanem segít-

ségére van a fogalmi összefüggéseket segítő analógia is. Ez azért különösen fontos a francia–magyar kétnyelvű szótárban, mert a francia szótárszerkesztők is használják ezt a módszert, tehát segíti a francia felhasználót, ugyanakkor a magyar anyanyelvű rengeteg kiegészítő információhoz jut ezáltal. Az analógia és az asszociációs mezők pontos tudása sok tévedéstől kíméli meg az idegen nyelvet használót.

- Az ellentétekben való gondolkodás érvényes a szókészlet makrostruktúrára is. Ebben a részben a nyelvtan és szókészlet viszonya, majd a jel és mező összefüggései, vagy a szó és lexéma kapcsolata, továbbá a morféma és lexéma oppozíciója a vizsgálat tárgya.

A negyedik rész (*Les rapports statistiques*) a statisztikai összefüggéseket elemzi. Foglalkozik a gyakoriság, a megoszlás, az előfordulási arányok és az asszociációs kapcsolatok kérdésével. Ritkán válik kétnyelvű szótár statisztikai vizsgálat tárgyává. Ebben az esetben a vizsgálatok az igei kategóriákra, valamint a grammatikai kategóriák szemantikai minősítésekhez való kapcsolatára terjedtek ki és vezettek számos új eredményhez.

A számítógép használata alapvetően megváltoztatta a szótárírás hagyományos menetét, és arra készítette a lexikográfusokat, hogy újragondolják a szószerkezetekről alkotott eddigi nézeteiket. Az eredmény azt bizonyítja, hogy a vizsgálatok jelentősen befolyásolták a lexikai struktúrákról alkotott eddigi elképzeléseket. A végső konklúzió megjelenik a kötet végén található, mintegy tíz oldalas magyar nyelvű összefoglalóban is.

A kötet elméleti részét szemléletes összefoglaló táblázatok példáival támasztja alá a szerző (Documents). Ilyen pl. a szócikkek szerkezeti felépítése, a jelentésre vonatkozó megjegyzések, a felcserélhető és fel nem cserélhető megfelelők bemutatása, a szócikkek általános és konkrét példái, az SGML rendszerű szócikk-felépítés és a statisztikai táblázatok.

Figyelmébe ajánlom ezt a könyvet minden nyelvész kollégának, doktorandusnak és

francia szakos tanárnak, mindazoknak, akik kétnyelvű szótárírással foglalkoznak (függetlenül a szótár nyelvétől), és nem utolsó sorban az egyetemi hallgatónak, akik tanulmányaik során ma már nem nélkülözhetik az alapos lexikológiai–lexikográfiai felkészültséget.

Oszetzký Éva

Иштван Барт [Bart István]

Русским о венграх

Культурологический словарь

«Радуга»: Москва, 2005. 224 p.

„Azért vagyunk a világban, hogy valahol ott-hon legyünk benne” – valljuk sokan Tamási Áronnal együtt. Ám sokszor nem is jut eszünkbe, hogy az „otthon” nem csupán földrajzi hely, a nyelv, a történelem, hanem a „magasabb” kultúra mellett a tágabb értelemben vett hétköznapi kultúrája is, amelynek részesei vagyunk, s múltját is magunkban hordozzuk egy-egy szólás, egy-egy sztereotípiával, nyelvi fordulat használatával. Ezek jelentésének feltárása a külföldi számára, még ha oly jól felkészült is nyelviileg, mint egy fordító, az összefüggések és háttér-információk szövevényében megfejthetetlen, sokszor „elaknásított terepet” rejt magában. Bart István oroszoknak írt kulturológiai szótára ezen a gondon próbál segíteni. A magyar kultúráról nagyon sokat tud, s tudását a kellemes társasági ember könnyed stílusába önteni képes szerző jól használható „kisokost” nyújt át az orosz nyelvű szakmai és „laikus” közönségnek.

Mint az előszóban hangsúlyozza, műfordító barátai több évtizedes unszolásának tesz eleget, amikor a magyar kultúrával kapcsolatosan feltett kérdéseikre a válaszokat most magyarázó szótár formájában adja közre. A címszavak kétnyelvű szótárával kiegészülő zsebkönyv közel ezer magyar nyelvű címszót magyaráz el oroszul. Nem tematikus szótárról van szó, hanem szinte a napi be-

szélgetés során véletlenül egymás mellé kerülő, a szó szerinti jelentésen túl speciálisan magyar kultúrafüggő szemantikai rétegeket is magába foglaló megnevezések, fogalmak gyűjteményéről. Az N betűnél például így kerül egymás mellé a *nagyasszony*, *nagymama*, *Nagymaros* (a Bős-Nagymaros vízlépcső kapcsán), *nagysága*, *nagyságos asszony*, *nagyságos úr*, *nagyúr*, *nemecsek ernő*, *nemes(ség)* stb., egyenként tizenöt húsz soros orosz nyelvű háttérmagyarázatot adó szócikkben.

A XX. század első felében a svájci nyelvész, Ferdinand de Saussure megújította a nyelvről való gondolkozásunkat. Elkülönítette a nyelv szabályrendszerével foglalkozó „belső” nyelvészetet a nyelvhasználatot vizsgáló „külső” nyelvészettől. Mindaz, amivel Bart István gazdagítja az orosz fordítók és a magyar kultúra iránt érdeklődők ismeretét, ehhez a „külső” nyelvészethez tartozó fontos tudnivaló. E nélkül nem boldogul a műfordító sem, amikor egy magyar irodalmi alkotáshoz nyúl, de a magyar embert megismerni akaró külföldi sem, vagy legalább is ismeretei a nyelvkönyvek agyonegyeszerűsített szintjén maradnak. Ez az „úti kalauz” a magyar ember lelki alkatát magyarázza el a kultúrákon, az életünkön, a szokásainkon, önismeretünk sztereotípiáin keresztül.

E kulturológiai „tantúrán” a szerző hűséges társa a nyelvi könnyedségében vele azonosulni tudó neves fordító, Tatjana Voronkina, a Moszkvai Írószövetség tagja, aki hosszú évtizedek óta a magyar irodalom oroszországi hírnöke. Az ő tolmácsolásában vehette kézbe az orosz közönség többek között Örkény István novelláit, s ő az egyik szószólója a mai magyar irodalom oroszországi megismertetésének is. Gyakori vendég Magyarországon, s baráti szálak fűzik számos magyar családhoz. Szeretettel és végtelen humorral szemléli az életet. Ezzel a nyitott lélekkel fogadja a magyarokat moszkvai lakásában, legyenek azok fordítók, művészek vagy egyszerű nyelvtanárok. Többek kö-

zött az ő hosszú évek során feltett kérdései sarkallták Bart Istvánt, hogy most oroszul is közreadja sajátos műfajú, kifejezetten hiánypótló szótárát.

Az orosz anyanyelvű recenzensek joggal szedik elemeire e szócikkeket a maguk szempontjai alapján: hogyan állhatna egy ilyen szótár orosz nyelvi környezetben még jobban a nyelvtanulók vagy a Magyarországgal épp csak ismerkedők, magyarul nem beszélők segítségére? Ám önző módon – bár a kötet oroszoknak és Oroszországban jelent meg – mi most mégis inkább magyar szemmel nézzük a kultúrológiai szótárban rejlő szándékokat, a hasznosságot és a további lehetőségeket.

Meggyőződésünk, hogy többszörösen hiánypótló ez a szótár. Elsődlegesen azért, mert a szerzővel és a fordítóval egyetértve megállapíthatjuk, valóban nem jelent meg a magyar kultúrát enciklopédikusan vagy tematizáltan, akár csak oktatási szinten közreadott orosz nyelvű munka sem a rendszerváltás előtt, sem az 1989 óta eltelt tizenöt évben. Minden lépes tehát, amely rólunk, magyarokról szól egy más nyelvű, más gondolkodású kultúra részeseinek, a megértés, a párbeszéd eszköze, az interkulturális kommunikáció szerves része.

Egy ilyen szótár azonban nem csak az orosz anyanyelvűeket segíti. Szól a magyarokhoz is, akik oroszul tudnak vagy tanulnak: ezt és így lehet elmesélni oroszul – mindazt, ami ránk jellemző, ami lelki alkantunkat, mentalitásunkat érzékelteti, reakcióinkat megmagyarázza. A funkcionális idegennyelv-oktatás Oroszországban is ebben a szellemben gondolkodik, amikor napjainkban a célnyelvi országok számára tankönyveket készít. Ne csak Moszkváról, az orosz hétköznapiokról tudjon beszélni a nyelvet tanuló, hanem kapjon konkrét segítséget ahhoz is, hogy saját maga világát, kultúráját, mentális karakterét idegen nyelven hitelesen be tudja mutatni.

Meggyőző példaként álljon itt Bart István szócikkeinek egyike Voronkina tolmácsolásában:

Sírva vigad a magyar – „Венгр веселится плача”, избитое выражение, источник которого неизвестен, а смысл – в сентиментальной жалости венгров к самим себе; довоенные фильмы редко обходились без драматической сцены, когда по собственной вине попавший в безвыходное положение красивый, несколько легкомысленный, но тем более обаятельный молодой господин (*úriember*, *fiatalúr*, а то и вовсе *nagyságos úr*) остатки пущенного на ветер состояния тратит на роскошный прощальный ужин, с шампанским, с цыганами (см. *cigányozás*), поет свою любимую песню (см. *magyar nóta*) – залихватски весело („*Elűszott a vagyonom, hát nincs gondom...*” – „Уплыли денежки – заботы с плеч долой”) или с надрывной тоской („...*az életem nem tudom, hol rontottam el*” – „...знать бы только, где сгубил я жизнь свою...”), после чего бросается на шею расчувствовавшемуся примашу и оплакивает свою горькую участь (впрочем, не исключается и счастливый конец); публика находила подобные душесипательные сцены трогательно прекрасными. См. **Magyar ember evés közben...**

A szócikk megbocsátón humoros, anekdotázó stílusban ecseteli a XX. század elején még tetten érhető dzsentrivilág végnapjait, amikor a Szindbádok, a Noszty Ferik vagyonuk utolsó foszlányait duhaj lumpolás közepette verték el, s *cigányozás*, *magyar nóta*zás közben a primás nyakába borulva keserű önsajnálattal, s önpusztító vigadozás közepette siratták el saját eltékozolt életüket. Utal a szerző további szócikkekre, mint az *úriember*, *fiatalúr*, *nagyságos úr*, melyeket hasonló könnyedséggel értelmez az oroszoknak az adott helyeken. Idéz régi kuplékat, háború előtti filmek betétdalait, mint az „*Elűszott a vagyonom, hát nincs gondom...*” vagy „...*az életem nem tudom, hol rontottam el*”. A szócikk böngészésében itt megtorpan a mai magyar olvasó, aki lubickolt eddig az oroszul szóló, de magyarul gondolkodó lélek-

kel megfestett kultúrájának egy-egy kis színes tengerszemében: Mi is az a *cigányozás*? Ki és hol énekelte, melyik filmben, hogy „*Elűszott a vagyonom, hát nincs gondom*”? Jávor Pál talán? De melyik filmje volt az a sok közül? S talán Karády Katalin valamelyik lemezét is érdemes lenne elővenni. Itt érezzük Bart István kulturológiai szótárának ismételt hasznát, a magyarok számára is hiánypótló szerepét. Ugyanis senki sem gyűjtötte még össze számunkra, magyarok számára életünk és hétköznapi kultúránk történetéből ezeket a nem életbe vágóan fontos, ám mégis lényeges mozaikokat. Az idő telik, s felnőnek újabb nemzedékek, amelyek tagjai már a nagyszüleiktől sem hallhattak anekdotázni ezekről a magyar gondolkodásban, hagyományokban, a kor irodalmában, alkotó művészetében meghatározó nyomot hagyó, jelértékű hagyományokról. Ezért vetődik fel az óhaj, jelenjen meg magyarul is ez a szótár akár folytatásokban, több füzet formájában a magyar olvasó számára is.

Bizony, itt állunk 2004, az uniós csatlakozásunk után. Zúdulnak ránk a globalizáció információs csatornáiból az új szokások, az idegen hagyományok, amiket a fiatal nemzedék szivacsként szív magába. Többek között azért is, mert nincs *mit* kitörölni a tudatából. Hiszen negyven évig kimaradt a magyar kultúra egy jellegzetes szegmense. Ez a XX. századi életmódkultúra közgondolkodást meghatározó, nem hivatalos, közbeszéd útján terjedő elemeinek ilyen „kibeszélése”, mint amit Bart István szótára tesz – ezúttal az orosz anyanyelvűek számára.

Jurij Prohorov, a moszkvai Puskin Intézet rektora „Az orosz kommunikatív magatartás” című könyvében (*Русское коммуникативное поведение*. ГИРЯП: Москва, 2002) sorra veszi azokat a szemiotikai sztereotípiákat, amelyek az oroszok mentalitására, hagyományokra, szokásokra illenek. Ilyenek többek között a *vallásosság, a békétűrés, az impulzív reakciók, a „középszer” preferálása, az ideálkeresés, a passzivitás, a vezérigény* stb. Vajon mi, magyarok, mi alapján tudjuk önmagunkat jellemezni, ha nem lát-

juk sajátmagunk világát kicsit eltávolodva, ilyen, kissé humorosan megbocsátó, külső szemlélő pozíciójából, mint ahogy teszi ezt Bart István szótára a csokorba szedett, s kultúránkat fel-felvillantó mozaikokon keresztül.

Kétségtelen, a mozaikok ezrei képesek csak végül egy teljes képet adni. Ha magyarul is megjelenhetne a szótár, amit szívből remélünk, megengedve, hogy bizonyára oroszul is lenne igény a folytatásra, akkor nemcsak „*nemecsek ernő*” jutna abban szócikkhez csupa kisbetűvel, hanem minden bizsonnyal Nyilas Misi „*reskontója*” is. S a „*cigányozás*” mellett akár a „*tengerifosztás*” is bekerülne mint szintén időt múltató egytléte egy másik réteggkultúrának.

De ne legyünk elégedetlenek, hiszen ez utóbbi elkalandozó gondolatokkal csakis Bart István kulturológiai szótárának a missziót betöltő szerepét akartuk aláhúzni. Azt az értékműtő és értékközvetítő missziót, amelyet ez a munka már jelenleg is betölt a magyar és az idegen nyelvű kultúrák között. Ha a magyar nyelvű kiadásra várni kell is, már az is nagy segítség lenne, ha az orosz Raduga Kiadó mellett valamelyik magyar könyvkiadó is gondozásába venné – nagy örömünkre – ennek az orosz nyelvű, értékes és gyakorlatban sokoldalúan hasznosítható szótárnak hazai megjelentetését.

Cs. Jónás Erzsébet

Hernádi András, Székács Anna
A japán gazdaság, társadalom és kommunikáció átalakulása az ezredfordulón
 Budapesti Gazdasági Főiskolai Kar:
 Budapest, 2003.

A japán nyelv és kultúra iránti európai érdeklődést bizonyára megerősítette az a tény, hogy Japán az utóbbi évezredben nemcsak egzotikus országnak számított, hanem gazdaságilag is nagyot lépett előre. A nyelvtá-

mulás és az ország gazdasági presztízse közt még szorosabb összefüggést mutatott ki a tokiói Állami Nyelvtudományi Intézet kutatója, Miyajima Tatsuo, aki statisztikailag bizonyította (1994), hogy világszerte összefüggés mutatható ki a japán tanulók száma és a japán gazdaság növekedési adatai között. Tehát a jelenlegi felfele ívelő gazdasági helyzet bizonyára megint sok fiatalot motivál nehéznék minősülő nyelv elsajátítására.

A jelen kötet szerzői más téren fedeztek fel összefüggést a japán gazdaság és nyelv között, mégpedig azt az izgalmas változást, amit az utolsó 10 év alatt világszerte Japán válságának kiáltottak ki. Ha még visszaemlékezünk arra az időszakra, amikor a japán nyelv divata nálunk elkezdődött, akkor bizonyára eszünkbe jut a hetvenes évek azon prognózisa, hogy Japán hamarosan gazdaságilag a világ első országa lesz. Ezen prognózis egyik ismert terjesztője, Ezra F. Vogel *Japan as number one* (1979) című művében még azt is olvashattuk, hogy feltétlenül intenzíven kell ezzel az országgal foglalkozni, hisz' csak az alapos ismeret eredményeként lehet ezt az országot legyőzni. Bár azóta az információ mennyisége Japánról nagyon is megnövekedett, mégis minőséileg igen sok silány mű jelent meg, melyek nem produkáltak egyebet, mint a Japánról szóló sztereotípiák ismételtetését. Ezek után igazán örömdetes, hogy két olyan szerző vállalkozott a XXI. század elején az „új Japán” elemzésére, akiket nem lehet azzal vádolni, hogy könnyelműen meglovagolnák az egzotikus Japán üzleti hullámát, hisz' mindketten szakterületük, a közgazdaság és a japán nyelv oktatásának Európában is elismert kutatói. A szakmán belül igen csak kivételnek számít a közgazdasági és nyelvészeti tanulmányok összekötése, hisz a gazdasági irányzat képviselői az utóbbi években teljesen elavultnak tekintették a Japánnal való nyelvészeti, filológiai foglalkozást. Ezt a nézetet az interkulturális kutatások terjedésével egyre kevesebben terjeszthetik, hisz' egyre inkább nyilvánvalóvá válik, hogy a nem harmonizáló kommunikációs szokások

a gazdasági érdekeket is akadályozhatják, és hogy egy ország kultúrájának és nyelvének közös analízise nagyon izgalmas lehet.

Az első tanulmány, „A japán gazdaság és társadalom átalakulása az évezredfordulón” szerzője, Hernádi András arra vállalkozik, hogy bizonyítsa, hogy gazdaságilag valóban nem valami rettenetes válságról volt szó, hanem sok tényező mellett csak arról, hogy Japán már nem tekinthető fejlődő országnak. Körültekintő leírásában kitér az iparágak változása mellett olyan fontos jelenségekre, mint a pénzügyi buborék összeomlása és a teljes foglalkoztatottság eltűnése. Ezen kívül több gazdasági változás figyelhető meg, de ennek ellenére a szerző véleménye szerint nem negatív válságról, hanem inkább a jövőbe mutató gazdasági és társadalmi változásokról kell beszélni, melyek következtében Japánban lassan de észrevehetően fellazulnak az évszázados konfuciánus és buddhista hagyományok, és ezáltal Japán a nemzetközi piacon új területeken versenyképesebb lesz. Ugyanakkor az ország gazdasági rendszere, intézményei, oktatása, valamint a szokásrendszere mind jobban „besimulnak a nemzetközi trendek vonalába”. Szerinte a Japánon belül megfigyelhető pszichológiai válságtudat is főleg ezen változások következtében alakult ki, hisz sok társadalmi automatizmus megszűnt, mint például már nem természetes, hogy egyetemi tanulmányok után mindenki azonnal megfelelő munkát kap, vagy hogy a fizetés a korral és nemmel összefüggésben automatikusan emelkedik, és mindenütt új külföldi management-módszerek terjednek el. Az „új” Japán kialakulásának igen érdekes elemzéséhez még hozzáfűzném azt a jelenséget, hogy kialakult egy új társadalmi réteg a „freeterek” a szabadúszók rétege, akik hosszú éveken át nem illeszkednek be a társadalom tradicionális hierarchiájába.

A szerző a helyszűke ellenére átfogó képet ad az utóbbi évek jelentős változásairól és a következő évek kilátásairól, ezen belül főleg Japánnak az Ázsiában betöltött szerepéről. Analízise lényegbevágóan és higgad-

tan cáfolja meg a Japánról terjesztett sztereotíp téves nézeteket.

A második tanulmány ismertetése előtt fel szeretném idézni a nyolcvanas évek sikeres filmprodukcióját, a James Clavell *Shōgun* című regényéből készült történelmi filmet, melyben megismerkedhettünk a 400 évvel ezelőtti szamurájok világával. A film világszerte nagyban hozzájárult a japán sztereotípiák terjesztéséhez. Különösen emlékezetes a fordításban is érzékelhető stílusú bonyolult nyelvezet, a szamurájok fejlett tiszteleti nyelve és a szereplők rituális testmozgása. A navigátor első tolmácsa és nyelvtanára a csinos szamuráj hölgy, Mariko minden igyekezete ellenére a hős sokáig értetlenül figyelte a szokatlan, szerinte bonyolult és kegyetlen kommunikációs szokásokat. Ha a Japánról az utóbbi években olvasható gazdasági és kommunikációs irodalmat figyelemmel követtük, sokáig úgy tűnhetett, hogy a szamurájok világa az ország kommunikációs szokásaiból nem tűnt el, hanem szinte változatlanul fennmaradt, s a modern üzleti életben csak egy új variációval találkozunk. Így aztán senkit nem lep meg, hogy a mind a mai napig a japán nyelv pragmatikai nehézségeihez hozzátartozik a bonyolult tiszteleti nyelv, amely a tisztelet és a szerénység, valamint a személy fókuszának elködösítésére kiapadhatatlan változatokkal rendelkezik. Hisz a modern nyelv megtanulásához is mind a mai napig elengedhetetlen a 15–20 szintű tiszteleti nyelv pontos betartása, valamint a személyreferencia mágikus köreinek érzékelése. Tehát ha Japán mostanában a gazdasági életben részben kilép a konfuciánus hierarchiából, talán reménykedhettünk, hogy a nyelv elsajátítása is pragmatikailag egyszerűbb lesz.

„A japán nyelv és kommunikáció átalakulása az ezredfordulón” című második rész, Székács Anna tanulmánya, azonban pont azt mutatja, hogy a nyelvtanár és a nyelvtanuló feladata egyre bonyolultabbá vált, hisz mostanra még több nyelvi kódot kell figyelemmel követni. Ahhoz, hogy a XXI. század elején jól tudjon valaki japánul, meg kell tanul-

nia valamennyire a történelmi irodalmi nyelvet, hisz különben nem érti meg a tiszteleti nyelvet. Valójában még a televíziót sem fogja megérteni, hisz a népszerű történelmi drámákat régebbi nyelvrétegek felhasználásával írják. Ezenkívül a hivatalos kommunikációhoz és az idősebbekkel való kapcsolatában szüksége lesz a tanulónak arra a változatra, amit a XIX. század végétől a XX. század végéig beszéltek, azaz köznyelvre, vagyis a tokiói nyelvjárás egyik hivatalosan elismert változatára. A japánul tanuló a fiatalokkal pedig csak akkor érteti meg magát valaki, ha elsajátítja a fiatal generáció nyelvét is, amely hemzseget az anglicizmustól, valamint a sajátos egomán és permanens kontaktust tartó kommunikációs szokásoktól. A szerző a nyugati szakirodalomban elsőként mutat rá arra a problémára is, hogy a japántanárok saját maguk sem feltétlenül rendelkeznek a saját nyelvükön belül annyi történelmi szociolingvisztikai ismerettel, hogy minden változatot megfelelően tanítani tudjanak, hisz az utóbbi százötven évben szókinszben, a grammatikában és a kommunikációs szokásokban bekövetkezett hihetetlen változások még néha az anyanyelvűek számára is nehézséget okoznak. Ezen nehézségeknek következtében Japánban virágzik a nyelvészeti és nyelvművelő irodalom, melyben szakemberek és dilettánsok szorgoskodnak a japánul beszélők oktatásával és lecsillapításával. A japán média tele van a japán nyelv nehézségéről és romlásáról szóló műsorral és publikációval. A szakemberek persze nem panaszkodhatnak, mint teszi azt az anyanyelvi beszélők nagy része, a japán nyelv „romlása, durvulása” miatt, hanem szembe kell nézniük a feladattal. Így aztán egyre inkább szükség van annak a precíz nyelvészeti felmérésére, hogy milyen célra milyen nyelvet oktatnak, és emiatt mind a tanárokat mind a tanulókat fel kell készíteni az aktuális változások állandó követésére. Európai szemszögből nézve nagyon jó tippeket ad ehhez a szerző, akit igen hosszú nyelvtanítási praxisa segített. Így például lexikológiai vonatkozásban igen jó rálátással kezeli a különböző

rétegeket, a japán eredetű szavak, a kínai eredetű szavak és az egyéb eredetű, főleg angol jövevényszavak viszonyát, valamint az anglicizmusok beáramlásával bekövetkező beszédbeli és írásbeli változásokat. Ezek után kitér a tiszteleti kifejezések összekeveredése vagy eltűnése okára, valamint a nagyon különböző férfi és a női nyelv lassú összefolyására, ami mind azt mutatja, hogy a fiatalok nem illeszkednek be a hagyományos konfuciánus és nemi szerepekbe. Így például a személyes névmások esetében a női és a férfi szerepek összemosódnak, mint a *boku* névmás esetében, amely a kínai szolga szóra vezethető vissza, majd a férfiak vazallusi szerény névmásává vált, de manapság már a fiatal nők is használhatják. Egy olyan nyelven belül, ahol szinte mindent el lehet követni, hogy a személyreferenciát elködösítsük, nagyon jelentős paradigmaváltásnak nevezhető a rendszeres egyértelmű személy-jelölés és az a tény, hogy az individuumot speciálisan kiemeljük. A szerző igen pontosan rámutat ezen tény hihetetlen jelentőségére. Az én-centrikus kifejezések növekedése, ami főként a fiatalok nyelvében jelenik meg (én gondolom, „én szerintem”, „én így látom”, „én szerintem így van, te meg fogadd el”), szintén azt mutatja, hogy az új szemléletet hordozó szófordulatok, kifejezések gondolkodási változást hoznak, de az idősebb generáció számára valóban érthetetlenek. A tanulmányban szereplő további pragmatikai új „mintaalkotó stratégiák” is azt bizonyítják, hogy a szerző kiváló megfigyelő készséggel rendelkezik, amennyiben pontos érzékeléssel választotta ki a tengernyi laikus és szakértői véleményből a jövőre nézve legfontosabb elemeket és az olyan változásokat, amelyek mögött látható az új nyelvezet kontúrja. Tehát nemcsak gazdaságilag, hanem nyelvészetileg is kimutatható egy új szociálpszichológiai jelenség, ugyanis valóban úgy tűnik, hogy az én-tudat a japán nyelv használói körében egyre inkább erősödik. Minden bizonnyal igaza van Székácsnak, hogy a nyelv és a kommunikáció változásait az oktatásban egyre tudatosabban

kell kezelni, és a tanulókat a különböző variációkra fel kell készíteni. A nyelvet használó idegen és a nyelvtanár csak folyamatos mérlegeléssel érheti el, hogy a kommunikáció sikeres legyen. A társadalmi és a managementen belüli változások miatt pedig egyre több interkulturális tanulmányra lenne szükség a térkezeléssel, időkezeléssel és a gesztusokkal kapcsolatban.

Ha még valaki emlékszik a *Shōgun* nevű filmre, eszébe juthat, hogy a navigátor több hónap elmúltával is kétségbe volt esve a XVII. század eleji bonyolult japán nyelv miatt. Szerencséjére megismerkedett a portugál misszionáriusok nyelvészeti munkáival, amelyek megoldották minden problémáját, hisz’ bennük az akkori nyelv és társadalom szerkezetének mély analízise olvasható. Azt ugyan nem állíthatjuk, hogy az ismertett tanulmányok minden problémát megoldának, de a jelenlegi kötet jól tükrözi a magyar japanisztikának azt a törekvését és képességét, hogy az érdekelt tudományok közös erőfeszítésével egyre több oldalról és differenciáltabban közelítse meg a nyelv és a társadalom kapcsolatának szerteágazó problémakörét.

A bemutatott munkában a gazdasági és a nyelvészeti analízis példamutatóan egészíti ki egymást. Minden japánt tanulónak és tanítónak ajánljuk a könyv olvasását.

Eschbach-Szabó Viktória

Key Data on Teaching Languages at School in Europe

2005 Edition

Eurydice: Brüsszel, 2005

Az Eurydice európai oktatási információs hálózat számos kiadványt tesz közzé az európai oktatási rendszerekről és politikákról rendszeresen frissített monográfiák, egy adott témát elemző összehasonlító tanulmányok, valamint mutatók és statisztikák for-

májában. Az egyes témák között a nyelvoktatás kiemelt szerepét jelzi, hogy a kiadvány előzményeként két tanulmány is foglalkozott már a nyelvoktatás helyzetével Európában („Iskolai nyelvoktatás Európában” 2001, „Az idegen nyelvek helyzete az európai oktatási rendszerekben” 1999/2000). Másrészt a „Kulcsadatok az európai oktatásról” címet viselő, két évente megjelenő kiadványsorozat immáron nemcsak egy alfejezetében elemzi az európai nyelvoktatást, hanem önálló kötetet szán az e témában gyűjtött adatok, mutatók ismertetésének, melyet ezentúl két évente kívánnak megjelentetni. (A kiadvány angol, francia, német és olasz nyelven elektronikus formában is elérhető a www.eurydice.org honlapon.)

Az Európai Bizottság által támogatott önálló kiadvány egy több évtizedes folyamat újabb állomásának is tekinthető, melyben az idegen nyelvi kommunikáció fontossága és ennek eredőjeként a nyelvtudás fejlesztése fokozatosan a tagállamok közötti oktatási együttműködés prioritásai közé került. Legutóbb az EU tagállamok állam- és kormányfőinek lisszaboni (2000) csúcstalálkozója a tudásalapú társadalommá fejlődéshez szükséges öt alapképesség közé emelte az idegen nyelvek ismeretét. Majd 2002-ben a barcelonai csúcsmegfoglalmazta az „1+2” formulát, azaz azt az ajánlást, mely szerint minden európai polgárnak anyanyelve mellett két idegen nyelvet kell elsajátítania már a korai életkortól kezdve. A barcelonai ajánlás fényében is hasznosnak tűnik egy pillanatkép nyújtása az európai országokban folyó nyelvoktatásról, amely lehetőséget ad tendenciák megállapítására, következtetések levonására és összehasonlító elemzésekre.

Fontos azonban megjegyezni azt is, hogy a kiadvány célja nem az európai polgárok tényleges nyelvtudásának feltérképezése volt. Az adatok kizárólag a (nyelv)oktatás-irányítás központi dokumentumaiban előírtakra vagy ott szereplő ajánlásokra épülnek, melyeket az Eurydice hálózat tagjai gyűjtöttek össze, és továbbítottak a brüsszeli Eurydice Európai Központnak, ahol azokat 37

szempontból (mutatóval) vizsgálták. Az európai polgárok tényleges nyelvtudásának európai szintű mérése azonban csak egy egy-egyes indikátor segítségével lehetséges, melynek kidolgozása – ugyancsak a barcelonai csúcsmegfoglalmazásra – már folyamatban van.

Az összeurópai értékelésen túl Magyarországnak különösen hasznos lehetőséget adhat az újonnan csatlakozó országok nyelvoktatás-politikáját a csatlakozás előtti EU-15-ökével összevetni. Megfigyelhető ugyanis, hogy különösen a közép-kelet-európai országok általában azonos módon szervezték/szervezik nyelvoktatásukat.

Mielőtt röviden ismertetnénk az egyes fejezetek mutatói alapján levonható következtetéseket, ismertetjük az elemzett országok, nyelvek, témacsoportok körét, és egyben felhívjuk a figyelmet néhány fontos paraméterre:

- Az elemzésben részt vevő országok köre felölelte nemcsak az Európai Gazdasági Térség országait (azaz az EU tagállamok mellett Norvégiát, Liechtensteint és Izlandot is), hanem a csatlakozó országok közül Bulgáriát és Romániát úgyszintén.

- Nehezíti ugyanakkor az értékelést, hogy egyes esetekben nem teljes körűek az adatok, azaz bizonyos országoknál nem találunk információt.

- Az adatok elsősorban a 2002/2003-as tanévre épülnek (kivévelt képeznek az Eurostat adatok, ahol 2001/02 a bázisév). Érdemes azonban elolvasni a keretes jegyzeteket is, hisz a szerzők utalnak a 2004-ben bekövetkezett változásokra is.

- Egyes ábrák több időszakot is felölelnek, ami lehetővé teszi az elmúlt évtizedben lejárott minőségi és mennyiségi változások nyomon követését, tendenciák megállapítását.

- A kiadvány csak a nemzeti tantervekben idegen nyelvként megjelenő nyelveket veszi számba, illetve a kisebbségi és regionális nyelveket akkor, ha ezeket a tanterv alternatívaként említi. Az ábrák vizsgálatakor így nem szabad elfeledkezni arról, hogy a több hivatalos nyelvet elismerő országok tanter-

veiben e nyelvek szerepelhetnek idegen és nem idegen nyelvként is. Példa erre Írország, ahol mindkét hivatalos nyelvet (angol, ír) nem idegen nyelvként tanulják a diákok, míg Luxemburgban a német és a francia, ugyanígy hivatalos nyelvek, már idegen nyelvként szerepelnek a tantervben. Emellett a kötelező jelleg nem mindig mutat reális képet, hisz elképzelhető, hogy a gyakorlatban az adott szempont (pl. második idegen nyelv oktatása) a szabad választás lehetősége mellett is megvalósul.

- A mutatók elsősorban az Eurydice hálózata (az Eurydice Európai Központ és a Nemzeti Irodák szoros együttműködésében) összesített adataira épülnek, de felhasználták az Eurostat és más nemzetközi vizsgálatok, így a PISA és a PIRLS vizsgálatok adatait is. E két utóbbról részletes ismertetőt is találhatunk a statisztikai eszközök fejezetcím alatt.

- Az oktatási szintek megnevezésére az ISCED 97 nemzetközi szabványt alkalmazzák.

- Az összehasonlító elemzést nagyban segíti, hogy az öt fejezet ábráinak címjegyzékét tematikus csoportosításban is megtalálhatjuk a kiadvány egy mellékletében.

- Hasznos fellapoznunk a kiadvány végén található fogalommagyarázatokat is.

Az alábbiakban a fejezetek rövid összefoglalásával ismertetjük az ábrákból levonható főbb következtetéseket.

Az első fejezet a nyelvek státuszával és a diákok által otthon és az iskolában beszélt nyelvek arányával foglalkozik. Átfogó képet kaphatunk arról, hogy mely nyelvek rendelkeznek *hivatalos státusszal* az állam egész területén, illetve az államnak csak egy meghatározott részén, azaz regionális és kisebbségi nyelvek státusszal. Egyedülálló módon három nyelvet ismer el hivatalos nyelvként Luxemburg (német, francia, luxemburgi) és Belgium (német, francia, flamand), két nyelvnek pedig négy ország adja meg ezt a státuszt: Írország (ír, angol), Ciprus (görög, török), Málta (angol, máltai) és Finnország (finn, svéd). Számos ország (Németország,

Spanyolország, Olaszország, Hollandia, Ausztria, Szlovénia, Finnország, Nagy-Britannia, Norvégia) ismer el regionális és kisebbségi nyelveket. A táblázat szerint a magyart Ausztria és Szlovénia ismeri el kisebbségi nyelvként. Nem szabad azonban elfeledkezni arról, hogy a hivatalos nyelv nem mindenhol kodifikált, és a hivatalos és államnyelv megnevezésnek is eltérő lehet az értelmezése.

A hivatalos státusszal összefüggésben vizsgálható az is, hogy az *oktatás nyelve* és a diákok által *otthon beszélt nyelv* mennyiben tér el egymástól. Az adatok a 2000-es PISA és a 2001-es PIRLS vizsgálatokra épülnek, a következtetéseket azonban torzíthatja, hogy az országok közel feléről nincs adat. Összességében mégis megállapítható, hogy kevés diák nő fel kétnyelvű környezetben, a második nyelvüket, azaz az első idegen nyelvet az iskolában sajátítják el. Torzíthatja azonban a képet ismét, hogy az adatok csak a tantervben idegen nyelvként szereplő nyelveket veszik számításba, amely eltérő lehet az egyes országokban.

A barcelonai csúcs ajánlása fényében, mely szerint az *anyanyelven kívül két idegen nyelv* elsajátítása a cél már korai életkorban, különös fontossággal bírnak az ebben a fejezetben elemzett szempontok, úgy mint a tanított nyelvek száma, a nyelvtanulás kezdete és az angol nyelv szerepe.

A kiadvány adatai azt támasztják alá, hogy az ajánlásnak a tagországok többsége megfelel, hisz lehetővé teszi diákjai számára legalább *két idegen nyelv tanulását*, elsősorban a középiskolában. Érdekes megjegyezni, hogy Liechtenstein, Svájc és Norvégia mellett valamennyi közép-kelet-európai országban (így Magyarországon is) kötelező a második idegen nyelv tanulása a középiskolákban. Vannak olyan országok, ahol a diákoknak már az általános iskolában meg kell kezdeniük a második idegen nyelv tanulását. Az első idegen nyelv tanulását vizsgálva még kedvezőbb a kép, hisz Írországot és Skóciát kivéve valamennyi vizsgált európai országban már az általános iskolában kötelező egy

idegen nyelv tanulása. Általános és a barcelonai ajánlásnak ugyancsak megfelelő tendencia, hogy egyre korábbi évekre teszik a nyelvtanulás kezdetét. Fontos kitérni az ún. *tartalomalapú oktatást* (CLIL-content and language integrated learning) elemző ábrára is, hisz Magyarországon a többi közép-kelet-európai országhoz hasonlóan ez az oktatási forma hagyomány. Luxemburg egyedülálló abban, hogy hivatalos nyelvein keresztül valamennyi iskolájában megjelenik a tartalomalapú oktatás.

Eltérés figyelhető meg az újonnan csatlakozott közép-kelet-európai országokban, valamint az EU-hoz 2004. május 1. előtt csatlakozott 15 tagállamban az *első idegen nyelv megválasztását* illetően. Utóbbiak ugyanis meghatározzák, mely nyelvet kell elsőként tanulniuk a diákoknak. Tizenhárom országban kötelező az angol tanulása, ezek az országok már a 80-as évek elején kötelezővé tették az angol tanulását. Az újonnan csatlakozott országok ebben a tekintetben sajátosak, hisz az orosz kötelező feloldása után a szabad nyelvválasztás mellett döntöttek. Igaz ugyanakkor az is, hogy ahol a nyelvválasztás szabad, a választás ott is mindenekelőtt (90 százalékban) az angolra esik. A leginkább tanított nyelv így mind az általános iskolában (Belgium és Luxemburg kivételével), mind a középiskolában (Belgium, Luxemburg és Románia kivételével) az angol. Az angol után a német és a francia a leggyakrabban választott nyelv, összességében pedig a középiskolákban tanított nyelvek 95 százalékát teszi ki az angol, francia, német, spanyol és az orosz. Ezekről eltérő nyelveket elenyésző számban tanulnak a diákok. Azokban az országokban, ahol ez megvalósul, ott az a nyelv speciális helyzetének tudható be (így Észtországban az észt, melyet az orosz kisebbség tanul idegen nyelvként, vagy Finnországban a svéd, mely második hivatalos nyelv). E tendencia ellenére azonban valamennyi ország nagy jelentőséget tulajdonít általában a nyelvek tanításának, és igyekeznek a második és a harmadik nyelv

tanulására ösztönözni, és a nyelvek széles választékát kínálni.

A negyedik fejezet középpontjában a tanár/képzés áll. Megtudhatjuk, hogy míg az alapfokú oktatásban nem, addig a középiskolában általában szaktanárok tanítják az idegen nyelveket, és e szaktanárok az országok többségében egy másik szaktárgy tanítására is szereznek képesítést, többnyire egyetemi tanulmányok keretében. Mivel a nyelvtanárképző intézmények a legtöbb országban szabad kezet kapnak az oktatás tartalmi elemeinek meghatározásában, ezért nehéz a központi ajánlásokból, előírásokból következtetést levonni. Ahol ez lehetséges, ott megállapítható, hogy az országok többségében a módszertanra és a tanítási gyakorlatra helyezik a hangsúlyt, de mindössze két ország, Luxemburg és Nagy-Britannia (Skócia) teszi kötelezővé nyelvtanár-jelöltek számára egy meghatározott időszak célnyelvi országban töltését. Természetesen a mobilitás ennél szélesebb körű lehet az uniós és egyéb programoknak köszönhetően. A Comenius program keretében külföldi tanítási gyakorlatra jelentkezők nyelvválasztásáról is elmondható azonban, hogy messze (60%-ban) az angol tanítási nyelvű kurzusokat részesítik előnyben. A nyelvtanárjelöltek preferenciái is követik tehát a tanulók (szabad) nyelvválasztásánál megfigyelhető tendenciát.

Az utolsó fejezet az első és második nyelv oktatására szánt időkerettel, a nyelvi osztályok tanulószámával és a migráns gyermekek oktatásával foglalkozik.

Ahol a nyelvtanításra fordított óraszám kötelezően előírt, ott ez a keret az alapfokú oktatásban nem sokat változott az elmúlt években, általában évi 30–50 óra körül mozog, míg a középfokú oktatásban az országok felében valamelyest nőtt. A tanköteles oktatás ideje alatt az idegen nyelv mint kötelező tantárgy oktatása átlagosan 10–15 százalékát teszi ki az összóraszámnak. Ahol két nyelv tanulása kötelező, ott általában az első nyelv tanítására fordítanak több időt.

Az országok legtöbbjében a külföldi anyanyelvű migráns gyermekek számára biztosítanak speciális programot, kivételt képez ez alól Málta, Bulgária és Magyarország. Fontos itt azonban megjegyezni, hogy 2004-től a külföldi állampolgárságú gyermekek, tanulók nevelésének oktatásának irányelve szerint közoktatási célú kiegészítő normatívát kapnak azok az iskolák, amelyek az interkulturális pedagógiai program szellemében foglalkoznak a migráns gyermekekkel, aminek része a magyar mint idegen nyelv oktatása e gyermekek számára.

Összességében elmondhatjuk, hogy a kiadvány eredményei segítséget adnak az Európa más országainak nyelvpolitikáját jellemző tendenciák megismeréséhez, így hozzájárulnak az egymástól való tanulás, a közös európai gondolkodás kialakításához. Az egyes mutatók, ábrák mindemellett csak akkor adnak pontos(abb) képet, ha az ábrák elemzését kiegészítjük az egyes fejezetek magyarázataival, keretes jegyzeteivel, és figyelembe vesszük azt is, hogy egyes fogalmak eltérő jelentéssel bírhatnak a különböző országokban.

Nem szabad elfelejteni azt sem, hogy az Eurydice kiadvány mutatói az egyes tagállamok tantervekben manifesztálódott szándékára engednek csak következtetni. Egy következő vizsgálat tárgya lehet, hogy ez a szándék mennyire van összhangban a tanulók tényleges nyelvtudásával. Erre a készülő európai nyelvtudás-indikátor adhat választ, amely már Európa polgárainak tényleges nyelvtudásából kiindulva vizsgálná, hogy mennyiben valósul meg a barcelonai ajánlás, azaz valóban rendelkeznek-e a polgárok anyanyelvükön kívül két idegen nyelv ismeretével.

Mindezeket figyelembe véve is biztosan állítható, hogy a kiadványt haszonnal forgathatják mind az oktatáspolitikusok, mind az oktatási szakértők, pedagógusok, és azok is, akik általában érdeklődnek a többi európai országban folytatott nyelvtanítás(politika) iránt.

Fischer Márta

Parkinson, Dilys

Phrasal Verbs

Tanuljuk meg a 100 legfontosabbat!
Oxford University Press: Oxford,
2003. 122 p

A *phrasal verbs*, vagyis egy igéből és határozói viszonzyszókból, illetve prepozícióból álló igei szerkezetek (*bring sy up, get over sg*) kétségtelenül az angol szókincstanulás és -tanítás rettegett területét képezik, részben mert olyan nagy számban fordulnak elő, részben mert nem kompozicionális jelentésszerkezettel rendelkeznek. Mindemellett a tanárok hajlamosak nagy mennyiségben, mintegy rázúdítani a tanulókra őket. Fontosságukat alátámasztja az a tény is, hogy az angol anyanyelvű beszélők igen gyakran használják ezeket az igei kifejezéseket a nyelv köznyelvi beszélt változatában, de az írott, formális nyelvben is szép számmal előfordulnak.

Az említett problémák felismerésének eredményeképpen számos szótár és gyakorlókönyv jelent meg az elmúlt néhány évben, hogy csak a legújabbakat említsük, pl. a *Cambridge International Dictionary of Phrasal Verbs* 2005-ös bővített kiadása, valamint Micheal Mc Carthy és Felicity O'Dell *English Phrasal Verbs in Use* (2004) című gyakorlókönyve, szintúgy a Cambridge University Press kiadásában. A fent említett szótár 6000 nemcsak a brit, hanem az amerikai és ausztrál angolban is használt frazális igét (jobb híján a továbbiakban ezt a kifejezést használok) tartalmaz, és a gyakorlókönyv elsősorban erős középhaladó, illetve haladó szintet képvisel, s mintegy 1000 frazális igét dolgoz fel.

Az Oxford University Press által kiadott *Phrasal Verbs. Tanuljuk meg a 100 legfontosabbat!* (2003) nem csak egy újabb könyv az angol nyelvkönyvek piacán. Ez a nagyszerű kiadvány a *Really learn 100 phrasal verbs* (2002) című angol gyakorlókönyv kimondottan magyar tanulók számára átdolgozott változata, amely a leggyakrabban hasz-

nált 100 frazális ige bemutatására és gyakoroltatására vállalkozott a magyar megfelelőik megadásával, így ideális nyelvi anyagot nyújt az iskolai tananyag kiegészítéséhez, és elsősorban önálló tanuláshoz középhaladó szinten.

A könyv gerincét a 100 ige + viszonyozós szerkezet képezi ábécérendben történő elrendezésben, majd pedig ismétlésként az igehez kapcsolódó viszonyozók szerinti betűrendben gyakorolhatjuk az előzőekben elsajátított kifejezéseket. A jelentés és használat a szerzők által javasolt következő hat lépésben könnyen megérthető és elsajátítható.

Minden egységet az élő nyelvből válogatott magyar megfeleltetésük által is bemutatott példamondatok vezetnek be, amelyek a jelentés egyértelmű megértése mellett utalnak az illető igei szerkezet grammatikai sajátosságaira is, például:

- a tárgy helyére a viszonyozóhoz képest (*You've **made up** the whole story. He didn't know the true facts so he **made them up** vagy **Once he'd got over** the shock of seeing me again, we had a good time. My pride was hurt, but I'll **get over** it;*

- melyek fordulnak elő folyamatos alakban (*Time is **running out** and we still have loads to do;*

- melyek használatosak szenvedő szerkezetben is (*Would you like to **be dropped off**?*).

Másodikként a jelentés és a nyelvtan pontos megértését ellenőrző feladatok következnek. A harmadik lépésként az aktív nyelvhasználat elsajátításához adnak meg igen változatos feladatokat, pl. mondatkiegészítés, hibajavítás, szituációs feladatok (pl. *A barátja fogyni akar. Fogalmazzon meg néhány tanácsot számára*), kérdésre válaszadás, mondat-átalakítás a jelentés megváltoztatása nélkül, feleletválasztós teszt, teljes mondatátalakítás két félmondatból, a helyes mondat kiválasztása, a főnév helyettesítése névmással, a megfelelő tárgy kiválasztása stb. Az átfogó gyakorlást negyedikként a származékszavakat tárgyaló szókinszfejlesztő rész követi. Közismert tény, hogy sok frazális igenek van főnevesült, pl. *blow-up* (rob-

banás), illetve melléknévesült változata is, pl. *a broken-down car* (lerobbant kocsi). Ezenkívül a jelentés árnyaltabb kifejezésére ebben a részben találunk szinonimákat (*split up ~ break up* [szakít valakivel]), hasonló jelentésű kifejezéseket (*bring up ~ felnevel, grow up ~ felnő*), ellentétpárokat (*log on ~ belép ↔ log off ~ kilép a rendszerből*), idiómákat (*pick up the pieces ~ újrászervezi az életét*), valamint további jelentéseket is (*sort out a problem ~ megold problémát, sort out papers ~ elrendez, rendbe rak papírokat*).

Végezetül a könyv végén található ismétlődő feladatok révén lehet elmélyíteni a tudást, ahol is a viszonyozók szerint csoportosítják az igéket (*down, off, out, up*, egyéb szócskák). Az ugyanitt található miniszótár és megoldókulcs nemcsak abban segít, hogy a helyes válaszokat megtudjuk, hanem egyéb nyelvtani tanácsokat és kiejtési szabályokat is tartalmaz.

Meggyőződésem, hogy ez a kitűnő könyv nagy sikert arat mind a diákok, mind a tanárok körében. Jelentősen megkönnyítheti, érdekesebbé és eredményesebbé teheti a frazális igék tanulását és tanítását, fáradtságos és buktatókkal teli folyamatát, ezért minden érdekeltnek csak ajánlani tudom ezt az autentikus nyelvi anyagra épülő, találó rajzokkal illusztrált, igen jól sikerült gyakorlókönyvet.

Kovács Éva

Kósa Ádám, Lovász László,

Tapolczai Gergely

A hallássérült személyekre vonatkozó jog áttekintése

Fogyatékosok Esély Közalapítvány:
Budapest, [é. n.]. 102 p.

A *Jelnyelvi tolmácsképzés* sorozatban megjelenő kiadvány minden hallássérültekkel foglalkozó pedagógusnak, szociális munkásnak, segítőnek és családtagnak a házi könyvtárában kellene, hogy szerepeljen. Magyarországon ez idáig nem jelent meg a hallás-

sérültek jogi helyzetét, a magyarországi jelnyelv használatára vonatkozó törvényeket összegző kiadvány.

A könyv első öt fejezete a fontosabb elméleti tudnivalókat tartalmazza, a második felében pedig jogi szaknyelvi jelgyűjtemény található.

Az első fejezet (Történeti áttekintés) a történelem hallássérültekkel és a jelnyelvvvel kapcsolatos legfontosabb állomásairól tesz említést. A fejezet kissé nyúlfarknyira sikeredett, érdemes lett volna a következővel (A hallássérültek jelenlegi jogi helyzete) összevonni, teljesebb lenne a fejezet, ha az egyes történelmi fordulópontokat jobban részletezték volna, illetve ha az 1846-tól napjainkig tartó időszak hallássérültekkel kapcsolatos eseményeire is tennének utalást, hiszen azokat a későbbi fejezetek részletezik.

A hallássérültek jogi helyzetéről szóló fejezetben először a magyarországi nagyothallók és siketek számának alakulásáról kapunk információkat népszámlálási és a SINOSZ (Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége) nyilvántartások alapján. Ezt követően a szerzők érintőlegesen említik az oktatás és a tolmácsszolgálatok helyzetét, majd a hallássérültek általános szociális hálójáról olvashatunk, szintén számadatokkal illusztrált formában.

A harmadik fejezet (Nemzetközi jogi áttekintés) általánosságban foglalkozik az emberi jogok megjelenésével és fejlődésével, kitérve az alkotmányos jogok három generációjára is. Ezt követően az a nemzetközi jogi terminológiák rövid magyarázatát, részletesebben pedig az Egészségügyi Világszervezet és az Európai Unió fogyatékosügyi politikáját ismerheti meg az olvasó. A fejezet végén számos állam (pl. Németország, Finnország, Hollandia, Belgium, Nagy-Britannia, USA, Franciaország stb.) hallássérültekre vonatkozó szabályozását mutatják be a szerzők, igaz nem a legfrissebb, hanem az 1996. évi adatok alapján.

A soron következő részben (Jogi alapfogalmak) először az alkotmányjog ide vonatkozó részeiről esik szó. Az alkotmányjog fo-

gyatékosokra vonatkozó rendelkezéseinek bemutatásakor érezhető a szerző(k) érintettsége, személyes elégedetlensége, ugyanakkor gyakorlati tapasztalata is a témában. Állításaik illusztrálásaként idézik az alkotmányjog egyes részeit is. Logikus átvezetéssel kerül tárgyalásra a jelnyelvi tolmácsszolgálatok szerepe és a jelenlegi (a jegyzetírás ideje alatti) helyzete.

A fejezet következő szakasza a polgári jog siketekre és nagyothallókra vonatkozó legfontosabb alapelveit, terminusait („a polgári jog hatálya”, „a polgári jog alaki forrásai”, „a polgári jog főbb alapelvei”, a polgári jogi norma szerkezete” stb.), illetve a polgári peres eljárások legfőbb fogalmait tisztázza, tömör, szabályszerű megfogalmazásban, ahogyan az a téma jellegéből is adódik.

Ezt követően a jelnyelvi tolmácsolás egy másik jelentős részének, a büntető jog területének alapelvei és fogalmai következnek az előzőekhez hasonlóan, jogi szaknyelvi megfogalmazásban. A fejezet végén pedig a közigazgatási jog idevágó rendelkezéseinek magyarázatát olvashatjuk.

Az ötödik fejezet (A fogyatékos emberek esélyegyenlőségéről szóló törvény) az 1998. évi XXVI. ún. „esélyegyenlőségi törvény”, előzményeit, megalkotását, újdonságait és módosításait részletezi, illetve a törvénybe foglalt terminusok definícióját, magyarázatát adja. Részletesen bemutatja a fogyatékos személyek törvénybe foglalt jogait, az Országos Fogyatékosügyi Tanács munkáját, illetve az Országos Fogyatékosügyi program szempontjait, követelményeit, célkitűzéseit. Ezt követően kitér a fogyatékosági támogatás folyósíthatóságának kitételeire.

A hatodik fejezet a korábban tárgyalt elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásában segít a fontosabb fogalmak és megnevezések jelnyelvi megfelelőinek bemutatásával. Az egyes jeleket tematikus csoportokba sorolva, ábrákkal kiegészített fényképsorozatokkal mutatják be a szerzők. Amellett, hogy az olvasó megismerheti a jogi szaknyelv legfontosabb alapjeleinek kivitelezési módját – ahol szükséges – még az adott jogi szakzsar-

gon magyarázata is megtalálható. Ez elsősorban a jelnyelvi tolmácsok munkájához szükséges, de – ahogyan azt a szerzők maguk is lefektetik – a siketek számára is hasznos lenne, mivel a szakzsargon jeleit ők sem mindig ismerik, jelentésüket pedig még kevésbé. Így a gyakorlatban a jelnyelvi tolmácsok feladata gyakran túlmutat a hagyományos értelemben vett tolmácsolási feladaton: sok esetben magyarázattal kell kibővíteniük a tolmácsolást.

A kiadványban – megkérdőjelezhetetlen szükségessége és érdemei mellett – hiányosságok is felfedezhetők. Mint minden könyv esetében, itt is hasznos és elvárható lenne egy tömör bevezető a célok és a tartalom előrevetítéseként. Az egyes fogalmak visszakeresését, a tartalmi lefedettség ellenőrizhetőségét nagyban segítené az index megszerkesztése. Bár a kiadvány írásához felhasznált anyagokra találunk utalást az adott oldalakon lábjegyzetben, mégis elvárható lenne a könyv végén megadni a felhasznált szakirodalomra vonatkozó pontos adatokat. A szövegben található rövidítések nem minden esetben magyarázzák meg a szerzők (ez elvárható lenne még akkor is, ha jól ismert rövidítésekről van szó, pl. 16. lap: ILO, IRO, 22. lap: NACEPD, DPTAC stb.).

A kiadvány magába foglalja a cím alapján elvárható tartalmat: áttekintést ad a magyar jogrendszer hallássérültekre vonatkozó részeiről, de ahhoz, hogy valódi referencia-könyvként szolgálhasson, egyes részek kibővítése szükséges lenne. Ugyanakkor a szerzők csokorba gyűjtve, logikus felépítésben, szakszerű segítséget nyújtanak minden gyakorló jelnyelvi tolmácsnak, illetve a hallássérültek jogi ügyeivel kapcsolatba kerülő személynek a jog hatalmas – és laikusok számára átláthatatlan – anyagának szelektálásával, rendszerezésével.

A Fogyatékosok Esélye Közalapítvány gondozásában megjelent sorozat elemeként is, de önálló kiadványként is ajánlható mindenkinek, aki bármilyen jogi területen kapcsolatba kerül(het) hallássérült személyekkel.

A szerzők mindannyian szakterületük ki-

váló képviselői, elhivatottságuk a téma iránt részben valószínűleg érintettségükkel is magyarázható, hiszen mindhárman hallássérült, a jelnyelvet jól ismerő, jogi végzettségű személyek.

Horváth Brigitta

María Begoña Villada Moirón

Data-driven Identification of Fixed Expressions and Their Modifiability

Rijksuniversiteit: Groningen, 2005.

A recenzió tárgyául talán lehetett volna a téma (korpusznyelvészet, nyelvtudomány) valamelyik alpművét is választani, hiszen egyes számítások szerint már maga a korpusznyelvészet is 16 éves – ha John Sinclair 1989-ben írt *alpművét* vesszük alapul. Ez a doktori disszertáció – amely az észak-hollandiai Groningen egyetemének kiadványa – emblematikus az alkalmazott nyelvészet mai világában: eredetileg filológiai képzettségű spanyol (pontosabban: galíciai) szerző, Hollandiában, angolul írt értekezést az alkalmazott nyelvészet leginkább matematikai ihletésű részterületéről.

Magyarországi alkalmazott nyelvészek számára az értekezés konkrét tartalmától függetlenül is érdekes lehet, hogy egy „bölcsész” háttérű kutató hogyan merül egyre mélyebbre a statisztikai nyelvfeldolgozás részleteiben, hogyan ismerkedik meg a filológiától első ránézésre idegen, de valójában azzal integrális egységet képező tudománnyal. A disszertáció szövegén alig vesszük észre a küzdelmet: talán csak az ámulja el, hogy az átlagosnál sokkal inkább törekszik a világos fogalmazásra, gondolatai megértetésére.

Az értekezés szűkebb témája a kollokáció-kutatás. Minél többet foglalkozunk kollokáció-kutatással, annál inkább érezzük, hogy a szó nem természetes egysége a nyelvnek. Ellentmondásos dolog: a számítógép számára mégis „természetes” egység a szó, mert az írásunkat jól definiált elválasztójelel – a szó-

közzel – szavakra tagoljuk. Ez a tagolás azonban inkább tűnik technikainak, mint olyasminnek, ami a szöveg értelmét tükrözi. A szófétise azonban nem a nyelvtechnológia sajátja: hány évig szólt a nyelvtanulás arról, hogy szavakat tanultunk, miközben tudtuk, hogy az igazi nyelvtudás többek között arról ismerszik meg, hogy sok *szófordulatot* – többszavas, de lexémaértékű nyelvi egységet – ismerünk az adott idegen nyelven. Emellett szótáraink is számos több szavas kifejezést felsorolnak, ami annak a jele, hogy az illető kifejezések – a szótár szerkesztője szerint – állandósultak, s szemantikájuk esetleg független az őket alkotó szavak szemantikájától.

A korpuszpépítés a megvalósult, „performált” nyelv legadekvátabb modellezési formája; már ha rendelkezünk a megfelelő erőforrásokkal, hozzáférünk nagy mennyiségű szöveghez, és rendelkezünk dolgos kezekkel az annotációhoz. Begoña Villada egy holland nyelvű napilap néhány évfolyamának teljes szövegét elemezte számítógéppel (*Twente Nieuws Corpus*, 300 millió szövegszó!), lexémaértékű több szavas kifejezéseket keresve. Pontosabban: a keresés tárgyai egyes rögzült kifejezések (angol terminológiával: *fixed expressions*) voltak, amelyek definícióját és taxonómiáját a szerző Rosamund Moontól (*Fixed Expressions and Idioms in English*, Clarendon Press, Oxford, 1998) veszi. A többszavas lexémák pedig csak részalmazát képezik a rögzült kifejezéseknek, bár ezek mindegyikére igaz, hogy szemantikájuk nem (kizárólag) a kifejezést alkotó szavak szemantikájának kombinációja, hanem valamilyen „hozzáadott értéket” is tartalmaz.

Itt jelenik meg a fő probléma: a rögzült kifejezéseket elsősorban szemantikai attribútumaik alapján ismerjük meg. Márpedig a nyelvtechnológia nem tanítja meg a számítógépet a természetes nyelv megértésére és feldolgozására: a tudomány jelenlegi állása szerint – sem az informatikában, sem a kognitív tudományokban – nincsenek meg az ismereti és tárgyi feltételei annak, hogy az emberi nyelvprodukciónak, illetve -befoga-

dáshoz szükséges kognitív hátteret át tudjuk adni a számítógépnek. A nyelvtechnológiai alkalmazások mindig csak utánozzák az ember egyes, parciális nyelvi funkcióit, és így keznek olyan módszereket alkalmazni, amelyek nem igénylik a feldolgozandó szövegek értelmezését (vagyis szemantikájának feldolgozását).

Ezért a nyelvi jelenségeket a számítógépen rendszerint felszíni jegyekkel modellezzük. Ekkor pedig ki kell jelentenünk, hogy ez igen messze esik bármiféle lehetséges kognitív modelltől.

A felszíni jelenségek felismerésére rendszerint különböző szabályalapú eszközöket – morfológiai és szintaktikai elemző programokat – használunk. A korpusznyelvészet által azonban valószínűségelméleti módszerekkel is vizsgálhatjuk a szavak együttállását, s a szabályalapú és a statisztikai módszerek felhasználásával feltárhatjuk a nyelv „valódi” lexikáját. Ez az angol nyelv esetén már nem új dolog, hiszen a nagy angol szótárak évtizedek óta korpuszalapon készülnek. Más – gazdagabb morfológiájú – nyelveken azonban csak nemrég kezdett teret nyerni ez a fajta kutatás, mert a statisztikai módszerek csak akkor alkalmazhatók hatékonyan, ha a nyelv modelljeül szolgáló korpuszok először megfelelő morfo-szintaktikai annotációt kapnak – ez pedig sok kézimunkát igényel.

Begoña Villada a holland nyelv rögzült kifejezéseinek (frazémáinak?) két típusát, a rögzült elöljárói csoportot és a segédigés szerkezeteket vizsgálja disszertációjában. Számunkra, akik – feltételezhetően – többnyire nem foglalkozunk holland szövegekkel, nem a holland nyelvre vonatkozó következtetései az érdekesek. Szerencsére a szerző számára sem: elsősorban azt vizsgálja, hogyan kombinálhatjuk a számítógép számára hozzáférhető morfo-szintaktikai jegyeket úgy, hogy azok meghatározott együttállása a lehető legpontosabban utaljon a szemantika által meghatározott rögzült kifejezés jelenlétére.

A disszertációból kiderül, hogy a nyelvi

jelenségeket a felszínen kognitív háttér nélkül utánzó módszerek is adhatnak hasznos eredményt. Bár ez nem új felismerés (Begoña Villada írása nem áttörés, de nagyon jó összefoglaló), nem lehet elégszer hangsúlyozni, hiszen az alkalmazott nyelvészek ezáltal kerülhetnek igazán közel a számítógéphez mint kutatási eszközhöz, ha számíthatnak arra, hogy általa új ismereteket szerezhetnek egyik vagy másik nyelvről. A jó hír: ezek az eredmények a magyar nyelvű szövegek feldolgozásában sem váratnak már sokáig magukra.

Kis Balázs

G. Láng Zsuzsa

Tolmácsolás felsőfokon

A hivatásos tolmácsok képzéséről
Scholastica: Budapest, 2002. 207 p.

A tolmácsolás és tolmácsképzés mai magyarországi helyzetét feltáró kötet napjainkban különösen is aktuális, hiszen az európai integráció előrehaladtával az érdeklődés központjába kerül a tolmácsolás mint szakma. A szerző G. Láng Zsuzsa, az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Központjában tanít, az angol-magyar programokat irányítja, és már 25 éve foglalkozik a tolmácsolás oktatásával. Erről tanulmányozhat eddig megjelent művei is: *Introduction to Consecutive Interpreting: Basic Concepts, Strategies and Skills* (1995) és *Note-taking in Consecutive Interpreting* (1995). Jelen könyvében most feltárja a tolmácsképzés elméleti hátterét, ismerteti a főbb képzési fajtákat és módszereket, valamint gyakorlati útmutató szerepet vállal mindazok számára, akik a tolmácsolást elsajátítani, gyakorolni vagy épp oktatni kívánják.

A kötet kilenc nagyobb fejezetre oszlik, az első két általános érvényűek, áttekintik a tolmácsolás főbb kutatási eredményeit és a tolmácsolási modelleket, a képezhetőség feltételeit és a módszertani irányelveket. A következő fejezetek a magyarországi képzés

konkrét menetét tárgyalják, különösen nagy figyelmet szentelve a konsekutív és a szinkrontolmácsolás oktatásának.

A bevezető tájékoztat arról, hogy a tolmácsolás mint kutatási terület komplex megközelítést kíván, több tudomány is vizsgálja a folyamatát és eredményeit. Megtudhatjuk, hogy az 1980-as években a tolmácsolásról megjelent publikációk főként pszichológiai és szövegnyelvészeti kutatások eredményeiről számolnak be. Az 1990-es években nagy lendületet vett a tolmácsolás vizsgálata, interdiszciplináris kutatások indultak, konferenciák és nemzetközi eszmecserék szerveződtek.

Az első rövidebb fejezet a tolmácsképzés kezdeteit ismerteti, melyek a XX. század közepére nyúlnak vissza, amikor is a tolmács már nem mint „nyelvi kisegítő” játszott szerepet a mindennapi kommunikációban. A konferenciatolmácsolás megjelenésével már szakszerű teljesítményt kellett a tolmácsnak nyújtania, és ehhez a kiváló emberi adottságok helyett/mellett már szakszerű képzésre és tudatos, alapos felkészülésre volt szükség. Ezt szolgálta az 1950-es években megjelent két kis könyvecske, mely praktikus tanácsokkal látta el a kezdő tolmácsokat a gyakorlat (Herbert útmutatója tolmácsoknak) és a jegyzetelés terén (Rozan jegyzeteléstechnikája).

A második fejezet a tolmácsolást érintő főbb kutatási eredményeket és modelleket ismerteti. Az első modellek gyakorló tolmácsok tollából születtek, igyekeztek feltárni az agy működését tolmácsolás közben, és megfejteni a kognitív funkciók és a nyelv kapcsolatát. Az interpretatív modell szerint a beszéd értelmének megragadása után deverbilizációs folyamat (a gondolat a nyelvi formától elszakadva őrződik meg) játszódik le az agyban, és ez után következik a célnyelvi megfogalmazás. Ez spontán megy végbe, nem kíván tudatos erőfeszítést a tolmáctól. A képzés során a szószinttől való elszakadás van a hangsúly. A „tudományos iskola” hívei szerint empirikus megfigyelésekre van ahhoz szükség, hogy tudjuk, mi játszódik le

tolmácsolás közben az agyban. Az agyféltekék aktiválása, a celebrális lateralizáció és a beszédértési nehézségek vizsgálati eredményei hozzájárultak a képzési módszerek hasznosságának megállapításához. A kognitív-információfeldolgozó modellek szakaszokra bontják a tolmácsolást, a feldolgozás korlátait és a kapacitás végenségét hangsúlyozzák. A tolmácsoláshoz tudatos erőfeszítésre van szükség, az eredményes munkához fejleszteni kell a részkészségeket és készségeket. A globális, funkcionalista-szövegnyelvészeti megközelítés szerint a tolmácsolás célvezérelt és hierarchikus elvű tevékenység, az agyi működésekről nem nyilatkozik. A kognitív-pragmatikai modell a kognitív folyamatokat mutatja be. A nyelvi jelentés felépítése után egy mentális modell értelmezi a hallottakat, és analógiákat épít az új és már meglévő ismeretek között, így lehetőség van az ellenőrzésre és módosításra.

Az empirikus kutatások négy területet ölelnek fel, ezek a szimultaneitás, a „shadowing” (az elhangzó beszéd szó szerinti ismétlése, néhány másodperces lemaradással), a redundancia és a szegmentálás. A modellek és a kutatási eredmények tanulsággal szolgálnak a tolmácsképzés oktatása számára.

A harmadik fejezet a különböző tolmácsolásfajtáknak megfelelő programtervezést, az általános és speciális képzési célokat, a tantervet és a kurzusok tartalmát taglalja. A tolmácsolás oktatásában, mivel nincs lehetőség a nagyfokú specilizációra, csak három általános szintet és képzésfajtát szoktak megkülönböztetni. Részletesen megismerhetjük az általános összekötő tolmácsolást – melynek két típusa a kísérőtolumácsolás és a közösségi tolmácsolás –, a szaktolumácsolást, amely tulajdonképpen szakszövegek konszekutív tolmácsolása jegyzetelés segítségével, és végül a konferenciatolumácsolást. Megtudhatjuk, hogy az ELTE-n folyó tolmácsképzés egy európai mesterkurzus keretében zajlik, mely 15 európai egyetem részvételével, összehangolt tanterv és követelményrendszer alapján működik.

A következő fejezet azt vizsgálja, hogy ki

képezhető tolmáccsá, milyen ismeretekkel, készségekkel és képességekkel rendelkezik a jó tolmács. Betekinthetünk az alkalmassági vizsga értékelési kritériumrendszerébe, a felvételi írásbeli és szóbeli vizsga feladataiba, és megtudhatjuk azt is, hogy miről nem kap a felvételi bizottság képet a felvételi vizsga közben. A tolmácsképző kurzusra való alkalmasság feltételei: a nyelvek („A”, „B”, „C”) megfelelő szintű ismerete, a kognitív képességek elvárhatóan magas szintje (elemzés, szintetizálás, problémamegoldás, tanulás területén) és kiváló kommunikációs készség, általános műveltség és tájékozottság.

Az ötödik fejezet a tolmácsképzés főbb módszertani irányelveit tartalmazza, melyek segítik a leendő tolmácsot abban, hogyan aktiválja, rendszerezze és bővítse a már megszerzett ismereteit, hogyan erősítse a beszédértéssel és produkcióval kapcsolatos készségeit, és hogyan sajátítson el új, speciális tolmácsolási készségeket. Megismerhetjük itt továbbá a 24 hétig tartó, posztgraduális szaktolumács-képzés és konferenciatolumács-képzés programját. A konszekutív és szinkrontolumácsolás során leggyakrabban alkalmazott stratégiák is ismertetésre kerülnek, így a jegyzetelés, a kiválás és a „vattázás”. Megtudjuk, mi az approximáció, a „szalámitetchnika”, az anticipáció, a monitoring, és hogyan kerülhető el az interferencia jelensége.

A hatodik fejezet témája a tolmácsképzés előkészítő szakasza. Az előkészítő szakasznak két fontos célja van, az egyik, hogy a tolmácsjelöltek megismerjék a tolmácsolás elméleti és gyakorlati alapjait, a jó tolmácsolás kritériumait és követelményeit. Ezen felül megismerik az alkalmazott stratégiákat és elkezdik a legfontosabb készségek célzott fejlesztését. A tanulók megismerik ebben a szakaszban a tolmácsolás folyamatát, módjait, fajtáit és a tolmácsolási helyzetet, ezek után a hallás utáni megértéshez szükséges készségek kerülnek fejlesztésre speciális problémák megoldásával és feladatok elvégzésével. A stresszkezelés gyakorlása, a nyilvános beszédek tartására való felkészítés, a beszédépítési ismeretek elsajátítása és a pre-

zentációs gyakorlatok is elengedhetetlen részei a képzésnek.

A következő fejezet a memória működésével, a tolmácsolásban betöltött szerepével, valamint a jegyzeteléssel foglalkozik. Megtudhatjuk, hogy a tolmásképzés során milyen memóriagyakorlatok kerülnek alkalmazásra, és mit nem érdemes gyakoroltatni a szerző tapasztalatai szerint. A jegyzetelés különböző funkciókat lát el a memóriával kapcsolatban, így tehermentesítheti azt, elősegítheti az előhívást, fenntarthatja a koncentrációt, és elősegítheti az elemzési–vizualizációs–felidézési folyamatokat is. G. Láng Zsuzsa ismerteti a saját/egyéni jegyzetelési módszer kialakításához szükséges irányelveket, a leggyakoribb rövidítéseket és szimbólumokat, valamint gyakorlati példákat hoz az eredményes jegyzetelés megvalósítására.

A nyolcadik fejezet kifejezetten a konszekutív tolmácsolás oktatását tárgyalja, ahol is két fontos dologra kell ügyelni, a jegyzetelés helyes használatára és a tolmácsolás kommunikatív, közvetítő jellegére. A képzés ezen szakaszában megkezdődnek a valódi gyakorlatok, ahol életszerű tolmácsolási helyzeteket szimulálnak. A konszekutív tolmácsolási feladatokat rendszeresen értékelik, megismerhetjük az értékelés szempontjait és az értékelőlapot.

A kilencedik, egyben utolsó fejezet fő témája a szinkrontolmácsolás oktatása. Megismerhetjük a tolmácsolás kapcsán fellépő nehézségek áthidalására kifejlesztett kompenzációs stratégiákat, például a kivárást, az approximációs stratégiát, a transzkódolást és a prevenciós stratégiákat. A szinkrontolmácsolást megelőző előkészítő gyakorlatok között – melyek célja az értelemközpontú megközelítés fenntartása – megtalálhatjuk a blattolást, a figyelemmegosztó gyakorlatokat, az egynyelvű követő és késleltető követő gyakorlatokat, valamint a gyors átváltási feladatokat is. Napjainkban az írott szöveg alapján történő tolmácsolás egyre inkább terjedőben van, a fejezetből megtudhatjuk, milyen gyakorlatokkal és előzetes felkészüléssel könnyíthetjük meg az ilyenkor fellépő

nehézségek leküzdését. A szerző szakmai tapasztalataira alapozva hasznos tanácsokkal látja el a leendő tolmácsot a „B” nyelvre való és közvetítő nyelven keresztül folyó tolmácsolási problémák leküzdésére. Szó esik végül a szakmai felkészítésről és a szakmai gyakorlat elvégzéséről is.

A kötetet értékes glosszárrium, jegyzetelés-technikai mellékletek és több oldalas irodalomjegyzék zárja, mely széleskörű kitekintést nyújt a tolmácsolás iránt érdeklődő olvasóknak.

Paffné Figura Krisztina

Anna T. Litovkina

Once upon a Proverb: Old and New Tales Shaped by Proverbs

Szekszárd, 2004. 108 p.

„Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy közmondás: régi és új mesék közmondásokkal tarkítva.” Így fordította magyarra a könyvbemutatóra szóló meghívón maga a szerző – Tóthné Litovkina Anna – nemrég megjelent, legújabb angol nyelvű könyve címét. S ez a mesevilág varázslatára való utalás nem csak szójáték vagy üres ígéret. Már első pillantásra megnyeri a könyv az érdeklődő tetszését, hiszen az első és hátsó borítón, valamint a könyvben található, igazán élvezhető, a tartalomhoz szorosan kapcsolódó színes illusztrációkat két kifejezetten tehetséges fiatal lány készítette – a tízéves, moszkvai Anasztaszija Szidjakova és a tizenkét éves budapesti Fedoszov Júlia. A könyvbe belelapozva lehetetlen nem felfigyelni az ízléses tipográfiai kivitelezésre – az iniciálék, a fejtő és lábléc Litovkina Anna és Kányi Krisztinán műve.

A könyvben is közölt egyik amerikai közmondás szerint: „*You can't judge a book by its cover*” (*Nem lehet a könyvet a borítója alapján megítélni*). Itt az ideje, hogy a mű jellegére és tartalmára is figyelmet fordítsunk.

A könyv három fő részre tagolódik. Az első néhány oldalon lévő bevezetőben (7–16) Litovkina Anna – a világszerte ismert közmondáskutató, két másik könyv szerzője és főiskolai tanár – betekintést nyújt néhány fontos, (különösen az amerikai) közmondásokkal kapcsolatos kérdésbe. A szerző felsorol néhány okot, amely amellett szól, hogy a közmondások fontos szerepet töltenek be az amerikai angol nyelv oktatásában. A közmondások és a szólások a nemzeti kulturális örökség fontos alkotórészei. Így a közmondások hiányos ismerete korlátozza a beszédpartnereket az általuk folytatott kommunikációs aktusokban. Továbbá, a nem anyanyelvi beszélő nem képes megérteni a reklámszövegeken, a képregényekben és karikatúrákban, valamint az összes médiában egyre gyakrabban szereplő elferdített modern antiproverbiumok üzenetét. Litovkina Anna hipotézise, miszerint idegen nyelveket tanító pedagógusok igen ritkán és ráadásul rendszertelenül vezetnek be közmondásokat a tanórán, akkor nyert bizonyítást, amikor megkérte a negyed-, illetve ötödéves angol szakos hallgatóit, hogy írjanak le hét amerikai vagy angol közmondást. Több mint fele nem tudott eleget tenni a kérésnek, néhányan nem ismertek egyetlen egy proverbiumot sem. Ezt a hiányt a szerző az „Angol és amerikai közmondások” elnevezésű szemináriumával igyekezett pótolni. A budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen, a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen (ma Pécsi Tudományegyetem) és a szekszárdi Illyés Gyula Pedagógiai Főiskolán (ma a Pécsi Tudományegyetem Főiskolai Kara) meghirdetett kurzus keretében született meg és valósult meg e könyv koncepciója is.

A továbbiakban a szerző értékes információkkal szolgál az olvasó részére, ami a közmondások mesékben és rövid történetekben való eddigi megjelenését, valamint a közmondások és a mesék között kapcsolatát illeti. Litovkina Anna gyakorlati tanácsokkal és ötletekkel kívánja segíteni azokat a tanárokat és nyelvészeket, akik az (elsősorban) amerikai közmondások iránt mutatnak ér-

deklódést. A könyv bevezetőjében és a válogatott bibliográfiában (105–106) néhány fontos angol nyelvű közmondás- és mesegyűjtemény címe éppúgy megtalálható, mint a témához kapcsolódó szakirodalom.

A könyv második, s ezzel együtt fő részét (17–92) rövid, „közmondásokkal tarkított” mesék és történetek teszik ki. A könyv 34 rövid történetet tartalmaz, ezen belül nemcsak klasszikus, közismert („Piroska és a farkas”, „Hófehérke és a hét törpe”, „Hamupipőke”, „Jancsi és Juliska” stb.), hanem mai, teljesen új, közmondások segítségével átirított meséket is ajánl az olvasó figyelmébe. A mű sajátosságához és érdekességéhez az a tény is hozzájárul, hogy a mesék szerzői Litovkina Anna diákjai, akik a fentiekben már említett kurzusára jártak.

Már az első néhány oldal után az olvasó megérti és átéli az ismert, a kötetben is szereplő közmondás üzenetét: *Appetite comes with eating.* (*Évés közben jön meg az étvágy*). A történetek kifejezetten humoros és szórakoztató jellegűek, a szerzőknek sikerült oly módon beágyazni a megfelelő közmondásokat a szövegekbe, hogy ez a „beavatkozás” ne tűnjön erőltetettnek. A játékos átírás nemcsak a meséket érintette, hanem magukat a proverbiumokat is, ami még jobban fokozta a humoros hatást. Így például a „Hófehérke és a hét törpe” című mesében, összhangban a történettel és a szereplők számával, a közismert közmondás *Two's a company, three's a crowd* (*Ketten kedvesen, hárman redvesen*) új formát ölt: *Seven's company, but eight's a crowd* (*Heten kedvesen, nyolcan redvesen*). A közmondások dőlt betűvel való jelölése a szövegben segíti a felismerésüket. Az ismeretlen proverbiumok megtalálhatók a könyv utolsó részében (93–104), ahol Litovkina Anna egy ábécé szerint rendezett listában felsorolja mind a 192, a könyven előforduló amerikai közmondást, és ellátja őket rövid, könnyen érthető magyarázatokkal.

A könyv számos erénye tükrében majdnem jelentéktelennek tűnik az egyetlen, általam tapasztalt „gyengébb” pont, amely egy kis kívánnivalót hagy maga után. Mivel a

könyv nem anyanyelvű beszélőknek, hanem az angol, illetve amerikai angol nyelvet tanulóknak készült, feltételezhető, hogy az olvasók nem ismerik az előforduló közmondások túlnyomó részét. Ha olvasás közben találkoznak egy ismeretlen, átírt, vagy a mondatba beágyazott közmondással, elképzelhető, hogy nehézségekbe fognak ütközni a listában való keresés során. Lehetséges megoldást jelentene a listában szereplő proverbiumok sorszámozása. Ezeket a sorszámozásokat lehet használni felső indexként a mesékben levő közmondásoknál, ami lényegesen megkönnyíthatná az eredeti forma és a hozzá fűződő magyarázat kikeresését.

A bemutatott könyv viszonylag könnyű nyelvezete miatt elsősorban az angol nyelvet tanuló és jobban ismerni kívánó általános és középiskolai tanulóknak, valamint főiskolai és egyetemi hallgatóknak íródott. Az olvasó könnyebben megérti és megjegyzi a szövegkörnyezetben „elrejtett” közmondásokat, így a későbbiekben tudja használni őket a szóbeli és írásbeli kommunikáció során. Az amerikai proverbiumokban és azokkal alkotott szójátékokban gazdag kötet fontos és a mindennapi kommunikációra jellemző nyelvi és kulturális háttér-információt nyújt a nyelvtanároknak, nyelvészeknek és folkloristáknak. Fontos megemlíteni, hogy – ahogyan a kiváló parömiológus Wolfgang Mieder is személyesen megerősítette ezt a tényt – e kötet az első olyan jellegű „úttörő” munka, ahol a közmondások segítségével a régi mesék új életre kelnek. Bár a könyv kezdő oldalán találkozunk egy közmondással, amely szerint „*Curiosity killed the cat*” (A kíváncsiság megölte a macskát), ez egyszer érdemes eltekinteni a közmondásban megfogalmazott népi bölcsességtől és belelapozni ebbe a hasznos és szórakoztató kötetbe.

Hrisztova-Gotthardt Hrisztalina

Michel Candelier (szerk.)

Janua Linguarum – The gateway to languages

The Introduction of language awareness into the curriculum:
Awakening to languages
European Centre for Modern Languages. Council of Europe, 2004.
206 p.

Janua linguarum reserata (A nyelvek kapuja). A latin címnek kettős olvasata van: egyrészt ez a címe Comenius 1631-ben kiadott könyvének, amely a nyelvtanításról szól. A közelmúltban ugyancsak *Janua Linguarum – The gateway to languages* címmel jelent meg Michel Candelier szerkesztésében, tíz európai társszerző közreműködésével egy kötet, ugyanarról a tárgyról. Másrészt, talán napjainkban is igaz, hogy a latin sokak szemében még mindig egyenlő a NYELV fogalmával, nem kötődik egyetlen ma élő nép nyelvéhez sem, ugyanakkor mély kultikus gyökerekkel rendelkezik. Az már tényleg csupán zárójelbe kívánczik, hogy a könyvben következetesen használt rövidítés, a Ja-Ling divatos keleti filozófiai műszóként hat, és mintegy varázserővel bír.

A nyelvoktatás történetében az idegen nyelvek, az iskolai kurikulumokban hagyományosan önállóan, konkrét nyelvekként jelentek meg mint tantárgy. A csupán kevés tanulót érintő Nemzetközi és Európai Iskolák tanmeneteiben találhattunk már példákat több nyelvet is magába foglaló, vagy általános nyelvi programokra. Általános érvényű, a közoktatás szintjén való megvalósulás igényével fellépő hasonló elképzeléssel azonban csak a kilencvenes évek második felétől találkozhatunk. Az Európa Tanács Nyelvi Referenciakeretében (2001) is kulcskompetenciaként megjelenő pluralisztikus megközelítés lényege az, hogy a tanuló nem egy konkrét nyelvet tanul, hanem egyszerre több nyelvvvel ismerkedik, és ez által egyfajta általános kompetenciára, „bizonyos integrált

készségek rendszerére” tesz szert „Egy nyelvet tudni egyben azt is jelenti, hogy egy sor ismeretet szerezni más nyelvekről is az egyes nyelvek konkrét ismerete nélkül” idézi Candelier a Referenciakeretet (17). Ez a definíció egyben azt is jelenti, hogy a hagyományos, „szinguláris” módszerrel a tanuló egy nyelvet tanul, a többi nyelvtől izoláltan.

A program bevezetésének egyik pedagógiai célja az volt, hogy az elemi iskolákban a kevés óraszámú, nem túl hatékony idegen nyelv-oktatás helyett nyújtson valamit a biztos kudarc helyett. A másik cél nyelvpolitikai indíttatású: arra buzdít, hogy felül kell vizsgálni az iskolákban a nyelvválasztási kedvet, vagyis a globális angol helyett valami mást (is) kínálni kell. Közvetlen előzménye egy Socrates/Lingua projekt részeként megvalósított, szintén Candelier nevével fémjelzett „Evlang” nevű program volt, melynek kidolgozásában 1997–2001 között öt európai ország, Ausztria, Franciaország, Spanyolország, Svájc és Olaszország 30 kutatója vett részt.

Természetesen a jelen keretek között a Ja-Ling projekt minden részletére nem tudunk kitérni, azonban fontos tisztáznunk azokat a fogalmakat, amelyek alapvetően eltérnek a hagyományos, „szinguláris” nyelvoktatásban megismertektől. Ezek sorában első a nyelvtudás fogalma. A Ja-Ling értelmezése szerint a nyelvtudás nem egyenlő az anyanyelvihez hasonló abszolút perfekcióval, hanem egy folyamat, amelynek különböző állomásain végezhet értékes munkát a nyelvtanár és nyelvtanuló. Ez a nyelvtudás-felfogás nem független a társadalomban végbement változásoktól, amelyeknek következtében kialakulhatott a sokféleség iránti megengedő attitűd mely azt sugallja, hogy a diverzitás a norma az addigi monolingvalizmussal szemben. A plurilingvális megközelítés társadalmi üzenete az, hogy „a nyelvek különbözősége, csakúgy, mint azoké, akik ezeket beszélik, normális dolog” (22). Ezt az állítást a projekt szerzői azzal is alátámasztják, hogy a társadalmilag diszkreditált nyel-

veket az általános paradigma alá vonják, azonos kiindulópontot biztosítva minden nyelv számára.

A nyelvoktatás célja szempontjából alapvető különbség van a „szinguláris” és pluralisztikus forma között. A nyelv a pluralisztikus megközelítés értelmében megszűnik a stúdiumok kizárólagos célja lenni, inkább eszközt kell látnunk benne, amely más nyelvek tanulásához is segítséget adhat. Ebben a vonatkozásban rokonítható a tantárgy alapú tartalom-tanítás különböző formáival (Immersion, Content and Language Integrated Learning; CLIL, Language Across the Curriculum; LAC stb.), melyekben a célnyelv ugyancsak eszközül szolgál egy konkrét tantárgy tanulásához.

A pluralisztikus módszernek három típusát említi a tanulmánykötet. Ezek az alábbi területekhez kötődhetnek: az anyanyelv és a célnyelv közötti kapcsolatok létesítése, az azonos nyelvcsaládba tartozó nyelvek közötti megértés elősegítése, valamint a nyelvi tudatosság felkeltése, azaz egyfajta „általános nyelvi nevelés”, amely megelőzi az iskolai nyelvtanulást. Ez utóbbi magába foglalja a nyelvek és kultúrák iránti érdeklődés felkeltését, valamint a metanyelvi készségek fejlesztését. Mivel a „nyelvi kapu” képes megnyitni másfajta nevelési távlatokat is, így módon általános nevelési célok megvalósításához is hozzájárul. Ehhez kapcsolódóan megemlíthetjük, hogy a brit nyelvpedagógia már a kilencvenes évek elején hasonlóképpen fogalmazta meg a korai nyelvtanítás céljait. A nyelvtudás fogalmának értelmezésében ugyancsak láthatunk hasonlóságokat, amelyben az a tökéletes produktum felfogásától elmozdulni látszik a realitás irányába az által, hogy a korai szakaszban a tanulás folyamat-jellegére teszi inkább a hangsúlyt.

A könyv külön foglalkozik az általános iskolás korosztály nyelvoktatásával. A Ja-Ling megfelelő alternatívának tűnik a 6–10 évesek nyelvtanulására a legtöbb nyugat-európai országban. A szerzők véleménye az, hogy a nyelvtanítás nem terjeszthető el tö-

megesen az alapfokú oktatásban, főként a tanárhány és az alacsony heti óraszám miatt, amely nem biztosít kellő hatékonyságot. Mindkét feltétellel egyetérthetünk. Ha ezek közül bármelyik is hiányzik, nem várható eredmény a programtól. A legtöbb európai országban hiány mutatkozik olyan tanárokból, akik speciális képzéssel rendelkeznek ennek a korosztálynak a tanítására. Hozzá kell azonban tennünk, hogy Magyarországon e tekintetben már túlléptünk a problémán. Mind a nyelvtanító-képzés, mind az intenzív programok terén komoly előrelépésről számolhatunk be. A kéttannyelvű általános iskolai programok esetében a célnyelv heti órászáma nyolc, amelyből három célnyelven történő tantárgy-tanítás.

Érdekes összehasonlításokra ad módot, ha beleolvasunk az egyes országok Ja-Ling programjaiba, és ezek tükrében értékeljük saját helyzetünket. Hazánkban az 1990-es népszámlálás adatai 1,3% etnikai kisebbséghez tartozó populációt mutatnak ki, amely talán alábecsült adat. Általában azonban elmondhatjuk, hogy Magyarország nyelvi szempontból sokkal homogénebb összetételű, mint Európa nagy része. A nyelvtanulás a legtöbb esetben magyar anyanyelvű gyerekek idegennyelv-tanulását jelenti, és az iskolában tanult nyelvek döntően a világnyelvek (angol és német). Hazánkban a NAT (1995) szabályozza a nyelvtanulás kezdetét, mely a 11. életévtől kezdve kötelező. A Kerettanterv (2000) jobban számol a realitásokkal, amikor kezdési időpontként a negyedik általánost jelöli meg. Azonban a hazai iskolák jó két harmadában már jóval ez előtt, gyakran az első osztályban megindul a nyelvoktatás. A piaci helyzet körülményeinek kitett iskolák a társadalmi igények miatt lépés-kényszerbe kerülnek, ezért az általános iskolák 1–3. osztályaiban is sokféle nyelvi programot kínálnak. A könyv adatai szerint az

1999–2000-es tanévben a 6–14 éves tanulók 5,7%-a vett részt a kisebbségi nyelvoktatás valamilyen formájában. A több mint négy-szeres eltérés oka az lehet, hogy nem csak a kisebbségekhez tartozó tanulók látogatják a nemzetiségi programokat kínáló iskolákat.

A projektet hazánkban öt győri és két kecskeméti iskola tanulói körében próbálták ki, és szinte kizárólagosan pozitív visszhangot váltott ki.

Candelier a siker egyik mutatójának tartja azt a tényt, hogy egyáltalán lehetséges volt 16 országban elvégezni a felmérést, és egyetlen országban sem nyilvánult meg ellenérzés a Ja-Ling bevezetésével kapcsolatban. Az is pozitívum, hogy sikerült a szerzőknek az oktatáspolitikusok figyelmét ráirányítaniuk a kérdésre. Ugyanakkor kérdéses még a programok helye az iskolai órarendekben. A legjobb megoldásnak az interdiszciplináris megoldás tűnik, vagyis hogy különböző tantárgyakba ágyazva jelenjenek meg az általános nyelvi ismeretek. Ugyancsak sok múlik a tanárokon, hogy mennyiben képesek módszertani kultúrájukba beépíteni az általános nyelvi képzés feladatait.

Összességében: a tanulmánykötet szerzői örömmel nyugtázták, hogy mind az oktatáspolitikai aktorai, mind a projektben résztvevő tanárok és diákok kedvezően fogadták a projektet.

Candelier és munkatársai kötete a hazai nyelvoktatás-politika döntéshozói számára kikerülhetetlen olvasmány, még akkor is, ha hazánkban a nyugat-európainál kedvezőbb a helyzet az általános iskolában. Tantervírók, nyelvi programok írói, valamint általános iskolai tanítók szélesebb köre is minden biznnyal haszonnal forgathatná, ha magyarul is hozzáférhető lenne. A tanulmánykötet lefordíttatása helyes oktatáspolitikai döntésnek bizonyulna.

Kovács Judit

Maria Teresa Angelini –

Fábián Zsuzsanna

Olasz–magyar főnévi valenciászótár

Dizionario italiano-ungherese della valenza dei nomi

Grimm Kiadó: Szeged, 2005. 352 p.

A valenciaelmélet megfogalmazója, kidolgozó és továbbfejlesztői az 1950-es és az 1980-as évek között olyan nyelvészeti tudományág alapjait vetették meg, amely az elmúlt két-három évtizedben sokoldalúan befolyásolta a szavak közti szemantikai és szintaktikai kapcsolatokkal foglalkozó kutatók, textológusok és szótárszerkesztők munkáját. Különösen sok elméleti alapmű született *régens* és *argumentum* viszonyáról az igei – később a melléknévi – vonzatok tekintetében. A főnévi valenciászótárak megszületését szinte minden nyelvben – természetszerűen – csak az igei és melléknévi vonzatszótárak létrejötte után várhattuk. Így történt ez az Angelini–Fábián szerzőpáros esetében is, akik az *Olasz igei vonzatok* (1. kiad. 1981, 2. kiad. 1998), majd (Affranio–Fábián) a *Magyar–olasz melléknévi vonzatszótár* (1996), illetve (Fábián) az *Olasz–magyar melléknévi vonzatszótár* (1996) publikálása után e műben mintegy 550–560 olasz főnév kötelező vagy fakultatív vonzati szerkezeteit adták közre.

A több mint negyedszázados vonzatkutatói, vonzatszótár szerkesztési gyakorlattal rendelkező szerzők példái főként napilapokból, illetve az Internet *Google.it* keresőprogramjából származnak. Az így nyert hatalmas korpusz szűkítése során választották ki azokat a főneveket, amelyek a szótár címszavai lettek. (Ezek kiválasztásában Tullio De Mauro gyakorisági listái segítettek, mely alaplístához a szerkesztők hozzávettek még olyan főneveket is, amelyeknek nincs ugyan klasszikus értelemben vett vonzatuk, van viszont velük alkotott állandósult kifejezés [*essere in grado di, chiedere scusa a* etc.]). Ezt az anyagot bővítették még olyan főnevek is,

amelyek magyartól eltérő vonzatai állandó hibaforrással szolgálhatnak az olaszul tanuló magyar anyanyelvűek számára; lássunk erre egy egyszerűbb példát [a szócikkben a címszó után a belőle képezhető főnévi ige-név, illetve az esetleges melléknévi, vagy melléknévi ige-névi alak található – p. 190]].

laurea (laurearsi in, laureato in)

'titolo di dottore dopo il compimento degli studi universitari' (= *diploma*)

~ **di N** lq| Per insegnare nelle scuole elementari e materne occorre la ~ in Scienze della formazione primaria.

in N lqc: indirizzol la ~ di mio figlio in lingue moderne

Beszélhetünk tehát valamiből szerzett diplomáról, és valakinek egy bizonyos tudományágból szerzett diplomájáról.

A szakirodalom is tág teret szentel a kétféleképpen is értelmezhető szintagmatípusoknak, az ilyenekre a bevezető részben a szótárszerkesztők is külön felhívják a figyelmet. Álljon itt két példa ezek illusztrálására:

1. invito l'~ di Carlo: Carlo betöltheti

az alany szerepét (= Carlo meghív valakit), és lehet tárgy is (= valaki meghívja Carlo-t), ám ha ez esetben a szintagma mellé egyéb - kompatibilis - szerkezetet is rendelünk, egyértelművé válik a jelentés, vö.: **invito di Carlo da parte di qualcuno.**

2. creazione ~ di N lq| la creazione di Dio...

~ **di N** lq/qcl la creazione di una banca

Az első esetben egy *genitivus subjectivus*, a második esetben egy *genitivus objectivus* típusú szerkezettel van dolgunk. (Zárójelben, de nem mellékesen jegyezzük meg, hogy esetünkben a kétnyelvű *Bevezetés/Introduzione* nem elhanyagolható ráhangoló részként szolgál a törzsanyaghoz, hanem integráns, egyenjogú fejezete a könyvnek. Túl azon, hogy hasznos útmutatóként forgathatjuk, számos olyan szókapcsolódási lehetőségre világít rá, amelyek – kétféle értelmük,

alternálódásuk, többes vonzatuk stb. okán – nehézségeket okozhatnak még a tapasztaltabb nyelvhasználóknak is. Mindenképpen egyik nagy érdeme a szótárnak, hogy pontos, részletes – már a szerzők által előző műveikben is használt – szimbólumok segítik a tájékozódást, zárják ki a félrefordítási, -értelmezési lehetőségeket. E szimbólumok feloldását a „Rövidítések/Segni e abbreviazioni” részből ismerhetjük meg.)

A már említett törzsanyag, a tulajdonképeni szótári rész előtt a téma nemzetközi szakirodalmát is felsoroló, többoldalas bibliográfia „nyújt további tájékozódási lehetőséget az érdeklődőknek, a szótári rész után pedig egy „Magyar–olasz mutató/Indice ungherese-italiano” található. Mivel a szótári rész olasz alapú, e mutató segítségével kereshetők vissza azok a magyar főnevek, amelyek olasz ekvivalenseire épül a mű. Akik ismerik és használják az igei és melléknévi vonzatszótárt, azt is észrevehetik, hogy a munka során a szerzők azonos szerkesztési elveket követtek – azaz e szótárak azonos felépítésűek –, ez is jelen szótár használatának könnyítését célozza.

A vonzatok a régebbi szótárakban nem, vagy alig jelentek meg. Még a nem olyan távoli múltban is főként az ige, a melléknév, esetleg az erős vonzatot követelő főnév mellett volt csak természetes a vonzat feltüntetése.

A legutóbbi évtizedek szintaktikai, illetve szövegnyelvészeti kutatásai világossá tették, hogy a főnév körüli kötelező, fakultatív és szabad bővítmények hierarchiájának feltérképezéséhez, megismeréséhez és leírásához – az elméleti ismereteken túl – szükségesnek látszik a napi gyakorlatban is alkalmazható művek, a valenciaszótárak létrehozása, amelyek megírása csak bőséges és autentikus korpusz alapján képzelhető el. (Az már a tudományos kutatások természetrajzából fakad, hogy e gyakorlati munkákból leszürrhető tanulságok nemcsak a valenciaelméletre és vonzat kutatásra irányuló stúdiumokat támogatják meg, hanem – a hatás-ellenhatás elvén működve – továbblenyújtják a szintaktikai és szövegnyelvészeti kutatásokat is ...)

A szerzők már a *Magyar–olasz igei vonzatszótár* szerkesztésén munkálkodnak, amely a közeli jövőben napvilágot is láthat. Az előzőekben már említett szótárakkal, s e – Giampaolo Salvi, az ismert nyelvészprofesszor lektorálta – művel egy egész vonzatszótár-családot tehetünk a magyar italianisztika virtuális könyvespolcára. Ezt a szótárt pedig – amely nem feltétlenül a kezdő nyelvtanulók könyve – jószívvel ajánljuk a hallgatók, tanárok, nyelvészek és fordítók figyelmébe, *valens* munka!

Sulyok Hedvig

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 közzé tehessek őket, és így minél több érdeklődő szerezhessen tudomást a külsőben álló szakmai eseményekről.

Együttműködésüket előre is köszönöm.

Szablyár Anna
rovatvezető

Beszámoló a tavaszi fordítói konferenciáról

„A magyar fordítók és tolmácsok napja” rendezvény keretében 2005. március 31-én hetedik alkalommal tartották meg Budapesten, az ELTE BTK Múzeum körúti épületének dékáni tanácstermében a „Fordítástudomány” című tudományos konferenciát, és a konferenciához hagyományosan csatlakozó öregdiák találkozót. A rendezvény második napján, 2005. április 1-én, az Országos Fordító- és Fordításhitelesítő Iroda (OFFI Rt.), az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Központja (ELTE FTK), a Magyar Fordítók és Tolmácsok Egyesülete (MFTE) és a Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara (BKIK) közös szakmai konferenciájának adott otthont a MTESZ Pesti Konferencia Központ irodaháza.

A tudományos tanácskozás előadásait három fő rendező elv kapcsolta össze. Először a Fordítástudományi PhD Program hallgatói mutatkoztak be rövid beszámolóikkal, majd az őket követő előadások az Európai Unión belül vizsgálták a fordítást és a tolmácsolást, s végül átfogó képet kaphattunk a nyelvi közvetítői szakma jelenéről az Európai Unióban. Mindkét napot fesztett szakmai munkarend jellemezte, s a személyesebb gondolatcserére a kávé-

szünetekben, illetve a napot záró állófogadások alkalmával nyílt lehetőség.

Kovács Péterné, Dudás Andrea a korpusznyelvészeti eszközök felhasználását vizsgálta a turisztikai szövegek elemzésénél. *Vándor Judit* az újrafordítás és az adaptáció létrejöttének okait, célját, illetve jellemzőit hasonlította össze. *Szabó Helga* a fordítás és az ideológia kapcsolatának eddig mostohán kezelt témakörét választotta előadása tárgyául. *Horváth Péter Iván* a személynevek fordításának kérdését taglalta. *Paksy Eszter* a szerzői jelenlétet, az író kommunikációs szándékát kifejező elemeket hasonlította össze eredeti francia és a fordításuként keletkezett magyar publicisztikai szövegekben. *Somos Edit* és *Jantsits Ágnes* előadásai a tolmácsolással foglalkoztak. *Somos* a retorika felől közelítve vizsgálta a szövegek beágyazottságát az adott nyelvi kultúrába, s az ebből következő tolmácsolási feladatokat. *Jantsits* a modern technikai eszközök segítségével megvalósuló médiatolmácsolás fajtáit, illetve nehézségeit ismertette. *Lengyel István* a terminusok szerepét vizsgálta a fordítási folyamatban.

A Fordítástudományi PhD Program hall-

gatóinak előadásai után az Európai Unióban felmerülő tolmácsolási és fordítási kihívások kerültek a beszámolók középpontjába. *Prószéky Gábor*, a MorphoLogic igazgatója, a fordítót segítő legújabb számítógépes eszközöket vázolta fel. A fogalmazástámogatás mellett mára már nyelvtechnológiai alkalmazások támogatják a fordítást, a megértést és a keresést is (szótárprogram, fordítómemória, digitális terminológus, a gépi tanulást segítő szövegtörzs). A gépi fordítóprogramoknak kétségtelen előnye, hogy formamegőrzők, és mára már a szöveggörnyezet figyelembevételével képesek mondat szintű fordításokat készíteni.

Somsich Réka, az Igazságügyi Minisztérium Európai Ügyek Főosztályának főosztályvezető helyettese, az európai uniós joganyagok fordításának folyamatát, a fordítási, illetve az ügymeneti nehézségeket ismertette. *Volford Katalin*, az Európai Parlament tolmácsa, a parlamenti tolmácmunkával járó kihívásokat és szépségeket vázolta vetített képekkel illusztrált előadásában. A csatlakozás utáni többnyelvű kommunikáció mindennapos gyakorlatát mutatta be *Kertész-Farkas Csaba* is, az Európai Központi Bank magyar fordítója, akinek beszámolójából megismerhettük a bankon belüli, lényegében angol munkanyelvű és a bank kívül világ felé irányuló, nemzeti nyelveken folytatott kommunikációjának főbb vezérlő elveit.

A konferencia második napját Szappa-

nos Géza, az OFFI Rt. vezérigazgatója nyitotta meg, aki felszólalásában üdvözölte a kamara felállításáról szóló, már régóta szorgalmazott törvény megszületését. Szappanos az ez év június 30-án megalakítandó kamara működésétől várja, hogy a fordító és tolmács szakma hazánkban ismét visszanyerje hitelességét az engedélyek képesítéshez kötött kiadásának köszönhetően.

A tudományos tanácskozás másodnapján az ELTE FTK oktatói tekintették át a nyelvi közvetítő szakma jelenét. *Klaudy Kinga* a fordítás szövegszintű problémáit elemezte, azon belül a választás művelését, mely lehet lexikai (nem terminus értékű lexika vagy a reáliák fordítása), grammatikai vagy éppen mondat szerkesztést érintő, mint a szintemelés, a regresszív és progresszív téma-réma viszony és az explicit és implicit utalások.

Kurián Ágnes a fordításoktatásban helyezte el a terminológia szerepét, mivel a fordítónak meg kell tanulnia az adott szövegre jellemző eseti terminológia kialakítását, illetve kezelését. *Szabari Krisztina* szintén az oktatás felől közelített. Előadásában a fordítás és a tolmácsolás közötti különbségeket vette számba, s ezt történeti kitekintővel színesítette. Végezetül *G. Láng Zsuzsa* ismertette a blattolást, a fordítási és tolmácsolási jegyeket egyesítő nyelvi közvetítői feladatot, illetve ennek jellegzetességeit és buktatóit.

Péché Olívia

Beszámoló a XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszusról

A XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus a Miskolci Egyetem Modern Filológiai Intézete, a MANYE és az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága szervezésében „A VILÁG NYELVEI –

A NYELVEK VILÁGA. Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban” címmel került megrendezésre 2005. április 7–9. között a Miskolci Egyetemen.

A szakmai program a hagyományok szerint alakult. Első nap délelőtt az alkalmazott nyelvészeti tanszékek vezetőinek értekezlete zajlott, amelynek fő témája volt az alkalmazott nyelvészeti tanszékek szerepe és lehetőségei az új, átalakuló felsőoktatási rendszerben. E témával a kongresszus egyik esti kerekasztal-beszélgetése is foglalkozott, melynek sajnálatos módon külön aktualitást adott a hír, hogy a bölcsész képzési követelmények hiányában az új rendszer legkorábban 2007-ben indulhat a bölcsészképzésben.

A délutánt a nyitó plenáris ülés töltötte ki. A kongresszus díszvendége volt *Magyar Bálint* oktatási miniszter, aki „Idegen nyelvek és felsőoktatás” címmel tartotta meg előadását a hivatalos megnyitó után. *Bakonyi István* Gárdus Jánosra, a MANYE első főtítkárára, a Miskolci Egyetem professzorára emlékezve tartotta meg emlékező beszédét. Két plenáris előadás hangzott el: elsőként *Gósy Mária*, a 2004. évi Brassai Sámuel–díj kitüntetettje tartotta meg nagysikerű előadását „Beszédeszlelés: folyamatok, stratégiák, modellek” címmel, a másodikként *Szépe György*, a MANYE elnöke, aki a MANYE és az alkalmazott nyelvészeti kongresszusok előző 15 éve-re emlékezett vissza. Hagyományosan a plenáris ülésen kerül átadásra minden évben a Brassai Sámuel–díj, amely adományozható mindazoknak, akik az alkalmazott nyelvészet területén kiemelkedő teljesítményt nyújtanak, akik a MANYE tevékenységében az egyesület tagjaként aktívan részt vesznek, illetve mindazoknak a magyar és nem magyar állampolgároknak, akik az egyesület tevékenységét nagy mértékben támogatják. A 2005. évi Brassai Sámuel–díj kitüntetettje *Prószéky Gábor*, akinek laudációját *Kis Ádám* mondta el. (A laudáció szövege a MANYE honlapján olvasható: <http://www.manye.pte.hu>)

Az esti kerekasztalok négy téma körül csoportosultak: A „Nyelvoktatás és vizs-

gáztatás” kerekasztal vezetője *Bárdos Jenő*, a felkért hozzászólók *Barabás László*, *Sturcz Zoltán*, *Rébék-Nagy Gábor* és az OM képviselője voltak. A „Quo vadis alkalmazott nyelvészet?” téma hozzászólói a felsőoktatási átalakulás kapcsán fejtették ki véleményüket. A vita vezetői *Bánréti Zoltán* és *Lengyel Zsolt*, a felkért hozzászólók *Geecső Tamás*, *Simigné Fenyő Sárolda*, *Tóth Szergej* és *Szűcs Tibor* voltak. A „Nemek és nyelvek (Gender Studies)” kerekasztal népszerű témájáról nyitott vita vezetői *Szépe György* és *Sándor Klára* voltak, felkért hozzászólói pedig *Barát Erzsébet*, *Huszár Ágnes*, *Kolompár Hajnalka* és *Székács Anna*. A „Terminológia” témájú vitailésnek külön aktualitást adott a MaTT, a Magyar Nyelv Terminológiai Tanácsának megalakulási folyamata az UNESCO keretében. Magyarországon sokrétű terminológiával kapcsolatos tevékenység folyik, ám legtöbbször egymástól elszigetelve. A MaTT egyik fő feladata egy széles nemzeti/nyelvi terminológiai kontextus kialakítása. A kerekasztal egyik célja volt a MaTT megalakulásáról és feladatairól történő híradás, valamint a Magyarországon folyó terminológiai munkálatok egymással és a szűkebb szakmai közösséggel történő megismertetése. A kerekasztalt *Fóris Ágota* vezette, felkért hozzászólók voltak *Muráth Judit*, *Várnai Judit Szilvia*, *Pusztay János*, *Voigt Vilmos* és *Kis Ádám*. A témához többen is hozzászóltak, és széles körű információcsere kezdődött, amely a kongresszus után is folytatódott.

Az első nap eseményeit az Egyetem dísztermében a résztvevők számára adott fogadás zárta.

A szekcióülések a második és harmadik nap zajlottak. A kongresszus körülbelül 450 résztvevője közül 270-en tartottak előadást 15 szekcióban. A szekciók az alábbiak voltak: Szaknyelvi kommunikáció I és II; Interkulturális kommunikáció – EU nyelvhasználat, kontrasztív nyelv-

szet; Magyar mint idegen nyelv; Nyelvészeti és informatika; Nyelvpedagógia; Fordítástudomány I és II; Nyelvpolitika; Alkalmazott szociolingvisztika; Alkalmazott pszicholingvisztika; Alkalmazott szövegnyelvészet, stilsztika; Lexikográfia; Alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben; Metainformációs kutatások; A Világ-Nyelv program első évének tapasztalatai. A szekcióülések helyszíne, a Miskolci Egyetem Továbbképző Központja és Műhelycsarnoka kellemes meglepetést jelentett a résztvevőknek, hiszen egy liget közepén, gyönyörűen felújított, a legmodernebb technikával felszerelt termekben hallgathatták az előadásokat. Minden szekció számára biztosított volt az írásvetítő, a számítógép és a projektor, és technikusok segítették az előadók munkáját. A termekben, valamint a folyosókon és a büfében kényelmesen elfértek nemcsak a résztvevők, de a könyvkiállító cégek standjai is.

Részletesebben a *Lexikográfia* szekcióról számolok be, amelyben a két munkanap során összesen 20 előadás hangzott el: *P. Csige Katalin*: Frazeologizmusok a szótárakban; *Lőrincz Julianna*: Grammatikai variáns vagy szinonima?; *Répási Györgyné*: A „hallás”-t mint érzékelést kifejező orosz igék szemantikája; *Kovács Éva*: Az angol főnevesült ige + viszonyszós szerkezetek sajátosságai; *Töltéssy Zoltán*: Azonos hangzású szavak az angol nyelvben; *Kiss Gábor*: A legismertebb magyar közmondások gyakorisága a Világhálón; *Kiss Mónika*: A frazeológiai hamis barátokról magyar – francia példák alapján; *Őrsi Tibor*: A poliszémia szerepe francia kereszt-rejtvényekben; *Zsemlyei Borbála*: A -d kicsinyítő képző földrajzi elterjedése az Erdélyi magyar szótörténeti tár alapján; *Császai Ildikó*: Lakópark, lakókert, rezidencia, village és a többiek; *Magay Tamás*: Visszásságok a szótárkiadásban. A szótárkritika hiánya; *Fóris Ágota*: A nyelvi és az enciklopédikus információk a szótári je-

lentes-meghatározásában; *Langanke, Ulrich*: Fuzzy strategies in Hypermedia-Online-Dictionaries – solutions beyond binary logic; *Jablonkai Réka – Nagy Éva*: Gazdasági szókincstár különleges rendező elvekkel; *Muráth Judit*: Szótárhasználat közgazdász hallgatók körében – egy felmérés tanulságai; *Solymosi Mária*: Genetikai terminusok összehasonlító vizsgálata köznyelvi szótárakban; *Bérces Edit*: Online sportszótárak magyar nyelven; *Steinerné Molnár Judit*: Methodisches Fachwörterbuch; *Hollós Zita*: Korpuszalapú magyar–német szintagmatikus tanulói szótár koncepciója; *Jákó Monika*: Variációk egy témára, avagy: reakciók egy tulajdonságra. Az elhangzott előadások számos témát öleltek fel a lexikográfia témakörén belül. Nagyszámú kutató foglalkozott előadásában a frazémák és a frazeológiai szótárak kérdéseivel, új szótárak szerkesztési koncepciójával, a szótárszerkesztési munkák során felmerült problémákkal és ezek megoldási lehetőségeivel. A szakszótári vizsgálatok, ezen belül a terminológiai és terminográfiai munkák jelentős szerepét, egyre nagyobb fontosságát a számos ilyen típusú vizsgálat, kutatási anyag ismertetése bizonyította. A szekcióban többször alakult ki hasznos szakmai vita, ami várhatóan hozzájárul a lexikográfia területén folyó kutatások ösztönzéséhez, valamint ezáltal gyümölcsöző szakmai kapcsolatok kialakítása is lehetővé válik. A szekció munkáját szekcióelnöki tisztségében és előadásával is megtisztelte *Magay Tamás*, az MTA Szótári Munkabizottság elnöke (<http://www.mta.hu/nytud/bizszotar.htm>).

A második nap késő délután került sor a MANYE közgyűlésére. A közgyűlésen a tisztségviselők beszámolóit hangzottak el a 2004-es évről, valamint a 2005-ös évre terjesztették elő a terveket, melyeket a közgyűlés elfogadott. A MANYE választmányának határozata alapján a 2004. évtől az egyesület választmánya tiszteleti tagokat

választ. A tiszteleti tagságra vonatkozóan az alapszabályzat alapján az egyesület tiszteleti tagja lehet minden olyan személy, aki tevékenységével kiemelkedően hozzájárult az egyesület céljainak megvalósításához. 2005-ben a MANYE választmánya *Hell György* alkalmazott nyelvészt választotta tiszteleti tagjává, akinek laudációját *Stephanides Éva* tartotta. (A laudáció olvasható a MANYE honlapján.)

A kongresszus harmadik napja a Világ-Nyelv program keretében telt. A „Világ-Nyelv program első évének tapasztalatai” szekció előadásai a kongresszus utolsó munkanapján hangzottak el: *Borgulya Istvánné – Somogyvári Márta – Sümeginé Dobrai Katalin*: Tartalomalapú németnyelv-oktatás az egyetemi közgazdászképzésben; *Liptai Beáta*: Interkulturális kommunikáció német nyelven; *Furcsa Laura*: Idegen nyelv tanítása hátrányos helyzetű gyermekek számára – Egy Előre fuss pályázat tanulságai. A három előadás közül kettő a „Szakma + nyelv felsőfokon” alprogram nyertes pályázataiból, azok megvalósítása során szerzett tapasztalatokból mutatott be két német nyelvű oktatásra épülő tartalomalapú oktatási formát. Mindkét program eredményei közé tartozik a tananyag ki-

dolgozása és könyv formájában történő megjelentetése. A harmadik előadás egy „Előre fuss” pályázat eredményeit, megvalósulásának pozitív kicsengését és hasznosságát analizálta.

A záró plenáris ülés előadását *Medgyes Péter* tartotta „A Világ-nyelv pályázat tapasztalatai” címmel, amelyet a kongresszus szekcióbeszámolóí és hasznos szakmai vita követettek.

A kongresszus minden anyaga (körlevelek, program, absztraktok stb.), valamint a kongresszuson készült fotók, a szekcióbeszámoló, a kongresszusra elkészült kötetek listája hozzáférhetők a MANYE honlapján (<http://www.manye.pte.hu>). Itt lehet nyomon követni az előadások írott anyagából összeállításra kerülő kötet munkálatait és a kongresszus más utómunkálatait is.

A kongresszus kiváló megszervezéséért és lebonyolításáért minden elismerés megilleti a programbizottságot (elnöke *Klaudy Kinga*, titkára *Simigné Fenyő Sarolta*), a szervezőbizottságot (elnöke *Váradi Tamás*, titkára *Dobos Csilla*), és a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kara Modern Filológiai Intézetének munkatársait.

Fóris Ágota

KONGRESSZUSI NAPTÁR

Szeptember 8–11.

Német mint idegen nyelv európai módon

Színhely: Budapest, Magyarország

Felvilágosítás:

Web: <http://www.daf-netzwerke.org/tagungen/ergebnisse/konferenz2005-10/>

Szeptember 14–17.

EuroSLA (European Second Language Association) konferencia

Színhely: Dubrovnik, Horvátország

Felvilágosítás:

E-mail: christine.dimroth@mpi.nl

Web: <http://www.unizg.hr/eurosla2005>

Szeptember 15–17.

A BAAL (British Association for Applied Linguistics) éves kongresszusa

Színhely: Bristol, Anglia

Téma: Nyelv, kultúra és identitás az alkalmazott nyelvészetben

Felvilágosítás:

E-mail: admin@baal.org.uk

Web: <http://www.baal.org.uk/conf2005.htm>

Szeptember 16–18.

Nemzetközi online konferencia az idegennyelv-tanításról

Színhely és felvilágosítás: <http://www.readingmatrix.com/onlineconference/index.html>

Szeptember 20–23.

4. Nemzetközi kontrasztív nyelvészeti konferencia

Színhely: Santiago de Compostela, Spanyolország

Felvilágosítás:

Dr. Cristina Mourón-Figueroa,

e-mail: iacrismf@usc.es

Dr. Teresa Moralejo-Gárate,

e-mail: iamora@usc.es

Szeptember 22–24.

A GAL (Gesellschaft für Angewandte Linguistik) éves konferenciája

Téma: Professzionális és kommunikáció

Színhely: Koblenz, Németország

Felvilágosítás:

Web:

<http://www.uni-koblenz.de/~gal05/>

Október 3–6.

21. Nyelvoktatás-módszertani kongresszus

Színhely: München, Németország

Felvilágosítás:

Web: <http://www.dgff2005.lmu.de>

Október 20–22.

I. Litván alkalmazott nyelvészeti konferencia

Színhely: Vilnius, Litvánia

Téma: Nyelvek és emberek: jelen és jövő

Felvilágosítás: Lina Vaškevičienė,

e-mail: lina.vaskeviciene@flf.vu.lt

Október 29–30.

4. Nemzetközi kommunikációs és fordítástudományi konferencia

Színhely: Temesvár, Románia

Felvilágosítás:

e-mail: dc@ceft.utt.ro

Október 29–31.

Osztrák nyelvészkonferencia

Színhely: Graz, Ausztria

Felvilágosítás: Institut für

Sprachwissenschaft,

Karl-Franzens-Universität Graz,

Merangasse 70, A- 8010 Graz

Tel.: 43-316-380-2415;

Fax: 43-316-380-9780

Web: <http://www.gewi.uni-graz.at/ling/oeling2005/>

November 10–11.

Az ASLA (Swedish Association of Applied Linguistics) konferenciája

Színhely: Växjö, Svédország

Felvilágosítás:

Web: <http://www.hum.vxu.se/forskn/konferens/asla2005/>

November 11–12.

EXPOLINGUA Praha 2005

Színhely: Prága, Csehország

Felvilágosítás:

Web: <http://www.expolingua.cz>

November 18–20.

EXPOLINGUA Berlin 2005

Színhely: Berlin, Németország

Felvilágosítás:

Web: <http://www.expolingua.com>

2006**Január 11–13.**

Budapesti uralisztikai workshop

Színhely: Budapest, Magyarország

Felvilágosítás: MTA Nyelvtudományi Intézet

E-mail: bum5@nytud.hu

Web: <http://www.nytud.hu/bum5>

Január 17–19.

3. Európai Fonológiai konferencia (OCP 3)

Színhely: Budapest, Magyarország

Felvilágosítás: MTA, Nyelvtudományi Intézet, Tóth Marianna

Web: <http://nytud.hu/ocp3/>

Január 20–22.

A Kínai Nyelvészek Európai Egyesületének konferenciája (EACL-4)

Színhely: Budapest, Magyarország

Felvilágosítás: MTA, Nyelvtudományi

Intézet, ELTE Kelet-Ázsiai Tanszék

Fax: 322-9297 (Bartos Huba)

E-mail: eacl4@nytud.hu

Web: <http://www.nytud.hu/eacl4/>

Január 27–29.

A GeSuS (Gesellschaft für Sprache und Sprachen) 14. konferenciája

Színhely: Trnava, Szlovákia

Téma: Nyelv és nyelvek a közép-kelet-európai térségben

E-mail: GeSuS@gesus.info

Web: <http://www.gesus.info/Tagungen/>

Web: <http://www.gesus.info/Trnava/TrnavaNetz.pdf>

Február 8–10.

Többnyelvűség és alkalmazott összehasonlító nyelvészet

Színhely: Brüsszel, Belgium

Felvilágosítás:

Web: <http://tryelo.ehb.be/macconference/>

Február 15–17.

A német nyelv Közép- és Kelet-Európa többnyelvű városközpontjaiban

Színhely: Regensburg, Németország

Felvilágosítás:

E-mail: marek.nekula@sprachlit.uni-regensburg.de

Április 8–12.

Az IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language) éves konferenciája

Színhely: Harrowgate, Anglia

Felvilágosítás:

Web: <http://www.iatefl.org/>

Május 5-6.

ERIC (European Resources for Intercultural Communication) konferencia

Színhely: Veszprém, Magyarország
Felvilágosítás: Veszprémi Egyetem,
 Német Nyelvi és Irodalmi Tanszék, Földes
 Csaba, Holicsek Szilvia
Web: <http://www.fh-koeln.de/ERIC>

Június 9-11.**EUROPHRAS 2006**

Színhely: Veszprém, Magyarország
Téma: A frazeológia diszciplináris és
 interdiszciplináris megközelítésben
Felvilágosítás: Veszprémi Egyetem,
 Germanisztikai Intézet, Földes Csaba
 Tel.: 88/624 791
 E-mail: EUROPHRAS-2006@almos.vein.hu
<http://www.vein.hu/german/europhras-2006.htm>

Június 15-17.

A FIPLV (Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes) világkongresszusa

Színhely: Göteborg, Svédország
Felvilágosítás:
Web: <http://www.fiplv.org/>

Augusztus 7-10.**21. Olvasási világkongresszus**

Színhely: Budapest, Magyarország
Felvilágosítás: ELTE és International
 Reading Association
 E-mail: attila@oszk.hu,
mciambro@reading.org
Web: <http://www.reading.org/association/meetings/world.html>

**AKADÉMIAI KIADÓ**

Ügyfélszolgálat
 1519 Budapest, Pf. 245
 Tel.: 464-8200
 Fax: 464-8201
 E-mail: ak@akkrt.hu

www.akkrt.hu

AKADÉMIAI KIADÓ TANÁRI KLUB**LÉPJEN BE A KEDVEZMÉNYEKÉRT!**

Klubtagjaink 20% kedvezménnyel vásárolhatják meg a Kiadó szótárait és egyéb kiadványait, valamint a megrendelés további 8%-ának megfelelő összegért pontokat gyűjthetnek, amelyek készpénzfizetés nélkül levásárolhatók további kiadványokra!

A klubtagság semmiféle kötelezettséggel nem jár!

A klub szabályzatát és a letölthető jelentkezési lapot megtalálja a www.tanariklub.hu honlapon.

JELENTKEZZEN MOST!

Az október 15-ig jelentkezők között angol és német zsebszótárakat sorsolunk ki. A sorsolás időpontja: október 17.

Név:

Cím:

Telefonszám, fax:

E-mail:

Oktatási intézmény neve:

Kelt (hely, év, hó, nap):

Köszönjük jelentkezését!

Aláírás

Az Akadémiai Kiadó a személyes adatokat bizalmasan, az adatvédelmi jogszabályok rendelkezéseit betartva kezeli, az adatokat nem szolgáltatja ki harmadik félnek.

www.tanariklub.hu

Előkészületben a Corvinánál!

Irina Oszipova Orosz nyelvkönyv és munkafüzet

A könyv a kezdetektől az alapfokú tudásig juttatja el a tanulót, a cirill írás-olvasás tanulásától és a nyelvtani alapismeretektől kezdve a legfontosabb szavak és mondat szerkezetek elsajátításáig.



224 oldal, kb. 3500 Ft

Iskolakezdés Oxforddal

rendkívüli szótárakció 2005. október 31-ig

0194316491	Oxford Advanced Learner's Dictionary 7. kiadás+Compass CD-ROM	7042 helyett 5500 Ft
0194315312	Oxford angol-magyar szótár nyelvtanulóknak	3923 helyett 2500 Ft
0194314200	Oxford Picture Power Dictionary +kazetta csomag	4063 helyett 1500 Ft

Librotrade Kft.

1173 Budapest, Pesti út 237.

Telefon.254-0-254 Fax:257-72-4-72

books@librotrade.hu

A XI. évfolyam 2–3. számának szerzői

ANTÓNI JUDIT, Pécsi Tudományegyetem, Illyés Gyula Pedagógiai Főiskolai Kar, Szekszárd
BAJZÁT TÜNDE, Miskolci Egyetem, Idegennyelvi Oktatási Központ
BUDAI LÁSZLÓ, Veszprémi Egyetem, Brit és Amerikai Intézet
CS. JÓNÁS ERZSÉBET, Nyíregyházi Főiskola, Orosz Nyelvi és Irodalmi Tanszék
ESCHBACH-SZABÓ VIKTÓRIA, Tübingeni Egyetem, Japanológiai Tanszék, Németország
FISCHER MÁRTA, Oktatásügyi Minisztérium, Budapest
FÓRIS ÁGOTA, Kozág Kutató-Fejlesztő Kft. és Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék
HORVÁTH BRIGITTA, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program
HRISZTOVA-GOTTHARDT HRISZTALINA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvészeti Doktori Program
HUSZÁR ÁGNES, Budapest
JÁRMAI ERZSÉBET, Budapesti Gazdasági Főiskola, Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskolai Kar,
Idegen Nyelvi Intézet
KIS BALÁZS, Morphologic Kft., Budapest
KISS MÓNKA, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program
KOVÁCS ÉVA, Eszterházy Károly Főiskola, Angol Nyelvészeti Tanszék, Eger
KOVÁCS JUDIT, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanítóképző Főiskolai Kar, Budapest
KUTHY ERIKA, Károly Róbert Főiskola, Idegennyelvi Tanszék, Gyöngyös
MARLOK ZSUZSA, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Germanisztikai intézet, Pilisvörösvár
OSZETZKY ÉVA, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Francia Tanszék
PAFFNÉ FIGURA KRISZTINA, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program
PÉCH OLÍVIA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordító- és Tolmácsképző Központ, Budapest
REDER ANNA, Pécsi Tudományegyetem, Német Nyelvészeti Tanszék
SULYOK HEDVIG, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, Olasz Nyelv és
Irodalmi Tanszék
SZABÓ ZOLTÁN, Babeş-Bolyai Egyetem, Magyar Nyelv és Kultúra Tanszék, Kolozsvár, Románia
TELBISZ MIKLÓS, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvészeti Doktori Iskola
VARGÁNÉ KISS KATALIN, Széchenyi István Egyetem, Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék

A Modern Nyelvoktatás megvásárolható

a Corvina Könyvklubban

Budapest, VII. Rákóczi út 27/b.

(nyitvatartás: hétfőtől péntekig 9 és 17 óra között),

☎ 338 27 39,

ahol törzsvásárlóink megvásárolhatják
a Corvina valamennyi kiadványát,



valamint a pécsi Corvina-könyvesboltban:

Művészeti Könyvesbolt

Idegen nyelvű könyv-, zenemű- és hanglemezbolt

7621 Pécs, Széchenyi tér 8.

☎ (72) 310 427



és megrendelhető a kiadónál:

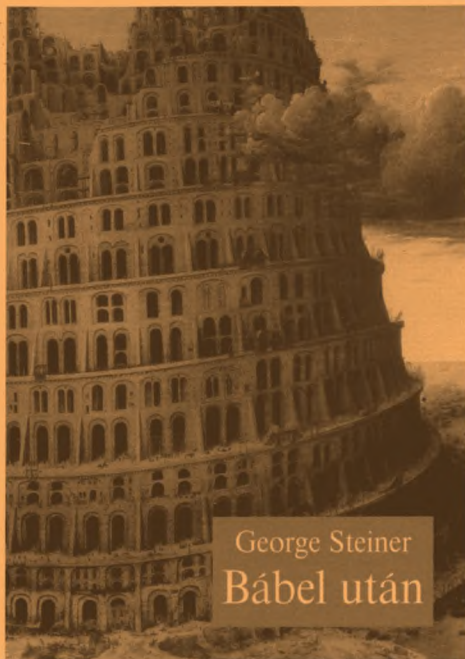
cím: Budapest, VII. Rákóczi út 16.

✉ 1364 Budapest 4., Pf. 108.

e-mail: corvina@axelero.hu



Őszi újdonság a Corvinától



GEORGE STEINER Babel után

George Steiner, az ismert oxfordi professzor először 1975-ben megjelent, de azóta is folyamatosan bővített, átdolgozott és újra kiadott műve ma már klasszikusa az összehasonlító irodalomtudománynak és az irodalomelméletnek. A műfordítás elméletét irodalomelméleti és poétikai, filozófiai, de gyakorlati kérdéseit és ezek történetét összefoglaló mű rendkívül szerteágazó ismeretanyagot tartalmaz. Lenyűgöző intellektuális teljesítmény, és egyúttal ihlető forrás minden mesterségét komolyan vevő gyakorló próza- vagy versfordító számára, de nélkülözhetetlen tankönyve a ma már Magyarországon is mindinkább bővülő fordítóképzésnek.

260 oldal, 3500 Ft