

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A tartalomból:

- ❖ Máté Jakab halálára ❖
- ❖ Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában ❖
- ❖ Rap: a tökéletes ritmus. Kiejtéstanítás zene segítségével ❖
- ❖ Nyelvészeti és genetikai determináltság ❖
- ❖ A szaknyelvek műfaji kérdései ❖
- ❖ A hatékonyabb orvos-beteg kommunikáció érdekében ❖
- ❖ Nyelvpolitika a budapesti szállodák elnevezéseinek tükrében ❖
- ❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



VIII. évfolyam 1. szám

2002. április

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesületének lapja

Főszerkesztő: Szépe György

H/ János

Tartalom

<i>Terts István: Máté Jakab halálára</i>	3
<i>Bárdos Jenő: Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában</i>	5
<i>Szabados Márta: Rap: a tökéletes ritmus. Kiejtéstanítás zene segítségével</i>	19
<i>Dános Kornél: Nyelvvelsajátítás és genetikai determináltság</i>	31
<i>Tompos Anikó: A szaknyelvek műfaji kérdései. Elmélet és gyakorlat</i>	38
<i>Demeter Éva: A hatékonyabb orvos-beteg kommunikáció érdekében</i>	49
<i>Wallendums Tünde: Nyelvpolitika a budapesti szállodák elnevezéseinek tükrében</i>	59

KÖNYVSZEMLE 69
HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK 91

VIII. évfolyam 1. szám

2002. április

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Angol Tanszék

GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet

HIDASI JUDIT, Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely és Oktatási Minisztérium, Budapest

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-Amerikai Intézet, Budapest

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

SZÉPE GYÖRGY (*főszerkesztő*), Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék

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 az Oktatási Minisztérium támogatásával jelenik meg.

Megjelenik négyszer egy évben ♦ Kiadja a Corvina Kiadó kft. ♦ Felelős kiadó: Bart István ♦
Műszaki vezető: Kozma Miklós ♦ A kiadó és a szerkesztőség címe (valamint hirdetésfelvétel): 1051
Budapest, Vörösmarty tér 1. ♦ Telefon: 267 7682 ♦ Fax: 318 4410 ♦ Levélcím: H-1364 Budapest,
Pf. 108 ♦ Szerkesztőségi órák: hétfőn 14-16 óráig ♦ Tördelés és sokszorosítás: Osiris Kft. ♦
Az egyes számok megrendelhetők vagy megvásárolhatók a kiadónál ♦ ISSN 1219-638 X

Máté Jakab (1926–2001) halálára

Nem sokkal azután, hogy monumentális nyelvészettörténetének még hiányzó első kötetét nyomdába adta (a második és harmadik 1997-ben és 1998-ban jelent meg) és fogadta a kollégák és barátok jókívánságait 75. születésnapján, meghalt Máté Jakab.

Mind életével, mind munkásságával egy tipikus kelet-közép-európai nyelvészorsort példáz. Erdély szülötte, székely volt; érdekes, hogy szülőfaluja, Csíkkozmás egy másik nyelvészt is útjára bocsátott, Kelemen Bélát (1913–1982). Mind a háború idején, mind a reményteljes újrakezdés idején (mely korszak ellentmondásait ő maga így fogalmazta meg: „magyarként oroszot tanítani Romániában...”) állt a gáton, majd pedig az idők rosszabbra fordultával, (nem könnyen) áttelepülve, Magyarországon folytatta. (Egy bibliográfiai és egyben biográfiai adalék: az 1977-ben Kolozsvárt megjelent „Nyelvészeti és matematika” című kis terjedelmű, de igen jelentős munkának mindkét szerzője emigrációba kényszerült: a Máté Jakabnál hat évvel fiatalabb Paul Schveigert előbb Dél-Afrikába, majd Izraelbe vetette a sors.)

Magyarországon kiszélesedett a munkássága: részben vitte az erdélyi vonalat, amin a legtermészetesebben értendő az is, hogy Solomon Marcus tanulmánykötete (*A nyelvi szépség matematikája*) az ő gondozásában jelent meg magyarul), részben folytatta azt a tájékoztató-tájékoztató munkát, melynek célja az egész modern nyelvészeti fordulat megértése volt (és ezt vélem munkásságában is tipikus „itt és most” feladatnak). Ehhez a műfajt sokáig (gyakran tanulmány terjedelmű) előszók, kísérszövegek és könyvismertetések jelentették, emellett pedig a többé-kevésbé intézményes nyelvészeti bibliográfiai munka (ami sajnos már jó pár éve abbamaradt és nagyon hiányzik – megjegyezni való, hogy a kicsit más formában az *Acta Linguistica Hungariae*-ben Papp László folytatta, éves nyelvészeti szemle is felelevenítésre érdemes volna). Az utolsó időben pedig összegzésre vállalkozott. Nem hiszem, hogy idegen volna az emléktől, ha ezen összegzés kapcsán Antal László gúnyos megfogalmazását idézem (akinek céltáblája persze a „Bevezetés a nyelvtudományba” műfaj volt): „Úgy látszik, a deresedést hozó években a legtöbbünk nem tud[ja] elkerülni.”

Eleve reménytelen ugyanis a vállalkozás: a szakma klasszikusa, Robins (akinek munkája magyar fordításban csak nagyon hosszú és érthetetlen várakozás után, körülbelül a Mátééval és a H. Tóth Imréével egyidőben jelent meg) maga is láthatólag kínlódik az újabb kiadásokban, másutt (pl. a Szovjetunióban vagy Franciaországban) már évtizedekkel ezelőtt áttértek a többszerzős kézikönyvekre, az egyre több nyelvtudomány-történeti konferencia és folyóirat ellenére (vagy talán miatt?) egyre nehezebb a tájékozódás, már a nyelvtudomány történetének is megvan a maga külön elmélete –

hadd ne soroljam tovább. Máté Jakabnak nyilván szívügye, személyes, vállalt feladata volt a nyelvtudomány-történeti szintézis (mint a Mount Everest meghódításának feladatáról megfogalmazott klasszikus indoklás: „Meg kellett mászni, mert ott van.”). De természetesen rendületlenül hitt abban, hogy ezzel közügyet is szolgál, hogy nemcsak a kiadó nevében, hanem e kötetek céljában is döntő a „tankönyv”. Nem mindenki értett és ért ezzel vele egyet, de mind a szándék, mind a teljesítmény minden elismerést megérdemel.

Életművét abban vélem tipikusnak, hogy a lehető legszélesebb tájékozódás, a szintézisre törekvés (néha persze szükségképpen csak a szintézis lehetőségének próbálgatása), az újabb és újabb nyelvészeti irányzatokkal, köztük is talán az első helyen – a már említett matematikai nyelvészeten túl – a szövegnyelvészettel folytatott küzdelem szükségképpen lépette át vele nemcsak a műfaji határokat (mint utaltam rá, egyes előszavai vagy ismertetései igazából tanulmányok), hanem az egyes diszciplínák, általában pedig az általános(abb) és az alkalmazott nyelvészet(ek) közöttiek is; egész életében egyszerre volt alkalmazott és elméleti nyelvész.

Rokonszenves, életvidám, társasági ember volt, aki nagyon jól beilleszkedett áttelepülése után az itteni életbe. Nagyon sokan szerették és becsülték: tele volt a budai Szent Anna templom, ahol nyughelyére kísértük hamvait.

Terts István

BÁRDOS JENŐ

Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában

Előke

Egy gyermekek számára készült angol nyelvkönyv (Rixon, S. *Tip-Top IV*) egyik leckéjében országokat és „odavalósi” gyermekeket stb. mutatnak be. A „Zoltán from Budapest, Hungary” felirat alatt egy roma gyermek látható. Egyes osztályokban (és szülőkből) ez felháborodást váltott ki, mert „a cigány gyerek az nem magyar, hanem cigány”; illetve „a Zoltán név nem cigány név, hanem magyar”; stb. Az Ön számára melyik változat a meglepő: hogy ezen a képen az emberek felháborodtak, vagy hogy nem? (Rögtön tudott válaszolni? Jól átgondolta?)

I. Kultúra-felfogások

Se szeri, se száma azoknak a meghatározásoknak, amelyekkel a tudomány egykori vagy mai képviselői a kultúra fogalmát próbálják megragadni. Valószínűleg még ennél is több azoknak az értelmezéseknek a száma, amelyeket sohasem öntöttek szabatos meghatározásba. Újabban azonban a kultúra felfogásának egy egészen tág értelmezése is divatba jött, amely szűkebb szakmánk, a nyelvtanítás tervezése szempontjából még figyelemre méltó lehet: kultúra mindaz, amit az ember teremt, amihez hozzányúl, amin a keze nyoma látszik.

Claire Kramsch (1994) Emily Dickinson egyik elfeledett versét használja fel a kultúra e tág értelmezésének magyarázatára. A vers egy rózsáról szól, amelyből illóolajat sajtoltak, hogy megkülönböztessen és felidézzen egy hölgyet. A rózsza elhervadt, a hölgy, sőt a költő is halott, ám az a nyár és az a rózsza – sőt még az a rózsaszín is – örökre megmaradt az időben. Íme a magyarázat: a természet bőkezűen, számolatlanul, szinte közönyösen ontja teljesen egyforma termékeit, amelyek mind élnek és meghalnak, mint általában a rózsák. Ez a rózsza azonban (mint Blake rózsája, vagy Shelley özvegy madara) már nem tűnik el jelöletlenül az időben, a költő megérintette a szó mágijával, egy technológiával, a költészet technológiájával. Az a tény, hogy a

Jelen cikk eredeti formájában előadásként hangzott el azon a konferencián, amelyet „Átjárható nyelvhatárok” címen a Nyelvek Éve tiszteletére tartottak 2001. szeptember 21-én Székesfehérvárott a Kodolányi János Főiskolán. A szerző folyóiratunk felkérésére dolgozta át akkori előadása szövegét. (A szerk.)

rózsaszirmokból illóolajat lehet sajtolni – mint ahogy a szavakból is verset – emberi találmány, és mint ilyen, nem válik a biológiai idő martalékává.

Számos előnye van a kultúra ilyen tág értelmezésének: tananyagaiban szabadon választhat a tanár olyan jelenségek közül, amelyek ezeknek a kritériumoknak megfelelnek, és így a tantervi nomenklatúrák felállítása nem kell, hogy hasonlítson Kosztolányi más összefüggésekben emlegetett „gúzsba-kötve táncolásához”.

Egyébként a *kultúra* szó jelentése már az ókorban többször is változott (vö. Cato *cultura agri*; Cicero *cultura animi* stb.). Az eredeti jelentéssel szoros összefüggésben alakult ki a *kultusz* szó, egyes nyelvterületeken a *civilizáció*. A XVIII. században már az ember anyagi és szellemi tevékenységére, illetve annak produktumaira vonatkozik, ugyanakkor egy adott társadalom fejlettségi fokára is. A fejlődéstudományok szerint a kultúra nem kerül konfliktusba a társadalmi léttel, mert a kultúra az emberi történelem végső célja, az emberi élet legmélyebb, leginkább méltó értéke. Ugyanakkor a Rousseau által elindított kételkedés vezetett a *kultúrpeszimizmus* felfogásaihoz (Spengler, Ortega y Gasset, Marcuse). Egy másik felfogás az emberiség történetét *kultúrkörök* kialakulásában, fejlődésében és pusztulásában, kultúrák és civilizációk történetének fogja fel (pl. Toynbee, Frobenius). A XX. században elsősorban a *kulturális antropológia* járult hozzá a kultúra kutatásához (Boas, Malinowski, Mead, Levi-Strauss stb.). Ugyanebben a században alakultak ki – némileg az Európa-centrikus kultúrafelfogással szemben – a különféle *regionális* kultúrakoncepciók.

Hosszasan idézhetnénk még a különféle kultúra-felfogásokat, az ez iránt érdeklődőket azonban a kulturológia tudományához utaljuk, magunk pedig – érthető önzéssel – visszakanyarodunk a kultúra és a nyelv kapcsolatához, hiszen célunk az, hogy a kulturális kompetencia kérdéseit a nyelvtanítás–nyelvtanulás összefüggéseiben vizsgáljuk.

II. Nyelv és kultúra

Igazi csoda a nyelv, amelynek jelentőségét általában fel sem fogjuk. Ebben a pillanatban azzal, hogy meghallgatnak engem, egyfajta felületet nyújtanak, lehetőséget, hogy szavaimmal behatoljak gondolataikba, és viszonylag pontosan közvetítem nézeteimet, hiteimet vagy tévhiteimet, amelyekkel befolyásolom Önöket. Vagyis azzal a bizonyos véges számú nyelvi jellel speciálisan Önök számára válogatott – az én életemtől függetlenül – végtelen számban kreálható mondatok közül: ezt a dimenziót már jó néhányszor elemeztük. Ritkábban hangzik el az, hogy *egy nyelvben az adott pillanatban a szavak száma is véges: ehhez képest viszont a felhasználható helyek, a kontextusok száma végtelen*. Ugyan ki merne vállalkozni arra, hogy szótár helyett kontextus-tárat hozzon létre?! Ezek a situációk, ezek a kontextusok mind meghatározott téridőben, meghatározott társadalmi miliőben játszódnak le, vagyis minden egyes helyzetnek *kulturális összetevője* is van. Ezért mondhatjuk, hogy a nyelv képes egyfajta *kulturális valóság* közvetítésére. A jelentés megfejtéséhez persze egy szűkebb közösséghez kell tartoznunk, amelynek éppen ez a nyelv a közös birtoka, megtartó ereje, így azt is bizvást állíthatjuk, hogy a nyelv nemcsak *közvetíti* ezt a kulturális valóságot, hanem annak *szerves része* is. Más kultúrák szemszögéből egy ilyen jelrendszer egyszerre lehet ismerős, vagy idegen, esetleg vadidegen, de ettől még annak a kultúrának az adott nyelv, a vizsgált nyelv éppen a legkifejezőbb jelképe, szimbóluma. A közösség kulturális kódjainak elsajátításához szocializációval jutunk el a gyermeknevelés, az iskolázás

segítségével; kultúraváltás esetén pedig akkulturációval, amely a mai globalizálódó világban egyre gyakrabban előfordul. Az osztálytermi nyelvtanítás egyik legérzékenyebb kérdése éppen az lehet, hogy *el lehet-e jutni a kulturális kompetenciához akkulturáció nélkül?* Láthatjuk-e másként a világot a magunk nyelvén; vagy csak akkor, ha egy másik nyelven beszélünk, s így „másként” gondolkodunk, amellyel – Sapir és Whorf elméletét megerősítendő – máris beleestünk a nyelvi relativizmus csapdájába, hacsak be nem ismerjük kétnyelvűségből eredeztethető végzetes skizofréniánkat.

III. Nyelvtanítás-történeti jelenségek

Ha visszanezünk (de nem haraggal) az idegen nyelvek tanításának történetére, megállapíthatjuk, hogy a nyelvek tanulmányozását a jobb tankönyvek és jobb mesterek mindig elsősorban *kulturális tevékenységnek* szánták, amelynek célja a *műveltség* (mint egyéni kategória) kialakítása volt. Úgy is leírhatnánk a nyelvtanítás történetét, hogy mely időpontokban, miért, és hányszor feledkezett meg a nyelvtanári szakma erről az alaptörvényről – többnyire valamely bigott nyelvészeti vagy technológiai újítás hatására – s vált áldozatává futó divatoknak.

Az elemzést kezdhethetnénk mindjárt a középkorral, és benne a *praelectio*-val, a nyelvi tanóra e jellegzetes bevezetőjével, amely a *commentum* és a *glossa* összekapcsolásával évszázadokon át elemezte a szövegből első pillanatra nem látható tudnivalókat. Különösen a glossza volt alkalmas a kulturális tudatosság fejlesztésére, mind frazeológiai, mind kultúrtörténeti megjegyzéseivel. A tér és idő kímélése céljából azonban ugorjunk át a századokat, s válasszunk ki néhányat a múlt század, a XX. század módszerei közül.

Elsőként a *direkt* módszert kell felemlítenünk. Ez volt az a nyelvtanítási irányzat, amely először kezdett tudatosan foglalkozni a hétköznapi szokások, az etikett, az udvariasság, a mit szabad, mit nem szabad mondani aprólékos, mindennapi szokásaival. *Kisbetűs kultúra* volt ez, a mindennapi viselkedés kultúrája; az íratlan kódok, rutinok, mindenki előtt ismert apró rituálék nyelvbekötött tudománya. (Ekkor vált például az angliai teafőzés rituáléja az angolt tanító tankönyvek örökzöld témájává.) Erről az alapról hódították meg később azt a bizonyos *nagybetűs Kultúrát* is, amely egy adott beszédközösség irodalmi, népművészeti, zenei, ipari stb. kultúrájának produktumait is a nyelvtanulás tartalmaiba emelte. Nem volt veszélytelen ez a metamorfózis a háborúktól szabdalt Európában. A *civilisation*, a *civiltà*, a *Landeskunde*, a *страноведение*, vagyis az *országismeret* tanulmányozása a monolitikus, változatlan kultúráképek kialakulását erősítette, szerencsétlenebb változataiban pedig homogén, torz sztereotípiákba, álságos nemzeti karakterológiákba torkollott.

Azóta nemcsak a történelmi helyzet, hanem a kulturális kontextusok is megváltoztak, mégis úgy tűnik, hogy egyes Kulturkunde-jellegű tanulmányok torzítása és elfajulása szinte évtizedekre – túlzottan is óvatossá tette a tankönyvszerzőket, alkalmasint a tanárokat is. Így a nyelvtanítástörténet első igazán *tömeges* módszere, a behaviorista tanuláselmélet relatív igénytelensége miatt viszonylag hatékony *audiolingvális módszer*, *technicizálta* a nyelvtanulási folyamatot, amellyel a tanuló éppen a kultúrába kötöttség hús-vér motivációját veszítette el a mégoly ha tökéletes hangzást biztosító üvegkalitkákban. (A mosolytalanul továbbrohanó gép közönyösen etette a plexibe zárt papagájokat, akik az éles hangra – csakúgy mint a pulykák a baromfiudvarban – tudták a választ...) Bár még most is többségben vannak azok, akiknek inkább ilyesfajta nyelvtanulásra lenne szükségük, számukra a történelmi pillanat elmúlt.

A *kommunikatív nyelvtanulás* megjelenése és benne elsősorban az interakció, amely időközben párosult a felnnevelkedett alkalmazott nyelvészet és a szociálpszichológia elméleteivel, már tudatosan formálgatja a pragmatikai jelenségek iránti érzékenységet, a szituációkba zárt beszédszándékok érvényesítését, a verbális, paraverbális, sőt nem verbális jelek együttes érzékelését. Valójában most folyik a beszédaktus-elmélet, az együttműködés és az udvariasság sokat tárgyalt nyelvfilozófiai jelenségeinek alkalmazása a nyelvtanításban; és ezek mind, egymástól nagyon eltérően is működhetnek az egyes közösségek életében (például a pozitív vagy negatív udvariasság preferenciája, kultúrába kötöttsége). Erre utal a kommunikatív nyelvtanítás nem egy, a korábbiaktól gyökeresen eltérő, új osztálytermi gyakorlata. Mielőtt azonban megtárgyalnánk ezek beépülését a különféle kompetenciákba, előbb vizsgáljuk meg néhány példa segítségével, hogy milyen speciális tartalmak szerepelhettek a különféle tananyagokban kulturális háttér gyanánt. Úgy is nevezhetnénk ezt a látképet, hogy a kulturális nomenklatúrák csatája.

IV. Kulturális nomenklatúrák, tantermi tartalmak

Mint ahogy az már korábban elhangzott, a kultúra afféle hétköznapi értelmezése során (így váltja aprópénzre a nyelvtanítás a kulturális elméleteket) egy nemzet leginkább becsült kulturális termékei (az irodalom, a művészetek, köztük a népművészet, vagy iparművészet területei – jókora adag történelemmel és földrajzzal fűszerezve) gyakran váltak a főként országismereti jellegű nyelvkönyvek célképzeteivé. A Kulturkunde két világháború közötti tündöklése és bukása után jó harminc-negyven évvel később éppen a Szovjetunióban jelentek meg ilyen szerkezetű nyelvkönyvek. A klasszikus országismeretek egyáltalán nem sajnálták a földrajzot vagy a történelmet (pl. Andrianov-Rastorgueva, 1965). Még az inkább turisztikai jellegű országismereteket is ólomnehéz tényanyag tölti ki (pl. Markova, 1968). Ugyanebben az időszakban, majd végig a hetvenes években a britek már megpróbálják ezt a nyögvenyelős, adatokkal zsúfolt kultúratanítást valamivel könnyedebbé varázsolni, amely ugyanakkor visszatérést jelent a direkt módszer tematikus tanterveire (Cook, 1972). Ebben az utóbbi könyvben nem nehéz felismerni a mindenkori brit vagy angolszász civilizációs kurzusok alaptípusát, előképét (vö. Stevenson, 1987). Az évtizedek során úgyszólván kanonizálttá váltak ezek a témák, amelyek alól egyetlen kultúráközvetítő nyelv sem akarta kivonni magát. (Azért akad néhány ritka kivétel (Rudolph, 1967), bár e munka inkább az extenzív olvasást hivatott elősegíteni.)

Hosszan sorolhatnánk még az országismereti tematikájú nyelvkönyveket: szinte mindegyiküknek közös vonása az, hogy előtanulmányt jelenthetnek a majdani részletes, modern filológiai tanulmányokhoz. Bizonyításképpen felidézhetnénk Országh László klasszikusnak számító nomenklatúráját a *Bevezetés az amerikanisztikába* című egyetemi tankönyvéből (Országh, 1972). Miután manapság már nemcsak a nyelvkönyv-írás, hanem a dokumentatív, non-fiction irodalom is a *tényektől való halálos rettegés* jegyében olvastatik, a szerzők megpróbálják „csomagolni” a már korábban kanonizált tematikát. Kitűnő példa erre Lasch Magyarországon is rendkívül népszerűvé vált könyve: *Az önimádat társadalma* (Lasch, 1978; 1996). Íme néhány cím, vagy címszerű megjegyzés Laschtól a tematika érzékeltetése céljából:

- ~ történelemvesztés, önimádó személyiség, aszociális individualizmus;
- ~ színészkedés a politikai és a mindennapi életben;

- ~ a sport lealacsonyodása, avagy a játékszellem mint nemzeti hevület;
- ~ az oktatás és az új műveletlenség: az ostobaság terjedése, a műveltség és szakértelem sorvadása;
- ~ az engedékenységi bírálata, avagy a fiatalok bírósága és a szülőnevelés;
- ~ a nemek háborúja mint menekülés az érzelmek elől;
- ~ a megifjodásba vetett hit megrendülése: rettegés az öregségtől;
- ~ új gyámkodók és új uralkodók: bürokrata és technikusok; stb.

Olyan leírások ezek, amelyek arra törekednek, hogy minél részletesebben visszaadják az adott ország kultúrába kötött valóságát, ezért az enciklopédikusságra való törekvés mindig kétségbeesett, gyakran gyötrő erőfeszítést jelent. Lasch könnyedségét látomásának profetikus erejével éri el. De ugyanígy a való világot akarta leírni már Apáczai is enciklopédiájában; és ha annyi vargabetű után ismét vissza szeretnénk térni szűkebb értelemben vett szakmánkhoz, akkor minden idők legnépszerűbb nyelvkönyvét, Comenius *Orbis sensualium pictus*-át is ilyen munkának tekinthetjük (Comenius, 1793). Comenius rajzos példabeszédein érződik az élőszó ereje, a képeken számokkal beazonosítható tárgyak és személyek egyaránt idéznek későbbi nyelvkönyveket vagy képes szótárakat. A leírások, tanítások értelmezése közepette már ekkor is van helye „kulturális” megjegyzéseknek (pl. A’ temetés (LXXII) című részben így szól: mikor a halottat viszik, régi szokás szerint énekek énekeltetnek és a harangok húzattatnak; *amely szokás mindazonáltal minden helyeken nincsen*).

Ezzel a legutóbbi, több száz éves megjegyzéssel vissza is érkeztem a kiindulópont-hoz: *milyen kultúrát tanítsunk?* A nagybetűset, a kisbetűset, vagy létezik még más dimenzió is? Olyan országismeret is volt már korábban, ahol a fogalmi rendszer helyett inkább az intézményesült formákat tanították. Íme egy ilyen tematika csak felsorolásszerűen: naptári és egyéb ünnepnapok Angliában; sportesemények, művészeti fesztiválok és vásárok; hagyományos állami és egyházi ceremóniák; eljegyzés, esküvő, keresztelő, temetés; a szabadidő felhasználása: sport, esti iskola, kocsimák, klubok, kertészkedés, kedvenc háziállatok (háztartási kutya és nem harcieb); hétvégi kirándulások és vakáció stb. A már korábban emlegetett tényvesztés térnyerése következtében az ilyen zsúfolt, kulturális tényekkel hurkásított könyvputtók tovalebegtek a szellemi éterben – a mai kor kevesebbrel is beéri.

V. Kulturális tudás, vagy kulturális tudatosság?

Eszerint a kultúra elemei mint tanítható témák közül kisodródtak a kulturális intézmények, vagy legalábbis egy részük elhalványodott (például múzeumok, temetők, templomok stb.); és nagyon hasonló sors vár az egykori magasabb rendű kulturális termékekre az irodalomtól a folklóron át a képzőművészeti termékekig. Ez a sápadtság talán csak az ipari formatervezés (design) és a reklám uralma alá hajtott tárgyi világra nem érvényes, mint a kisebb-nagyobb használati tárgyak, illetve ezeknek bonyolultabb változatai a mobiltelefonoktól az autókig, a lakóházaktól a bevásárlóközpontokig. Osztatlan figyelem kíséri viszont a különféle viselkedési formákat (szokásokat, normákat, kódokat, tabukat stb.), amelyek ekképpen a kultúra elemei között bár változékony, de örökzöld szerepet játszanak. Ezek közül válogathatunk tehát, és régi tanári szokás szerint az explicit dolgokat tanítjuk, az implicit állapotokat pedig csak közvetítjük. A kultúra elemeinek egy ilyen összefoglaló táblázatát az 1. ábra mutatja be.

I. Viselkedési formák	II. Intézmények	III. Termékek
szokások, elvárások mintázatok, normák „kódok”, „tabuk” az – étkezésben – ruházkodásban – szabadidő eltöltésében stb.	múzeumok könyvtárak iskolák színházak mozik kulturházak kiadók stb.	– irodalom – képzőművészetek – zene, folklór – iparművészetek stb. (házak, autók, használati tárgyak is, stb.)

1.ábra: A kultúra elemei

Bár egy ilyen táblázat jól mutatja a tanítható/tanítandó célpontokat – még akkor is, ha egyes elemeket kiemel vagy elborít a kulturális ismeretek tanításának divatja, inkább árapálya. Mégis marad bennünk valami hiányérzet: mi az ami összetartja ezeket a szétesőnek tűnő, bár kétségtelenül összetartozó elemeket? A szétdaraboltság nemcsak az ábra statikus mivoltából ered, hanem abból is, hogy hiányzik belőle a kulturális érték fogalma, amely kimondva vagy kimondatlanul minden működő kulturális rendszerben jelen van. Szívesen venném, ha az olvasó az itt következő ábrát nem a statikai érzék hiányának fogná fel, hanem érzékelné, hogy a szerző a kultúra elemeit szimbolikusan egy régi típusú pörgettyűnek ábrázolta, amely csak akkor él, ha pörög. A kultúráról se tudni, hogy mi, ha moccanatlan. Mozgásában azonban nagyon hasonlít ehhez a pörgettyűhöz, hiszen a középső résznek a tengely körül kell szép egyenletes távolságban maradni a talaj felett és ez akkor van így, ha az adott társadalomnak van világosan megfogalmazott kulturális értékképzete. A kulturális termékek minősége is nagyon lényeges, hiszen ezen áll, vagy bukik az egész szerkezet. Mivel a tengelytől (a központi értékektől) gyakran egyes viselkedések, esetleg intézmények helyezkednek el a legtávolabb, ezeknek szükségük van egy állandó centripetális erőre, amely jelen is van, ha



2.ábra: A kultúra elemei

pörög a pörgettyű. Ha túl nagy a pörgés, a centrifugális erők következtében egy-egy bizarr szokás, egy-egy önimádó intézmény leválhat a kulturális értékek által beabroncszott testről, de ennél fontosabb az a kíváncsi, hogy ne álljon le a pörgés. Ebben a rendszerben tehát a centrifugális erők az establishment az elfogadott és hivatalos kultúra elleni lázadást, a kulturális anarchiát jelentik, míg a centripetális erők az értékek viszonylagos változatlanóságát.

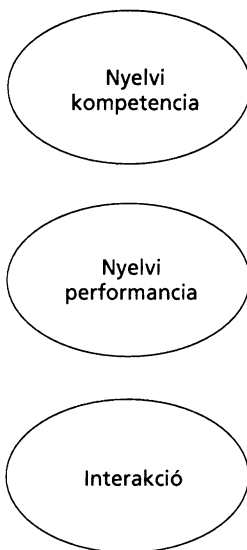
Miközben a nyelvtanárok megbabonázva figyelik a pörgettyű vibrálását (és esetleg maguk is vállalkoznak egy-két pörgetésre), alapvető kérdésük még mindig megválaszolatlan maradt: mit, milyen mértékben tanítsanak a kultúra elemei közül, amely profilként kirajzolódva megválaszolja a „milyen kultúrát?” kérdést is. Századok óta mostanában fordul elő először, hogy a kulturális tudást jellemző tények abszolút száma csökkenni kezdett, és így a nyelvtanárok is egyre többet foglalkoznak a kulturális érzékenység kialakításával, egyfajta kulturális tudatosság megformálásával, amely nagyobb értéknek tűnik a mindennapi kommunikációban, mint a kulturális tények halmaza. Jó példa erre Tomalin és Stempleski gyakorlattipológiája. 1993-as népszerű könyvükben a következő fő témák köré csoportosították metodikai ötlettárukat:

- ~ kulturális képzetek és szimbólumok felismerése;
- ~ manipulációs gyakorlatok kulturális termékekkel;
- ~ a mindennapi élet mintái („forgatókönyvek”);
- ~ a kulturálisan megfelelő viselkedés vizsgálata;
- ~ jellegzetes kommunikációs minták;
- ~ kulturális értékek és attitűdök feltárása;
- ~ a kulturális tudatosságra törekvő tapasztalat kiterjesztése.

Misztikusnak tűnő kategorizálásuk mögött hetvenöt jól használható tevékenységforma rejtőzik, amelyekről elmondható, hogy valóban mind a kulturális tudatosság, mind a kultúrák közti interakció területeit jól fejlesztik. Ez lenne tehát a fejlődés útja? Vagy az is lehet, hogy a helyzet ennél is bonyolultabb? Mindenesetre elgondolkodtató, hogy a kommunikatív nyelvoktatás manapság már mindent keblére ölelő eklektikájában nem szerepel direkt célként a kulturális kompetencia kialakítása.

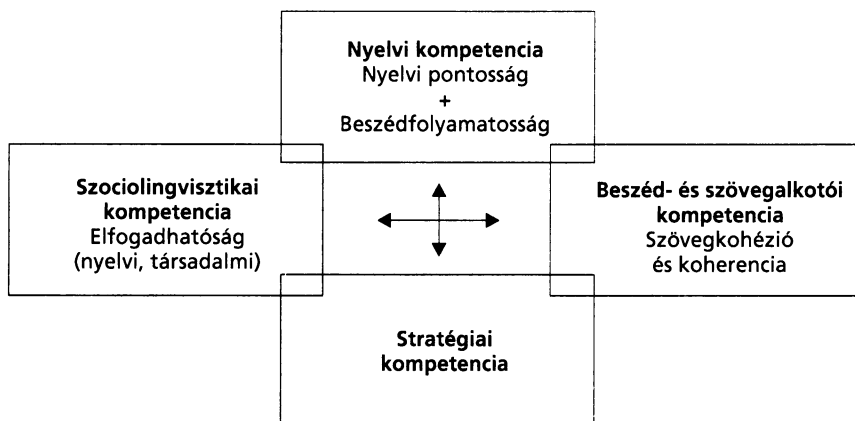
VI. A kulturális kompetencia megjelenítése a kommunikatív kompetenciában

Az idegennyelv-tanítási szakma – és tudománya, a nyelvpedagógia – több mint húsz éve feszülten figyeli a kommunikatív kompetencia mint célmodell változásait. Célmodell azért, mert a kommunikatív kompetencia földi mását kívánjuk kialakítani diákjainkban és így minden koncepcionális változásnak következményei vannak a tantervelméletben, a tankönyvírásban és a mindennapi osztálytermi munkában egyaránt. Az egyik korai kompetencia-modell (Rivers, 1978:4) egy kicsit Chomsky feje tetején állva született meg, ugyanis Rivers felhasználja a nyelvi kompetencia és performancia fogalmát, amelyeket azután az interakciós készségekkel egészít ki.



3. ábra: A kommunikatív kompetencia három tényezős modellje
Rivers és Temperley, 1978 nyomán

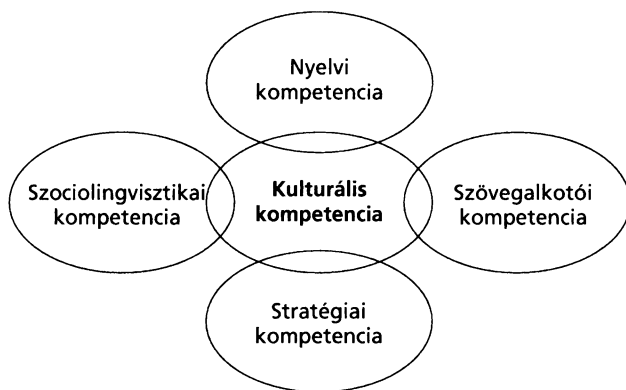
A szakmában leggyakrabban használt modell mégis Canale és Swain (1980) négy komponensből álló kompetencia-modellje, amelyet úgy is szemléltethetünk, hogy ők a nyelvi kompetenciát és performanciát egyetlen kategóriában egyesítették nyelvi kompetencia néven, míg az interakciós komponens három új köntösbe öltözött: a szociolingvisztikai, a szövegalkotói és a stratégiai alkompetenciákba.



4. ábra: A kommunikatív kompetencia négy tényezős modellje
Canale-Swain, 1980 nyomán

Új modellek azóta is keletkeznek, mégpedig főként úgy, hogy a stratégiai komponenst még további alcsoportokra osztják, amelyek azután külön-külön önállósodnak. A későbbi modellek közül Bachmann néhány elképzelése vált ismertté (1990, majd 1996), amelyeket eredetileg kifejezetten tesztelési feladatok validációja közben és érdekében hozott létre. Egyvalami azonban közös ezekben az elismert kommunikatív kompetencia modellekben: explicite egyik sem tartalmazza a kulturális kompetenciát. Ugyanakkor a kommunikatív kompetencia modellje a terminológia elvontsága miatt az átlagosan képzett/képzetlen (nem kívánt törlendő) nyelvtanár számára távoli, rideg, vagy egyenesen elrettentő. Integráltan és láthatatlanul persze jelen van a kulturális kompetencia, hiszen a nyelvi kompetencia jelentésviszonyait, a szociolingvisztikai kompetencia társadalmi elvárásait nem lehet megoldani *kulturális kompetencia* nélkül, a szövegkoherenciát *kultúrába kötött* „forgatókönyvek” (script-ek) nélkül; stratégiai kulturális döntés például a pozitív, vagy negatív udvariasság – hogy csak egy néhányat említsünk. Mégis így, e rejtettség miatt kissé eluralkodnak a kognitív célok. Gyakran a nyelvvizsgák is leginkább az értelem kiműveltségét vizsgálják értelmes feladatokban, holott a nyelv igen sok tartománya kifejezetten „nem értelmes”!

Több mint húsz év kommunikatív nyelvtanítás után a tanárok még mindig rettegnek attól, hogy elismerjék, hogy a nyelvtanulásnak igenis vannak *szenzomotoros igényei*, vannak bizonyos *biológiai és társadalmi feltételei*; az idegen nyelvekkel kiváltható érzelmi nevelésben pedig kiváltképp fontos szerepet játszik a kulturális kompetencia fejlesztése. Éppen ezért nagyon ideje, hogy kitörjünk a kanonizált és lassan dogmákká merevülő fogalmak köréből. Canale és Swain modellje egészségesebbnek tűnik, ha láthatóvá tesszük, sőt, a középpontba helyezzük a benne rejtetten jelen lévő, de *eddig ikonikusan meg nem jelentett kulturális kompetenciát*.



5. ábra: A kulturális kompetencia helye a kommunikatív kompetenciában

Az egyik legfontosabb lecke, amelyet a nyelvtanítás-történet diákjai és tanárai egyaránt elsajátíthattak, az az, hogy kevés új dolog van a nap alatt. Némi kutatás után leltem rá Stern modelljére 1980-ból, amelyet valamivel később Ullmann is átvett (1982). E kiváló elméleti szakembereknél a nyolcvanas évek elején a kulturális témák és elvárások párhuzama még létezett. Vajon hol veszítettük el? Kevéssé magyarázható a józan ész határain belül, hogy amikor az utóbbi negyedszázad nemcsak közel hozta egymáshoz

a földi kultúrákat, hanem konfliktusokat is kiobbantott, hová tűnt a kulturális kompetencia tudatos fejlesztésének igénye? Mint látható, Stern nemcsak a nyelvet, a kultúrát és a kommunikatív tevékenységet veszi célba, hanem egy metatudományt: a nyelvi neveléssel kapcsolatos általános tudnivalókat is tanítaná. Így aztán Stern elképzelése valóban többdimenziós: egy bizonyos nyelvi készségsszint elérése nem az egyetlen célja a nyelvtanulásnak, tudásanyag is kíséri, érzelmi tartalmak is, nemkülönben a tanultak hasznosíthatósága.

TARTALOM	CÉLOK			
	KÉSZSÉG-SZINT	TUDÁS (TÉNYEK)	ÉRZELMI HATÁS	FELHASZNÁLHATÓSÁG
1. Nyelvi tanterv (L2)				
2. Kulturális tanterv (C2)				
3. Kommunikatív tevékenységek tanterve				
4. Általános nyelvi képzés tanterve (nyelv és kultúra kérdései)				

L2 = célnyelv

C2 = célnyelvi kultúra

6. ábra: Általános nyelvtanítási tantervi modell (Stern, 1980)

Milyen jelenségeknek kellene szerepelni egy kulturális tantervben? Elvileg minden olyan belefér, ami a célnyelvű ország életéhez hozzátartozik. Bár a kulturális kompetencia része a kommunikatív kompetenciának, döntően mégis annak társadalmi, illetve kulturális viselkedési formáival van kapcsolatban, és nem csak a szűkebb nyelvi megvalósulással. Társadalmi normák elsajátításáról, illetve betartásáról van itt szó; olyan, gyakran ki sem mondott viselkedési szabályok elsajátításáról, amelyek mindenképpen értékekhez, elvárásokhoz kapcsolódnak, és amelyekről jellegzetessé válik egy ország *viselkedési szöttezésének mintázata*. A kívülállónak fel kell ismerni az olyan eseteket, amelyeknek valamilyen kulturális jelentése van az országban élők számára, akár aláveti magát ezeknek a szabályoknak, akár nem. Az eredeti kultúra feladása, a teljes beolvadás, vagyis az asszimiláció a legnagyobb ár, amit fizethetünk – bár vannak olyan kutatók, akik azt állítják, hogy kétnyelvűek lehetünk, de kétkultúrájúak nem (Hammerly, 1982). Az kétségtelen, hogy a tanárnak időnként nehezen megfogható fogalmakat kell tanítási helyzetben elcsípni, tudatosítani. Gondolkodási szokásokat, értékítéleteket, a valóság eltérő interpretálását, paralingvális jelenségeket vagy a mozgásintelligencia szokatlan megnyilvánulásait nehéz kategorizálni, de méginkább tanítani. Osztálytársadalmakban (lehet-e más?) a társadalmi rétegek különféle elvárásait családi, vallási, gazdasági vonatkozásban vagy különféle a szakmák szintjén nem könnyű hihetővé varázsolni; egyes politikai, jogi, tömegtájékoztatói, esztétikai, szexuális, etnikai, kisebbségi ügyekben pedig egyenesen veszélyes. Idetartozik a személyeken belüli vagy személyek közti konfliktusok megértése is.

A kulturális kompetencia számos kategorizálással történő magyarázata között elfogadhatjuk a már hivatkozott Hammerly-féle (1982) modellt, amely információs vagy ténykultúráról, viselkedési kultúráról és teljesítménycentrikus kultúráról szól. Az első

azon világ tényeinek az ismerete – és benne a nyelvi is – amelyben az azt a nyelvet anyanyelvként beszélők élnek. A viselkedéskultúrában a tényleges viselkedésen túlmenően („ahogy ott élnek”) benne vannak az ehhez kapcsolódó magatartásformák és értékítéletek is. A legtöbb kutató – de alighanem a nyelvtanárok – számára is a kulturális kompetenciának ez az aspektusa a legfontosabb, hiszen ez tartalmazza a társalgási sémákat, forgatókönyveket, szokványos frazeológiai kifejezéseket. A harmadik kategória, a művészi teljesítmények világa, a kulturális termékek összessége. Hammerly szerint ez a kategória ma már egyre kevésbé fontos az idegen nyelvek tanításában. Akár helyes ez a feltételezés, akár nem, az igazi csapda inkább az, hogy az idegen nyelvet tanuló személyiség nem semleges, ugyanis már alkalmazkodott egy kultúrához. Emiatt kellőképpen „beszűkül”, elsődleges akkulturációja előítéleteket válthat ki belőle, amelyek akadályozhatják egy másik kultúrába kötött második nyelv elsajátítását.

VII. Eredeti és másodlagos akkulturáció

Az idegen nyelvek tanításának kulturális aspektusával foglalkozó, inkább szórványos szakirodalom (például Morgan, 1993; Dirven és Pütz, 1993; Oxford és Anderson, 1995; stb.) csak alig, vagy egyáltalán nem törődik az eredeti akkulturáció tényével. Márpedig az újszülöttek örökös „barbár inváziója” kultúrsemleges sereggént érkezik hozzánk, és külső testi jegyeiktől függetlenül, csak később lesz belőlük valamilyen nyelvű és nemzetiségű gyermek. Egyelőre nem ismeretes olyan pedagógiai, pszichológiai, vagy éppen nyelvpedagógiai mérőeszköz, amely megbízhatóan értékelné ennek az elsődleges akkulturációnak a sikerességét. Talán a pszichológia – és ezen belül leginkább a szociálpszichológia – tudott közelebb férkőzni ezekhez a jelenségekhez attitűd- és személyiségvizsgálataival. Az affektív irányultságú elemzéseket kognitív vizsgálódások követték, majd az osztálytermi alkalmazhatóságok mentén ismét az attitűdváltozások, hitek és tévhitek, sémák és előítéletek kutatása került előtérbe. Bár annyi már kiderült, hogy nem mindegy, hogy *ki, milyen környezetben* mutatja be ezt a kultúrát, *kiknek*, és hogy *mi az üzenet lényege* – a téma bonyolultsága és elvontsága azonban még nem tette lehetővé azt, hogy az alkalmazások a metodikai „főzőtanfolyamok” nyelvére is lefordíthatóak legyenek: miből mennyit, milyen sorrendben, hányszor és így tovább.

Megfigyelések alapján a legjobb nyelvtanárok – valószínűleg ösztönösen – nem választják szét a nyelvtanulási elemeket a kulturális tanulástól. Ez a szétválasztás a másodlagos akkulturációban (vagyis idegen nyelvek tanulásakor) ugyan lehetséges, de az eredeti akkulturációban (az anyanyelv és az anyanyelvű kultúra elsajátításában) lehetetlen. Gondolatkísérletként elmélázhatunk azon, hogy Chomsky feltételezése a nyelvelsajátító berendezésről (LAD) esetleg túl szűk. Lehet, hogy ott működik mellette egy automatikus kultúra-elsajátító berendezés is (CAD: Culture Acquisition Device), vagy ennyire feledékeny lett volna a Gondviselés?

Kezdő (és álkezdő) nyelvtanárok gyakori illúziója, hogy a kezükbe kerülő tanulók anyanyelvi készségeit és anyanyelvi kulturáltságát, magyar műveltségét egységesnek tekintik. Mivel a nyelvhez egy hajszállal jobban értenek, hamarabb veszik észre a nyelvi egyenetlenségeket, a többi dolog pedig csak úgy elmerül az „öntudatlan siket tavában”.

Az eredeti akkulturáció egyenes következménye a kulturális sokk jelensége, bár az sem igaz, hogy ahhoz hasonló jelenségek az anyanyelvi szocializáció során nem fordulhatnak elő. Ha az elsődleges akkulturáció a normális, nyitott szocializációs

helyek (például iskola) helyett rejtkehelyeken folyik (például politikai okokból a családban, vagy egy baráti közösségben stb.), akkor az elsődleges akkulturációban is megfigyelhetünk kulturális sokkra emlékeztető jelenségeket. Brown (1987:129) szakszolja a kulturális sokk jelenségét az idegen nyelvek tanításában. Szerinte először *eufórikus állapotok* jelentkeznek, ezt követi az igazi *kulturális sokk*, majd a fokozatos *felépülés* és végül a *teljes gyógyulás*. Ideális pedagógiai és pszichológiai állapotokat feltételezve az elsődleges akkulturációnak (vagyis a barbár invázió kultúrsemleges harcosainak) sohasem kellene túljutniuk az eufória állapotán. Ez a kecsegtető lehetőség azonban a második akkulturációban óhatatlanul elveszik. Mindez azonban nem homályosítja el azokat az eredeti akkulturációra is egyaránt vonatkozó módszertani tényeket, hogy az akkulturáció sikeressége döntően az üzenetet közvetítő személy (személyek) hitelességétől függ, de attól is, hogy mennyire vonzóak ezek a személyiségek. Ugyanilyen fontos a tanulási környezet minősége (kulturális tanulásban az egész társadalom) és végül, de nem utolsó sorban, a kulturális üzenet tényleges tartalma. Mindezek a tényezők a kulturális tanulásban résztvevő személyektől függetlennek tekinthetők a beleszületés pillanatáig, akkortól fogva azonban minden egyes „tanuló” a maga képességei szerint lép interakcióba ezzel a közeggel. Megértve és alkalmazva a hasonlóságokat a két folyamat között, nyilvánvaló, hogy milyen rendkívüli felelősség terheli a nyelvtanárt a másodlagos (vagy n-edik) akkulturációban. Személy szerint neki kell hitelessé válnia: autentikus és vonzó kell legyen egy személyben, és ez érvényes az általa megépített idegen ajkú tanulási környezetre is. A kulturális üzenetet is meggyőzően, lelkesen és hitelesen kell közvetítenie (akár egyetért vele, akár nem). Ez az erőfeszítés időnként valóban sokat kivesz az idegen nyelveket tanító tanár személyiségéből: van akinél ez odáig fokozódik, hogy eredeti hovatartozásától függetlenül, külső megjelenésében és viselkedésében is már csak „némettanárnak”, vagy „angoltanárnak” stb. látszik. Az ilyen állapotok gyógy módja a humorral párosult tudatosítás.

VIII. Kulturalizmus vagy „gépagyúság”?

Mi történik akkor, ha a hiteles és vonzó emberi személyiség helyére a kultúra átadójaként egy gép kerül? Végtevére is a gépek is lehetnek szépek, és amit tudnak, az bizonyára hiteles is. (A tengerparton napozó, heverő emberek felnyitott szardíniás dobozra emlékeztető monotoníája nagyon is hasonlít a bakelitdobozok és monitorok végtelen sorára!) Félretolva e sematikus hasonlítgatások felszínes helyzetkomikumát, megállapíthatjuk, hogy nagyon is komoly kérdésekről van szó. A szocializáció eddig döntően *a kultúrába kötött nyelv* segítségével működött, és ez az emberfők sorából kiszakadt nyelv tovább építette azt a kultúrát, amelyből vétetett. A gépek által végzett kultúra-közvetítés szelektív: olyan üzeneteket preferál, amelyek feketén-fehéren egyértelműek, kódolhatóak és amelyek véges számú elemből állnak. Ilyen lenne a kultúra? Fekete, fehér, igen, nem? A kérdés valójában az, hogy a kétféle közvetítés közül az emberi agy működése mely gondolkodásmóddal áll inkább összhangban. A probléma megoldása messze túlmutat a nyelv- és kultúratanulás tartományán, hiszen a legjelesebb pedagógiai gondolkodók is az elkövetkező évszázad pedagógiai kulcskérdésének tartják e választhatóság feloldását (vö. Bruner, 1996). A szembeállítás maga persze nem új. Amerikai tudósról lévén szó, kínálkozik, hogy minden idők legsikeresebb amerikai science fiction sorozatából, a *Star Trekből* kiragadjuk a nem emberi, hegyes fülű Spock figuráját, aki a pozitív értelemben vett „gépagyúság” megtestesülése. Az információfel-

dolgozás számítási megoldásai nem tűrik a zavaros, kétértelmű, kontextustól függő rendszereket, a gondolatok formálódásának ködös határait, vagy a metaforikus kategóriákat. A gépekkel az ember mindenre érvényes teóriákat szeretne gyártani, miközben egyébként az esetlegességek (nyelvi) fogságában sínylődik.

Az idő mindenképpen meghozza a nyelv- és kultúratanulásra vonatkozó applikációkat, nyelvpedagógusként azonban nem szívesen választanék a számomra csak ellentétes – de nem ellentmondásos – lehetőségek közül. E gondolkodásmódok nyelvben tükröződő működése mögött a lateralizáció által felszabadított, funkcionálisan különböző két agyfélteke közismert együttműködése, versengése, egymást segítése, vagy éppen egymást akadályozása sejlik fel. Naponta találkozhatunk azzal, hogy a személyiség agyának hol bal, hol jobb féltékéjére támaszkodik inkább a tanulásban, vagy az élet más területein. *A dilemma megoldásában nem az elérhetetlennek tűnő kompromisszum, hanem inkább valamely alternatíva elvesztése tűnik valóban rémisztőnek!* Az egyelőre még pozitív, de egyre erőszakosabb, elidegenítő hatású „gépagyúság” előretörése közepette csak fohászkodhatunk: szépséges Kultúra, maradj még velünk!

Utóka

A kulturális kompetencia tanítása az ösztönösség legmélyebb bugyraiban bolyong, felemelkedéséhez zseniális tantervkészítők, tehetséges tankönyvszerzők, művészi felkészültségű tanárok és a külső mellett a belső utazásokra is vállalkozó diákok concertójára lesz szükség.

A kultúra nyelvbe kötöttségének vigiliája a priori parancs az őrzőkhöz: intés nélkül is morális kötelesség.

BIBLIOGRÁFIA

- Andrianov, S. N. – Rastorgueva, T. A. *A Glimpse of Britain*. International Relations Publishing House: Moscow, 1965.
- Bachman, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. CUP: Oxford, 1990.
- Bárdos, Jenő. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 2000.
- Bruner, J. *The Culture of Education*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts, 1996.
- Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters: Clevedon, UK 1997.
- Canale, M. – Swain, M. „Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”, *Applied Linguistics*, vol. 1, pp. 1–47 (1980).
- Comenius, I. A. *A' világ le-festve*. Nyomtatott Pozsonyban, Wéber Simon Péter költségével és betűivel, 1793.
- Cook, V. T. *English Topics*. OUP: Oxford, 1972.
- Dirven, R. és Pütz, M. „Intercultural communication”. *Language Teaching*, vol. 26, pp. 144–156 (1993).
- Hammerly, H. *Synthesis in Second Language Teaching*. Blaine: Washington, 1982.
- Kramsch, C. *Language and Culture*. OUP: Oxford, 1998.
- Kövecses, Z. *American English*. Broadview Press: Ontario, Canada, 2000.
- Lasch, C. *Az önimádat társadalma*. Európa Kiadó: Budapest, 1996. (Lasch, C. *The Culture of Narcissism*. W. W. Norton and Co. 1978.)

- Markova, N. N. *This is London*. Prosvescienie: Moscow, 1968.
- Morgan, C. „Attitude change and foreign language culture learning.” *Language Teaching*, vol. 26, pp. 63–75 (1993).
- Oxford, R. L. és Anderson, N. J. „A crosscultural view of learning styles.” *Language Teaching*, vol. 28, pp. 201–215 (1995).
- Rivers, W. M. – Temperley, M. S. *A Practical Guide to the teaching of English as a Second Foreign Language*. OUP: New York, 1978.
- Rixon, S. *Tip Top*. Macmillan: Basingstoke, 1989.
- Rudolph, M. *English Titbits*. VEB Verlag Enzyklopädie: Leipzig, 1967.
- Spolsky, B. (szerk.) *Concise Encyclopaedia of Educational Linguistics*. Elsevier: Amsterdam, 1999.
- Stern, H. H. „Directions in FL Curriculum Development.” in: *American Council on the Teaching of Foreign Languages* 1980. pp. 12–17.
- Stevenson, D.K. *American Life and Institutions*. Ernst Klett Verlag: Stuttgart, 1987.
- Tomalin, B. – Stempleski, S. *Cultural Awareness*. OUP: Oxford, 1993.
- Ullmann, R. A. „Broadened Curriculum Framework for Second Languages.” *ELT Journal* vol. 36, pp. 225–62 (1982).

NYELVKÖNYVEK

Német

Német



AKADÉMIAI KIADÓ

Akadémiai Kiadó Vevőszolgálat
1519 Budapest, Pf.: 245
Telefon: 464 8200 • Fax: 464 8201
E-mail: custservice@akkrt.hu

Molnár Judit–Olaszy Kamilla Írásbeli feladatok

(Gazdasági szakmai nyelvvizsgák)

A könyvben található feladatok elvégzésével némi rutinra tehetnek szert és tudásukat is ellenőrizhetik a németül már jól tudó nyelvtanulók, akik közép- vagy felsőfokú gazdasági szakmai nyelvvizsgát szeretnének tenni. Mindkét részhez öt-öt feladatsor tartozik és a megoldási kulcs.

Ára: 1750 Ft

Bajkó István–Pintér Márta Hallás utáni szövegértés

(Gazdasági szakmai nyelvvizsgák)

A tankönyv két részből áll. Az első rész tíz középfokú, a második rész tíz felsőfokú feladatsort tartalmaz. Mind a közép-, mind a felsőfokú tesztek végén megtalálhatók a feladatok megoldásai és a hallott szövegek szó szerinti átiratai. A könyvhöz tartozó hang- kazetta elején hallhatóak a vizsgán is elhangzó bevezető-tájékoztató mondatok.

Ára: 2450 Ft

DUDEN-AKADÉMIAI KIADÓ Német nyelvtan

Ajánljuk a kötetet minden haladó nyelvtanulónak, főként a nyelvvizsgára, az érettségire vagy felvételi vizsgára készülőknek, de a némettanároknak is és mindazoknak, akik tájékozódni kívánnak a német grammatika rendszerében vagy egyes nyelvtani problémában keresnek eligazítást.

Ára: 3980 Ft

Rap: a tökéletes ritmus

Kiejtéstanítás zene segítségével

I. Bevezetés

Rapnek eredetileg a *breakdancing* nevű táncórületet nevezték a hetvenes évek közepén. Elsősorban New York szegénynegyedeiben vált rendkívül népszerűvé az ott élő feketék és spanyol ajkúak között. Régi lemezeket forgattak előre-hátra, s ezzel különleges zenei hatást értek el. A rappelés, azaz a nagyon gyorsan mondott szöveg csak később lett a műfaj része, és ez abban az időben improvizált, ritmikus szleng szöveget jelentett, némi primitív zenei háttér kíséretében. A zenét hip-hopnak is hívják, a kifejezést Lovebug Starskytól kölcsönözve („to the hip, hop hippedy hop”). „Ritmus és rap” címmel a 90-es évek elején kezdtem kiejtési szemináriumokat tartani Budapesten. Ezt követően elképzeléseimet az IATEEL 25 éves jubileumi konferenciáján Lille-ben, Franciaországban mutattam be 1993-ban, 1995-ben pedig a TESOL konferencián Chicagóban.

Véleményem szerint a rap-szövegek kitűnő eszközül szolgálnak a beszélt angol nyelv szupraszegmentális elemeinek, különösen a hangsúlynak és ritmusnak a tanítására. Általánosan elfogadott nézet szerint a szupraszegmentensek a hallás utáni megértés és az érthető beszéd legfontosabb elemei (Kingdon, 1958; Gilbert, 1987). Ez a dolgozat először módszerem elméleti háttérével foglalkozik, majd számos egymásra épülő tevékenységet javasol a megértés és érthetőség javítása céljából.

II. A zene felhasználása

A zene és a dalok alkalmazása a nyelvtanításban valószínűleg egyidős magával a nyelvtanítással. A 70-es évek eleje óta azonban egyre inkább előtérbe került a zene mint tanítási eszköz iránti érdeklődés, és nőtt lelkes híveinek a száma az angol mint idegen nyelv (ESL) terén a tanárképzésben. Úgy tűnik, hogy a zene mind fiziológiai, mind pszichológiai szempontból hasznos, akár otthon tanul valaki, akár iskolai keretek között. Tanulás közben a lassú tempójú, megnyugtató melódiák ellazítanak, ami rendkívül fontos a tanulási folyamat és a hosszú távú memória használata szempontjából (Lozanov, 1979). Több kutató úgy véli, hogy a zene segít áttörni a hatékony tanulás pszichológiai gátjait (Racle, 1978), ezért az osztályteremben felhangzó pop-, rock-, nép- és jazz-zene stimulálóan hat a diákokra, segíti őket abban, hogy úrrá legyenek gátlásaikon, és motiválja őket, hogy szabadon kommunikáljanak az idegen nyelven. A zene felkelti az érdeklődést és pozitív érzést generál a nyelvtanulás iránt (Garcia-Saez, 1984). A zene csodálatos, sokarcú tanulási eszköz. Stimuláló hatása csak egy számos más előnye között. Murphey (1992) szerint zene használatával mind a négy nyelvi készség – megértés, beszéd, olvasás és írás – hatékonyan tanítható. Cleary (1996)

azt állítja, hogy a mai rockzene alkalmazása elősegíti a kritikai gondolkodás kialakulását. S végül, a zene pompás eszköz az angol kiejtés tanítására, ami a jelen dolgozat témája.

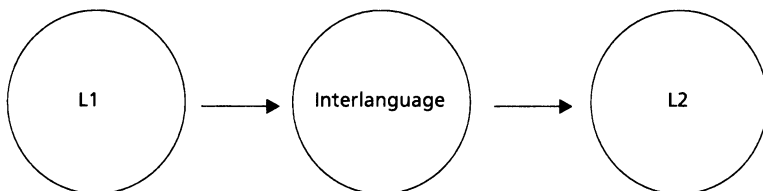
III. A kiejtés tanítása zene segítségével

Ma már általánosan elfogadott vélemény, hogy a kiejtés tanításával azt az állapotot akarjuk elérni, amit Abercrombie úgy nevezett, hogy „kényelmesen megérthető kiejtés” (Abercrombie, 1963). Abban is általános az egyetértés, hogy a szupraszegmentálisok fontosabb szerepet játszanak az általános érthetőség kérdésében, mint a szegmentálisok (Grant, 1995). Ebből következően a kiejtés tanításának a ritmusra és az intonációra kell összpontosítania (Morley, 1979; Gilbert, 1984; Prator és Robinett, 1985; Wong, 1987).

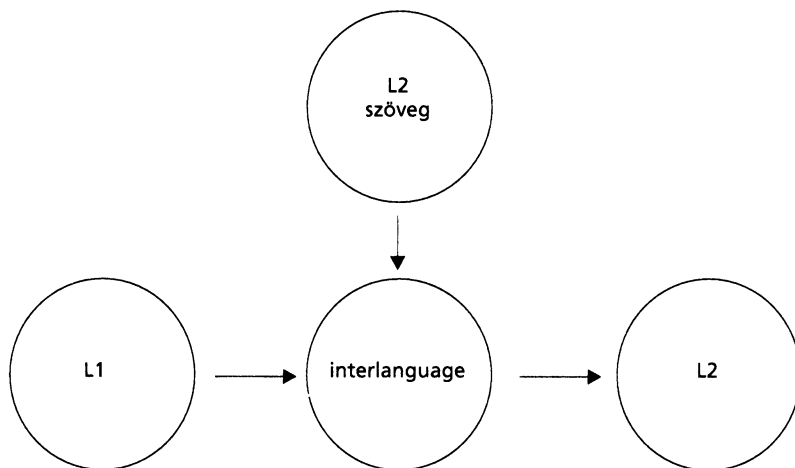
Gilbert a ritmust és az intonációt az angol nyelv „zenei” jeleinek nevezi (Gilbert, 1987). Nyilvánvalónak tűnik, hogy a zenei jelek tanítása zene segítségével a leginkább megfelelő technika.

Először is, a zene alkalmas arra, hogy „állványzatként” szolgálja a második, azaz idegen nyelvi (L2) prozódiaát, s ezzel csökkentse az interlingvális hibákat. A fonológiai hibák a nyelvtanuló interlingvális rendszerének részei, melyek gyakran az anyanyelvből történő negatív transzfer miatt lépnek fel (Szabados, 1990). Szöveges zene alkalmazása az L2-ben azt jelenti, hogy prozódiai állványzatot építünk, hogy segítsük a helyes L2 prozódia építményét és csökkentjük az interlingvális hibák előfordulását. Ezt a következő összehasonlítással illusztrálhatjuk:

Hagyományos tanítás:



Zenével gazdagított tanítás:



Másodsorban, a zene – különösen a pop, a rap és a jazz – kiválóan alkalmas az angol nyelv hangsúly- és ritmusképleteinek tanítására, mert az ilyen zenében megjelenő 1–2–3–4 ütem a beszélt angol nyelvre is jellemző.

A szakirodalomban ellentmondásos téma az egyenletes hangsúly létezése a hangsúly-ütemezésű nyelvekben. Az elmélet támogatói azzal érvelnek, hogy a hangsúly-ütemezésű nyelvekben a *hangsúlyok*, vagyis a hangsúlyos szótagok rendszeresen, „izokrón” idő-intervallumokban követik egymást (Pike, 1945; Abercrombie 1967; Roach 1991), függetlenül attól, hogy hány hangsúlytalan szótag áll két hangsúlyos ütem között. Ezzel szemben a szótag-alapú nyelvekben minden szótag azonos időmennyiséggel rendelkezik, vagyis itt a *szótagok* követik egymást nagyjából egyenlő időközönként.

A kísérletek nem hoztak egyértelmű eredményt, de legtöbb esetben kimutatható volt valamilyen fokú izokrónia a hangsúly-ütemezésű nyelvekben. A témát áttekintő dolgozatában Levelt (1991) arra az eredményre jutott, hogy „nagyobb az empirikus alapja annak a feltételezésnek, hogy – legalábbis bizonyos mértékig – a beszélők szeretik egyenlően elosztani a hangsúlyos szótagokat” (p. 398). A kísérletek eredményeinek bizonytalansága nem akadályozta meg azt, hogy erre az elméletre alapulva egy sor tanítási anyag jöjjön létre. Nyelvtanulók egész generációja nőtt fel Colin Mortimer ma már klasszikusnak számító „Stress Time” (Mortimer, 1976) című művén, s nyelvészek és nyelvtanárok többnyire egyetértettek abban, hogy a hangsúly-alapú ütemezés hasznos „kegyes hazugság”. Teljesen egyetérttek David Brazillal (1980), aki azt mondta: „a pedagógiai stratégiának és a nyelvészeti kutatásnak nem kell ugyanazt az utat követnie” (p. 97).

Sokéves gyakorlatom van abban, hogy magyaroknak – akik szótag-ütemezésű nyelvet beszélnek – hatékonyan tanítsam az angol kiejtést. Erre alapozva az a véleményem, hogy – bár a hangsúly-alapú ütemezés valóban az angol beszéd kissé erőltetett formája – tanítása mégis különösen hatékony más, szintén szótag-ütemezésű anyanyelvű tanulók, mint pl. a franciák, spanyolok vagy a japánok esetében, mert kiváló eszköz a redukciók, rövidítések és kihagyások tanítására. Minthogy valamennyi más anyanyelvű tanuló esetében az angol *ritmus* elsajátítása tűnik a leggyakoribb problémának (Taylor 1981; Chela-Flores, 1993), tanítása hasznos lehet mindenkinek, bármilyen nyelvi háttérrel rendelkezik is.

Történetesen a rap-zene a hangsúly-alapú ütemezést vette át, vagy másképpen fogalmazva, a rap-zene 100%-osan hangsúly-alapú ritmussal dolgozik. A „jazz-chanting” szintén a hangsúly-alapú ritmusképleteken alapul.

Carolyn Graham, a „jazz-chanting” kitalálója, a 70-es évek végén figyelt fel arra, hogy a beszélt amerikai angol (és általában az angol nyelv) mennyire közel áll a jazz-ritmusokhoz (Graham, 1978). Jazz-ritmusok alapján írta meg „jazz-chant”-jait és saját dalait, s ezzel olyan anyagot hozott létre, amely nemcsak az angol társalgási nyelv és nyelvtani szerkezetek tanításában bizonyult rendkívül hasznosnak, hanem az angol kiejtés, különösen a ritmikus hangsúlyképletek helyes használatában is nagy segítséget jelentett. A „jazz-chanting” közismert kifejezés lett az ESL világában. A Sesame Streettől és Barney-től kezdve (ezek gyermekprogramok a PBS televízióban) a távoli Zaire iskoláiban írott „jazz chant”-okig (Hay-Campbell, 1990) valamint Japánban (Johnson, 1993), sokan alkalmazták már ezt a módszert.

IV. A rap az iskolában

A rap használata az iskolában két dolog szerencsés ötvözetét jelenti: a „jazz-chanting” (ami ritmikus próza zene nélkül) és a dalszövegek (pop dalok kellemes melódiával) együttesét. Ebben a „házasságban” az egész több, mint részeinek összege. A következőkben listába szedtem a módszer előnyeit, melyeket gyakori alkalmazása során tapasztaltam.

1. Minthogy a rap-szöveget mondják és nem éneklük, jobban adja vissza a beszélt angol természetes hangsúlyképleteit. Amint Celce-Murcia (1987) rámutatott: „Az éneklés eltorzítja a beszélt nyelv szavait és kifejezéseit, a hangsúlyt és az intonációt” (p.12).
2. A rap és a hip-hop a mai ifjúsági kultúra része. Népszerű az amerikai fiatalok – mind a feketék, mind a fehérek – körében. Erős motiváló erővel rendelkezik a tizenévesek között azokban az országokban is, ahol nem az angol az első nyelv és ahol ez a kultúra a popzenén át terjedt el. A rap új, „cool” és „hip”. A diákok szeretnek úgy énekelni, táncolni és öltözködni, mint a rap-zenészek. És legfőképpen meg szeretnék érteni, hogy mit mondanak a rap művészei. Tarone (1978) szerint a szociális és érzelmi tényezők különösen fontosak a kiejtés fejlesztésében.
3. A rap minden más popzenénél alkalmasabb a ritmus, illetve a beszélt nyelv tempójának tanítására.
 - a) A rapben az ütem sokkal erőteljesebb, hiszen a feketék zenéje a ritmusban gyökerezik. Ezenkívül igen gyakori a redukció, vagyis a hangsúlytalan szótagok gyengülése a gyors beszéd tempója miatt.
 - b) Egy-egy rap nótá többszöri ismétlése (énekelve és mondva) teljesen természetessé teszi az ismétlést és így a természetes ritmusképlet gyakorlását.
 - c) A „rappelés” mindig ösztönös testmozgással jár együtt (mozgatjuk a fejünket, kezünket, szemünket stb.) amelyet tovább erősíthetünk olyan tudatos mozgásokkal mint a tapsolás, pattintás az ujjakkal, lábbal történő dobogás, a ceruzával történő kopogtatás vagy akár a táncolás. Ezek a testmozgások felerősítik a ritmusérzékét, könnyebb a ritmust észrevenni és létrehozni.
 - d) A hangsúly-alapú ütemezés természetes eleme a rapnek. Rendkívül hasonló, mondhatnánk csaknem azonos a „fekete angol” (Black English Vernacular=BEV) ritmusával, ami az angol nyelv egyik igen fontos variánsa. Ezért a rapet úgy tekinthetjük, mint a legkevésbé eltúlzott „hangsúly ütemezésű nyelvet”.

Bár a rap sikere példátlan, sokan vannak, akik fenntartással élnek a zenét és/vagy a szövegek tartalmát illetően. Számos ESL tanár aggódik a nyelv grammatikai és „politikai” helyessége miatt, röviden, az anyag „taníthatóságát” vonják kétségbe. Ugyanakkor a rap- és hip-hop-kultúra irodalmának tanulmányozása azt mutatja, hogy ha kellően választjuk ki a nótákat, találunk olyan rap-darabokat, amelyek bármilyen norma szerint pozitívnak tekinthetők. A rap olyan informális oktatási eszköz, amely főleg azért van befolyással a serdülők értékeire és viselkedésére (Powell, 1991), mert költőien, stilisztikailag kiváló formában jelenik meg, és erőteljes üzenetet hordoz. A rap felhasználása és újak írása eddig is különböző nevelési célok megvalósítását segítette. Egy amerikai kisebbségi iskolában például nagyon jó eredménnyel alkalmazták, amikor rap-versenyt

rendeztek a dohányzás ártalmairól (Cella, 1992). Arra is használták, hogy a gyerekek figyelmét felhívják a szexuális úton terjedő betegségekre (Green, 1996), és egy írás-olvasási program hatékonyságát is nagyban növelte, ugyancsak az Egyesült Államokban (Morrow-Pretlow). Edward Anderson több módszert is javasol iskolában történő alkalmazására, többek között azt, hogy a diákok rapet írjanak és adjanak elő egyes iskolai órákon szerzett élményeikről (Anderson, 1993). Az irodalomtanításban is javasolt a használata (Jeremiah, 1992). Houston Baker szerint: „Egyes darabok a nők jogairól szólnak. Mások az erőszak megszűnését szeretnék elérni a fekete közösségben [...] Van olyan rap, amely a legérthetőbben – talán az egyetlen elfogadható érveléssel – szól a fiatal feketékhez a gyermekek megrontása és a nemi erőszak ellen. Van olyan rap nóta, amely kifejezetten azért íródott, hogy a fekete gyermekek megismerjék saját történelmüket” (Wiley, 1993) [a szerző fordítása].

A kérdés azonban továbbra is az, hogy bevigyük-e, bevihetjük-e a rapet az ESL oktatásba, annak tudatában, hogy fonológiai és strukturális jegyei eltérnek a Standard English-től. Azt hiszem, hogy a válasz egyértelmű „igen”, a következők okok miatt:

1. A fonológiai különbségek elsősorban a szegmensek (beszédhangok), nem pedig a ritmusképlet szintjén jelennek meg. Tehát felhasználható, sőt, mint már említettem, a feketék angol köznyelvének erőteljes ritmusa, amely a rapben is megjelenik, értékes nyersanyagot jelent a Standard English ritmusképleteinek tanításában.
2. A grammatikai struktúrák tanítása nem központi kérdés a kiejtéssel foglalkozó nyelvórán. Ugyanakkor a szövegekben fellelhető struktúrák jól hasznosíthatók, amennyiben a nyelvtani eltérések bemutatása a kiejtési órán
 - a) kielégíti a diákok kíváncsiságát és érdeklődését,
 - b) megismerteti őket egy fontos amerikai angol nyelvi variáns, a BEV főbb nyelvi jegyeivel,
 - c) lehetőséget ad a tanárnak, hogy összehasonlítsa a nyelvhasználat különböző rétegeit és megtanítsa diákjait, hogyan váltsanak át Standard English-ről a BEV-re és vissza.

V. A rap használatának módszertana a kiejtési órán

Minden rap-darabnak megvan a maga potenciális alkalmazási területe, így több nótát is beépíthetünk a tanmenetbe. Az egyszerűség kedvéért egyetlen nótán illusztrálok különböző tevékenységeket, amelyek külön-külön is alkalmazhatók. Első lépésként a tanár kiosztja a rap-szöveget, melynek baloldalán fel van tüntetve a feladat/tevékenység száma. (A feladat célját és leírását lásd később).

„*Parents just don't understand' by Jazzy Jeff and the Fresh Prince.*”
(A szüleim egyszerűen nem akarnak megérteni.)

- | | |
|-------------------------|---|
| 1.2.3.4.5. tevékenység: | <p><u>Oh- kay. Here's the situation</u></p> <p><u>My parents went away for a week's vacation and They</u></p> <p><u>left the keys to the brand new Porsche</u></p> <p><u>Would they mind? Umm. well. of course not</u></p> <p><u>I'll just take it for a little spin</u></p> <p><u>And maybe show it out to a couple of friends</u></p> |
|-------------------------|---|

I'll just cruise around the neighborhood
Well, maybe I shouldn't
YEAH, of course I should!

Pay attention, here's the thick of the plot
I pulled up to the corner at the end of my block
That's when I saw this beautiful girly-girl walking
I picked up my carphone to perpetrate like I was talkin'.

6. tevékenység: You should've seen this girl's bodily dimensions,
I honked my horn just to get her attention,

7. tevékenység: She said, „Was that for me?”
I said „Yeah”
She said „Why?”
I said, „Come on and take a ride with a helluva guy”
She said, „How do I know you're not sick?
You could be some deranged lunatic”
I said, „C'mon toots, – my name is La Prince –
Besides, would a lunatic have a Porsche like this?”...

A szöveg előkészítése után (szavak és a szerkezetek megbeszélése) a következő tevékenységeket javaslom:

1. Meghallgatás

Tanítási cél: Megértetni a diákokkal, hogy miért fontos a kiejtéssel foglalkozni.

A tanár felszólítására a diákok meghallgatják a nótát. Majd mindenki párt választ magának, és megpróbálják egymásnak elmondani, amit hallottak. Tapasztalni fogjuk, hogy még haladó szinten lévő diákok is milyen keveset értenek meg a szövegből a gyors tempó és a redukció miatt. Ez a „kommunikációs szakadék” egyértelművé teszi majd a diákok számára, hogy miért és mennyire fontos a kiejtéssel foglalkozni, ha fejleszteni akarják beszédértésüket.

2. Hangos olvasás, tapssal kísérvé

Tanítási cél: Mondatok hangos olvasásának gyakorlása ritmikusan.

A diákok együtt olvassák a szöveget a magnóval, közben tapssal, pattintással, lábdobogással vagy ceruza kopogással verik a taktust. A tanár a karmester szerepét játssza és segít, hogy a csoport állandó ütemet tartson. A feladat kétszer, háromszor megismételhető. A cél az, hogy a diákok „ráérezzenek” a ritmusra, és hogy megértsék a kiejtés fejlesztésének fontosságát, ezúttal a beszédkésztség szempontjából. Ahogy előrehaladnak a szövegben, egyre inkább rájönnek, milyen nehéz tartani a magnó tempóját, és ez egyfajta revelációt jelent számukra.

3. Aláhúzás

Tanítási cél: A hangsúlyos és a hangsúlytalan szótagok, a tartalmat hordozó, illetve a funkcionális szavak azonosítása.

A tanár arra kéri a diákokat, hogy hallgassák meg a nótát, és húzzák alá a lehangsúlyosabb szótagokat a kiosztott szövegben. Ezután a tanár leállítja a magnót, és megkérdezi, hogy milyen fajta szavakat húztak alá. Rövidesen rá fognak jönni arra a szabályra, hogy szinte minden aláhúzott szó „tartalmi” jellegű, ugyanakkor a kevésbé fontos szavak, a funkcionális szavak hangsúlytalanok. Itt hívjuk fel a figyelmet arra, hogy a hangsúlyvesztés redukcióval és kontrakcióval jár együtt.

4. Kizárólag hangsúlyos szavak/szótagok felolvasása, ritmikusan

Tanítási cél: a ritmus megalapozása, az ütem megértése, a néma ütem meghatározása. A tanár megkéri a diákokat, hogy csak a hangsúlyos *szavakat/szótagokat* (vastag nagybetűvel szedve) ejtsék ki, hangosan, ritmusban, miközben ujjakkal ütemre pattintanak. Ügyeljünk arra, hogy a hangsúlyos szavak/szótagok azonos időközönként kövessék egymást.

^,	K	HERE'S	-A-tion
PArents	-WAY	WEEK'S	-CA-tion,
^,	KEYS	BRAND	PORSHE
MIND	HM	WELL	COURSE.

/ ^ O.	/ K.	/ HERE'S the	/ A-tion: My /
/ PArents went a-	/ WAY for a	/ WEEK'S va-	/ CA-tion and /
/ ^ they left the	/ KEYS to the	/ BRAND new	/ PORSCHE, would they /
/ MIND?	/ HM,	/ WELL, of	/ COURSE not!... /

A hangsúlyok ilyen rendszeres ismétlődése hozza létre az ütemet, ütemességet, akár csak a zenében. Az *ütemkezdő hangsúlyt* nevezzük angolul „beat”-nek, ütésnek.

Amikor az ütemkezdő hangsúly helyén nincs szó, amit kimondanánk, akkor *néma hangsúlyról* beszélünk. A néma hangsúly, amelyet a ^ jellel jelölünk, általában problémát jelent a diákok számára. Ezért a tanár külön is gyakoroltathatja úgy, hogy a diákokkal néma ütemet tartalmazó szavakat, kifejezéseket ismételtet, pl.: HELLO, good-BYE, it's HERE, right THERE, why NOT, too LATE, it's ME, I'm BACK etc.

5. A ritmuscsoportok megjelölése és hangos gyakorlása

Tanítási cél: A *ritmuscsoport* mint fogalom bemutatása és gyakorlása.

A ritmuscsoport (ütem), mindig hangsúlyos szótaggal indul és tetszőleges számú hangsúlytalan szótagot tartalmaz a következő hangsúlyos ütemkezdésig.

/Here's the situ/-ation..../ két ritmuscsoport

A tanár arra kéri a diákokat, hogy jelöljék meg az egyes ritmuscsoportok elejét úgy, hogy függőleges vonalat tesznek a hangsúlyos szótag elé (az illusztrációt lásd az előző lépésben). Ezután drillezzük a ritmuscsoportokat, először kettes, majd négyes csoportokban, hogy gyakoroltassuk a nehezebbeket.

6. Könyves játék

Tanítási cél: A feladat célja a hangsúly pontos elhelyezése, a néma hangsúly, a magánhangzók *redukciójának* és gyors kimondásának gyakorlása.

Minél több hangsúlytalan szótagunk van egy ritmuscsoportban, annál gyorsabban kell kimondanunk őket, hogy beleférjenek az adott időbe, az „ütembe”. Minél gyorsabban mondjuk őket, annál jobban kell redukálnunk a hangsúlytalan szótagokat, hogy kellő gyorsasággal tudjuk kimondani őket.

A könyves játék alapja a nóta egy sora: You should have SEEN this girl.

A tanár odaadja a könyvet az egyik diáknak, aki azt átadja a következőnek. Miközben a diákok körbeadogatják a könyvet, megrovó megjegyzéseket tesznek egymásnak, megmondják partnerüknek, hogy szerintük mit kellett volna csinálnia a könyvvel. A diákok humora és találékonysága segítségével a feladat igen élvezetes és ugyanakkor igen hasznos is. Példák:

You should have READ it.

You should have reTURNed it.

You should have EAten it etc.

7. Pletyka játék

Tanítási cél: Az *eső intonáció* nyelvi fogalmának bemutatása és gyakorlása.

Ha a hangsúlyos szótag a ritmus csoport legfontosabb hangsúlya, akkor az intonáció *esik* azon a szótagon: / Here's the situ-ation... / Ebben a feladatban is gyakoroltatjuk a néma hangsúlyt.

A játékhoz kiemelünk néhány mondatot a nótából: I said, „Yeah”, she said, „Why?”

A tanár körbe ülteti a diákokat. Az első néhány szót súg a következő fülébe, fojtott hangon. A mondatok legyenek „wh” kérdések és állítások. Minden mondatnak úgy kell kezdődnie, hogy: „He said..., she said...”. Miközben a szavak körbejárnak, kialakul a sztori!

Példa az egy-szavas játékra: She said, „Who?”

He said, „You”.

She said, „When?”

He said, „Now”.

She said, „Where?”

He said, „Here”.

She said, „Why?”

He said, „I don't know”....

8. Sztori-írás

Tanítási cél: A hangsúly és a redukció használata a diákok által írt rímelő prózában. A tanár a következő feladatot adja a diákoknak: A rap-nóta nyitó sorával indítva meg kell írniuk saját sztorijukat, megőrizve az eredeti ritmusképletét. Ezután alá kell húzniuk a hangsúlyos szótagokat. Ha osztályban végzik a feladatot, dolgozzanak párokban vagy kisebb csoportokban, de a munka házi feladatnak is adható.

Példa:

Oh - kay. Here's the situation.
I just wanted to have a good vacation
I got on the train but didn't have the money
To buy a ticket, so I hid behind the trolley
In the buffet car... etc.

9. Szerepjátzás

Tanítási cél: Hangsúly és redukció használata összefüggő beszédben.

A tanár eljátszatja a diákokkal a történetet. Az egyik diák Prince, a másik pedig a lány szerepét játssza. Először a dalszöveg mondatait ismétlik. Az eredeti dialógus eljátszása közben meg kell őrizniük a rap-szöveg ritmusát.

Ezután saját párbeszédeiket találják ki, de továbbra is szigorúan tartaniuk kell az ütemet. A párbeszédet meg lehet előre írni, a hangsúlyokat aláhúzni, majd felolvasni vagy eljátszani.

Példa:

- Was that for me?
- Yeah.
- Why?
- C'mon and take a ride with a helluva guy.

.....

- I like your Porsche.
- Then why don't you come?
- C'mon and take a ride with me around the block.
- Umm, well, I really don't know.
- C'mon I've got to show you all the things that you'll enjoy.
- Umm, well, maybe I shouldn't.
- Oh, yeah, of course you should.

Egy könnyű megoldás az, hogy a lány állandóan ismételteti: „Umm, well, I don't know”, míg a fiú egyre újabb és újabb ötletekkel áll elő. Másik megoldás, hogy a fiú próbálja „fűzni” a lányt, például: „C'mon and take a ride with a helluva guy”, míg a lány így reagál: „Umm, well...” és egyre újabb és újabb kifogásokat talál ki. A ritmus megőrzésére jó módszer a nóta hangszeres változatának használata (mint egy karaoke bárban), míg a diákok adják hozzá a szöveget. Úgy tapasztaltam, hogy különösen a tinédzser korosztály hihetetlenül élvezte ezeket a feladatokat.

10. Irányított társalgás

Tanítási cél: Áttérés a gyakorlásról a természetes kommunikációra.

A tanár párokra osztja a diákokat, és kérdés-felelet típusú társalgást folytatnak a történetről. Pl.: Who is telling the story?

What does he plan to do?

Where did the parents go?

A tanár állandóan figyelje a társalgást! Mind a kérdések, mind a válaszok legyenek ritmikusak, a fontos szavakat emeljük ki, a kevésbé fontosakat redukáljuk!

Ez az utolsó feladat a sorban, amely különböző technikákat alkalmaz, kezdve a hagyományostól a kommunikatívig, az érzékelés oktatásától az ellenőrzött alkotásig, a csoportmunkától az egyéni teljesítményig, a befogadás szintjétől kezdve az alkotás és kreativitás szintjéig. Ennek a feladatsornak a végiggyakorlása segíthet bennünket abban, hogy a tanultakat át tudjuk vinni a valós életben használt beszédbe, vagyis az osztályteremből az életbe.

VI. További kérdések

1. A diákok életkora

Tapasztalataim szerint a fenti feladatokat a 10–12, illetve a 14–17 éves korosztályban lehet a leghatékonyabban alkalmazni, de a rap népszerűsége miatt idősebb, húszas éveik elején járó diákok körében is sikeres lehet.

2. A szövegek kiválasztása

A tanár olyan szöveget válasszon, amelyről a diákok úgy érzik, hogy kifejezi élményeiket és motivációjukat. Ha a diákok hozzák a nótákat, a tanár olyat válasszon, amelynek a tartalma nem kelt visszatetszést és amelyen keresztül konkrét nyelvi készségeket taníthat meg.

3. Nálam a következő szövegek váltak be leginkább:

„Deep, deep trouble” a The Simpsons Sing the Blues című albumról.

„Pray”, M. C. Hammer száma.

„Parents just don’t understand”, szerzői: Jazzy Jeff és the Fresh Prince.

4. Érdemes megpróbálkozni a következő szövegekkel is:

„A Few Dollars More”, D. Nice száma.

„A Little Bit of Dane Tonight”, Dana Dane.

„Be Father to Your Child”, O. G. & the Bulldogs.

„Nightmare on My Street”, Jazzy Jeff és the Fresh Prince.

„It’s Like That”, run - D. M. c.

„Principal’s Office”, Young Mc.

VII. Zárszó

Befejezésül szeretném hangsúlyozni, hogy a jó kiejtést az affektív, nem pedig a kognitív képességek befolyásolják. A motivációnak különlegesen nagy szerepe van. Olyannyira, hogy ellensúlyozza azt a tényt is, hogy bizonyos kor után csökken a jó kiejtés elsajátításának képessége.

A rap nem a mindennapok oktatási eszköze, de alkalmanként innovatív és élvezetes módszer az angol nyelv ritmusának elsajátítására. A rap úgy is, mint zene, és úgy is, mint nyelv maga a „tökéletes ritmus”.

IRODALOM

- Abercrombie, D. (1963). *Problems and principles in language study*. (2. kiad.). Longman: London.
- Anderson, E. (1993). *Positive Use of Rap Music in the Classroom*. Opinion papers, San Francisco State University Library, ED 353 588.
- Celce-Murcia, M. (1987). „Teaching Pronunciation as Communication.” in: J. Morley (szerk.). *Current Perspectives on Pronunciation*, pp. 5–12. TESOL: Washington, D. C.
- Brazil, D. és társai (1980). *Discourse Intonation and Language Teaching*. Longman: London
- Cella, D. F. és társai (1992). „Culturally Relevant Smoking Prevention for Minority Youth.” *Journal of School Health*. vol. 62, nr. 8, pp. 377–380.
- Chela-Flores, B. (1993). „On the Acquisition of English rhythm: Theoretical and Practical issues.” *Lenguas Modernas* 20, pp. 151–164. Universidad de Chile.
- Cleary, L. (1996). „Rock Songs, Critical Thinking Skills and Language Learning.” in: *International TESOL Convention*, Event #3864, Chicago.
- Dalton, C. és Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford University Press.
- Elements of General Phonetics* (1967). Edinburgh University Press: Edinburgh.
- Garcia-Saez, S. (1984): The Use of Song as an Important Stimulus in the Learning of a Language. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Conference on the Teaching of Foreign Languages. Colorado Springs, CO, March 1–3, 1984.
- Graham, C. (1978). *Jazz Chants*. Oxford University Press: New York.
- Grant, L. (1995). „Creating Pronunciation-Based ESL Materials for Publication.” in: P. Byrd (szerk.). *Material Writer's Guide*, pp. 17–28. Heinle & Heinle Publishers: Boston.
- Green, C. „CMG”. (1996). Rap & Hip-Hop. Their Impact on African American Culture. Community Discussion at Berkeley Public Library, Berkeley.
- Gilbert, J. (1984). *Clear Speech*. Cambridge University Press: New York.
- Gilbert, J. (1987). „Pronunciation and Listening Comprehension.” in: J. Morley (szerk.). *Current Perspectives on Pronunciation*, pp. 29–39. TESOL: Washington, D.C.
- Hay-Campbell, M. (1990). „Writing Your Own Jazz Chants.” in: *English Teaching Forum*, vol. 28, nr. 4, pp. 45–46.
- Horner, D. (1993). „The Sound of Music: Some pedagogic principles for using songs in class.” in: *Practical English Teaching*. vol. 13, nr. 3, pp. 33–39.
- Jeremiah, M. A. (1992). „Rap lyrics: Instruments for Language Art Instruction.” *Western Journal of Black Studies*, vol. 16, nr. 2, pp. 98–102.
- Johnson, J. A. (1993). „From Jazz Chants to Student Chants.” *TESOL Journal*, vol. 5, nr. 2, pp. 31–32.
- Kingdon, R. (1958). *English Intonation Practice*. Longmans: London.
- Levelt, W. J. M. (1991). *Speaking*. M.I.T.: Cambridge, Massachusetts. Press. pp. 392–398.
- Lozanov, G. (1979). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Gordon and Breach, Science Publishers: New York.
- Morley, J. (1979). *Improving Spoken English*. University of Michigan Press: Ann Arbor.

- Morrow-Pretlow, T. W. (1994). Using Rap Lyrics To Encourage At-Risk Elementary Grade Urban Learners To Read For Pleasure. Ed. D. Practicum, Nova Southeastern University, San Francisco State University Library, ED 376 262.
- Mortimer, C. (1976). *Stress Time*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Murphy, T. (1992). *Music & Song*. Oxford University Press.
- Pike, K. L. (1945). *The Intonation of American English*. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Powell, C. T. (1991): „Rap Music: An Education with a Beat from the Street.” *Journal of Negro Education*, vol. 6, nr. 3, pp. 45–59.
- Prator, C. és Robinett, B. W. (1985). *Manual of American English Pronunciation*. (4. kiad.). Holt, Rinehart & Winston: New York.
- Racle, G. L. (1978). Music, Pedagogy, Therapy: Suggestopedia. March 78. Paper presented at the First European Congress of Hypnosis in Psychotherapy and Psychosomatic Medicine. Malmo, Sweden.
- Roach, P. (1991). *English Phonetics and Phonology*. (2. kiad.). Cambridge University Press: Cambridge.
- Scovel, T. (1969). „Foreign Accents: Language Acquisition and cerebral dominance.” *Language Learning*, vol. 19. (nr. 3–4), pp. 245–254.
- Stanley, L. A. (szerk.) (1992). *Rap. The Lyrics*. Penguin: New York.
- Szabados Márta (1990). „Articulatory and Acoustic Comparison of the Hungarian and English Vowel Systems.” in: *Ural-Altaic Yearbook* 62. Bloomington, Indiana. pp. 7–30.
- Tarone, E. (1978). „The Phonology of Interlanguage.” in: J. Richards (szerk.). *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Newbury House: Rowley, MA. pp. 15–33.
- Taylor, D. (1981). „Non-native speakers and the rhythm of English.” *IRAL* 19, pp. 219–226.
- Vaughan-Rees, M. (1995). „Rapping the Rules.” in: *Speak Out! Newsletter of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group*. nr. 16, pp. 34–39.
- Wiley, E. (1993). *The Boisterous Beauty of the Urban Bard: Houston Baker Crusades for the Cultural Relevance of Rap*. Black Issues in Higher Education. vol. 10 nr. 17, pp. 14–18.
- Wong, R. (1987). „The learner variables and prepronunciation considerations in teaching pronunciation.” in: J. Morley (szerk.). *Current Perspectives on Pronunciation*. TESOL: Washington, D.C. pp. 17–28.

Köszönetnyilvánítás

A szerző köszönetét fejezi ki Thomas Scovelnek, aki értékes tanáccsal látta el a jelen dolgozat korábbi változatának ismeretében és állandó bátorítással segítette munkáját. Hálás vagyok a Fulbright Programnak is, amely lehetővé tette, hogy egy tanévet San Franciscóban töltssek, ahol többek között ehhez a témához gyűjtöttem anyagot.

Nyelvelsajátítás és genetikai determináltság

1. Elméleti és fogalmi alapvetés

Chomsky LAD-hipotézise [LAD = Language Acquisition Device] értelmében minden gyermek egy nyelvelsajátító készülékkel születik, amely arra van beprogramozva, hogy felismerje azokat az egyetemes szabályokat, amelyek minden egyes nyelvet megalapoznak. A LAD lényegében egy genetikai kód a nyelvelsajátításra (Chomsky 1980). Katona Ferenc úgy véli, hogy a fejlődésneurológia számára elsősorban a kognitív funkciók és a nyelvi funkciók kapcsolatrendszere szempontjából fontos Chomskynak az a koncepciója, amely szerint a fejlődő agyban egyedül az egyetemes grammatika genetikailag programozott, és veleszületett szabályozórendszere garantálja az adott nyelv elsajátítását (Katona 1999). Bruner ezt azzal egészíti ki, hogy a LAD támogatása céljából működnie kell egy, a nyelvelsajátítást támogató LASS-rendszernek [LASS = Language Acquisition Support System], amely környezeti kiegészítése (az elsajátítás keretét képező, kulturálisan meghatározott események rendszere) a LAD-nak (Bruner 1982).

A LAD–LASS összefüggés analógja a genetikában (vagyis az öröklődés tudományában) is fellelhető a *genotípus* – *fenotípus* összefüggésben (genotípus = egy szervezet genetikai összetétele, szerveződése; fenotípus = egy sejt vagy egy szervezet megfigyelhető tulajdonságai, melyek a genotípus és a környezet kölcsönhatásában alakulnak ki) (Avers 1984). A genetikai kód Ebbing és Wrighton szerint a DNS-ben lévő nukleotidsorrend (a nukleotidok a nukleinsavak építőelemei) és a proteinokban lévő aminosav-sorrend közti viszony. A genetikai információ a DNS-molekulákban lévő nukleotidok lineáris sorrendjébe van bekódolva, és ez szabályozza a speciális proteinszintézist (Ebbing és Wrighton 1984). Hasonló W. Brown és J. McClarin meghatározása is: a DNS-molekulákban lévő bázissorrend képezi a genetikai információkészletet, és ez a bázissorrend arra szolgál, hogy szabályozza az RNS és a proteinok szintézisét. Az emberi DNS által tartalmazott genetikai kódot a bázisok hármas kombinációi (tripletek) hozzák létre (Brown és McClarin 1981).

Bruner LASS-hipotézisét támasztja alá Rothwell felfogása is: az ontogenetikus fejlődésben van egy kritikus szakasz, amikor a genetikai meghatározottság és a környe-

zeti tényezők interakcióba tudnak lépni egymással, és ezáltal biztosítják egy vagy több nyelv természetes elsajátítását. Ez a kritikus szakasz megközelítően a nemi érettség elérésének időpontjáig tart, azt követően a természetes nyelvelsajátítás képessége csökken (Rothwell 1993). Ugyanitt Rothwell a genetikai meghatározottság és a nyelvelsajátítás egy másik összefüggésére is rávilágít, amikor azt írja, hogy a gyermekek azért rendelkeznek a beszéd képességével, mert a beléjük „transzmittált” DNS-ben megvan az a bekódolt információ, amely ahhoz kell, hogy nekik komplex agyvelejük, hangképző szerveik és más szükséges anatómiai struktúráik legyenek.

Rothwellnek a kritikus szakaszcól szóló elméletét annyiban szükségesnek tartom korrigálni, hogy a nyelvelsajátítási képesség elvesztésének folyamata (vagyis a genetikai kód gyengülése) már a születés pillanatában elkezdődik, és az egyetemes grammatikának részét képező, bármely természetes nyelv elsajátításához elengedhetetlenül szükséges mechanizmus regenerálásának nehézsége egyenesen arányos a születéstől eltelt idő hosszával (vö. Dános 1999). Ez azonban nem jelenti azt, hogy egy viszonylag késői életszakaszban a nyelvelsajátítás lehetetlenné válik. Arbib szkémaelmélete szerint ugyanis a szkéma, azaz az ismeretek halmaza és alkalmazásuk folyamatának leírása, megtanítható, illetve megtanulható, a szkéma megtanulása pedig fokozatosan önprogramozóvá teheti az egyént, tehát alkalmassá teheti az önálló nyelvelsajátításra (Arbib 1995). A mikrogenezis elmélete (amit Chomsky több munkájában is adaptál a nyelvre és a nyelvelsajátításra) szerint a kognitív struktúrának van egy felszíni és egy felszín alatti alstruktúrája. Ez utóbbi alkotja a struktúra jelentősebb részét, de külső segítség nélkül az egyén számára nem megfogható, és lényegében nem más, mint a nyelvi reprezentáció előtörténete, egy pillanatnyi ideig tartó kibontakozás, a reprezentáció előidézése. Maga a reprezentáció csupán egy szelete az előállítási-feldolgozási kontinuumnak (Brown és McClarin 1981). Ha a felszín alatti alstruktúrát, az előállítás (generálás) folyamatát képesek vagyunk megragadni, leírni és láttatni, úgy képesek vagyunk megteremteni a természetestől eltérő nyelvelsajátítás feltételeit.

A velünk született egyetemes grammatikáról és a nyelvelsajátítást biztosító genetikai kódokról szóló elméleteket sajátosan új, ugyanakkor sokak számára meglehetősen extrém megvilágításba helyezi Elman, kifejtve, hogy a nyelvelsajátítással kapcsolatos, szélesebb spektrumú és intenzívebb kutatások eddigi eredményei alkalmat adhatnak akár egy olyan értelmezés vagy nézet kialakítására, hogy a (nyelv)tudás velünk született dolog (Elman 1995).

2. A reprezentáció lokalizációja és disztribúciója

A nyelvvel, illetve a nyelvi memóriával kapcsolatos agyi aktivitást mind a domináns, mind pedig a nondomináns nagyagy-féltékének sok helyén ki lehet mutatni. A kutatások azt igazolták, hogy a két féltékében szétszórtnan számos olyan neuronrendszer működik, amely specifikus nyelvi tevékenységet fejt ki (Katona 1999). Míg a szűk topikalizációs/lokalizációs felfogás a domináns hemiszférium lobus frontálisát és lobus temporalisát (más megközelítésben a Broca-areát és a Wernicke-areát) jelöli meg a grammatika, illetve a lexikon reprezentánsaként, addig a neurolingvisztikai kutatások eredményei azt igazolták, hogy a nyelvi funkciók agyi eloszlása ennél jóval árnyaltabb és sokrétűbb. Műszeres (EEG, ERP, (f)MRI, PET), valamint sugárbiológiai, biofizikai, biokémiai és operatív vizsgálatok bizonyították a duális mechanizmus hipotézisét (a lexikon a lobus temporalisban tárolódik, a grammatikai feldolgozás a lobus frontálisban

megy végbe, de a „rendhagyó” alakok a lexikon részét képezik; generálásukban a grammatikai processzáló mechanizmus nem vesz részt), vagy azt, hogy a lexikai elemek túlnyomó többsége ugyan a domináns agyféltekében található, de a főnevek teljes állománya, valamint az igék és a melléznevek egy része a nem domináns agyféltekében raktározódik (Dános 1999). Seidenberg megállapította, hogy a (nyelvi) szabály és a kivételek elkülönülten reprezentálódnak az agyban (Seidenberg 1995). Thorpe bizonyítottan tekinti a reprezentáció disztribúcióját, de nem zárja ki bizonyos esetekben a lokalizáció (egyetlen helyre történő koncentráció) lehetőségét sem (Thorpe 1995). Az azonban nem vitatható, hogy a disztribúciós és a lokalizációs helypontok minden egyénnél azonosak és genetikailag determináltak.

3. A regularizációs tendencia

Filogenetikai és ontogenetikai síkon egyaránt általános tendencia a nyelvi regularizáció. A filogenetikai jelenségre példaként említhetjük az angol rendhagyó igék regulárisvá válásának egyre erőteljesebb tendenciáját; a *do* segédige késői megjelenését, az orosz rendhagyó igék lassú regularizálódását; a spanyol igeragozási osztályok számának csökkenését (a kis létszámú csoportok beolvadását az alaposztályokba); stb. M. Hare általános tendenciaként jelöli meg a morfológiai regularizációt (Hare 1995). Az ontogenetikai síkot illetően Plunkett a gyermekkori elsőnyelv-elsajátítás második szakaszában mutatja ki a regularizációs törekvést (1. szakasz: a „rendhagyó” alakok hibátlan reprodukálása; 2. szakasz: a „rendhagyó” alakok szabályos képzése, túlszabályozás, 3. szakasz: a reguláris és rendhagyó alakok adekvát megkülönböztetése, mindkettő helyes produkálása) (Plunkett 1995). Felnőttkorban ugyanez a regularizációs törekvés – a külső eredetű sejtroncsolódásoktól eltekintve – csak genetikai eredetű neurológiai megbetegedések esetén figyelhető meg (pl. Alzheimer-kór), amikor a lobus temporalisban végbemenő idegsejt-degeneráció következtében a lexikon redukálódik, és a rendhagyó alakokat is a lobus frontalisban lévő grammatikai feldolgozó mechanizmus akarja előállítani (Dános 1999). Valószínűnek látszik, hogy a regularizáció genetikailag determinált tendencia, és a rendhagyó alakoknak ezen tendencia ellen ható „túlélése” annak tulajdonítható, hogy a rendhagyó alakok relatív előfordulási/használati gyakorisága nagy, egyszerűen nem kínálkozik alkalom a természetes regularizációra.

4. Genetikai determináltság, nyelvelsajátítás és nyelvhasználat

A nyelvelsajátítás és nyelvhasználat genetikai determináltsága empirikusan igazolt nemcsak a szakemberek, hanem a figyelmes laikusok előtt is. Óvodáskorú gyermekekkel foglalkozó pedagógusok gyakran számolnak be arról, hogy a kisgyermeknél tapasztalt beszédhibák – a szülők elmondása alapján – nemcsak a testvéreknél, hanem a szülőknél és a nagyszülőknél is előfordult. Számtalan esetben mutathatók ki azonos típusú beszédhibák, artikulációs rendellenességek egy-egy család több tagjánál (azonos vagy több nemzedékben) is. A nyelvtanári gyakorlatban gyakori eset, hogy a második nyelv elsajátításában komoly nehézségekkel küzdő tanuló családtagjainál is nagyfokú „immunitás” tapasztalható az idegennyelv-elsajátítással szemben. Az autizmust genetikai rendellenességként értelmező M. Rutter arról – az orvosi-szakmai körökben általános vallott nézetről – számol be, hogy ikreknél jóval gyakrabban fordul elő a

beszéd késése, mint egyszerűlötteknel, ami valós genetikai determináltságra utal (Rutter 1991), bár a pszicholingvisztikai vizsgálatok és megfigyelések eredményei azt sugallják, hogy az ikreknél tapasztalt beszédkéésben, de később, a beszédfejlődésben is releváns (esetenként hátráltató) szerepet játszik a környezeti tényező, nevezetesen az, hogy két éppen egykorú gyermek nevelkedik egymás mellett. Mindezek alapján indokolt feltételezni, hogy a genetikai meghatározottság kihat az egyéni nyelvelsajátításra és nyelvhasználatra. Ennek a hipotézisnek egyik lehetséges igazolása a nyelvelsajátítási és nyelvhasználati rendellenességekkel kísért neurológiai betegségek és tünetcsoportok genetikai eredetének bizonyítása.

4. 1. Kromoszómára nem lokalizált genetikai eredetű neuron-degenerációk és nyelvi tüneteik

A következő négy szindróma tartozik ide.

Bassen-Kornzweig szindróma: öröklődő dysarthria [= hangképzési és kiejtési zavar], kromoszomális lokalizációja még nem ismert (Rosenberg 1986).

Niemann-Pick szindróma: az ismert típusok egyikénél (C típus) teljes elnémulás következik be, öröklődő neuron-degeneráció. Askenázi zsidóknál szignifikáns gyakoriságú. Kromoszomális lokalizációja még nem ismert (i. m.).

Pick-kór: anómia, auditív agnosia, verbális sztereotípiák bővelkedő használata, echolalia (Murdoch 1990). Öröklődő diszfáziás demencia, kromoszomális lokalizációja még nem ismert. (Rosenberg 1986).

Sclerosis lateralis amyotrophica: mássalhangzóképzés súlyos rendellenességei, hipernazalitás, érdes hang, lassú beszédtempó, rövid mondatok, monotónia (Murdoch 1990). Öröklődő neuron-degeneráció az agykéreg 4. és 6. Grodmann-areáiban, dysarthria, kromoszomális lokalizációja még nem ismert (Rosenberg 1986).

4. 2. Kromoszómára lokalizált genetikai eredetű neuron-degenerációk és nyelvi tüneteik

A következő kilenc szindróma tartozik ide:

Alzheimer-kór: a kezdeti szakaszban rövid megnyilatkozások, alárendelt mondat-szerkezetek gyakoriságának csökkenése, „üres” szavak használata, körülírások. Középső szakaszban gyakori helytelen szóhasználat, neologizmusok, s romlik a hallás utáni megértés és a szó/szövegismétlési képesség. A végső szakaszban megszűnik a beszéd folyamatosága, echolalia, majd teljes elnémulás (Murdoch 1990). Corticalis demencia, a 21. kromoszóma rendellenessége (Rosenberg 1986).

Ataxia telangiectasia: ataxiás [= mozgászavaros] dysarthria, súlyos artikulációs zavarok, dysprosodia, helytelen szótaghangsúlyozás, monotónia (Murdoch 1990). Transzlokáció vagy szakadás a 7. és a 14. kromoszómán.

Down-kór: Inadekvát beszédreakciók, zavart hangképzés, neologizmusok, öröklődő demencia, a 21. kromoszóma triszómiája (vagyis 2 helyett 3 azonos kromoszóma egy sejtben). Gyakran egy 47. kromoszóma megjelenése a törvényszerű 46-on felül (Rosenberg 1986).

Huntington-kór: rendellenes mássalhangzó-éjtés, hosszú szünetek a beszédben, változó ütem, monotónia, érdes hang, túlzott hangerő, torz magánhangzók, megnyújtott fonémák (Murdoch 1990). Subcorticalis degeneratio, a 4. kromoszóma öröklődő rendellenessége (Rosenberg 1986).

22-es kromoszóma gyűrűszindrómája: általános beszédromlás, a 22. kromoszóma gyűrűalakot vesz fel (i. m.).

Joseph-kór: garatgyengeség miatt a beszédképesség csökkenése, majd dysarthria, az 1. kromoszóma rendellenessége (i. m.).

Olivopontocerebellaris degeneratio: lassú, monoton beszéd, szótagonkénti szünet, artikulációs torzulás (Murdoch 1990). Dysarthria, autoszóma-, vagy X-kromoszóma domináns öröklődő rendellenessége (Rosenberg 1986).

Parkinson-kór: lelassult vagy felgyorsult beszéd, érdes hang, artikulációs rendellenességek, spirantizáció, indokolatlan szünetek, levegővétel szó közben, szabályozatlan hangerő (Murdoch 1990). Subcorticalis degeneratio, az X-kromoszóma rendellenessége (Rosenberg 1986).

Wilson-kór: dysarthria, fonatórikus sztenózis, hipernazalitás, hosszú és indokolatlan szünetek a beszéd közben (Murdoch 1990). A beszéd fizikai jellemzőinek romlása, a 13. kromoszóma rendellenessége, legújabb kutatások szerint a 3. kromoszómára is visszavezethető.

4. 3. Konklúzió

A 4. 1. és 4. 2. pontokból kitűnik, hogy legalább négy olyan, nyelvelsajátítási és nyelvhasználati rendellenességgel kísért, genetikai okokra visszavezethető neuron-degeneráció létezik, amelyet (még) nem tudunk kromoszómákra lokalizálni, és legalább kilenc olyan, amelyek kromoszomális lokalizációja ismert. Ez utóbbiak vizsgálatából az is kiderül, hogy az 1., 3., 4., 7., 13., 14., 21., 22. és az X-kromoszóma egyes génjei közvetve vagy közvetlenül felelősek a nyelvelsajátítás és a nyelvhasználat fentiekben taglalt rendellenességeiért. Ezek alapján kimondható, hogy a nyelvelsajátítás és a nyelvhasználat genetikailag sokrétűen determinált.

5. A felsőoktatás dilemmája: genetikailag determinált nyelvelsajátítási képesség és kötelező nyelvvizsga

Magyarországon az utóbbi években végbement társadalmi, politikai és gazdasági folyamatok eredményeként drasztikusan megnőtt a társadalmilag hasznos nyelvtudás iránti igény, a nyelvtudás felértékelődött. Az oktatási kormányzat rugalmas reagálásának tulajdoníthatóan a magyar felsőoktatási intézményekben ma már egységesen megkövetelik minden hallgatótól, hogy még a diploma kézhezvétele előtt legalább egy nyelvből „C”-típusú középfokú, államilag akkreditált nyelvvizsgát tegyen (egyes intézményekben – így a Semmelweis Egyetem egyetemi karain is – két nyelvből várják el a nyelvvizsgát).

Ugyanakkor a nyelvoktatási tapasztalat és a felsőoktatási intézmények jelenkori gyakorlata egyaránt igazolja, hogy a hallgatók egy kisebb, de nem elhanyagolható hányada nem képes teljesíteni a diplomaszerzés feltételeként előírt középfokú nyelvvizsga-követelményt. Évente országosan több száz hallgató kénytelen távol maradni a záróvizsgáktól a nyelvvizsga-bizonyítvány hiánya miatt. A probléma gazdasági-intézményi, pedagógiai és egyéni (sok esetben genetikai) okokra vezethető vissza. Az 1990-es évek gazdasági megszorító intézkedései több felsőoktatási intézményt arra kényszerítettek, hogy megszüntessék nyelvi intézeteiket, és ezek újrászervezéséhez még ma sincs megfelelő anyagi fedezetük. A nyelvtudás iránti fokozott követelmények új, korszerű alkalmazott nyelvészeti módszerek és modern eszközök alkalmazását

igényelnék, de a felsőoktatás még nem rendelkezik kellő számú és korszerű szakmai felkészültségű nyelvtanárral, sem pedig elegendő oktatás-technikai eszközzel. Mind-ezen hiányosságok felszámolása időt, energiát, metodikai felkészülést és pénzt igényel.

Az egyéni negatív tényezők megítélése és kezelése már korántsem ilyen „egyszerű”. A pszicholingvisztikai, neurolingvisztikai és humángenetikai kutatások legújabb eredményei a Comeniusnak tulajdonított *mindenkit mindenre megtanítás művészetéről* szóló, korábban kötelezően vallott – meglehetősen szimpla – pedagógiai elv tarthatatlanságát egyértelműen igazolták. A nyelvelsajátítás genetikai determináltsága ugyanis sok esetben kizárja az eredményesség lehetőségét; igaz, ez a negatív determináltság más tanulási képességekre is hatással lehet, azaz a tanulási képtelenség más szimbolikus rendszerekre is kiterjedhet. Indokoltan merül fel ezért a kérdés: szabad-e különbségtétel nélkül minden egyetemi és főiskolai hallgató számára előírni a középfokú nyelvvizsga letételének kötelezettségét? Nem lenne célszerűbb inkább – megfelelő neurolingvisztikai vizsgálatok alapján – indokolt esetekben legális felmentést adni a nyelvvizsga-követelmény alól? Ennek a kérdésnek a felvetése még akkor is indokolt, ha nyíltan bevalljuk, hogy a tanulási képtelenség genetikai determináltságának nyelvi tartalmát még nem ismerjük pontosan.

A jövő értelmiségéről felelősen gondolkodó egyetemi és főiskolai oktatóknak mind szakmai, mind pedig etikai megfontolásokból el kell utasítaniuk az értelmiség felhígulását előidéző megengedő-könnyítő alternatívát. Ha pedig genetikai megközelítést alkalmazunk (és ezt a jelen dolgozat témája is indokolja), meggyőződéssel kell vallanunk, hogy – a kontraszelekció elkerülése érdekében – nem tehetünk olyan engedményeket, amelyek kedvező körülményeket biztosítanak a hibás vagy csökkent értékű genetikai kóddal rendelkező egyedek számára az értelmiségi létbe való beágyazódáshoz és zavartalan reprodukálódásukhoz.

IRODALOM

- Arbib, Machael A. (szerk.). *The Handbook of Brain Theory and Neural Networks*. The MIT Press: Masschusetts, 1995.
- Arbib, Michael A. (1995). „Schema Theory.” in : Arbib (szerk.). pp. 830–834.
- Avers, Charlotte J. (1884). *Genetics*. Prindle, Weber and Schmidt: Boston.
- Brown, Jason W. (1988). *The Life and the Mind. Selected Papers*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey.
- Brown, William H. és Judith A., McClarin (1981). *Introduction to Organic and Biochemistry*. Willard Grant Press: Boston.
- Bruner, J. S. (1982). „Formats of Language Acquisition.” *American Journal of Semiotics*. vol. 1982, nr. 1, pp. 1–16.
- Chomsky, Noam. (1980). „Initial States and Steady States.” in: M. Piatelli-, Palmerini (szerk.). *Language and Learning. The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Dános, Kornél (1999). „Újabb irányzatok a neurolingvisztikai kutatásokban.” *Medicina et Linguistica*. vol. 5, pp. 3–19.
- Ebbing, Darrell D. és Mark S. Wrighton (1984). *General Chemistry*. Houghton Mifflin Company: Boston, Massachusetts.

- Elman, Jeffrey L. (1995). „Language Processing.” in: Arbib (szerk.). pp. 508–512.
- Hare, Mary (1995). „Language Change.” in: Arbib (szerk.). pp. 506–508.
- Katona, Ferenc (1999). *Klinikai fejlődésneurológia*. Medicina Könyvkiadó: Budapest.
- Murdoch, B. E. (1990). *Acquired Speech and Language Disorders*. Chapman and Hall: London.
- Plunkett, Kim (1995). „Language Acquisition.” in: Arbib (szerk.). pp. 503–506.
- Rosenberg, Roger N. (1986). *Neurogenetics*. Raven Press: New York, 1986.
- Rothwell, Norman V. (1993). *Understanding Genetics. A Molecular Approach*. Wiley-Liss: New York.
- Rutter, Michael (1991). „Autism as a Genetic Disorder.” in: Peter McGuffin és Robin Murray, *The New Genetics of Mental Illness*. Butterworth-Heinemann: Oxford.
- Seidenberg, Mark (1995). „Linguistic Morphology.” in: Arbib (szerk.). pp. 546–549.
- Thorpe, Simon (1995). „Localized versus Distributed Representations.” in: Arbib (szerk.). pp. 546–549.

A NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ FIGYELMÉBE AJÁNlja NYELV VIZSGÁRA FELKÉSZÍTŐ KÖNYVEIT

FRANCIA

- | | | |
|-------|--|---------|
| 56409 | <i>Gyakorlókönyv a francia írásbeli nyelvvizsgálóhoz.</i>
<i>Közép- és felsőfok</i>
(Nathalie Duplaissy – Staub Valéria) | 1150 Ft |
| 56414 | <i>Gyakorlókönyv a francia szóbeli nyelvvizsgálóhoz.</i>
<i>Alap-, közép- és felsőfok</i>
(Dominique Bellemin – Staub Valéria)
A könyvhöz kazetta is kapható! | 870 Ft |

OLASZ

- | | | |
|-------|--|---------|
| 56401 | <i>Gyakorlókönyv az olasz írásbeli nyelvvizsgálóhoz</i>
(Kenyeres Judit – Horváth T. Krisztina) | 1150 Ft |
| 56400 | <i>Gyakorlókönyv az olasz szóbeli nyelvvizsgálóhoz</i>
(Sztanó Klára)
A könyvhöz kazetta is kapható! | 1150 Ft |

SPANYOL

- | | | |
|-------|--|---------|
| 56403 | <i>Gyakorlókönyv a spanyol írásbeli nyelvvizsgálóhoz</i>
(Győri Anna – Martínez Ágnes) | 1150 Ft |
| 56404 | <i>Gyakorlókönyv a spanyol szóbeli nyelvvizsgálóhoz</i>
(Győri Anna – Martínez Ágnes)
A könyvhöz kazetta is kapható! | 1150 Ft |

A szaknyelvek műfaji kérdései

Elmélet és gyakorlat

1. Bevezetés

Az idegen nyelven zajló tudományos és szakmai kommunikáció vizsgálatában az elmúlt évtizedben előtérbe került a műfaj fogalma és a műfajelemzés, mint kutatási módszer. A megközelítés nem új, hiszen a szaknyelveket oktató tanárok munkájuk során mindig is igyekeztek kategorizálni az adott szakmára jellemző megnyilatkozásokat, például a funkciók, vagy a készségek szempontjából, és a tanításban azok nyelvi realizációira helyezni a hangsúlyt. A műfajelemzés lehetőséget nyújt arra, hogy a nyelvi megnyilvánulásokat tágabb kontextusba helyezve, több tényező figyelembevételével vizsgáljuk.

2. Az alkalmazott műfajelemzés három iránya

Az alkalmazott műfajelemzés a társadalmi funkció és a nyelvhasználat kapcsolatát vizsgálja és a vizsgálatok eredményét a nyelvoktatásban hasznosítja. A három „iskola” elkülönítése ezen az alapon erőltetettnek tűnhet, de mivel különböző nyelvészeti elméletek talaján más-más pedagógiai környezetben fejlődtek ki, a szakirodalom általában külön kezeli őket (pl. Yunick 1997). Az irányzatok kutatási területei és módszerei nagyon leegyszerűsítve az alábbiakban foglalhatók össze:

Az „ausztráliai műfajiskola” (McCarthy és Carter 1994) Halliday (1978) nyelvészeti felfogásával összhangban abból indul ki, hogy kölcsönösen megjósolható viszony áll fenn a szöveg és a kontextus között. A műfajokat meghatározott kultúrára (pl. szakmai közösség) jellemző, tagolt, célirányos tevékenységként fogják fel (Martin 1984) és a nyelv azon formális tulajdonságait vizsgálják, amelyek a kontextus bizonyos elemei (pl. regiszter) alapján megjósolhatók. A műfajt a kultúra kontextusához kötődő, a regiszter fölött működő építményként (Martin 1984 és 1993, Couture 1986), vagy a regiszter a szituáció kontextusa által meghatározott elemeként (Kress 1993, Biber és társai 1994) kezelik. Napjainkban korpuszalapú analitikus elemzési technikákkal a regiszterek közötti azonosságokat és különbségeket kutatják a nyelvi leírás főleg lexiko-grammatikai szintjén. A megszerzett tudást az iskolai írásktatást segítő szöveg-típus-jellemző leírásokon alapuló közös tanmenetekben és értékelési rendszerekben (pl. Mincham 1995) hasznosítják.

A Bahtyin (magyar kiadás 1986) műfajjal kapcsolatos nézetei által befolyásolt Új Retorika irányzat főleg Észak-Amerikában alakult ki, és a felsőoktatási retorika, fogalmazásnak és a szakmai kommunikációnak az oktatást segíti. Carolyn Miller 1984-es tanulmányában a műfajt társadalmi cselekvésként tárgyalja, és nézete szerint a műfaj fogalmát úgy lehet definiálni, ha nem a formára, hanem arra a cselekvésre

összpontosítunk, amelyet a műfajjal az azt használók végrehajtanak. A retorikai irányzat a műfajok szocio-kulturális aspektusainak (pl. célok, társadalmi és egyéni motívumok) felderítésével foglalkozik, és inkább az etno-metodológiához kapcsolható technikákat használ annak érdekében, hogy a gyakorlat által kialakított tudást megmagyarázza. Abban is eltér az ausztráliai irányzattól, hogy a műfajokat, mivel azok az állandóság és változás közötti versengés színterei (Berkenkotter és Huckin 1995), diakronikusan szemléli.

A bevallottan eklektikus (Swales 1990) angol szaknyelvi (a továbbiakban az angol rövidítést használva ESP) irányzat abban különbözik az előző iskoláktól, hogy az angol, mint második vagy idegen nyelven folyó tudományos és szakmai kommunikáció oktatását segíti. Az iskola által képviselt retorikai lépés- és aktus-elemzés [move and step analysis] az 1980-as években alakult ki, a hatvanas évekre jellemző nyelvtani gyakoriság-elemzés (pl. Barber 1962) és a hetvenes években domináló, a nyelvtant a szöveg nagyobb szerkezeti egységeivel együtt vizsgáló retorikai elemzés (pl. Allen és Widdowson 1974) nyomán. John Swales 1990-ben megjelent kötete, a *Műfajelemzés* az ESP típusú kutatások eredetének, fogalmainak és irányainak átfogó leírását adja.

Swales szerint a műfaj fő kritériuma a kommunikatív események közös kommunikatív célja, amely néha könnyen (pl. receptek), máskor nehezebben (pl. a szemtanú kihallgatása) felderíthető, és többször több kommunikatív cél is jellemzi az adott műfajt. Swales műfaj-definíciója (1990: 58) a kommunikatív cél mellett a diskurzusközösség és a prototipikusság fogalmát emeli ki, valamint a diskurzusközösségek által használt műfaj-nevekkel kapcsolatban hangsúlyozza, hogy további validáció szükséges elfogadásukhoz.

A diskurzusközösség tehát központi, de egyben talán a legellentmondásosabb fogalom Swales műfajelméletében. A diskurzusközösségek három fontos aspektusban különböznek a beszélő-közösségektől: tagjaiknak nem szükséges fizikailag közel lenniük egymáshoz, a szocializációnál és szolidaritásnál fontosabb célok tartják össze őket, és közös szakma vagy érdeklődés jellemző rájuk. Swales hat szükséges és elégséges feltételt állít arra, hogy mikor lehet egy csoportot diskurzusközösségnek nevezni: közös nyilvános célok; az interkommunikáció kiépített mechanizmusai; mechanizmus, ami lehetővé teszi az információt és visszajelzést; egy vagy több műfaj a közösség céljainak továbbításához; szakterminológia; a csoporton belül kezdők és szakértők megléte. A Swales által példaként jellemzett bélyeggyűjtő hobbicsoport a kritériumoknak tökéletesen eleget tesz, de az építmény túlságosan jól szervezettnek tűnik ahhoz, hogy valódi környezetben működjön. Az utóbbi időben az ESP irányzat képviselői olyan műfajokat vizsgálnak, amelyeket együtt dolgozó, különböző szakterületet képviselő szakemberek alakítottak ki. Ezeket a szűk diskurzusközösségeket *helyi diskurzusközösségnek* (Swales 1998), *szakmai-társadalmi diskurzusközösségnek* (Dudley-Evans 2000) vagy *gyakorló közösségnek* (Candlin 2000) nevezik. Dudley-Evans (2000) megállapítja, hogy az általa vizsgált csoport tagjai által használt írott műfajok formájukat és nyelvezetüket tekintve változatosabbak, mint azok a műfajok, amelyeket a csoportot alkotó szakemberek szakmai alapon szerveződött diskurzusközösségei alkalmaznak, de elismeri, hogy ez a fajta kutatás kevésbé lehet releváns az angol műszaki szaknyelvet oktatók számára olyan helyzetekben, ahol a szakmai tárgyakat a hallgatók anyanyelvén tanítják. Bhatia (2000), szintén az oktatásra vonatkoztatva rámutat, hogy az intézmények multidiszciplináris képzésre való törekvése műfaji konfliktusokhoz vezethet. A jogi és üzleti tankönyvek és esettanulmányok, mint közös

műfajok összevetése után megállapítja, hogy bár a felszínen nagy a hasonlóság, nemcsak a lexika különbözik, hanem például az a mód is, ahogy az érveket közlik a két tudományban. Konklúziója, hogy egyrészt érdemes a közös műfajok közös alapját felhasználni, másrészt fontos a tudományterületek közötti műfaji különbségek ismerete.

3. A vizsgálat célja és módszerei

A tanulmány célja, hogy felderítse, van-e „közös alapja” (Bhatia 2000) öt szakterületen (egészségügyi, jogi, mezőgazdasági, műszaki, üzleti-közgazdasági) használt rövid jelentéseknek. A közös alap egyrészt a makroszintű (formátum, kommunikatív célok, szerkezet) hasonlóság, másrészt a közös tartalmi területek (alműfajok) hasznosításával lehetővé teszi a rövid jelentések, mint átfogó műfaj tanítását olyan szaknyelvi csoportokban, ahol a tanulók eltérő szakterületeket képviselnek, valamint a rövid jelentések írásának megbízható mérését olyan szakmai nyelvvizsga-rendszerekben, amelyek több szakterületet céloznak meg. Az eredmények gyakorlati hasznosításán kívül a vizsgálat azt szeretné tesztelni, hogy a főleg sztenderd írott tudományos kommunikáció elemzésére használt módszerek mennyiben alkalmazhatók kevésbé szabványosított műfajokra.

A vizsgálódás elméleti kerete a fentiekben jellemzett alkalmazott műfajelemzés ESP irányzata azzal a megjegyzéssel, hogy a hipotetizált öt diskurzusközösség jóval tágabb és változatosabb, mint a swalesi kritériumok megengednék (európai értelemben vett fakultási szint), de nem ellentétesek más szerzők (pl. Johns 1997, McCarthy és Carter 1994) által tárgyalt diskurzusközösségekkel. A tanulmány profitált a másik két irányzat nézeteiből, például a retorikai iskola diakronikus műfaj-felfogásából. A technikák nagyrészt egybeesnek a Bhatia (1993) által javasolt lépésekkel (a műfaj szituációs kontextusba helyezése; szakirodalom-kutatás; szerző, célközönség, célok, témák, hasonló műfajok azonosítása; a műfaj, illetve alműfaj definiálása és korpuszkiválasztás; az intézményi kontextus meghatározása, a szövegek elemzése például lexiko-grammatikai, szövegszervezési, szerkezeti szempontból; információszerzés olyan szakterületen dolgozó adatközlőtől, aki az adott (al)műfajt használja).

A rövid jelentések nagyon gyakran csak a szakemberek által hozzáférhetők, így a vizsgált korpusz két angol nyelvű, szerzőik által autentikus anyagokat felhasználóként jellemzett jelentés-gyűjtemény (Blicq 1990, Alred és társai 2000) mintegy hatvan, különböző szakterületekhez kötődő jelentése. Az adatközlőkkel folytatott interjúk célja, hogy a műfajelemzéssel kapott eredményt tesztelje és bővítse. Az adatközlők kiválasztásánál Bhatia (1993) szerint három tényezőt kell figyelembe venni: az adatközlő a műfajt használó szakmai közösség kompetens tagja legyen; legyen érzéke a szaknyelvhez és hajlandó legyen nyíltan beszélni róla; meg tudja magyarázni, szerinte a kérdéses kultúra tagjai hogyan használják a nyelvet a műfajjal kifejezett célok elérésére. A fenti három tényező mellett (vagy azokat erősítve) a tanulmány céljából adódóan az öt adatközlő (szakterületenként egy) kiválasztásánál szerepet játszott a nyelvtanulási és tanítási háttér: minden adatközlő középfokú szinten beszél az angolt, hárman oktatóként is dolgoznak, és szintén hárman angolul írják jelentéseiket.*

* Köszönet Holczer Szabolcsnak (műszaki főelőadó, MATÁV Rt.), Daczó Zoltánnak (üzletkötő, Bábolna Rt.), dr. Papp Magdolnának (belgyógyász főorvos, szakoktató), dr. Prileszky

4. Eredmények

A vizsgálat rövid jelentésként kezelte a valamilyen szakmai, tényszerű információt szabályosan és objektíven közlő, egy-két oldalas írásos kommunikációt. Az első fázisban a két kötet által tartalmazott rövid jelentések kerültek elemzésre, forma, kommunikatív cél, szerkezet (retorikai lépések és aktusok) szempontjából. Az elemzés eredménye a rövid jelentés prototípusa, amely formáját tekintve meglehetősen szabad (szigorúbb formai követelmények a feljegyzés-, vagy levélformában megírt jelentések-nél figyelhetők meg: dátum, küldő [vagy aláírás], címz, tárgy), alcímekkel, vagy bekezdésekkel strukturált, általában három nagy (a vizsgálatban bevezetésnek, leírásnak és konklúciónak jelölt) retorikai lépésből áll, amelyek mindegyikén belül legalább tíz, különféle funkciót képviselő opcionális aktus szerepelhet. Címzettje lehet a szervezet/en intézményen belül és azon kívül dolgozó szakember, illetve ügyfél. Léteznek rutin jelentések (pl. haladási jelentés), ahol hiányozhat a bevezetés és a konklúzió is, és a jelentések kezdődhetnek a konklúzióval (direkt sorrend). A rövid jelentések két tág kommunikatív céllal íródhatnak: lehetnek informálók (beszámolók), vagy elemzők. A rövid jelentések alműfajai formájukat és szerkezetüket tekintve sztenderdizáltabbak, mint maga a tág műfaj. A rutin alműfajoknak gyakran saját nevük van (pl. hibajelentés, igazoló jelentés), és gyakran tartalmazznak rövidítéseket.

Az elemzés eredményéről interjú-ív készült, ami a rövid jelentések prototípusának jellemzői mellett az öt szakterület mindegyike által használni vélt alműfajokat, illetve témákat is tartalmazta (lásd az 1. számú függelék). Az elemzés eredményével ellentétben az egészségügyben dolgozó szakember kivételével a többi adatközlő ragaszkodott ahhoz, hogy a dátumnak, a küldő és címzett nevének szerepelnie kell a jelentés tetején, vagy a küldő alá kell, hogy írja azt. Fel kell még tüntetni, kik kapnak még a jelentésből. Négy adatközlő egyetértett a levélformátumban írott jelentések létezésével, míg a jogász szakember véleménye szerint ezek levelek, nem jelentések. Az interjúalanyok szerint a jelentéseket tagolni kell, véleményük szerint az alcímek akkor használatosak, ha a jelentés több kérdéssel is foglalkozik. A rendeleteket, szabványokat, termékeket jelölő rövidítésekkel kapcsolatban megjegyezték, hogy csak akkor használatosak, ha a címzett azokat valószínűleg ismeri. Az informálást és elemzést, mint a rövid jelentések fő kommunikatív célját minden adatközlő elfogadta. A műszaki és az egészségügyi területen dolgozó szakember véleménye szerint az informáló jelentések inkább kezdeményező, míg az elemzők egy adott probléma megoldására kijelölt szakember által íródnak.

Mindegyik interjúalany egyetértett a három nagy szerkezeti egységgel, és az egészségügyi, agrár és műszaki interjúalany azzal is, hogy rutin jelentések (útijelentés, készletjelentés, klinikai tanulmány) esetében elmaradhat a bevezetés és a konklúzió. Ezzel ellentétben a jogi és gazdasági szakember szerint legalább egy bevezető mondatra szükség van. Az adatközlők elfogadták a direkt sorrendben írt jelentések létezését, de érdekes módon mindegyikük inkább a bevezetés–jellemezés–konklúzió sorrendet alkal-

mazza. Nem utasítottak el egyetlen opcionális lépést sem, de rámutattak, hogy nem egy közülük bármelyik szerkezeti egységben szerepelhet. Arra a kérdésre, hogy mi befolyásolja a rövid jelentések formáját, tartalmát és megírásuk módját, mindegyik adatközlő a szervezeti/intézményi elvárásokat tette első helyre. Az agrár, jogi és műszaki szakember szerint a második legfontosabb tényező a műfaji elvárások, és az egyéni megfontolások számítanak a legkevésbé, míg a közgazdász és orvos interjúalany szerint az utóbbi két tényező sorrendje fordított.

A közös tartalmi területekkel kapcsolatban az volt a véleményük, hogy a választóvonal az informáló és elemző jelentések között nem olyan éles, hiszen a jelentés írója jellemezhet például két terméket, vagy döntési alternatívát annak érdekében, hogy elősegítse mások döntését (informatív), vagy összehasonlíthatja azokat és javasolhatja az általa előnyösebbnek véltet (elemző). Hasonlóképpen, egy baleseti jelentés is lehet csak jellemző vagy hibafeltáró, így az összegyűjtött témák egy része alkalmas elemző és informáló jelentések írásához. A 2. számú függelék táblázata az adatközlők véleményét foglalja össze arról, hogy a témákat megfelelőnek, kevésbé megfelelőnek, vagy alkalmatlannak tartják rövid jelentések tartalmaként szakterületükön.

5. Az eredmények tárgyalása

A rövid jelentések külalakjára, kommunikatív céljára és szerkezetére vonatkozó eredmények egybeesnek Swales (1990) megfigyelésével, miszerint egy adott műfaj aktuális realizációja a prototipikusság különböző fokát mutatja. A rövid jelentések esetében az elemzett korpusz alapján hozzátehetjük, hogy a jelentések annyira változók, hogy a prototipikus jelentés jellemzőit is csak nagyjátalánosságban lehet megfogalmazni. Érdekes módon az adatközlők egy sztenderdizáltabb külakkal és szerkezettel rendelkező, a feljegyzés (memorandum) formához hasonló jelentéseket részesítik előnyben. Eszerint van elképzelésük egy prototipikus rövid jelentésről, ami azután főleg szervezeti/intézményi tényezők miatt specifikus formátumú lehet és sztenderdizált elemeket tartalmazhat.

A jelentések címzettje a gazdasági, jogi és műszaki szakterületen dolgozó szakember szerint nem valószínű, hogy szervezeten kívüli, annak ellenére, hogy józan ésszel azt gondoljuk, írnak jelentéseket ügyfeleknek, vagy különböző hatóságoknak. Egyikük lehet az, hogy ezek nem „rövid” jelentések (pl. éves jelentés), de az igazi magyarázat valószínűleg az, ha nincs az alműfajnak neve, és például levélformában íródott, akkor azt levélként, nem jelentésként kezelik. A jogász adatközlő rámutatott, hogy a tárgyalt „rövid jelentéseket” ők inkább memorandumnak nevezik. A műszaki interjúalany azért tartotta a felhatalmazás kérését egy feladat, vagy projektum elvégzésére rövid jelentéshez alkalmatlan témának, mert véleménye szerint a megírt kérés inkább pályázat, vagy előterjesztés. A jelentéseket, pályázatokat és előterjesztéseket a műfajjellemzési (Bhatia 1993) és a módszertani (Northey 1993) szakirodalom külön műfajként kezeli, de kevés kutatás irányult annak kimutatására, mennyiben különböznek. Az adatközlők véleménye arra enged következtetni, hogy a kommunikatív cél nem elegendő a műfajok megkülönböztetésére, és inkább a név és a formátum az, ami a szakembereket irányítja a szövegek osztályozásában.

Elképzelhető, hogy a témák elutasítása interkulturális különbség következménye a műfajok és alműfajok elnevezésében, például az elemzett angol jelentéshez kötődik név, míg magyar megfelelőjéhez nem. Az interkulturális különbségek esetében szót kell

még ejteni a magas és alacsony kontextusú kultúrák (Hall 1983) találkozásáról. A magyar hagyományosan magas kontextusú kultúra, ahol az írott kommunikáció kevésbé jelentős, mint az alacsony kontextusú kultúrákban. Az a tény, hogy az utóbbi években több brit, amerikai, holland, svéd stb. tulajdonú vállalat telepedett meg Magyarországon, valószínűsítheti, hogy az ott dolgozó magyaroknak is több jelentést kell írniuk. Ezt megerősítette az üzleti területen dolgozó adatközlő, aki szerint miután a bank holland tulajdonba került, megnőtt az írásos és nagyon gyakran sztenderdizált kommunikáció. A jogász szakember, aki jelenleg a megyei önkormányzatnál dolgozik, szintén úgy nyilatkozott, jelenlegi munkahelyén jóval kevesebb jelentést ír, mint amikor részt vett egy kanadai-magyar képzésben, ahol olyan eseményekről kellett jelentést írniuk, amiket most szóban intéznek el. Eszerint elképzelhető, hogy azok a tartalmi területek, amelyeket az adatközlők az interjúk során elutasítottak, a jövőben mégiscsak rövid jelentések témái lesznek.

6. Következtetések

A vizsgálat elsődleges célja az volt, hogy felderítse a rövid jelentések olyan közös tartalmi területeit, amelyek oktathatók vegyes csoportokban. Az agrár, egészségügyi, gazdasági-üzleti, jogi és műszaki szakterületeken több ilyen témát sikerült azonosítani (2. számú függelék) pedagógiai céllal összeállított angol jelentésminták és vizsgált szakterületeken dolgozó egy-egy adatközlő segítségével. Ezek a témák vegyes csoportokban alkalmasak lehetnek a rövid jelentések írásának folyamatközpontú tanítására, ha például a csoportot alkotó hallgatók egyikének leendő szakterületéről vett jelentést annak elemzése után „átalakítják” saját leendő szakterületükön, az arra jellemző terminológiával írott jelentéssé.

A közös tartalmi területek lehetővé teszik egy, a tárgyalt szakterületet célzó szakmai nyelvvizsga-rendszer keretében a rövid jelentések írásának megbízható, de mégis szakmaspecifikus tesztelését olyan generikus ütemek segítségével, amelyek a feladat fő paramétereit adják meg (műfaj, kontextus, szerep, közönség, kommunikatív cél), és azután szakmaspecifikus ütemekké alakíthatók. A rövid jelentések, és egyéb kevésbé szabványosított műfajok esetében valószínűleg a tervezőknek az összehasonlíthatóság érdekében a vizsgaírásban jellemezniük kell, mit tartanak ők az adott műfaj prototípusáról, legalábbis formátum és szerkezet tekintetében.

A vizsgálat arra is vállalkozott, hogy bemutassa, hogyan lehet kevésbé sztenderdizált műfajokat elemezni. Az ESP irányzatra jellemző, hogy inkább könnyen hozzáférhető, és nagy mértékben szabványosított tudományos (pl. tudományos közlemény) vagy pedagógiai (pl. tankönyv) műfajokat elemez, a szakmai műfajok közül pedig egy reprezentatívnak tekintett „prototipikus” példát vizsgál (pl. álláspályázat). A jelen tanulmányban vizsgált nagyobb korpusz és főleg az adatközlőkkel folytatott interjúk bizonyítják, hogy a szakmai műfajokban nagy valószínűséggel nehéz igazán prototipikus szövegeket találni. Szükséges az adott szakterületen dolgozó szakemberekkel való együttműködés annak érdekében, hogy a diskurzusközösségen belül folyó kommunikációról való elképzelésünket megerősítsék, vagy megcáfolják, így a tanórai és vizsgafeladatok is életszerűbbek lesznek.

IRODALOM

- Allen, J. P. B. és H. G. Widdowson (1974). „Teaching the communicative use of English.” *International Review of Applied Linguistics*, vol. 12, nr. 1, pp. 1–20.
- Alred, G. J.; C. T. Brusaw és W. E. Oliu (2000). *Handbook of Technical Writing*. New York: Bedford/St Martin's.
- Bahtyin, M. M. (1986). *A beszéd és a valóság. Filozófiai és beszédelméleti írások*. Budapest: Gondolat.
- Barber, C. L. (1962). „Some measurable characteristics of modern scientific prose.” in: *Contributions to English Syntax and Phonology*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Berkenkotter, C. és T. N. Huckin (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. New York: Longman.
- Bhatia, V. K. (2000). „Discourses of business and law: Is there a common core?” in: Dvoráková, J. (főszerk.) pp. 81–86.
- Biber, D.; S. Conrad és R. Reppen (1994). „Corpus-based approaches to issues in applied linguistics.” *Applied Linguistics*, vol. 15, nr. 2, pp. 169–189.
- Blicq, R. S. (1990). *Guidelines for Report Writing*. (2. kiadás) Scarborough, Ontario: Prentice Hall Canada.
- Candlin, C. N. (2000). „Medical discourse as institutional action: Challenges to teaching & researching Languages for Special Purposes.” in: Dvoráková, J. (főszerk.) pp. 106–116.
- Cope, B. és M. Kalantzis (szerk.) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London and Washington D. C.: The Falmer Press.
- Couture, B. (1986). „Effective ideation in written text: a functional approach to clarity and extingence.” in: Couture, B. (szerk.) *Functional Approaches to Writing: Research Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex. pp. 69–92.
- Dudley-Evans, T. (2000). „The position of English for Science and Technology in current ESP practice.” in: Dvoráková, J. (főszerk.) pp. 131–135.
- Dvoráková, J. (főszerk.) (2000). *LSP Forum '99. The Proceedings of International Conference on Teaching Languages for Specific/Academic Purposes in Universities*. Prague: CR-AUACR/ATECR
- Hall, E. T. (1983). *The Dance of Life: The Other Dimension of Time*. New York: Double Day.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotics: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Johns, A. (1997). *Text, Role and Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G. (1993). „Genre as social process.” in: Cope, B. és M. Kalantzis (szerk.) pp. 22–37.
- Martin, J. R. (1984). „Language, register and genre.” in: Christie, F. (szerk.) *Language Studies: Children's Writing: Reader*. Greelong: Deakin University Press.
- Martin, J. R. 1993. „A contextual theory of language.” in: Cope, B. és M. Kalantzis (szerk.) pp. 116–136.
- McCarthy, M. és R. Carter 1994. *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. New York: Longman.
- Miller, C. (1984). „Genre as social action.” *Quarterly Journal of Speech*, vol. 70, pp. 151–167.
- Mincham, L. (1995). „ESL student needs procedures: an approach to language assessment in primary and secondary school contexts.” in: Brindley, G. (szerk.) *Language Assessment in Action*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research. pp. 65–91.
- Northey, M. (1993). *Impact. A Guide to Business Communication*. (3. kiadás) Scarborough, Ontario: Prentice Hall Canada Inc.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Swales, J. M. (1998). *Other Floors, Other Voices: A Textography of a Small University Building*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yunick, S. (1997). „Genres, registers and sociolinguistics.” *World Englishes*, vol. 16, nr. 3, pp. 321–336.

1. számú függelék: Az interjú-ív

interjúalany:
szakterület.....
dátum:.....

A rövid (1–2 oldalas jelentés)

1. Formája:

- dátum/címzett/küldő/tárgy
- lehet levélformában is bekezdésekkel/alcímekkel strukturált
- rövidítéseket tartalmazhat

2. Címzettje:

- a szervezeten/intézményen belül
- a szervezeten/intézményen kívül

3. Célja:

- informálás (konklúzióval)
- elemzés (konklúzióval, javaslattal, vagy értékeléssel)

4. Felépítése:

- bevezetés (felhatalmazás/előzmények/kiinduló-probléma/cél, eredmény röviden módszerek/korlátok/szabályozók, jogszabályok/kritikus tényezők/témakifejtés sorrendje/hatókör/ információs források)
- leírás (elvégzett tevékenység/módszerek, eljárások, eszközök/elemzés/problémák, akadályozók/(rész)eredmények/értékelés/tervek/ melléklet)
- konklúzió (összefoglalás/konklúzió/indoklás/értékelés, véleményezés), javaslat/cselekvési lehetőségek/döntési alternatívák/ kritikus tényezők.

A bevezetés és a konklúzió is hiányozhat; kezdődhet a konklúzióval is.

5. Formáját/tartalmát

- konvenciók
- szervezeti/intézményi előírások
- egyéni megfontolások határozzák meg

Az információs jelentés (beszámoló) témakörei:

	nem	talán	igen
haladás leírása egy elvégzendő feladatban			
állapot jellemzése			
konferencia (tervezett) látogatása			
tanfolyamon való (tervezett) részvétel			
más szervezet/intézmény működésének jellemzése			
(utazási) költség leírása			
más szervezetnél/intézménynél tett látogatás tapasztalatai			
változás jelzése/jellemzése a szervezetben/ intézményben (pl. eljárások)			
módszerek, vagy felszerelés (tesztjének) leírása			
baleseti jelentés, hibajelentés, vagy egészségügyi veszélyhelyzet			
munka sikertelenségének magyarázata			
beosztottak munkaköri leírása			

Az analitikus jelentés témakörei

	nem	talán	igen
költségelemzés			
költség megindokolása (pl. valamilyen felszerelés megvétele)			
új módszer/eljárás/termék bevezetésének szükségessége			
az eljárás módszere megváltoztatásának indoklása, szükségessége			
felhatalmazás kérése valamilyen tevékenységhez vagy projektumhoz			
források biztosításának kérése valamilyen tevékenységhez vagy projektumhoz			
két vagy több dolog (pl. márká) összehasonlítása a döntés elősegítése érdekében			
két döntési lehetőség összehasonlítása			
beosztottak munkájának értékelése, változtatás szükségessége			
eljárások, vagy munkatársak teljesítménye javítására vonatkozó javaslatok			
szervezet-átalakítás szükségességének bemutatása			
költségek csökkentésére vonatkozó javaslatok			
valamilyen incidens leírása és az okok felderítése			

2. sz. függelék: Az adatközlők véleménye a rövid jelentések témájáról

TÉMA	AG	ÜZ	JO	EG	MŰ
haladás leírása egy elvégzendő feladatban					
állapot jellemzése					
új módszer/eljárás/termék bevezetése szükségességének indoklása					
felhatalmazás kérése valamilyen tevékenységhez vagy projektumhoz					
források kérése valamilyen tevékenységhez vagy projektumhoz					
(tervezett) konferencia jellemzése					
(tervezett) tanfolyam jellemzése					
(utazási) költség leírása					
költségelemzés					
költség megindokolása					
más szervezet/intézmény működésének jellemzése					
más szervezetnél/intézménynél tett látogatás tapasztalatai					
változás jelzése/jellemzése a szervezetben (pl. eljárások)					
szervezet-átalakítás szükségességének indoklása					
az eljárás módszere megváltoztatásának indoklása					
költségek csökkentésére vonatkozó javaslatok					
módszerek, vagy felszerelés (tesztjének) leírása					
baleset, hiba, vagy egészségügyi veszélyhelyzet leírása					
valamilyen incidens leírása és az okok felderítése					
munka sikertelenségének magyarázata					
két/több dolog (pl. márka) összehasonlítása a döntés érdekében					
két döntési lehetőség összehasonlítása					
beosztottak munkakörének, feladatainak leírása					
beosztottak munkájának értékelése, változtatás szükségessége					
javaslatok eljárások, vagy munkatársak teljesítménye javítására					

releváns	talán releváns	irreleváns
----------	----------------	------------

Újdonság a Corvinától!

Magyarics Péter

Angol foglalkoztató füzetek III.- IV.

Kisiskolásoknak

Hungary – Magyarország

Traditions and Holidays- Hagyományok

és ünnepek

A kisiskolás korú angol nyelvtanulóknak szóló füzet sorozat kötetei a legfőbb iskolai tantárgyak – történelem, környezetismeret, földrajz, biológia stb. – anyagából összeállított, könnyű feladatokat tartalmaz.

A tanulók életkorának megfelelő nyelvtudást sok játékos, rajzos, kreatív feladattal gyakoroltatja és mélyíti el. Olyan kiegészítő segédanyag, mely játékos és szórakoztató formában segíti a komoly tárgyi és nyelvi tudás megalapozását. Otthoni, egyéni nyelvtanulásra, szülői részvétellel vagy anélkül, és csoportos munkára egyaránt alkalmas.

Füzetenként 16 oldal, 750 Ft



A sorozat még kapható füzetei:

Nature – Természet / History- Történelem

(500 Ft / 500 Ft)

Kisgyermekek angol nyelvkönyve:

Linda and the Greenies I.-II. (760 Ft / 950 Ft)

Munkafüzet I.-II. (850 Ft / 850 Ft)

DEMETER ÉVA

A hatékonyabb orvos-beteg kommunikáció érdekében

„A pontos diagnózis felállításához helyes döntésekre van szükség. Hogy helyes döntéseket hozzassunk, pontos információk kellenek. A pontos információ megszerzéséhez a megfelelő kérdéseket kell feltennünk. A helyes kérdésfeltevés az eredményes orvosi gyakorlat kulcsa.”

Kreisberg, R. A. „An abundance of options”.
NEJM: 1993, vol. 329, nr. 6, pp. 413–416.

A gyógyítás, a betegellátás sikerének egyik legsarkalatosabb pontja a megfelelő orvos-beteg kapcsolat kialakítása, a beteg szubjektíven átélt tüneteinek, érzéseinek helyes értelmezése az orvos és betege közötti interakciók során. A betegnek mint az általa megélt betegség közvetítőjének a szerepe azonban ebben a viszonyban a XX. század rendkívül gazdag orvostudományi technológiai fejlődése következtében sokat veszített jelentőségéből. Napjainkban gyökeresen megváltozott az a módszer, ahogyan az orvosok a betegség biológiai okairól információt gyűjtenek. A modern medicina a klinikai tények összegyűjtésére és mérésére egyre inkább a diagnosztikai technikákat használja. A diagnózis-felállítás szubjektív módját (a beteg szubjektív panaszai, az orvos szubjektív értékelése a fizikai elváltozás okáról) objektívnek tartott módszerek helyettesítik, melyek az egészségi állapotot egyre inkább numerikusan mérik és biokémiai paraméterek alapján határozzák meg. A modern medicina gyakran nagyon redukcionista: a figyelem a beteg ember helyett egyre inkább a megbetegedett szervre, szervrendszerre, vagy testrésze irányul. Felmerül a kérdés, hogy hol van a helye és pontosan mi a szerepe a beszélt nyelvnek, a beteg történetének az orvostudomány fegyvertárában akkor, amikor a tapasztalat azt mutatja, hogy a legtöbb orvos hajlamos a diagnózist az objektívnek vélt tesztek, bonyolult gépezetek vizsgálati eredményei alapján kialakítani.

Az óriási eredményeket fölmutató biotechnológiai fejlődés korszakában azonban egyre inkább erősödik egy másik tendencia is, az a holisztikus szemlélet, amely a beteget teljes komplexitásában, személyiségének, valamint szociokulturális paramétereinek együttesében szemléli. Az Egészségügyi Világszervezet definíciója szerint az egészség fogalmába beletartozik a testi, lelki és társas megelégedettség. A megelégedettség azonban szubjektív elem, amelyben a kommunikáció rendkívül erősen kifejti hatását. A szemléletváltás lényege, hogy a „beteg hangja” egyre erőteljesebben kifejezésre jut, személyiségének minden dimenziójával. A holisztikus szemlélet föltételezi, hogy az orvos a gyógyítás érdekében a betegről, a betegségről szerzett objektív ismereteit a megfelelő döntéshelyzetekben integrálni tudja, alapos ismeretekkel rendelkezzen a beteg ember viselkedéséről, és nem utolsó sorban hatékony kommunikációra legyen képes. A holisztikus szemlélet következőképpen jelentős szerepet tulajdonít a beszélt nyelvnek: hiszen az a mód, ahogyan a beteg beszél, az, hogy számára a kiejtett szavak milyen jelentést hordoznak, sajátos megnyilvánulásai a beteg énjének, személyiségének, gondolatvilágának.

A betegség megélése a nyelvhez hasonlóan ugyancsak alapvetően szubjektív, az adott betegre jellemző, s ez a megélési folyamat minél pontosabb megragadása első-sorban az orvos és beteg közötti, effektív kommunikációs helyzetekben keresendő. A hatékony kommunikáció hiányában az orvos elveszti személyes varázsának gyógyító hatását, a pozitív érzelmekkel és attitűddel teli kommunikáció viszont hozzájárul az orvosi erőfeszítések eredményességéhez.

A magyarországi orvostanhallgatók tantervéből sajnálatos módon hiányzik az orvosi kommunikáció tanítása, vagy ha az utóbbi időben valami pozitív változás következett is be ezen a téren, a téma a fontosságához képest nem kap elegendő hangsúlyt. Az alapvető probléma az orvosképzés természettudományos jellege és az orvoslás gyakorlata közti hatalmas ellentmondás. Az orvoslás gyakorlata, az orvosi munka több mint tudomány, a képzés pedig alapvetően tudományos beállítottságú, a tudományra helyezi a hangsúlyt. Az orvostanhallgatók úgy lépnek ki az orvosegyetem kapuján, hogy a beteggel való bánásmód, kapcsolattartás, az ún. terápiás dialógus fenntartásában nincs tapasztalatuk, nincs ismeretük.

Egyetemi tanulmányútjaim során az Amerikai Egyesült Államokban és Nagy-Britanniában többször sikerült részt vennem olyan szemináriumokon, gyakorlati foglalkozásokon, ahol orvostanhallgatók graduális tanulmányaik keretében részletesen ismerkedtek az orvos-beteg kommunikáció kérdéseivel, az orvosi interjú helyes struktúráival, továbbá megoldásokat próbáltak találni az ún. nehéz orvos-beteg esetekre.

Mindez ötletet adott arra nézve, hogy a Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán több mint tizenöt éve működő angol orvosi szakfordítóképzés programjába illeszkedő „Kommunikáció a mindennapos orvosi gyakorlatban” című tantárgy tanításába – melynek döntően meghatározó eleme az orvos-beteg kommunikáció – olyan szemléletet vigyek, amely a hagyományosan vett megfelelő nyelvhasználat, szókészlet tanításán kívül a kommunikáció pszichológiai vonatkozásainak is fontos szerepet tulajdonít. Ezt a szemléletet a stratégiai interakciós módszer (Di Pietro, R. J., 1987) továbbgondolása eredményeként sikerült megteremtennem.

A módszerrel 90-es évek első felében, egyetemi doktori értekezésem összeállítása kapcsán ismerkedtem meg. Nyelvpedagógiai megalapozottságát tekintve ez a módszer a kommunikatív nyelvtanítási irányzat amerikai iskolájához köthető, tanulócentrikus, a személyiség teljes részvételét tartja fontosnak a kommunikációs tevékenység során. A diskurzust vezérlő egyéb fontos tényezők (pl. empátia, a személyiség adekvát kinyilvánítása, a személyes célok, szándékok megteremtését elősegítő stratégiák ésszerű használata) fontosságára való odafigyelés az egyik legnagyobb értéke. Di Pietrónak, a módszer kidolgozójának határozott meggyőződése, hogy egyetlen nyelvtanulót sem lehet sztereotipizálni, a személyiség integritása és integritásának kifejezésre juttatása idegen nyelven is megteremtendő, következésképpen egyetlen verbális tevékenységnek sem lehet előre pontosan meghatározható kimenetele. Az eredményes nyelvtanulóknak a mindennapi életben adódó interakciók szintjére kell fölemelkednie és megfelelnie hirtelen váratlan helyzetek kihívásának oly módon, hogy saját személyisége ne szenvedjen csorbát. Ennek az igen összetett nyelvtanulási feladatnak megoldására szolgál a szcenárió (vagyis a forgatókönyv).

„A szcenárió a szerepek stratégiai kölcsönviszonya, közös kontextus alapján” (Di Pietro, 1987). Előre összeállított, de megoldatlan, nyitva hagyott szituációt jelent, melynek megoldása során a nyelvtanulók személyiségüket is érintő helyzetekbe kerül-

nek: lehetőségük van önálló döntéshozatalra, a döntéseikhez szükséges stratégiákat csoportmunkában kialakíthatják. A szcenárió alkalmazása azért tekinthető pedagógiai telitalálatnak, mivel olyan helyzetet tesz lehetővé, ahol a partnerek nem ismerik előre egymás mondanivalóját, szándékait, és miközben értelmezik őket, és újabb megnyilatkozásokat tesznek, melyek saját céljaikat is előreviszik, egyidejűleg a nyelv három dimenziójára (információcsere, tranzakció, interakció) koncentrálnak.

Az effektív orvos-beteg kommunikáció tanítása a szakfordítóképzésben résztvevő diákok számára véleményem szerint jól illeszthető mindazon pedagógiai keretek közé, melyeket a stratégiai interaktív módszer lényegesnek tart a diskurzus létrejöttéhez. A tanulócentrikus, a személyiség integritását hangsúlyozó elv eredményesen és a továbbiakban is gondolatébresztően alkalmazható a különböző orvos-beteg szerepek eljátszására és alapos elemzésére.

A betegség mint viselkedésforma és mint gyakran előforduló, típusos állapot olyan társadalmi helyzet, melyhez szerep kapcsolható. A beteg szerep legfontosabb kiegészítő szerepviszonylata az orvos szerep. A beteg legfontosabb szerepkötelezettsége, hogy orvoshoz kell fordulnia. Az orvos szerep jelentős részben tanult, szocializációban elsajátított szerep. Az orvos azonban akkor sikeres az együttműködés biztosításában, ha sikerül a beteg elégedettségét elérnie, ennek pedig főleg az információ nyújtása, illetve a problémákra való reagálás az eszköze. Az orvosi kommunikációnak alkalmazkodnia kell a beteg egyedi igényeihez. A beteg megértése az érzelmi beleélésen, empátián keresztül valósulhat meg. Az empátia segítségével jöhet létre az ún. „találkozási effektus”, amely a beteg számára az orvos elfogadó, megértő attitűdjét közvetíti és amelynek révén a beteg a betegségével, élethelyzetével, szociális gondjaival az orvos előtt meg mer nyilvánulni.

Ha a szaknyelvtanítás lényegét nem csupán szakterminológiára koncentráló ismeretszerzésre degradáljuk, hanem kiterjesztjük egy adott szakmai közösség által használt szóbeli és írásbeli nyelvi műfajokra és a szakmai nyelvi kommunikáció részét képező tevékenységi formák, jártasságok elsajátítására, úgy gondolom, az orvos-beteg interakciók tanításának a probléma minden aspektusával együtt kiemelt helyen kell szerepelnie a szakfordítóképzésünkben. Felmerül a kérdés: mit jelent az effektív konzultáció? Melyek azok a készségek, amellyel az orvosnak rendelkeznie kell, hogy eredményesen tudjon konzultálni? Egyrészt effektív az a konzultáció, ahol a diagnózis, az anamnézis-felvétel, a probléma okának feltárása szakszerű, helyes; a terápia adekvát. Másrészt effektív az a konzultáció, ahol az orvos feltárja és megérti a páciens elképzeléseit, érzéseit és a konzultáció megfelel a páciens elvárásainak. Ennek felismerése vezetett a betegközpontú interjútechnika kidolgozásához.

Mivel a szakfordítóképzés IV. évfolyamán a hallgatók angol nyelvtudása (túl vannak a Cambridge Advanced vizsgán) elegendő ahhoz, hogy az ismeretszerzést a magas szintű nyelvi készségek kialakításán túl a kommunikációra vonatkozó ismeretekkel is tovább bővítsük, a tantárgy tanítása folyamán a következő célokat tűzhetjük ki:

- az orvosi interjú szerkezetének és funkciójának megismertetése;
- a hatékony orvos-beteg kapcsolat fontosságának hangsúlyozása a gyógyítás sikere érdekében, valamint a szükséges kommunikációs stratégiák kialakítása;
- a betegség érzelmi hatásairól, következményeiről szerzett ismeretek és fokozott szem előtt tartásuk az orvos-beteg interakciók során.

Az orvosi szociológiai vizsgálatok rámutattak, hogy a mai modern társadalmunkban a hagyományos tekintélyre apelláló orvosi viselkedés elveszíti funkcióját, mert a betegek önmagukhoz való viszonya egyre racionálisabbá válik, és így nem fogadják el az irracionális orvosi tekintélyt. Ha a betegek viszonyulásának megváltozása az orvosokban nem tudatosul, sajátos szerepkonfliktus és kommunikációzavar jöhet létre az orvos-beteg interakciókban. A mai orvos-beteg találkozás nagyon bonyolulttá vált, az orvos sokféle emberrel találkozik, sokféle szabályozási módszert kell alkalmaznia és ez teszi szükségessé, hogy az interakció ne sémaszerű, hanem individuálisan kialakított legyen, tehát az orvos az adott beteg pszichés szükségletei szerint kommunikáljon vele. A kommunikációs érzékenység létrejöttéhez elengedhetetlen az empátiás készség kialakítása és alkalmazása. Az új helyzet stílusváltást igényel: az orvos-beteg kapcsolatnak az alá-, illetve fölérendelt viszonyból mellérendelt viszonyná kell átalakulnia.

Mielőtt a nyelvórán a stratégiai interaktív módszer keretein belül az interjú szcenárió-minták szerint gyakorolnánk és értékelnénk, a hallgatók ismereteket szereznek az ún. betegközpontú interjúmodell fontosságáról, felépítéséről, annak hármas funkciójáról, továbbá mindazokról a nyelvi és nem nyelvi készségekről, melyekkel az orvosnak rendelkeznie kell, hogy az interjú a beteg érdekében eredményesen irányítsa. A magyar nyelv *betegség* kifejezésének az angol nyelvben két megfelelője van: *illness* és *disease*. Az *illness* szót annak a kifejezésére használják, amit a beteg érez, amikor orvoshoz megy; a *disease* viszont arra a kórfolyamatra utal, amelyet az orvos a diagnózis során igyekszik feltárni.

Kleimann ún. magyarázó modellnek nevezett módszert ajánl annak a folyamatnak a megértéséhez, amelyben a betegség kirajzolódik, értelmeződik és kezelésre kerül. A betegek és orvosok egyaránt rendelkeznek magyarázó modellekkel. Az orvossal való konzultációk valójában a betegség laikus és orvosi magyarázó modelljei közti tranzakciók, melyeket azonban csak az orvost és beteget egyaránt érintő összefüggések figyelembevételével lehet pontosan megérteni.

A betegközpontú interjútechnika néhány fontos aspektusát az alábbiakban szeretném ismertetni. Véleményem szerint az effektív, orvost és beteget egyaránt megelégedéssel eltöltő interjútechnika tanítható és tanulható, és elsősorban arra irányul, hogy kifejlesszük a beteg elfogadásának készségét. Ha az orvostanhallgatóink ezáltal érzékenyebb, a betegre a maga komplexitásában jobban odafigyelő orvosokká válnak a valóságos élethelyzetekben, a ráfordított energia nem volt hiábavaló.

Az orvosi interjú hármas funkciója

A betegek az interjú során ún. bio-pszicho-szociális természetű történetekben adják elő beteggé válásukat, mely történetek biomedikális, pszichológiai és szociális aspektusokat egyaránt tartalmaznak. Az ilyen betegségtörténetekhez, narratívákhoz tartozhatnak a beteg életének eseményei, melyek jelentést adnak az adott betegségnek, beleillesztik azt az egyén élettörténetébe, valamint az őt körülvevő társadalom és kultúra összefüggéseibe. A személyes élmények ilyen történetei tehát nemcsak egyénre szabottak, hanem magukon hordozzák az adott kultúra nyelvének, metaforáinak, fantáziáinak és legendáinak a jellegzetességeit. Számos történet-kialakításban más emberek is szerepet játszanak: családtagok, gyógyításban résztvevők stb. A panaszoknak, tüneteknek tulajdonított jelentést és az ezzel kapcsolatos érzelmi reakcióikat a betegek személyisége

	Objektive feladat	Eszközök
I. Információgyűjtés	Pontos adatok szerzése. Hatékony adatgyűjtés.	Nyitott kérdések. A nyitott kérdésektől a zárt kérdések felé történő, fokozatos elmozdulás. A direkt, összetett kérdések kerülése. A beteg segítése, irányítása. A szerzett információ összefoglalása és ellenőrzése.
II. Az érzelmek kezelése	A beteg elégedettsége, megkönnyebbülése. A pszichiátriai természetű betegségek feltárása. Szövetség a terápiára vonatkozóan.	Empátia (nevezzük meg az érzelmeket), biztatás, megértés. Az együttműködés és a tisztelet kinyilvánítása.
III. A viselkedés, magatartás befolyásolása	Életmódbeli változások, a nehézségek minél sikeresebb legyőzése.	Felvilágosítás, motiválás.

(Bird, J., Cohen-Cole, S. A, 1991)

egyaránt befolyásolja, továbbá mindazok a szociális, kulturális és gazdasági körülmények, melyek között a betegek élnek. A betegközpontú interjútechnika véleményem szerint rendkívül jogos elvárása, hogy a páciens érzései, aggodalmai, igényei egyaránt megfogalmazódjanak, kibeszélődjenek az orvos-beteg interakciók folyamán. Ez az új technika emberibb viszonyt eredményez orvos és beteg között, mivel a betegre új módon figyel oda, problémáit szélesebb dimenziók alapján igyekszik megérteni. Az interjú jelentőségét, mely az orvos és beteg nézőpontját egyaránt tartalmazza, az alábbi táblázatban foglalhatjuk össze:

Az orvosi interjú jelentősége

Az orvos szemszögéből	A beteg szemszögéből
A gyógyítás alapvető közege.	A gyógyítás alapvető közege.
Az interjú időigényes.	Az interjú időigényes.
Feltárja a problémát.	Megteremti a segítség módját.
Egyéni problémákra is fény derül.	A megértést lehetővé teszi.
A problémák megértésére való nyitottságot teremt.	A betegség és a gyógyítás elfogadását lehetővé teszi.
Egyezséget hoz létre.	Biztosítja a célok megvalósítását.
A beteg felvilágosításának közege.	Az öngyógyítás módját megtanítja.
Szakmai meglegedést biztosít.	Az egészség megteremtését a szakmai segítség révén lehetővé teszi.
Elősegíti a beteg alkalmazkodó képességét.	Terápiás együttműködést teremt.
A szakmai gyakorlathoz hozzásegít.	A szociális szükségletek kielégítését elősegíti.
Gyógyulást biztosít.	Megnyugtat, gyógyít.

Hosszú évek tapasztalata azonban sajnálatos módon arra enged következtetni, hogy az orvosok hajlamosak csak a biomedikális problémákra koncentrálni, miközben a humán dimenziók háttérbe szorulnak. Amerikai kutatási adatok igazolják, hogy az orvosok az orvos-beteg interakciók 69 százalékában nem hagyják, hogy a beteg végigmondja a betegség kapcsán fölmerülő aggodalmait, átlagosan 18 másodperc eltelte után közbevág a történet menetébe, és majdnem kizárólagosan olyan kérdéseket használnak, amelyek a válaszadást nagyon befolyásolják, irányítják.

A betegközpontú interjútechnika jóval több pszicho-szociális információ szerzését teszi lehetővé, amely elősegíti a beteg problémájának holisztikusabb szemléletét. Ennek az interjúmódszernek nyelvi szempontból elsősorban a nyitott kérdések, valamint az érzelmi megnyilvánulásokat kezelő válaszadási technikák a tartópillérei.

Amerikai kutatók a módszer használatának következtében két fontos tényezőre mutattak rá: a betegek elégedettsége és együttműködő készsége jelentősen emelkedett. Arra vonatkozóan is vannak adatok, hogy mivel a betegek érzésük szerint aktívabban részt vesznek a terápiájuk kialakításban, támogatást, megerősítést kapnak, bizonyos betegségek (pl. diabetes, magas vérnyomás) jobban irányíthatókká válnak, műtétek után pedig komplikációmentes, rövidebb posztoperatív szakaszokra lehet számítani. Természetesen az ellenkezője is igaz: a negatív élménnyel végződő orvos-beteg találkozás tovább fokozza a rossz állapotot és közérzetet.

A betegközpontú interjú menete

Nem irányított jellegű szakasz

Az interjúkészítő nyitott kérdésekkel vagy megállapításokkal kezd (pl. *How are things on?* vagy *You are new here*). Ezzel nem határozza meg a párbeszéd irányát, szabad utat ad az információ áramlásának, miközben figyeli a nem verbális jeleket is (gesztusokat, arckifejezést stb.) és érdeklődéssel koncentrál az elhangzottakra. A zárt, válaszadást befolyásoló kérdések – ha szükség van rájuk – csak az információ további tisztázására szolgálnak.

Irányított szakasz

Az interjúnak ebben a szakaszában a szerep kezd egyre inkább az orvosra áttérjedni, funkciója azonban arra irányul, hogy a beteg által megélt és egyénileg értelmezett történetről kialakított hipotézisét tovább tesztelje. A betegséggel, tünetekkel kapcsolatos részletekre vonatkozó kérdéseit ebben az interjúfázisban is még kerüli, helyette kérdései inkább arra vonatkoznak, hogy milyen események történtek a beteg életében, amikor a tünetek jelentkeztek. Így a tünetekről kapott meglehetősen szubjektív jellegű kép, valamint a páciens életkörülményei, élethelyzetei párhuzamosan bonthatók ki a történetből.

Az érzelmi megnyilvánulások értelmezése és a megfelelő viselkedési formák kialakítása valószínűleg az interjúkészítő legnehezebb feladata. Ha sikerül az érzelmi megnyilvánulásokat empátiával kezelnie, az jelentősen hozzájárul a beteg jobb közérzetéhez és az orvosba vetett bizalmát is jelentősen növeli, továbbá még nyitottabbá teszi a beteget az orvos iránt, és újabb megnyilatkozásokra serkenti, ami az orvos hipotéziseit viszont tovább pontosítja.

Orvosközpontú szakasz

Az interjú orvosközpontú szakasza, amikor az orvos szerepe dominánssá válik, ugyan csak kezdődhet nem irányított, a válaszadást nem befolyásoló kérdésekkel (pl. *Now what about the pain you mentioned earlier?*) és fokozatosan átvezet a konkrét, a válaszadást meghatározott irányba terelő kérdésekhez. Az ilyen típusú kérdésekre az interjú biomedikális problémakörének tisztázása érdekében kerül sor (pl. szervi elváltozások, diagnosztikai eljárások, korábbi terápiára vonatkozó kérdések stb.)

A biomedikális kérdéskör tisztázása után az interjú zárásaként rendkívül szerencsés, ha az orvos ismételten visszatér a betegközpontú atmoszféra irányába: összefoglalja a beteg számára mindazt, amit a probléma ismertetése és tisztázása eredményeként megértett, újabb kiegészítésekre serkenti betegét, amennyiben ezt a beteg is szükségesnek érzi.

A betegközpontú interjútechnikát a valóságos élethelyzetekben is alkalmazó szakemberek tapasztalataik alapján azt állítják, hogy az interjú során feltárt bio-pszichoszociális történetből az orvosnak a pszichoszociális dimenziók két újabb szempontjára is maximálisan figyelnie kell: a pszichiátriai diagnózisra (amennyiben szükség van rá), valamint a beszélő személyiség típusára. Az interjú során szerzett információt és a hipotézisek alapján fölállított kórképet a POPP angol betűszó alapján a betegközpontú interjútechnika kidolgozói a következőképpen javasolják összefoglalni: **P** – personal content; **O** – organic disease data; **P** – psychiatric diagnosis; **P** – personality style.

A betegközpontú interjútechnika egyaránt jól alkalmazható a valóságos orvos-beteg kapcsolatok legváltozatosabb formáiban, valamint a szakfordítóképzésben résztvevő IV–V. évfolyamos orvostanhallgatók kommunikációs ismereteinek elsajátíttatására. Erre az időre ugyanis már rendelkeznek a hallgatók annyi szakmai háttérismerettel, amely a problémahelyzetek megoldására bőven ad számukra tudásanyagot.

Nyelvi szempontból ugyancsak kihívást jelent számukra egy ilyen kommunikációs helyzetben való részvétel, különösen akkor, ha olyan szcenáriókat, szerepeket kell magukra vállalniuk, amelyek bizonyos fokig érzelmi érintettséget jelentenek számukra. Az érzelmek kifejezése ugyanis az anyanyelven sem könnyű, idegen nyelven pedig még további nehézségeket támaszt.

Rendkívül hasznos és tanulságos számukra az interjú értékelő, elemző fázisa. A tapasztalat azt mutatja, hogy nagyon figyelmesen követik egymást a különböző szerepekben, és megjegyzéseikkel hatékonyan járulnak hozzá az igen sokrétű kérdéskört felvető orvos-beteg interakciókhoz.

A nyelvórán szerzett tapasztalataim azt igazolják, hogy a betegcentrikus interjúkészítés technikája tanulható, ez a fajta kommunikációs készség fejleszthető magatartási forma, ismerete és valós helyzetekben történő tudatos alkalmazása minden bizonnyal jelentős lépést jelent majd előre az emberszabásúbb orvoslás útján.

A betegre való odafigyelés és problémájának szélesebb dimenziókban történő értelmezése azonban számos újabb kérdést is felvet, amelyeket akkor látunk világosan, ha az orvos-beteg kommunikáció zavarait is a vizsgálat tárgyává tesszük. Alapvető kommunikációs zavarok akkor keletkeznek, amikor az orvoshoz forduló beteg nem tudja megfogalmazni a baját, mert sem iskolázottsága, sem pedig egészségügyi és pszichológiai kultúrája nem teszi ezt lehetővé számára. Az orvosnak egyfajta értő figyelemmel kell rendelkeznie, hogy különleges hallással meghallja, hogy a beteg

panaszai milyen információt rejtenek, sok esetben a szavak mögé is látnia kell, hogy meg tudja érteni a rejtetten kódolt üzeneteket.

A másik nehézség, hogy a betegek a szocio-kulturális eltéréseikből adódóan és személyiségük egyedi volta miatt különböző panasznyelvet használnak arra, hogy szenvedéseiket mások számára, így az orvosnak is kifejezzék. Az az orvos, aki nem képes ezt a kifejezésrendszert – ami lehet verbális és nem verbális, szomatikus és pszichológiai – dekódolni, annak a veszélynek van kitéve, hogy rossz diagnózist állít fel és nem megfelelő terápiát alkalmaz. Ebben a tárgykörben végzett több amerikai tanulmány azt találta, hogy minél több emocionális elemet tartalmaz a panasz nyelve, az orvosok annál valószínűbben tartották a beteget neurotikusnak vagy túlzottan emocionálisnak. Azt is tudjuk azonban, hogy a pszichés panaszokban, esetleges neurotikus megnyilvánulásokban a társadalmi létből, különösen az emberi kapcsolatokból eredő feszültségek jelennek meg rejtjelezett formában, az egyén számára érthetetlen, többnyire szomatikus betegség képét idéző tünetekben. Az ilyen esetekben jellegzetes kommunikációs zavar áll elő, a beteg panaszkodása, elégedetlensége csak fokozódik, ha az orvos nem találja a panaszok patológiai magyarázatát, és az organikus betegség hiányáról tesz megnyugtató szándékú nyilatkozatot. Az ilyen beteg befolyásolása csak sajátos, a szomatikus orvosi gyakorlattól eltérő kommunikációs taktikával lehet eredményes: a beteget feszültségben tartó körülményeket, az előtte is rejtett élményösszefüggéseket kell megérteni és vele is megértetni. Az orvos empátiás képessége a kulcs a beteg pszichológiai feszültségeinek az oldásához. A beleélő megértés segít a fájdalom, a szenvedés, a betegség keltette egzisztenciális félelem vagy funkciózavar mértékének helyes megállapításában. Különösen fontos ez napjaink gyógyító gyakorlatában, amikor a neurotikus állapotok szaporodása a bonyolult társadalmi okok következtében egyre inkább előtérbe kerül.

A dolgozatban vázolt gondolatkörhöz kapcsolódva két irányban szándékozom a továbbiakban empirikus megfigyeléseket és kutatásokat folytatni. Egyrészt szeretném megvizsgálni, hogy a betegközpontú interjú módszere, vagy annak bizonyos elemei, milyen mértékben vannak jelen a magyar egészségügyi szolgáltatás különböző szintjein, a háziorvosi ellátástól kezdve a kórházi, klinikai gyakorlatig, másrészt nyelvész-ként alapos vizsgálat tárgyává szeretném tenni a panasz nyelvét, azt a módot, ahogyan a betegek az orvos-beteg találkozások során tüneteiket, valamint beteggé válásuk történetét megfogalmazzák. A panasz nyelvének vizsgálata során a következő területekre szeretnék koncentrálni: szerkesztési módok a betegek szóbeli kommunikációjában, rétegnyelvek, mikrokultúrák nyelvei, szimbolizáció a panaszközlésben, fogalmazási nehézségek, szorongási jelek, szokatlan verbalizációk (pl. szemérem, tabu, orvosi zsargon használata stb.)

Az empirikus kutatások folyamán szeretném a nem verbális kommunikáció sajátosságait is nyomon követni.

Meggyőződésem, hogy amennyiben alaposabb ismeretekkel rendelkezünk a beteg nyelvhasználatáról, viselkedéséről, nem verbális kommunikációjának megnyilvánulásairól, sikerül valamelyest előrelépünk az orvos-beteg kommunikációs zavarok elhárításának útján.

IRODALOM

- Bird, J., Cohen-Cole, S. A. (1991). *The Medical Interview: The Three Function Approach*. St Louis: Mosby.
- Buda Béla (1994). *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Budapest: Animula Kiadó.
- Buda Béla (1994). *Fejezetek az orvosi szociológia és társaslélektan tárgyköréből*. Budapest.
- Cselovszkyné Tarr Klára (1999). *Tabu és eufemizmus az egészségügy nyelvében*. Medicina et Linguistica.
- Di Pietro, R., J. (1987). *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*. New York: Cambridge University Press.
- Helman, C. G. (1998). *Kultúra, egészség és betegség*. Melania Kiadó Kft.
- Kleinmann, A. (1980). *Patients and Healers in the Context of Culture*. Berkeley: University of California Press.
- Levinson, D. A. (1987). *Guide to the Clinical Interview*. Philadelphia: W. B. Saunders Company.
- Lipkin, M. „The Medical Interview and Related Skills”. in: Branch, W. T. (szerk.) *Office Practice of Medicine*. pp, 970–986.
- Miranda, J., Brody, R. V. „Communicating bad news”. *West J. Med.* 1992 január (156) pp. 83–85.
- Smith, R. C, Hoppe, R. B. „The Patient’s Story: Integrating the Patient and Physician – centered Approaches to Interviewing”. *Ann. Int. Med.* 1991 (115) pp. 470–477.

Kétnyelvű olvasmányok a Corvinától

Újdonság!

H. G. Wells

Az ellopott test – The Stolen Body

Három elbeszélés – Three stories

A Corvina kétnyelvű olvasókönyv-sorozata elsősorban a nyelvtanulók számára készült. Az eredeti szöveg és a gondosan megszerkesztett fordítás egymás mellett olvasható.

A magyarázó jegyzetek egyrészt megadják a ritkább és nehezebben érthető angol szavak és kifejezések jelentését, másrészt pedig megindokolják, hogy a fordító bizonyos fordulatokat miért fordít úgy, ahogy az a szövegben olvasható. Mindazokat a fordítói megoldásokat, amelyek külön figyelmet érdemelnek, a könyvek mindkét nyelvben tipográfiaiailag is megkülönböztetik. A nyelvórai használat megkönnyítését szolgálják a kérdések és gyakorlatok.

Kb. 128 old., 950 Ft



A sorozat még kapható angol-magyar kötetei:

William Shakespeare: *Hamlet* (1550 Ft)

Charles és Mary Lamb: *Shakespeare-mesék* (720 Ft)

Jack London: *Fehér csend* (700 Ft)

E. A. Poe: *A fekete macska* (980 Ft)

R.L. Green: *Robin Hood* (1250 Ft)

A sorozat még kapható német-magyar kötete:

Erich Kästner: *Az állatok konferenciája* (800 Ft)

Karl May: *Az indián anya* (880 Ft)

Grimm-mesék (850 Ft)

Nyelvpolitika a budapesti szállodák elnevezéseinek tükrében

A fővárosi szállodák elnevezésének kérdése első pillantásra talán a nyelvpolitikától távol eső témának tűnik. A gyakorlatban viszont az egyes szállodák elnevezéseiben az üzleti és marketing szempontok mellett a nyelvpolitikai döntések hatásait (vagy esetleg azok hiányát) is felismerhetjük.

A főváros egykori nemzetközi hírví szállodáinak pl. *Imperial, Bristol, Pannónia, Palace, Ritz, Royal* stb. jelentős része már nem, vagy nem eredeti neve alatt működik.¹ Van viszont néhány olyan szálloda, amely dacolva az idővel, a politika és a divat változásaival ma is – ha nem is teljesen változatlanul – háború előtti elnevezését használja, pl. *Gellért Nagyszálló > Danubius Hotel Gellért, Hungária Nagyszálló > Best Western Grand Hotel Hungaria, Astoria Szálloda*. Az 1945 után született új elnevezések, illetve a hatvanas években épült új szállodák jellemző nevei, pl. *Béke Szálloda* (=az egykori *Britannia*), *Hotel Budapest, Duna-Intercontinental, Hotel Ifjúság, SZOT Szálloda, Vörös Csillag Szálloda* a rendszerváltást követően többségükben eltűntek, illetve újra megváltoztak. A régi és új elnevezések kombinációiból olykor a kor és az üzemeltető igényeinek egyaránt megfelelő új nevek születtek pl. *Radisson SAS Béke Hotel*. Az utóbbi években épült, vagy minőségileg átalakított és nemzetközi szállodaláncokhoz csatlakozó hotelek, valamint a többségében családi tulajdonú panziók elnevezései – a nemzetközi hagyományokhoz híven – ma is leggyakrabban a városra, annak meghatározott részére, híres történelmi személyiségekre vagy a tulajdonos-alapító nevére utalnak.

A szállodák és panziók nevei tehát figyelemre érdemes „beszélő nevek”, amelyek információkkal szolgálhatnak az épület helye, stílusa, a szobák kialakítása, a vendégkör összetétele vagy a vendéglátás jellegének a vonatkozásában is. Ráadásul „a jó cégelnevezés felér egy fizetett reklámmal”.² A nevekre alapozott elvárásainkkal ugyanakkor nagyon óvatosnak kell lenni, hiszen az elnevezés számos esetben nem a hotel vagy panzió tényleges és aktuális jellemzőire utal, hanem egyszerűen a működtetők választásának környezettől független eredménye. Mindazonáltal a nevek adott esetben „önmagukat beteljesítő jóslatként” is működhetnek.

A jelen dolgozatban elsősorban magukkal az elnevezésekkel, s a felhasznált nevek rendszerével szeretnék foglalkozni. Annak vizsgálata, hogy az említett szállodák és panziók mennyire felelnek meg a nevük által megelőlegezett hangulatnak, egy másik írás témája lehetne. Az elnevezések tartalmi és formai szempontból egyaránt érdekesek, hiszen a szállodák és panziók nevei az aktuális társadalmi és nyelvi értékrend speciális lenyomatának is tekinthetők. A számos esetben mintaadónak tekintett fővárosi szál-

lodák és panziók elnevezéseiben vegyesen találhatunk magyar és idegen nyelvű szavakat (többnyire angol vagy francia, esetleg német kifejezéseket), illetve idegen helyesírással (át)írt magyar neveket, amelyek vizsgálata a nyelvi divat és a nyelvpolitika szempontjából sem érdektelen.

1. A szállodanevek használatának jogi szabályozása

A szálloda- és panziónevek felvételére és használatára vonatkozó speciális törvényi rendelkezéseknek nem találtam nyomát, így minden bizonnyal a kereskedelmi elnevezések használatára, illetve a cégek névhasználatára vonatkozó jogszabályokat kell ebben a témában is irányadónak tekinteni. A vonatkozó jogszabályok: 1959. évi IV. törvény 77. §., 1997. évi CXLV. törvény 15. §., 47/1995 és 40/1998 számú alkotmánybíróági határozat, 45/1998 számú IKIM rendelet, 4/1997 számú kormányrendelet.

A szállodák nevében egyértelműen, a vendég által is jól láthatóan kell feltüntetni a szálláshely nevét, típusát (szálloda, panzió, üdülőház stb.), és osztályba sorolását. A fent említett IKIM rendelet értelmében ugyanis kereskedelmi szálláshely nem működhet működési engedély, osztályba sorolás, illetve minősítés nélkül. A minősítést a szálláshely fenntartója, üzemeltetője végzi, s a jegyző, az illetékes területi kereskedelmi és iparkamara, valamint a fogyasztóvédelmi felügyelőség ellenőrzésre jogosult.

Az üzletek működéséről szóló, 4/1997 számú kormányrendelet *szálloda, panzió (= fogadó), üdülőház, kemping, turistaszálló és ifjúsági szálló* kategóriákat különböztet meg.

Mivel az alábbiakban elsősorban a – kategória és elnevezés tekintetében is domináns – szállodákkal és panziókkal kívánok foglalkozni, a két szálláshelytípus pontos megkülönböztethetősége kedvéért szó szerint idézem a vonatkozó jogszabály, a 4/1997 kormányrendelet 1.sz. mellékletének szövegét:

„Szálloda étteremmel: Az a kereskedelmi szálláshely, amely a vendégek részére időszakosan szállást és ehhez kapcsolódó ellátást és szolgáltatást nyújt, továbbá egy vagy több étteremmel rendelkezik. Férőhelyeinek több mint 20%-a egy- és kétágyas szobákban van, és legalább az egycsillagos szállodaosztály besorolási követelményeinek eleget tesz.

Szálloda étterem nélkül: Az a kereskedelmi szálláshely, amely a vendégek részére időszakosan szállást és ehhez kapcsolódó ellátást, pl. minibár, reggeliztetés (a minibárban szeszes és szeszmentes italok, sütő- és édesipari termékek stb.) és szolgáltatást nyújt. Férőhelyeinek több mint 20%-a egy- és kétágyas szobákban van, és legalább az egycsillagos szállodaosztály besorolási követelményeinek eleget tesz.

Panzió (Fogadó) étteremmel: Az az egyedi, műszakilag egy egységet alkotó, étteremmel is rendelkező kereskedelmi szálláshely, amely szállást, ellátást, pl. minibár, reggeliztetés (a minibárban szeszes és szeszmentes italok, sütő- és édesipari termékek stb.) és ehhez kapcsolódó szolgáltatást nyújt a vendégek részére, és panzió osztályba sorolták be.

Panzió (Fogadó) étterem nélkül: Az az egyedi, műszakilag egy egységet alkotó kereskedelmi szálláshely, amely szállást, ellátást, pl. minibár, reggeliztetés (a minibárban szeszes és szeszmentes italok, sütő- és édesipari termékek stb.) és ehhez kapcsolódó szolgáltatást nyújt a vendégek részére, és panzió osztályba sorolták be.”

A budapesti szállodák és panziók elnevezéseinek vizsgálatakor felmerülő legelső probléma, hogy korántsem egyértelmű, mikor van szó szállodáról és mikor panzióról

vagy esetleg más típusú szálláshelyről. A fővárosi kereskedelmi szálláshelyek elnevezéseiben a szálláshelytípus megjelölése – szándékosan vagy véletlenül – nem ritkán pontatlan. A törvény értelmében a cégnévnek – így minden bizonnyal a kereskedelmi szálláshely nevének is – az adott vállalkozás alapvető tevékenységét és tényleges formáját kell(ene) kifejeznie, nem kelthet(ne) olyan látszatot, amely ezekkel ellentétes, vagy félreértésre ad okot. Ugyanakkor több példát is találhatunk arra, hogy a szakmai besorolás szerint szállodának minősülő intézmények – talán a családiasabb hangulat ígérete jegyében – a panzió elnevezést használják pl. *City Panzió Mátyás*, *City Panzió Ring*; s ennek fordítottja sem ritka: előfordul, hogy néhány szobával rendelkező családi mini-panziók is hotelként (vagy hotelként is) hirdetik magukat pl. *Beatrix Panzió – Hotel*. Ez esetben az adott kereskedelmi szálláshely kategóriáját közelebből meghatározni szándékozó szavak – pl. *hotel* vagy *panzió* – nem megfelelő használata sérti a cégvalódiság elvét, mert félrevezetésre, megtévesztésre alkalmas. A pontos megkülönböztethetőség kedvéért a szakmai katalógusok egy-egy szálloda vagy panzió neve mellett, általában szerepeltetik annak hivatalos kategóriáját is.

A szálloda, panzió stb. szavak besorolásnak megfelelő, pontos használata alapvető etikai és törvényi követelmény (lenne). E szavak meghatároznak ugyan egy kisebb csoportot, de önmagukban természetesen nem teszik egyedivé az adott vállalkozást. Az azonosíthatóságot, illetve megkülönböztethetőséget az elnevezések *vezérszava*³ biztosítja. A sajátos üzleti értékkel bíró vezérszó lehet önálló jelentésű, magyar vagy idegen szó, mozaikszó, vagy akár önkényesen megválasztott – jelentéssel esetleg még nem is bíró, de idővel, éppen az adott szálloda vagy panzió létezése által értelmet nyerő – speciális betűsor is. A jogszabály értelmében „a cégnévben a vezérszón kívül csak magyar szavak szerepelhetnek, a magyar helyesírás szabályainak megfelelően.”⁴ Az olyan idegen szavak használata, mint *apartment*, *pansio*, *guest house* a cégszabatoság követelményének ellentmond.⁵

Amennyiben tehát a szállodák vagy panziók nevét cégnévnek tekintjük, megállapíthatjuk, hogy elnevezésük a cégvalódiság és cégszabatoság szempontjából nem felel meg a követelményeknek. Ugyanakkor vitatkozni lehetne az érvényben lévő törvények, jogszabályok és rendeletek megfelelőségéről, alkalmazhatóságáról, a szankciók és a pontosan meghatározott felelősség hiányáról stb.

A törvényt jellemző harmadik jellemző kritérium, a cégkizárólagosság megvalósulásának tekintetében jobb a helyzet: csak nagyon kevés és ráadásul vitatható negatív példát találtam. A *Sissi Hotel* és a *Szisi Fogadó* nevek vezérszavai pl. egymáshoz hasonlóak (azonos hangzásúak), az elnevezések azonban mégsem megtévesztők, mert a *hotel*, illetve *fogadó* szavak egyértelműen jelzik, hogy két különböző szálláshely(típus)ról van szó.

2. Apartman, botel, fogadó, hotel, hostel és társaik

A szállodák és panziók nevében szereplő idegen nyelvű meghatározások (eredetileg talán pontosítások) közül az egyik legérdekesebb példát az *apartman* szó és különböző idegen nyelvű alakjai jelentik. Az *apartman hotel*, *apartman-szálló*, *apartmans*, *apartment*, *apartment house*, *apartments*, *appartements* kifejezések mindegyikét értjük (érteni véljük), gondban lennénk viszont, ha az egyes szavak közötti különbségeket pontosan meg kellene határozni, vagy ki kellene választanunk közülük a „helyes” formát.

Az *Idegen szavak és kifejezések szótárában*⁶ is szereplő, „(fényűzően berendezett) nagy lakás, lakosztály”-t jelentő *apartman* szó használata napjainkra széles körben elfogadottá vált, az egyes szálloda-elnevezések vezérszavát kiegészítő *apartman hotel*, illetve *apartman-szálló* megoldásokat tehát helyesnek kell elfogadnunk. Az *Aranykéz Apartmans* elnevezés azonban nem túl szerencsés, hiszen ezúttal egy immár „magyarrá vált” szót – az *apartmant* – tették angolul többes számba. Hű maradt ugyanakkor az angol *apartment* (illetve az *apartments*) az *Amadeus Apartments* és a *Katalin-Apartment-West* elnevezés. Az eddig idézett példák mellett használatos az amerikai angolban bérház jelentéssel bíró *apartment house* is, pl. *Charles Apartment House*; s az angol eredetű formákon kívül a francia *appartement(s)* kifejezés alkalmazására is találhatunk példát: *Boulevard City-Appartements*.

De menjünk tovább, és ábécérend szerint haladva vizsgáljuk meg a szálloda- és panziónevekben használatos többi kifejezést is.

Következő szavunk tehát a *botel*, amely az angol *motorists' hotel* = *motel'*-hez hasonlóan a *boot* + *hotel* = *botel* szavakból keletkezett. A(z álló)hajón kialakított szállodát jelentő, könnyen megérthető szó egyenlőre nem szerepel az *Idegen szavak és kifejezések szótárában*, és használatára is csak egyetlen budapesti példát találtam. A *botel* elnevezés mindazonáltal nem helyi jellegzetesség (például Pozsonyban is működik két *botel*). A budapesti hajó neve *Botel Lisa Inn-Side*, míg egyetlen konkurense, a kialakításában és elhelyezkedésében is hasonló *Hotel Dunapart* nevében egyáltalán nem találunk utalást az építmény sajátosságaira.

Térjünk most át a *fogadó* vizsgálatára, amely a törvény értelmében (!) a panzió szinonimája. Ez a kifejezés azonban mindössze két alkalommal (*Mix Fogadó*, *Sziszi Fogadó*) szerepel a vizsgált adatbázisokban megtalálható szálláshelyek nevében, s ez talán nem véletlen, hiszen nagyvárosi környezetben nem könnyű elképzelni egy igazi fogadót. A *fogadó* helyett többnyire alkalmazott *panzió* kifejezés használata egyszerűbbnek, és a külföldiek számára is érthetőbbnek tűnik. A *fogadó* szó ugyanakkor megkövetelni látszik további magyar, vagy legalábbis magyar átirással írt idegen szavak használatát, pl. *Sziszi Fogadó*.

A *ház* elnevezés vezérszavak kíséretjeként csak egyetlen egy alkalommal szerepel. A szakzsargonban és főleg élőszóban azonban gyakran használatos ez a fordulat, amely barátságos, közvetlen, sőt talán bizalmas hangulatot, fogadtatást előlegez meg, pl. *Kálvin Ház*.

A *hostel* (még inkább a *youth hostel* pl. *Bakfark Youth Hostel*) immár nálunk is teljesen elfogadott és használt nemzetközi szó, a napjainkra avítottá vált *otthon*, illetve *szálló* kifejezések aktuális (divatos) megfelelője.

A *hotel* szó egyáltalán nem kíván kommentárt, a *szálloda* divatos és modern szinonimája. Hivatalos elnevezésekben már szinte kizárólagosan csak a *hotel* szó használatos, míg a hotelekről beszélve talán inkább a *szálloda* kifejezést használjuk. A *szálloda* név alkotórészeként történő használatára mindössze két példát találtam: *Astoria Szálloda*, *Pedagógus Szálloda*. A *szálló* és a *szálloda* – úgy tűnik – lassanként kikopnak a használatból, s helyüket a *hotel* és variánsai (mint pl. a fent említett *youth hostel*) veszik át. A *hotel*nek létezik egy kedves, ám csak ritkán előforduló, s a bizonytalanságot tovább erősítő változata is, ez a *minihotel*. Míg a *Bródy Minihotel Panzió* valójában 2 csillagos panzió, addig az *Alfonz Minihotel* egy csillagos hotel.

A *Guest house* és *guesthouse* (vö. a nagyszótárban szereplő *guest-house*-zal, amelynek jelentése „penzió [sic!], családi szálló”) angol kifejezések használata sem feltétlenül a legszerencsésebb választás. A *Black Pack Guesthouse* és *Museum Guest House* nevek ugyan könnyen érthetőek, divatos és legalább önmagukkal harmonizáló elnevezések. Ezzel együtt talán választékosabb magyar megfelelőjük, a *vendégház* szó használata. Erre több példát is találhatunk: *Óbuda Vendégház*, *Astra Vendégház Hotel*, *Professzor Vendégház*.

A *motel* forma születéséről a *hotel* kapcsán már szóltunk. Gyorsuló és globalizálódó világunkban – különösen a nagyvárosokban – ez a kifejezés azonban lassanként értelmét veszti. Az adatbázisban található egyetlen motel pontos neve *Katalin-Motel-Panzió*.

Külön figyelmet érdemel viszont a fenti névben is megtalálható *panzió* szó, amely a vizsgált források tanulsága szerint a *hotel* mellett a leggyakrabban használatos kifejezés. A panzió három változatára találtam példákat 1) *pansió*: *Bel Ami Pansió*, 2) *panzio*: *Jäger Trio Panzio*, és 3) *panzió*: *Asbóth Panzió*. A leggyakrabban előforduló forma kétségtelenül a *panzió*. Ahárom különböző forma létezésére és a szót övező, néha még ma is megfigyelhető bizonytalanságra (*panzió* vagy *penzió*) az *Idegen szavak és kifejezések szótárában* kerestem magyarázatot. A *panzió* szócikket fellapozva a francia eredetűnek jelölt *penzió* szóra találunk, amelynek jelentései: „1. teljes ellátás, bennlakás; ennek díja 2. családias jellegű kis szálló, ahol étkezést is adnak 3. rég nyugdíj”. Az alkalmazott elnevezések és a törvényszöveg tanúsága szerint nyelvünkben ma a fenti 2. pontnak megfelelő jelentést hordozó, *panzió*ként írt alak tekinthető preferáltnak, s egyértelműen elfogadottnak. (Az angol *pension*, a német *die Pension*, és a francia *pension* szavak ugyanakkor – tudomásom szerint – inkább járadék értelemben használatosak, s a *panzió*, mint vendégfogadó kifejezésére a fenti nyelvekben más szavakat alkalmaznak.)

Utolsó szavunk a *villa*, melynek használatára szintén nem kevés – az elnevezések egyhangúságát szerencsésen megtörő – példát találhatunk: *Siesta Villa*, *Villa Korda*, *Villa Rosa Hotel*, *Buda Villa Panzió* stb. Ezek a villák tulajdonképpen kerttel rendelkező, elegáns zöldövezeti panziók, amelyek ma is őrzik a régi villák hagyományos jellemzőit: „1. zöldövezetben épült külön álló, kertes családi ház 2. díszkerttel, parkkal körülvett fényűző nyaraló (főleg Olasz- és Franciaországban) 3. *tört* (a római birodalom utolsó századaiban és a feudalizmus elején:) nagy kiterjedésű mezőgazdasági birtok, illetve ennek központja.”⁸

3. A szállodanevek vezérszavai

A vezérszó kíséretében szereplő kifejezések áttekintése után az alábbiakban megkísérlem a szálloda- és panzióneveket vezérszavaik alapján rendszerezni, és nyelvpolitikai szempontból megvizsgálni.

A tágabb horizontból Budapestre fókuszálva meállapíthatjuk, hogy a nagyobb szállodaláncok mindegyikének (és szinte csak nekik) van legalább egy, a főváros nevét (is) tartalmazó (esetleg magára az országra utaló) szállodája: pl. *Danubius Budapest Hotel*, *Days Hotel & Suites Budapest* – *Hotel Rege*, *Days Hotel & Suites Budapest* – *Suites Europa*, *Family Hotel Budapest*, *Grand Hotel Hungária*, *Hilton Budapest*, *Hyatt Regency Budapest*, *Hotel Inter-Continental Budapest*, *Kempinski Hotel Corvinus Budapest*, *Budapest Marriott Hotel*, *Mercure Buda Budapest*, *Mercure Korona Budapest*,

Mercure Metropol Budapest, Mercure Hotel Museum Budapest, Mercure Hotel Budapest Nemzeti, Novotel Budapest Congress, Park Hotel Flamenco, Radisson SAS Béke Hotel Budapest.

A „kicsik” közül csak egyetlen szálloda viseli nevében a Buda szót: *Budai Hotel és Vendéglő*. Itt kell megemlíteni egy, a fővároson kívül elhelyezkedő, mégis a Budapest nevet is viselő szállodát, a *Holiday Inn Budapest Budaörsöt* is.

A nemzetközi szállodaláncokhoz tartozó hotelek esetében a nevek az átlagos elnevezéseknél általában hosszabbak, mert a név egy része (rendszerint első fele, néha grafikailag is elkülönülten) a lánc azonosítására szolgál, s csak ezután következik az adott „ház” saját neve: pl. *Best Western Hotel Art, HUNGUEST Ventura Hotel, Ibis Budapest Aero, Inn-Side Hotel Amadeus*. Számos esetben azonban a nemzetközi láncokhoz tartozó hotelek neve csak a lánchoz való tartozást és a földrajzi elhelyezkedést (Budapest, Wien, Prague stb.) tükrözi, pl. *Hilton Budapest, Budapest Marriott Hotel*, mert az adott szállodának nincs, s a nemzetközi standardizáció jegyében nem is igen lehet saját „személyisége”, sem azt kifejező, vagy őt magát egyéniesítő, sajátosan megkülönböztető neve. A standardizáció tehát nemcsak a szálloda- és szobabelsők kialakításában, az üzletpolitikában, a foglalási rendszerekben és egyebekben figyelhető meg, hanem valamelyest a névválasztásban is jelen van.

De térjünk vissza a *Budapest* szó használatához. A településnév cégnévben történő feltüntetetéséről az 1997. évi CXLV. törvény 15.§. 6. bekezdése csak közvetve rendelkezik: „[...] olyan elnevezést, amelyhez másnak jogi érdeke fűződik, csak a jogosult hozzájárulásával lehet a cégnévben szerepeltetni.” Ennek a törvénynek az alapján a Fővárosi Közgyűlés „A Budapest név felvételéről és használatáról” szóló 59/1994. (IX. 14.) számú rendeletében, a főváros nevének vagy névváltozatainak használatát a Fővárosi Közgyűlés által kiadott engedélyhez kötötte.

A közigazgatási egység (város) nevének kívül a szállodák és panziók nevében gyakran szerepel „szűkebb pátriájukra” utaló szó is. Ez lehet – többek között – olyan földrajzi név, amely a szálloda városon belüli elhelyezkedését hangsúlyozza pl. *Best Western Hotel Lidó, Csillaghegy Strand Hotel, Csillebérc Leisure Center Bungalow, Danubius Grand Hotel Margitsziget, Danubius Thermal Hotel Margitsziget, Dunaparti Hotel – Pénzügyminisztérium, Hotel Dunapart* (ez utóbbi egy állóhajó, s mint fentebb említettük, akár *botel* is lehetne), *Danubius Hotel Gellért, Hotel Liget, Mercure Relais Duna, Hotel Normafa, Római Hotel*. Szellemes, ám a nyelvművelők által bizonyára nem díjazott elnevezés a *Duna-party Pansió* is.

Egy-egy kisebb szálloda vagy panzió gyakran a környező kerület – *Hotel Zugló, Kamaraerdő Panzió, Hotel Kispest* – vagy utca, illetve tér nevét veszi fel: *Aranykéz Apartmans Aranykéz Apartmans De Lux, Attila Hotel, Benczúr Hotel, Bródy Minihotel Panzió, City panzió Ring, Clausal panzió, Hotel Lejtő, Aparthotel Váci utca*.

A nagyobb utak, ismertebb városrészek esetében érthető is egy-egy ilyen elnevezés választása, néha azonban a fantázia hiányára, illetve a tulajdonosok érdektelenségére vagy kényelmére utal(hat), s ilyenkor már bizonyos helyismeretre is szükségünk van, hogy a szálloda beszédes nevét helyesen értelmezhesük, pl. *Asbóth Panzió, Inn-Side Hotel Délibáb, Remete Panzió Óbuda, Sas Club Hotel, Szőnyi Hotel*.

Ugyanakkor feltehetőleg nem kell különösebb előképzettség a következő szállodák elhelyezkedésének és elsődleges szerepének beméréséhez: *Hotel Expo, Hotel Ibis Aero,*

Hotel Ibis Centrum, Hotel Stadion, Hotel Metro, Central Hotel, Buda Center Hotel, City Centre Apartments.

Szerepelhet a szálloda nevében olyan szó is, amely nemcsak a területi elhelyezkedésre, hanem egyben a városrész történelmi múltjára is emlékeztet(het)i a nyitott szemmel járó utazót: pl. *Corinthia Aquincum Hotel, Corvin Hotel* (a híres Corvin köz közelében), *Hotel Citadella*. A Mercure szállodalánc egyik tagja, a *Mercure Korona Hotel* névválasztását több történelmi kapcsolódási pont is indokolta. A szálloda a pesti középkori városfal vonalán épül, s e fal egyes megmaradt részei ma a szállodabelső díszítő elemeiként funkcionálnak, ráadásul a közelmúltig a szomszédos Nemzeti Múzeumban őrizték a Szent Koronát. A koronaékszerek Parlamentbe történt átszállítása következtében a már bevezetett szálloda (ahol a történelmiség jegyében a belső éttermek is magyar királyok neveit viselik, mint pl. IV. Béla, Kálmán stb.) természetesen nem váltott nevet. Hasonlóképpen a budai zöldövezetben található *Korona Panzió*nak sincs sok köze az uralkodói jelvényhez.⁹

A régió, vagy a város történelmi múltjára utaló nevek felvétele ugyanakkor korántsem egyszerű, a fent már részben idézett 1997. évi CXLV. törvény 15.§. 6. bekezdése azt is előírja, hogy: „A történelem kiemelkedő személyiségének nevét a Magyar Tudományos Akadémia engedélyével [...] lehet a cégnévben szerepeltetni.” Ezért találunk viszonylag kevés konkrét történelmi személyiség nevét viselő hotelt. Néhány kivételtől eltekintve a szállodák vagy panziók általában a közkedvelt történelmi személyiségek jellegzetes keresztnévét vagy többféleképpen is értelmezhető – így az engedélyeztetés procedúrája talán elkerülhető – családnevét részesítik előnyben: *Hotel Andrassy, Zrínyi Panzió, Kempinski Hotel Corvinus Budapest, City Panzió Mátyás, Danubius Hotel Gellért, Hotel Erzsébet, Hotel Sissi, Queen Mary Hotel*.¹⁰

A *City Panzió Pilvax*, és a *K+K Hotel Opera* elnevezések konkrét történelmi személyiségektől függetlenül is a XIX. század szellemét és hangulatát idézik, míg a közelmúltban megnyílt *Millennium Court – Marriott Hotel Executive Apartments*, és az Üllői úti *Hotel Millenium* az ezredfordulóra emlékeztetnek.

Történelmi személyiségek mellett mitológiai, mondai hősök és ókori istenek is gyakran szerepelnek szálloda- vagy panziónevek ihletőiként, pl. *Hotel Noé Inn-Side, Niké Panzió, Vénusz Hotel, Hotel Hunor* vagy az Eravis szállodalánc *Góliát* és *Griff* nevű házai.

Nem feledkezhetünk el a művészetek és a zene világának jellegzetes alakjairól vagy hangulatairól elnevezett szállodákról és panziókról sem, ilyenek pl.: *Art Hotel Budapest, Inn-Side Hotel Amadeus, Hotel Walzer, Swing City Panzió, Carmen Hotel, Carmen Mini Hotel*. A név és az adott szálloda vagy panzió stílusa, színvonala, hangulata stb. azonban – mint korábban már említettük – nem szükségszerűen kapcsolódik, illetve harmonizál egymással.

Első hallásra a távoli város- vagy tartományneveket viselő panziók, mint pl. *Sydney Apartment Hotel, Bajor Panzió Étterem Söröző, Hotel Flandria, Kairó Hotel Budapest, Berlin Hotel, Frankfurt Hotel* létezése is furcsának tűnhet. Ugyanakkor ezekre az elnevezésekre is van magyarázat: a két utóbbi név esetében pl. a német tulajdonoscsoporthoz, egyfajta franchising rendszerben sorra hazája városairól nevezi el a rendszerint (városszéli) munkásszállókból három csillagos szállodává alakított, s korántsem csak német vendégeket fogadó szállodáit. Ettől teljesen eltérő a *Best Western Hotel Wien* esete, ez a szálloda ugyanis közismerten a Bécs–Budapest autópálya kivezető szakaszánál található.

A kisebb, vagy kevésbé elegáns „házak” és panziók elnevezései többnyire mediterrán hangulatot árasztanak, pl. *San Marco Panzió*, *Siesta Villa*, *Oázis Panzió*, *Hotel Nap*, *Heliosz Panzió*, *Sunlight Hotel*, vagy a vidéki életre és a természetre utalnak. Ide sorolható többek között a *Akácfa Apartman Hotel*, *Barackos Udvarház-Panzió*, *Beta Hotel Garden*, *Family Hotel Budapest*, *Hunguest Hotel Platánus*, *Jäger Trió Panzió*, *Kalocsa Panzió*, *Kapu Panzió*, *Kék Duna Panzió*, *Ózon Panzió*, *Panda Hotel*, *UHU Villa Panzió*. Ugyanebbe a csoportba tartoznak a virágnevektől ihletett elnevezések is, pl. *Irisz Panzió*, *Kála Panzió*, *Tulip Inn Budapest Millennium*, *Vadvirág Panzió*. S nem ritka más természeti kincsek – nemesfémek vagy drágakövek – nevét viselő szálloda vagy panzió sem, pl. *Gold Hotel Buda*, *Gold Hotel Panzió*, *Jáde Pansió*, *Kristal Hotel*. Ez utóbbiaknál rendszerint létezik valamifajta hasonlóság a névadó anyag és az adott panzió, vagy hotel között: a *Club Hotel Ambra* esetében pl. a borostyánszín dominál az épület kivitelezésében, a *Rubin Hotel – Business Center*ben pedig rubin-piros színűek a szobák berendezései. Végül az is előfordul, hogy bolygók, égitestek ihletik a panziók elnevezéseit: *Astra Vendégház Hotel*, *Hotel Luna Budapest*, *Star panzió*.

A családi vállalkozásként működtetett kis panziók esetében igen gyakori, hogy a vállalkozás (panzió) neve a tulajdonos, esetleg az alapító (vagy építtető) nevét őrzi. Néhány példa a vezetéknevű használatára: *Bara Hotel*¹¹, *Bel Ami Pansió*, *Cziráky Panzió*, *Hotel Molnár Panzió*, *Petneházy Club Hotel*, *Richter Hotel Panzió*, *Villa Korda*. A keresztnév vonatkozásában érdemes megjegyezni, hogy vegyesen találunk becézett és nem becézett formákat, valamint magyar és idegen neveket: *Ábel Panzió*, *Ági Panzió-Óbuda*, *Alisa Panzió*, *Hotel Anna*, *Hotel Alexandra*, *Alfonz Minihotel*, *Beatrix Panzió*, *Charles Apartment House*, *Detty Panzió*, *Dominik Panzió*, *Dominika Apartman Hotel*, *Gizella Panzió*, *Villa Katalin Hotel*, *Katalin Motel-Panzió*, *Hotel Karin*, *Krisztina Hotel*, *Leo Panzió*, *Leslie Apartments*, *Hotel Lucky*, *Marika Panzió*, *Hotel Matus*, *Hotel Oswaldo*, *Pál Panzió*, *Hotel Piroshka*, *Roxane Panzió Étterem*, *Thomas Hotel*, *Hotel Regina*, *Villa Rosa Hotel*, *Rozália Hotel*, *Rózsika Panzió*, *Victoria Hotel*, *Viki Hotel*, *Viktor Hotel Apartman Szálló*.¹²

Külön csoportot alkotnak a nevükben is jelzett módon sajátos funkcióval és/vagy vendégkörrel rendelkező szállodák, pl. *Pedagógus Hotel*, *Hunguest Touring Hotel*, *Professzor Vendégház*, *Summer Hill Hotel*. Ezek közül néhányan részben már évtizedek óta speciális szerepkörben működnek, és megtartották (legalábbis részben) régi nevüket is. Ilyen pl. a nevéből sejthetően is a konferenciaturizmusra specializálódott *Hotel Agro Conference Center*, a *Danubius Thermal & Conference Hotel Helia*, az üzletembereknek „címzett” *Business Hotel* és *Büro panzió*. Az aktív pihenéshez és sportoláshoz kapcsolódó szolgáltatásokra szakosodott a *Csillaghegy Strand Hotel*, *Csillebérc Leisure Center Bungalow*, *Edzőtábor-Sport Hotel*, *Külker Sport Hotel*, *Népliget Hotel-Építők Sport Centrum*, *Hotel Olympia*, *Tréning Hotel*, *Hotel FTC*.

4. Összefoglalás

A dolgozat végén megállapíthatjuk, hogy napjainkban politikától (immár) függetlenül és a nemzetközi trendekhez alkalmazkodva a fővárosi szállodák és panziók elnevezéseiből (illetve azok vezérszavából) a földrajzi fekvésre, egy-egy szállodalánchoz való tartozásra, az adott „ház” speciális funkcióira, a tulajdonosokra és egyebekre utaló szavakon kívül rendszerint ismert történelmi nevek és az országhoz/városhoz kapcsolódó közhelyek köszönnek vissza. Az alkalmazott nevek többnyire jól körülhatárolható

fogalmi kategóriákba sorolhatóak, a tulajdonosok, az üzemeltetők vagy a PR-szakemberek – az estek többségében – feltehetőleg nem sokat bíbelődtek a névválasztással.

A szálloda vagy panzió nevében kötelezően szerepeltetendő szálláshelytípus pontos megjelölésére, a névhasználatra vonatkozó törvényi előírások betartására talán még kevesebb figyelmet fordítottak. A problémát azonban nem tekinthetjük egyszerűen az anglicizmusok és germanizmusok terjedése, sőt dominanciája problémájának. Inkább egyfajta (nyilvánvalóan nem a legfontosabb) társadami problémáról van szó. Úgy tűnik, hogy a szállodások és panziósok körében sem működnek azok az önszabályozó (esetleg önkorlátozó) mechanizmusok, amelyek átgondoltabb névválasztásra ösztönöznék őket. A névválasztás bizonyára nem egyszerű feladat, hiszen számos, olykor egymással ellentétes elvárásnak kell egyszerre megfelelni. Ideális esetben a szálloda vagy panzió neve illeszkedik nyelvi és kulturális környezetébe, utal tulajdonosának (a szállodának vagy a panziónak) valamilyen egyéni jellemzőjére, bizalmat és érdeklődést kelt a vendégekben (tehát kommunikációs értékkel bír), s megfelel a (nyelv)törvényi előírásoknak.

A cégek, így a kereskedelmi szálláshelyek, azaz a szállodák és panziók névválasztását és névhasználatát elvileg törvény szabályozza. A törvény azonban – sajnos vagy inkább szerencsére – csak általános elveket fogalmaz meg, nem tartalmaz szankciókat, s implicite az önkormányzat és a cégbíróság hatáskörébe utalja a kérdés rendezését. Az önkormányzat többnyire csak akkor foglalkozik a szálloda- és panziónevekkel, ha azok illetékességi területe (az adott közigazgatási egység) nevét valamilyen formában felvenni szándékoznak (vagy esetleg már felvették). A „forgalomban lévő” – nem ritkán érthetetlen, olykor értelmetlen – elnevezések tanúsága szerint a cégbíróság sem tesz meg mindent az ügy érdekében. A kérdésnek (hogy egy adott szálloda-, illetve panzió-név használható-e) mindazonáltal nem a cégbíróságon kellene eldőlnie. A szállodák és panziók tulajdonosainak, üzemeltetőinek kellene a „nevek hatalmára”, a névhasználatban rejlő lehetőségekre és kockázatokra rádöbenniük.

JEGYZETEK

¹ A szállodanevek változásainak összegyűjtéséhez az alábbi műveket használtam: Berza László (főszerkesztő): *Budapest Lexikon*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1993; Károly István: *Budapesti utcajegyzék 1989*. Budapest: Panoráma, 1989; Tóth Endréné (szerkesztő): *Budapest Enciklopédia*. Corvina Kiadó, 1970.

² Fodor Katalin: „Adalékok az újabb magyar cégnevek tipizálásához.” In: *Névtani Értesítő*, 1993. nr. 15. p. 101.

³ „A vezérszó olyan kifejezés vagy mozaikszó, amely a cégnévben az első helyen áll, és elősegíti a cég azonosítását, illetve más, azonos vagy hasonló tevékenységű cégtől való megkülönböztetését.” 1997. évi CXLV. törvény 15. §. 2. bekezdés.

⁴ Idézett törvény 15. §. 5. bekezdés.

⁵ Ehhez kapcsolódó tanulságos olvasmány: Minya Károly: „A turkálótól a plazaig. Üzletnévadás az ezredfordulón”. *Névtani Értesítő*. 1999. nr. 21. pp. 330–334.

⁶ Bakos Ferenc: *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1973.

⁷ Uo.

⁸ Uo.

- ⁹ A korona szó használatáról különböző vendéglátóipari vállalkozások elnevezésében lásd Mező András „Korona” című írását. In: *Névtani Értesítő*. 1981. nr. 6, pp. 61–62.
- ¹⁰ Soltész Katalin ezeket a megkülönböztető neveket „emlékeztető neveknek” nevezi. Lásd J. Soltész Katalin: „Személynevek az intézménynevekben”. In: *Névtani értesítő*. 1981. nr. 5. pp. 34–42.
- ¹¹ A vezetéknevű szállodára történő alkalmazása nem minden esetben szerencsés, a Hotel Bara előtt elhaladva az olasz vendégek mindig csodálkoznak, a szó jelentése olaszul ugyanis „ravatal, koporsó”. Ugyanakkor az elnevezés nem feltétlenül van befolyással a sikeres üzletmenetre, mert a szálloda udvarán sokszor parkolnak olasz rendszámú buszok.
- ¹² Soltész Katalin az intézménynevek személynévi megkülönböztető elemeit „díszítő neveknek” nevezi. Lásd J. Soltész Katalin: „Személynevek az intézménynevekben”. in: *Névtani értesítő*. 1981. nr. 5. pp. 34–42.

IRODALOM

Felhasznált források, adatbázisok

Hotels in Budapest: Turizmus Kft.
Hungarian Hotel Guide (<http://www.hotels.hu>)
CompLex CD Jogtár

Szakirodalom

- Bakos Ferenc. 1973. *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Berza László (főszerk.). 1993. *Budapest Lexikon*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bíró Ágnes és Tolcsvai Nagy Gábor. 1985. *Nyelvi divatok*. Budapest: Gondolat.
- „Eladták az Inter-Continental. Szobára mentek”. *HVG* 1998. nr. 9. pp. 34–35.
- Fodor Katalin: „Adalékok az újabb magyar cégnevek tipizálásához”. In: *Névtani Értesítő* 1993. nr. 15. pp. 100–105.
- J. Soltész Katalin. 1979. *A tulajdonnév funkciója és jelentése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- J. Soltész Katalin. „Személynevek az intézménynevekben”. *Névtani értesítő*. 1981. nr. 5. pp. 34–42.
- Juhász Gyula és Szántó András. 1999. *Hotels*. Budapest: Sík Kiadó.
- Károly István. 1989. *Budapesti utcajegyzék 1989*. Budapest: Panoráma.
- Kis Jenő. 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kis Tamás. „A kocsmá- és csárdanevek keletkezésének típusai”. In: *Névtani Értesítő* 1999. nr. 21. pp. 323–329.
- Mező András. „Korona”. *Névtani Értesítő*. 1981. nr. 6. pp. 61–62.
- Minya Károly. „A turkálótól a plazzaig. Üzletnévadás az ezredfordulón”. In: *Névtani Értesítő*. 1999. nr. 21. pp. 330–334.
- „Patináns épületek újjászületése, félkész vagy”, *HVG* 1999. nr. 51–52. pp. 135–143.
- Szabó Gábor. „Új városközpont a Nyugatinál. Váci útból Váci utca”. *HVG* 1999. nr. 19. pp. 113–115.
- Tóth Endréné (szerk.). 1970. *Budapest Enciklopédia*. Budapest: Corvina Kiadó.

KÖNYVSZEMLE

Szilágyi N. Sándor

Világunk, a nyelv

Osiris: Budapest, 2000. 220 p.

A kolozsvári Szilágyi N. Sándor 1977-ben megírt, majd egy évvel később Bukarestben megjelentetett könyvének a második kiadását tartja a kezében az olvasó, amely immár Magyarországon jelent meg. A két kiadás között eltelt közel negyed évszázad; a könyvnek ebben a jegyzetekkel kiegészített, de alapjaiban nem átdolgozott formában való megjelenése meggyőző bizonyítékul szolgál témájának időtállóságára. Hogy miért volt és miért lesz várhatóan ez a könyv mindenkor kedves, megbecsült darab az olvasó könyvespolcán? A válasz egyszerű: a (nyelv)tudós és nem (nyelv)tudós érdeklődését egyaránt felkelti, minthogy témája a titokzatos, talányos természetét mind a szakember, mind a kíváncsi szemlélődő előtt a mai napig megőrző „világunk, a nyelv”.

A két kiadás történeti háttérét röviden ecsetelő szerzői előszót követően – kissé szokatlan módon – egy figyelmeztetéssel találja szembe magát az olvasó. Tisztázásra kerül, mit is várhat a könyvtől. Ezt követően ki-kí maga eldöntheti, óhajt-e a továbbiakban részese lenni annak a „szellemi kirándulásfélének”, amit a szerző – kalauzként, idegenvezetőként – felkínál egy mindannyiunk által ismert és mégis ismeretlen birodalomba: a nyelv világába, s egyszersmind a világ nyelveinek rejtélyes zezugaiba.

A Bevezetéssel és a Befejezéssel együtt 19 részre tagolt mű a fokozatosság elvét szem előtt tartva, alulról építkezik. A hangrendszer taglaló fejezeteket követően a szójelentés problémája kerül napirendre, amit a világ nyelvi tagoltságának nyelv-specifikus, tehát meglehetősen egyedi bemutatása követ – izgalmas felfedezés élményét nyújtva az olvasónak. (Itt jegyzem meg, hogy az egyes fejezeteknek nincs címe, csak a tartá-

lomjegyzékben, de ott is zárójelben; ezek közül egyetlen szokatlan, a 13. fejezet címe: „Tagolt nyelv – tagolt világ.”)

A címben szereplő azonosítás antropocentrikus megközelítést sugall: egy közös természeti/fizikai világról, s az azt ilyen vagy olyan módon strukturáló nyelv(iség)ről.

A fizikai világban, amelybe beleszületünk, nincsenek éles határok: a világ egy végtelen kontinuum, amelyben a minőségek fokozatosan mennek át egymásba. Az embernek mint érzékelőnek a megjelenésével azonban kétségkívül új fejezet kezdődik: a megismerés vágyától hajtva ez az észlelő – első lépésben – megfigyel, megszagol, megízlel, megérint mindent, amit birtokba kíván venni. A következő lépésben – természetes indíttatásból, ösztöneitől vezérelve – megnevezi az érzékszervei segítségével már „letapogatott” dolgokat. Közben hasonlóságokat, különbségeket fedez fel, újabb összehasonlítási alapokra lel, egyszóval, a harmadik fázisban viszonyít, mialatt – az érzékelő és érzékelt kapcsolatának sajátos reciprocitásából fakadóan – maga is viszonyul: változik, alakul.

A második lépéstől tehát az ember és környezete közötti kapcsolatteremtés folytatába – a fizikai törvényszerűségeken alapuló érzékelésen túlmenően – bekapcsolódik a hangzó beszéd, fellép az egyetemesen a hangbeliségre épülő verbális megnyilvánulás igénye. Mi is rejlik a megnevezési/névadási aktus háttérében? Nyelvileg minősítetté válnak a világ dolgai, megelevenedik a természeti, fizikai világ. Létrejön a természetét tekintve (szerkezetileg) tagolt, strukturált, kifelé, a világ felé ugyanakkor tagoló, strukturáló nyelv.

Fizikai világ csak egy van. A nyelvileg tagolt világoknak viszont se szeri, se száma. Ahány ház, annyi szokás – szól a mondás. S ahány nyelv(közösség), annyi (nyelvi) szokásrendszer – szól olvasójához Szilágyi N. Sándor személyében a kognitív nyelvész.

Nem kell tehát meglepődni azon, hogy például a mexikói tarahumara nyelvben más-kepp szólítja a leány és másképp a fiú az édesapját és az édesanyját; hogy ugyanebben a nyelvben egy és ugyanaz a szó jelöli a nagyszülőt és az unokát, kizárólag a nemzedéki távolság jelöljeként. Nemcsak magyarázatot kell keresni, hanem nyelvi tagolás különbözőségeként kell elfogadni azt is, hogy a maori nyelv rendszerében a birtokviszony kifejezésére fellelhető kétféle jelölő használatát a birtok elidegeníthetősége szabja meg. Még pontosabban, a nyelvhasználat során azt kell eldönteni, hogy a birtokoson múlik-e, hogy olyasmije van vagy sem. Így más a jelölő az apa, anya, nagyszülők, testvérek, szerelem esetében, illetve a gyermek, férj, feleség stb. esetében. Természetesen ez a néhány kiragadott példa csupán ízelítő abból a gazdag gyűjteményből, amit a szerző felkínál.

A könyv – példaanyagának köszönhetően – egzotikus tájak nem kevésbé egzotikus népeinek nyelvbe enged bepillantást, hozzásegítve bennünket ahhoz, hogy levelegesszünk – amennyire lehet – Európa-központú nyelvi tudatunkat, és egy kicsit elkalandozzunk a nyelv, a nyelvek világában. Persze, ahogy egy rosszul rögzült artikulációs mozgáskombinációt nem könnyű kitörölni, úgy az anyanyelvünk elsajátításával hozzánk nőtt tagolási rendszert sem lehet egyetlen mozdulattal félretenni. De itt, ezen a ponton már az elhivatott nyelvpedagógus szól hozzánk, aki feltétel nélkül mindenkit az idegen nyelvekkel való ismerkedésre biztat – újszerű kiindulópontot adva, miszerint a nyelvek között lényegi különbségek nincsenek, hiszen minden nyelv evilági, világunk pedig egy. S jöhetnek első látásra (az idegen nyelv tanulásának kezdeti fázisában) a harsogó különbözőségek ötlenek szembe, ugyanúgy, ahogy a színek izolálásánál is a fehér-fekete ellentétpár evolúcióját tekintve az első; idővel azonban képesek vagyunk a finom, lehetetleni különbségek észrevételére, s egyben rá-

érezni arra, hogy valójában egy világot beszélünk – ki-ki a maga módján.

(Itt hívjuk fel a figyelmet arra, hogy Szilágyi N. Sándornak *Hogyan teremtsünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára* [Erdélyi Tankönyvtanács: Kolozsvár, 1996] című könyvét Méhes Márton ismertette, in: *Modern Nyelvoktatás*. vol. 3, nr.4, pp. 71-72 [1977].)

Jakab Edit

Tolcsvai Nagy Gábor

A magyar nyelv szövegtana

Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 2001. 380 p.

A magyar nyelvészet az utóbbi évtizedekben elsősorban újságnyelvi szövegek mondatnál nagyobb beszédegységeinek grammatikájának leírásával foglalkozó tanulmányokkal járult hozzá a szövegről való tudásunk gazdagításához. A hermeneutikai-szemiotikai jellegű vizsgálatok elsősorban szépirodalmi jellegű szövegeket választottak tárgyukul. Az utóbbi időben változott a helyzet, három nyelvészeti megalapozottságú szövegtan is napvilágot látott. Fehér Erzsébet és Szikszainé Nagy Irma monográfiái elsősorban szöveggrammatikával foglalkoznak és meglehetősen kötődnek az ún. hagyományos magyar nyelvleíráshoz. Tolcsvai Nagy Gábor felfogásában ezzel szemben a szövegtan elméleti keretét az inter- és multidiszciplinaritás határozza meg, így a szövegekkel való foglalkozás a nyelvészetinél szükségszerűen tágabb körű kompetenciákat tételez fel. Ebből következőleg Tolcsvai könyve az előbb említett monográfiákkal ellentétben kevés szállal kötődik a magyar nyelvészeti hagyományokhoz. A szöveg általános kérdéseiről szólva szinte kizárólag Békési Imre, Kertész András, Kiefer Ferenc, Kocsány Piroska és Petőfi S. János műveire támaszkodik, a szöveg kisebb egységeinek szerveződéseiről szólva viszont már bővebben merít a hazai nyelvtudományi szakirodalomból.

Tolcsvai a szöveget az értelemképzés alapegységeként határozza meg. Monográfiája a nyelv és szöveg két központi fogalma köré szervezi kognitív keretben, funkcionális nyelvészeti háttérrel kidolgozott nézeteit. Bár az általa választott elméleti keret univerzális megállapításokat is lehetővé tesz, a szöveg felépítését, kohéziójának és koherenciájának szabályait a magyar nyelvre vonatkozóan írja le.

A könyv a szöveg fizikai megnyilvánulásának, a vehikulumnak rövid jellemzése után a szövegértelem létrejöttének három (makro-, mezo- és mikro-) szintjét tárgyalja bővebben. A makroszint kétszer is sorra kerül a tárgyalás során: először a szövegvilág, illetve világfragmentum két koordinátájának, a térnek és az időnek a szövegben való kijelölését értelmezi. A második megközelítésben a makroszintet a szövegvilággal való kapcsolatában jellemzi, a szövegalkotás és -megértés folyamatát jellemzi, végül pedig a szöveg értelemszerkezetét foglalja össze.

A szöveg mikroszintjének nyelvtani formáiról szólva (határozottság, személyragok és -jelek, névmások, egyeztetés) a szerző részletesen tárgyalja a koreferenciának, az azonos referenciájú nyelvi elemeknek a magyar nyelvre jellemző, párosan megjelenő formáit. A többszörösen fellépő azonos referenciájú elemek, koreferenciasorok vizsgálata már átvezeti az olvasót a szöveg néhány mondatos, viszonylag önálló szerkezeti egységének elemzéséhez, a mezoszintre.

A mezoszint szerepe a szöveg egy meghatározott helyén egy résztema kidolgozása olyan módon, hogy összetevői kapcsolatban állnak az adott egységet megelőző és az azt követő szövegrésszel. A mezoszint leírásánál a szerző külön tárgyalja a monologikus szövegek egységeit (a bekezdéseket), valamint a párbeszédes szövegekeit. A bekezdés leírásakor a szerző a magyarországi szakirodalomból elsősorban Békési Imre munkásságára támaszkodik, ez a fejezet tudományosan megalapozottnak és alátámasztott-

nak látszik. A párbeszédes szövegek esetében az alapegységeket az etno-metodológiai kutatásban kialakított kategóriáknak, a fordulónak (*turn*), illetve szomszédsági pároknak (*adjacency pair*) beszéd-aktusok szerinti értelmezése jelenti. A párbeszédes szövegek mezoszintjéről szóló alfejezet a dolog természetéből következően kevesebb érvényes megfogalmazást tartalmaz, mint a monologikus szövegeké. Előfordulhat, hogy a beszédprodukción és beszédértés folyamatának feltárásával foglalkozó pszicholingvisztikai kutatások is szolgáltatnak adatokat a szövegek és alegységeik felépítéséhez. A beszédprodukción és a beszédértés hátterében ugyanis a munka-memória tárolási tevékenységének és az általa végzett alakítási műveleteknek neuro- és pszicholingvisztikailag máig kellően nem tisztázott működése áll. Ennek a működésnek célzott vizsgálata a szövegtanba is visszacsatolható felismeréseket hozhat felszínre.

A makroszintre visszatérve immár a mikro- és mezoszintről kapott ismereteknek birtokában érthetjük meg a szöveget egyfelől általános struktúráként, másfelől tartalmi szerkezetként.

A könyv negyedik része a szöveg tipológiájával foglalkozik. Bizonyos monologikus szövegek, elsősorban a meggyőzést célzó szónoki beszédek kidolgozása tekintetében a szövegtypológia bőséges retorikai szakirodalomra támaszkodhat, a párbeszédes szövegek esetében jóval kevesebb az előzetes tudományos ismeret. Egyetérthetünk a Gülich-től idézett megállapításával, hogy a mindennapi szövegtípusok jellemzőinek ismerete, illetve megkülönböztetése a beszélők mindennapi ismereteihez tartozik. A szociolingvisztikai kutatások bizonyítékokat szolgáltatnak arra is, hogy az egyes nyelvekhez tartozó kultúrák és szubkultúrák markánsan különböznek egymástól az alkalmazott szövegtípusok, valamint a beszélők szöveghasználati kompetenciái és legitimitásága tekintetében is.

Tolcsvai Nagy Gábor könyve jól alkalmazható az egyetemi alapképzésben és a posztgraduális stúdiumokban, de olvasmányként ajánlható a tárgykör iránt érdeklődő értelmiségi nagyközönségnek is.

Huszár Ágnes

Drescher J. Attila és Herr Judit (szerk.)

Válogatás a XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Veszprém) nemzetiségi tárgyú előadásaiából

Pécsi Tudományegyetem Szekszárdi Főiskolai Kara: Szekszárd, 2001. p.

A Szekszárdi Alkalmazott Nyelvészeti Füzetek című új sorozat első kötetét üdvözölhetjük. Az indító, tematikus szám tartalmából fakadóan is felhívja magára a figyelmet, hiszen a nemzetiség-kutatás fontos kérdéseivel foglalkozik. A IX. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson, Veszprémben elhangzott nemzetiségi tárgyú előadásokból jelentet meg tizennégyet. A tizenötödik, a kötetben az első írás, Szépe György tollából, a fenti konferencián „Világnyelv – regionális nyelv és néhány egyéb nyelvpolitikai kérdés” címmel rendezett kerekasztal-beszélgetés írásos összefoglalása. Szépe György annak a meggyőződésének ad hangot, hogy minden tanuló legalább két idegen nyelvet tanuljon, egy regionális nyelvet és egy globális nyelvet, amely jelenleg az angol. Magyarországon európai regionális nyelv a német. A tanulmányban pontokba szedve (a)-tól (o)-ig ismerhetjük meg a német nyelv magyarországi funkcióit. Értelmiségieknek ajánlott még egy harmadik nyelv is, ez lehet egy szomszédos ország nyelve. A latint pedig nem mint idegen nyelvet, hanem mint kulturális ismeretek hordozóját és mint a nyelvi képzés alappillért szükséges elsajátítani.

A következőkben rátérek az egyes írássok bemutatására.

Blaschtk Éva (Corvina Könyvkiadó) esettanulmánya egy korai kétnyelvű gyermek nyelvi és kognitív fejlődését mutatja be. Leírja kudarcát német-magyar kéttanulmányú iskolában, majd kibontakozását angol emelt szintű osztályban.

Borbély Anna a magyarországi románok közösségében végzett szociolingvisztikai vizsgálatának eredményét mutatja be. A kódváltás gyakoriságát megfigyelve, pozitív összefüggést talált a nyelvcsere folyamatának előrehaladtával.

Beatrix Daul (Németország) azokat a problémákat veszi sorra, amelyek abból adódnak, hogy a nemzetiségi általános iskolák alsó tagozatában egyes tantárgyakat németül oktatnak. Nehézséget okoz a gyermekek teljesen különböző nyelvi felkészültsége, a jó tankönyvek hiánya és a tanárok képzetlensége. Megállapítja, hogy úr tátong a feltételek és az elérendő cél között.

Drescher J. Attila – kötet egyik szerkesztője – szerint Magyarország lakossága nyelvi szempontból még nincs kellőképpen felkészülve az Európai Unióhoz való csatlakozásra. Jelentős szerepet tulajdonít a szükséges fejlődés elindításában a nyelvtanároknak és a nemzetiségi pedagógusoknak, akiknek a képzésével összefüggő néhány elvi és gyakorlati kérdést taglal.

Erdélyi Erzsébet és Nobel Iván arról számol be, hogyan őrzik a határainkon túl élő magyar írók anyanyelvüket, különválasztva a nyugati magyar írók és a kisebbségi írók helyzetét.

Gerner Zsuzsanna (PTE Német Nyelvészeti Tanszék) a magyarországi német családok gyermekeinek elsődleges nyelvi szocializálását vizsgálja. Az adatokat az anyákkal a saját nyelvi biográfiájukról folytatott interjúk szolgáltatják. Hipotézise, hogy az oktatási forma kiválasztását a lehetőségek, azaz a német mint idegen nyelv vagy a német mint nemzetiségi nyelv közül részben a szülők etnikai hovatartozása, másrészt a sa-

ját maguk és a gyermekük nyelvi szocializációja közötti párhuzam motiválja.

Görcsné Muzsai Viktória (Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet) tanulmányában megvilágítja, hogyan válnak egy európai középiskolában a nemzeti nyelvek gyakorlatilag kisebbségi nyelvekké. Megtudhatjuk, hogy Bécsben három éve kísérleti jelleggel a régió országainak közös projektumaként működő Európai Középiskolában a különböző tantárgyakat angolul, németül vagy nemzeti nyelveken (cseh, magyar, német, szlovák) oktatják. Kihívást jelent a tantervkészítők számára a még eltérő oktatáspolitikai szemléletek egyeztetése, valamint – a nemzeti műveltség és identitás megőrzésével – a tanulók többnyelvű európai polgárrá nevelése.

Gúti Erika (PTE Nyelvtudományi Tanszék) Dél-Afrika nyelveiről szóló írásából megismerhetjük a fiatal Dél-Afrikai Köztársaság nyelvpolitikáját, az afrikánsz és az angol nyelv várható jövőbeli szerepét, valamint a tizenegy nyelvi csoportból érkező tanulók oktatásának nehézségeit.

Herr Judit – kötet másik szerkesztője – a még érvényben levő és a már a NAT (Nemzeti Alaptanterv) hatására bevezetett nemzetiségi oktatási formák kusza sokszínűségét tárja elénk a nyelvi-jogi keretfeltételek tükrében. A német nemzetiségi oktatás feltételeinek hiányát alapvetően abban látja, hogy nincsenek olyan német nyelvű szaktantárgyi tankönyvek, amelyek megfelelnek a magyarországi követelményeknek, illetve hiányoznak a teljes körűen, nyelviileg és szakmódszertanilag is képzett szaktanárok, akik a szakképzettségüknek megfelelő tárgyat tanítják.

Kollár Andrea (Szegedi Tudományegyetem, Olasz Tanszék) az itáliai kisebbség nyelvi-nyelvhasználati jogainak legújabb változását, az 1999-ben elfogadott, a kisebbségek védelméről szóló törvényt mutatja be történelmi háttérismeretekkel kiegészítve. Ez a törvény nem módosítja a különleges státuszú tartományokra (mint pl. Dél-Tirol) vonatkozó, államközi egyezményen

alapuló korábbi szabályozást, hanem tovább, ezideig rendezetlen státuszú kisebbségeknek ad kollektív jogokat, és egyben biztosítja a szükséges állami forrásokat.

Koós Margit (PTE Bölcsészettudományi Kar, Idegennyelvi Lektorátus) a kéttan nyelvű és nemzetiségi osztályokban vizsgálja kérdőíves módszerrel a tanulók nyelv választási motivációit. Feltételezi, hogy a 14–15 éves gimnazisták nyelvválasztását nagy mértékben gyakorlati szempontok vezérlik, amit empirikus adatokkal is alátámaszt.

Nádor Orsolya (Károli Gáspár Református Egyetem, Magyar Nyelvészeti Tanszék) végigvezeti a XX. századon a magyarországi nemzetiségek nyelvi jogainak alakulását, a nyelvi és kulturális beolvadási folyamat okát keresve. A Magyarországon napjainkban megvalósuló nemzetiségi politikát alkalmasnak tartja ezen folyamat feltartóztatására.

Nagy Szilvia (PTE Bölcsészettudományi Kar, Idegennyelvi Lektorátus) kérdőíves módszerrel vizsgálja szülők motivációját arra vonatkozóan, hogy miért döntenek gyermekeik kétnyelvű német-magyar iskolai szocializálása mellett. Az okokat elsősorban az iskola és a német nyelv presztízisében véli felfedezni.

Sticklné Rábai Márta (Illyés Gyula Gimnázium, Dombóvár) a német mint nemzetiségi nyelv tanításának helyzetét a statisztikai adatok (a tanulói létszám) alapján pozitívnak értékeli. Hangsúlyozza, az iskolák arra kényszerültek, hogy a nyelv-átörökítésben átvállalják a családok szerepét.

A legújabb kutatási eredményeket bemutató kötetet mindazok számára ajánlom, akik a kisebbségek nyelvhasználati szokásai, a kisebbségi nyelvek fennmaradásának esélye és az iskolák ebben betöltött szerepe iránt érdeklődnek.

Örvendek, hogy ez a sorozat épp Szekszárdon indult meg; ez város és főiskolai kara a magyarországi német és nemcsak német nemzetiségi kutatások egyik bázisának látszik.

Reder Anna

Bakonyi István

Az orosz nyelv oktatása Magyarországon

Győr–Budapest, 2000, 200 p.

A majdnem 200 oldalas, orosz nyelvű, papírfedelű könyvet nem lehet egy nekifutásra elolvasni. Műfaja szerint nem is erre való: egy kicsit történelem, egy kicsit alkalmazott nyelvészet, egy kicsit nyelvoktatási módszertan. Bár az előszóban csak rövid összefoglalást ígér, sokban teljességre törekvő. Gazdag bibliográfiája, valamint melléklete, de különösen monografikus tárgyalásmódja miatt szakkönyv ez a javából. Olyan szakkönyv, amely annál érdekesebb, minél többször vesszük kézbe, minél több helyen olvassunk itt-ott bele.

A könyv világos szerkezetű. A térbeli dimenzióval indít: elhelyezi az orosz nyelvét a világ nyelveinek rendszerében. A folytatást az idő dimenziója uralja. Három fő szakaszban tárgyalja a hazai orosz nyelvoktatást. A szakaszok eltérő hosszúságúak: 100, 40 és 10 év; és ezen belül is további kisebb időszakokra oszlanak. Ezt követően a záró fejezet a közelmúlt és napjaink tendenciáit mutatja be, kérdéseit veti fel és válaszolja meg, fókuszálva a gazdasági életben való kapcsolattartásra. Az összegzés már részben a jövőbe tekint, a XXI. század elejének kihívásait sorolva. Nagyon hasznosak az egyes fejezetek és szakaszok végén elhelyezett egy-két lapnyi összefoglaló következtetések.

A visszatekintő rész igényes történelmi kutatómunkát mutat. Főleg az első száz év kevésbé ismert a hazai szakmai közvélemény előtt – erről kortársaink közül alighanem senkinek sincs személyes emléke. A Ludovika vagy a Keleti Kereskedelmi Akadémia orosz nyelvtanítása különösen érdekes. A következő 50 évről már mindenki több-kevesebb saját tapasztalattal is rendelkezik, itt meg már ezért olvassuk nagy kíváncsisággal a leírtakat. A tárgyalás végéig szisztematikus áttekintést kapunk a teljes nyelvtanítási vertikumról, a kezdő szintjétől

a legmagasabb szintig. Az utolsó 10 év hű krónikájában pedig látjuk azt a kényszerből erényt kovácsoló küzdelmet, amelyet ugyan az oroszoktatás visszaszorulása jellemez, de ez az időszak különösen gazdag tárháza az ötleteknek, metodikai újításoknak, a motivációt felkeltő, illetve ébren tartó fogásoknak és az informatikai fejlődés által nyújtott új lehetőségek kihasználásának.

Az orosz üzleti kommunikáció tanításának didaktikája mellett a továbbiakban felvillan egy sor vizuális eszköz (film, videó), és megjelennek a legújabb lehetőségek: a számítógép (programok, CD-ROM-ok) és az Internet nyelvtanítási alkalmazása is.

A realíra törekvő értékelés nyilván nem csak pozitívumokat tartalmazhat, ezért essék néhány szó essék arról is, ami nem fér el a dicsérő kategóriában.

A borító „fülszövege” magyar és angol nyelvű ismertetés. Ennek első mondata szerint a szerző szeretné elősegíteni, hogy az orosz mint világnyelv elfoglalja az őt megillető helyet a hazai idegennyelv-oktatásban. Ha ez így van, a könyvet inkább magyarul kellett volna megírnia, mert úgy nyilván többekhez eljutott volna üzenete. Oroszul csak az olvas, aki már tud oroszul, tehát akit már valahol, valamikor megérintett ez a nyelv, sikerült megnyerni ennek a törekvésnek. Ha a szerző nem elégszik meg 50–100 olvasóval a szűk szakmából, és mondjuk ennek a tízszeresére tartana számot, nem lenne haszontalan magyarul is kiadni a művet. A „fülszöveg” és a könyv szinkronjának megteremtése persze kevésbé fáradságos úton is elérhető az inkriminált mondat cseréjével, a monográfia-szerűség és az oktatási segédlet jelleg megfogalmazásával.

A másik észrevétel a könyv tipográfiájához, nyomdai kialakításához kapcsolódik. Minden tisztelet azoknak, akik asztali számítógépükkel, annak alkalmazói programjaival könyv előállítására vállalkoznak. Ugyanakkor nemcsak egy jó könyv megírásához kell profizmus (ezzel itt nincs is gond), hanem a könyvkészítés is szakma, amelynek megvannak az írott és íratlan sza-

bályai. Sajnos a túl apró betűtípus, az eléggé egybefolyó lapon belüli tagolás, a sortávolság helyenként következetlen váltogatása rontja az olvashatóságot (pozitívum itt is van: a lényeges szavak vastagítása). Szintén rontja az összképet egyes szövegközi és függelékben elhelyezett grafikus lapok fénymásoló színvonalú szerepeltetése.

A könyv nyelvezete szakszerű, mindamellett olvasmányos. Mégis legnagyobb erényként az optimista végkicsengést kell kiemelni, azt a hitet, amelyet nyilván nemcsak a szerző 30 éves szakmai tapasztalata, hanem vérbeli oktatói habitusa is sugároz.

Cserhátiné Ács Adrienne

Uzonyi Pál

Német nyelvtani lexikon A–Z

Corvina: Budapest, 2001. 507 p.

Az angol és a francia kötetek után a német már a harmadik az A-Z nyelvtani lexikonok sorában. Az előszó fogalmazása szerint a könyv a gimnáziumi tananyag szintjéhez igazodik, de segítséget kíván nyújtani a felvételizőknek is, sőt olyan kérdéseket is tárgyal, amelyek „... a nyelvtudás magasabb szintjén vetődnek fel problémaként...” Sommás véleményként nyugodtan megállapíthatjuk, hogy a szerző eleget tudott tenni ennek az igényes célkitűzésnek. Címsszavai jól átfogják a grammatikai anyagot, a fontos kérdéseket részletesen tárgyalja, magyarázatai jól követhetők, az utalások megfelelő módon igazítanak el a bő anyagban. Néhány szócikket külön is meg lehet dicsérni, pl. a módosítószók, az előljárók, az állapotigék, a kötőmód, vagy a mondatkeret anyagait. Hiányosságokra csak igazán elvétve bukkan az olvasó. Nem eléggé áttekinthető pl. az intonációval foglalkozó rész, a *Beszédészándék* címszó viszont elhibázottan irányít el a mondatfajtákhoz. A *Holnap újra eljövök* kijelentés például közölhet ígéretet, egy bekövetkező eseményre vonatkozó értesítést, ké-

rést a megfelelő előkészületek megtétele érdekében, de akár súlyos fenyegetést is. Mindezeknek a beszédészándékoknak jóformán semmi közük sincs a mondatfajtákhoz. A továbbiakban legyen szabad néhány sorban arról írni, amit ezzel a könyvvel kapcsolatban a nyelvtani lexikonokról általában mondani lehet. Ezt különösen azért tartom fontosnak, mert a nyelvi segédkönyveknek ez a fajtája egyelőre újdonságnak számít nálunk, és mivel még keveset beszéltünk róluk, megnyugtatóan kialakult rendszerük sincsen.

Mindenekelőtt meg lehet állapítani, hogy szükség van az ilyen jellegű könyvekre annak ellenére, hogy a bennük található anyagot gyakorlatilag minden grammatika tartalmazza. Az utóbbiakat azonban csak azok tudják eredményesen használni, akik kellő nyelvtani alapismeretekkel rendelkeznek. Ugyanakkor föltehető, hogy még ők is könnyebben el tudnak igazodni akkor, ha a tudnivalókat köznapi nyelven megfogalmazott címszavakban kapják a grammatika szigorú terminusai helyett. Ez a föltételezés azonban megköveteli, hogy a lexikon szerzője a címszavak megválogatásában a grammatikailag nem kellően iskolázott nyelvtanulót vegye tekintetbe. A feladat nem könnyű; és nagyon nehéz dolog egyértelműen jó tanácsokat adni. Gyűjteni kell az erre vonatkozó véleményeket, és valahogy el kell lesni, milyen kérdéseket fogalmaznak meg maguknak a bizonytalanok. Én például hiányolom, hogy nincs *Kiejtés* címszó. (A *Hasonulás*, *Zöngétlenedés* csak néhány sorban említ meg fontos tudnivalókat; a hangsúlytalan /e/ különféle ejtésére csak a fonetikai jelek között találtam utalást. A könyv ebben a kérdésben a szegényes magyar gyakorlatot követi.)

Lexikonunk két részből áll: a címszavak ábécébe szedett részéből (a könyv tulajdonképpeni anyagából) és egy rendszerező tartalomjegyzékből, amely a grammatikák szokásos beosztását mutatja. A fejezetcímek részletezésében jó lett volna itt is a címszavakat használni, mert ez sokat segít-

hetne a keresésben. Ha például arra kíváncsi valaki, van-e valami rendszer a főnevek és névelőjük között, nem biztos, hogy egyből a *Hímnemű főnevek*, *Nőnemű főnevek*, illetve *Semleges nemű főnevek* alatt fogja keresni a szükséges információt. Közvetett utalást ezekre a címszavakra nem talál rá, és a rendszerező tartalomjegyzék sem vezet el hozzájuk.

A nyelvi enciklopédia grammatikai ismereteket közöl, nem grammatikailag rendszerezett formában. Mivel már a címszavak megválogatásában is a gyakorlati hasznosság a fő szempontja, még tovább fokozhatná ezt a jellegzetességét azzal, hogy a címszók alatt közölt anyagot is a nyelvoktatásban, nyelvtanulásban megtapasztalt gyakorlati szempontok alapján válogatja össze. Hogy ez pontosabban mit jelenthet, azt szeretném most néhány példával szemléltetni.

A könyv a szokásos módon közli a melléknévragozás rendszerét, megadja, milyen szerepük van az erős ragoknak, ellenben a gyenge melléknévragok funkciójáról nem beszél, pedig a *die schönen Gemälde* és a *die großen Fenster* kapcsolatokban ezek informálnak arról, hogy se a *Gemälde*, se a *Fenster* nem lehetnek egyes számú nőnemű főnevek. A *der neuen Lehrer*-ben pedig ugyancsak a melléknév gyenge végződéséből tudjuk meg, hogy a *Lehrer* többes számban áll. Egészen más motivációval tanulom meg a melléknév ragjait akkor, ha tudom, milyen jelentések kapcsolódnak hozzájuk, mint amikor csak egy táblázat egyik elemét kell alkalmaznom.

A könyv a grammatikák egyik elvont rendszerezésében közli a főnevek paradigmáját az egyes számú alakok alapján. Megtehetné volna, hogy a névelők függvényében közösen adja meg az egyes számot és a többes számot. Egy ilyen rendszerezés lehetőséget nyújt arra, hogy a névelő ismeretében a többes számra, a többes szám ismerete (megsejtése) alapján pedig az egyes számú névelőre következtethessünk. A grammatikában a szigorú alaktani rendszerezés a fontos, egy lexikon a hasznosságot is nyugodtan alapul veheti.

Biztosan megkönnyíti a igék több száz alakjának megtanulását, ha lehetőleg kevés adatból indulunk ki. Egy ilyen elgondolásban különösen fontos szerepet kapnak a főnévi igeelvek. Az igealakok összessége ugyanis két csoportra osztható. Az egyikben a főnévi igeelvek ragozásából kapjuk az alakokat (pl. *fragen fragst, fragtest és gefragt haben hast gefragt, hattest gefragt*, ill. a szenvedőben: *gefragt werden wirst gefragt, wurdest gefragt, és gefragt worden sein bist gefragt worden, warst gefragt worden* stb.), a másikban a főnévi igeelvek valamelyik alakja minden változtatás nélkül található meg (pl. *kann fragen, kann gefragt worden sein, wird fragen, wird gefragt werden* stb.). Lehet, hogy a grammatikusoknak nem eléggé „szigorú” az ilyen rendszerezés, de egységesíti az igealakok képzését, és ha az oktatásnak, vagy a tanulásnak előnyei lehetnek ebből, akkor egy grammatikai lexikon mellőzheti az elméleti következetességet.

Hell György

Poór Zoltán

Nyelvpedagógiai technológia

Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 2001. 130 p.

Poór Zoltán könyvének megjelenését azért tartom különösen időszerűnek, mert a jelenlegi tanárképzés és azon belül is a nyelvtanárképzés egyik fehér foltját fedi be. A nyelvoktatás, nyelvtanulás módszerei között forradalmi változásokat okozhat a számítógép és az információs technológiák térhódítása, ugyanakkor a legtöbb tanárképző intézményben megszűnt a régebben oktatástechnológiának nevezett tantárgy oktatása. Így tehát a jelenleg a főiskolákon, egyetemeken tanuló leendő pedagógusok nagy részének már csak autodidakta módon nyílik lehetősége az oktatás során felhasználha-

tó technikai eszközök kezelésének megismerésére és ezek ésszerű integrálására az órai munkába.

A szerzője (a Veszprémi Egyetem docense) nem pusztán technikátörténeti áttekintést ad a nyelvoktatás története során használt, valamint a jelenleg is rendelkezésre álló eszközökről, hanem a felhasználható médiumok szerint rendszerezve, részletesen, sok-sok gyakorlati ötlettel gazdagítva bemutatja azt is, hogyan használhatjuk ezeket a nyelvórai munka színesebbé tételéhez, illetve, ahogy ő fogalmaz „a személyiségbe beépülő kompetenciák – köztük az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia kialakítása”-hoz (p. 18). A könyv bevezető részében képet kapunk a nyelvтанítás történetének legfontosabb módszereiről is, különös tekintettel a különböző módszerek, irányzatok során használt forrásokra és eszközökre. Ezután a szerző meghatározza a nyelvpedagógiai technológia fogalmát is: „A nyelvpedagógiai technológia a személyiségbe beépülő kompetenciák – köztük az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia – kialakítását teszi lehetővé eszközökkel stimulált folyamatok keretében” (uo.).

A könyv további fejezetei is jól áttekinthetően, logikusan épülnek fel, az egyes fejezetek végén megtalálhatjuk a témához szorosan kapcsolódó bibliográfiát is.

A második fejezetben a képi szemléltetés szerepét ismerhetjük meg a nyelvтанulás folyamatában. A direkt módszer képi szemléltetésre megfogalmazott igényéből kiindulva nyomon követhetjük a képek, transzparenszek, majd később a vizuális szemléltetés különböző eszközeinek (táblák, flipchart, írásvetítő stb.) szerepét a nyelvoktatásban. A szerző mint a „projektum-pedagógia” egyik jeles hazai képviselője szinte minden fejezetben különös hangsúlyt fektet különböző eszközökkel megvalósítható nyelvórai projektumok bemutatására. Ennek során olyan érdekességekkel is megismerkedhetünk, amelyek a jelenlegi nyelvvizsga-orientált nyelvтанulásból teljesen kimaradnak, mint például a terepasztal, a

kiállítás vagy dioráma készítése. A szerző külön részben hívja fel a figyelmet a nem verbális kommunikáció (mimika, gesztusok, testtartás stb.) szerepére a nyelvтанítás során, amely jelentősen befolyásolhatja a tanórai hangulatot, a tanulók és a pedagógus kapcsolatát.

A fejezet címe: „Hangtechnikai eszközök alkalmazása”. A jelenlegi gyakorlatban már nem jelent nehézséget sem a pedagógusnak, sem pedig a nyelvtanulónak az autentikus forrásból származó célnyelvi hangzóanyaghoz való hozzájutás. Az ehhez szükséges technikai eszközök (kismagnók, diktafonok, nyelvi laboratórium) is a legtöbb helyen már rendelkezésre állnak. Mégsem árt e fejezet elolvasása során újra áttekinteni ezen eszközök felhasználásának sokszínűségét, a különböző feladattípusokat, változatos gyakorlatokat, amelyekkel a nyelv mint kommunikációs rendszer komplex bemutatása, alkalmazása és gyakoroltatása a nyelvórák elengedhetetlen feladata. – Külön alfejezetet szentel a szerző a multimediális nyelvoktató laborok megjelenésével egyre inkább háttérbe szoruló nyelvi laboratóriumoknak. A megértést segítő ábrákkal kiegészítve mutatja be az itt alkalmazható gyakorlat típusokat és a különböző műszaki sajátosságú nyelvi laboratóriumokban alkalmazható munkaformákat.

A következő fejezet a tanulói hangfelvétel készítés szerepét és típusait tárgyalja ismét összekötve ezt a tevékenységet a projektum-munkával. Ezen részt olvasva megismerkedhetünk a projektum-munka didaktikai jellemzőivel, a projektumok megtervezésének egyes lépéseivel, és nem utolsósorban megtudhatjuk a ránk váró munka buktatóit, hátrányait. A nehézségek ellenére is olyan érdekes rádióműsor-projektumokat készíthetnek a diákok, mint például az élethelyzeteket bemutató interjúk, dokumentumriportok, rádiójátékok, mesék vagy dalok.

A negyedik fejezet az audiovizualitás lehetőségeivel foglalkozik, az audiovizuális módszer hangosított diafilmjeitől a videófil-

meken keresztül egészen napjaink digitális technológiájának vívmányáig, a DVD-ig. A videó-alkalmazás lehetőségei a receptív vagy demonstratív alkalmazási módok mellett az interaktív alkalmazások, a tanulói videofelvétel készítés, illetve a videó-projektumok készítése; ezek elemzésénél és értékelésénél fontos szerepet játszhat az ön-elemzés lehetősége, amelynek különböző formáit, részletes értékelési szempontokkal mutatja be a szerző. Hasonló részletességgel foglalkozik a videóprojektum-munka és a tanulói produktumok elemzésével, értékelésével is.

A kötet utolsó fejezete a „Kortárs technológiák és az autonóm tanulói személyiség” címet viseli. A könyv írója utal a nyelv szerepének változására, hiszen szavai szerint „ma már a nyelv egyre inkább eszköz voltában jelenti a tanulás célját” (p. 97), s „ahogy a nyelv használat közben lesz tanulásunk tárgya és célja, annak forrásai, a tananyagok is eszközszerepet vesznek fel” (uo.). A változás magával vonja a tanárszerep változását is, „hisz a nyelvpedagógia ma már inkább stratégia” (uo.), amelynek kiválasztásában szerepet játszik a nyelvtanuló igénye, életkora, tapasztalatai, céljai. A tanár az autonóm nyelvtanuló szemléletében „része az általa használt multimédia rendszernek” (p. 98). Alapvetően tanácsadói szerepet tölt be, segít a tanulási folyamat tervezésében, a tanulási stratégiák meghatározásában és az önértékelés fejlesztésében. A szerző ebben a fejezetben két további érdekes témát is tárgyal, melyek közül az egyik az autonóm tanulói személyiséggel, a másik pedig az önképzési modellekkel foglalkozik.

Ezután rövid betekintést kaphatunk a kommunikációs és információs technológia nyújtotta lehetőségek körébe. Megismerkedhetünk olyan fontos fogalmakkal, mint a „hypertext-szerkezetű információk”, „oktató-szoftverek” és „multimédia”, valamint a „digitális” vagy „honlap-projektumok” (pp. 104–106).

A kötet nagy érdeme, hogy a végén részletes bibliográfiát találunk (pp. 109–130),

amely kitűnő lehetőséget nyújt a téma iránt érdeklődő olvasónak a további tájékozódáshoz.

Poór Zoltán könyve nem csupán a leendő nyelvtanárok, hanem a gyakorló nyelvpedagógusok érdeklődésére is méltán tarthat számot. Különösen ajánlom ezt a kötetet minden olyan fiatal kollégám figyelmébe, akik szeretnék a különböző nyelvoktatási médiumok nyújtotta lehetőségeket kihasználva, azokat oktatásukba tudatosan, sokoldalúan és nem utolsósorban kreatívan beépíteni.

Hoffmann Orsolya

Szabylár A., Einhorn Á., Gelegonya D., Magyar Á., Rabl E. és W. Schmitt

Deutsch mit Grips 1.

Stuttgart–Budapest: Klett Kiadó, 2001.

Tankönyv 127 p.; munkafüzet 104 p.; tanári kézikönyv 159 p.; kazetta / CD

A jelen nyelvkönyvben olyan hiánypótló tankönyvsorozat első kötetét üdvözölhetjük, amely azokat a magyar középiskolásokat célozza meg, akik már elsajátították a német nyelv alapjait. Az első kötet célja ennek megfelelően az, hogy a célközönség sajátosságait és tanulási céljait tekintetbe véve rendszerezze, átismételje és tovább bővítse az eddig tanultakat: a szókincset, a nyelvtant, a beszédszándékokat és az alapvető tanulási stratégiákat. Mindezt a szerzők változatos témák feldolgozása révén valószínűsítik meg, ily módon felkeltve a tanulói motivációt.

A három kötetesre tervezett tankönyvsorozat címe – a fiatalok nyelvhasználatában „sütnivalót”, „felfogóképességet” jelentő *Grips* szó – sokat elárul a szerzők szándékairól. A szakembereket az a cél vezette, hogy a tanulók számára is átláthatóvá tegyék a nyelvtanulás folyamatát, tudatosít-

sák bennük a különböző tanulási technikákat, és ily módon felkészítsék a diákokat az önálló nyelvtanulásra.

A *Deutsch mit Grips* tankönyvből, munkafüzetből és ezekhez kapcsolódó hanganyagból áll. A tankönyv és a munkafüzet szoros egységet alkotnak, csupán a tankönyv 13. összefoglaló leckéjéhez nem tartoznak feladatok a munkafüzetben. A tankönyv leckéi a tárgyalat altémáknak és a készségfejlesztés súlypontjainak megfelelően részekre tagolódnak. A tananyag gerincét a négy nyelvi készség fejlesztése alkotja. Az olvasási készség fejlesztésére autentikus, főleg diákok által vagy diákok számára írt szövegek, valamint számos irodalmi szöveg ad módot. A különböző szövegfajták lehetőséget teremtenek az olvasási stratégiák begyakorlására és tudatosítására, bőséges alkalmat biztosítva az olyan rossz tanulói beidegződések legyőzésére, mint a szövegek értési szándéktól független, szó szerinti megértésének kényszere. A hallás utáni értés szövegei amellet, hogy kiválóan alkalmasak az értési stratégiák fejlesztésére, nem egyszer mintául szolgálnak hasonló szövegek létrehozásához is. Az irodalmi szövegek szintén hallhatóak a hangfelvételen. A receptív készségek fejlesztése mellett nem szorulnak háttérbe a produktív készségek sem. Mind a szóbeli, mind pedig az írásfeladatok számos lehetőséget biztosítanak arra, hogy a témák kapcsán a tanulók kifejt-hessék véleményüket. A nyelvi szintnek megfelelően a beszéd-készség fejlesztésénél kiemelt cél, hogy a tanulók hosszabban és egyre igényesebb nyelvi eszközöket felhasználva tudjanak összefüggően beszélni saját magukról és az őket érintő témákról. Az íráskészséget fejlesztő feladatok egy része valós közlési szándékokon alapul, de számos olyan feladat is akad, amely irreális, vicces, fantáziát serkentő. Ezen a helyen kell kitérni egy nagyszerű ötletre, az ún. WIR-BUCH-ra. Ez egy olyan gyűjtemény, amely a tanulók által írt, elsősorban saját magukról szóló szövegeket tartalmazza, de belekerülhetnek rajzok, fotók, kollázsok

vagy projektumok eredményei is. Ez a gyűjtemény hűen tükrözi a csoport nyelvi fejlődését és dokumentálja a németórai tevékenységet is. Motiváló és közösséget erősítő hatásához nem férhet kétség.

A magyar nyelvű nyelvtani magyarázatoknak és a nyelvtani feladatoknak a munkafüzet ad helyet. Fontos kiemelni, hogy a tananyag a nyelvtani jelenségeket nyelvi funkciójuknak megfelelően tárgyalja, továbbá ezen a szinten egyes szerkezeteknek csak a receptív ismeretét írja elő. A célközönségnek megfelelően a nyelvtani jelenségek egy része ismétlés. Az ismétlő-rendszerző feladatok aktív együttgondolkodást követelnek a tanulóktól, és ily módon megteremtik az alapot az új anyagok felfedező tanulással való elsajátításához.

A tankönyv változatos feladatokkal átismétli, rendszerezi és bővíti a szókincset is. A munkafüzet egyes leckéi végén összegyűjtve megtalálható a témával kapcsolatos fontos szókincs egy része, valamint elegendő hely ahhoz, hogy a tanulók igényeik szerint tovább gyűjtsék a számukra fontos szavakat és kifejezéseket. A szókincsen belül is megkülönböztetik a szerzők a produktív és a receptív szintet. A munkafüzet utolsó oldalán például olyan szólista található, amely a tankönyv olvasási szövegeinek nehéz, esetenként szótárban sem fellelhető szavainak jelentését közli, és amelyek produktív ismerete ezen a szinten természetesen nem követelmény.

A szerzők az adott nyelvi szint nyelvhasználati igényeit szem előtt tartva a két nyelv közötti közvetítés készségét is fontosnak tartják. A két nyelvű munkafüzet egyes témákhoz kapcsolódóan egy-egy magyar nyelvű szöveget is tartalmaz, amelyek alkalmat adnak a közvetítés készségének gyakorlására. Továbbá nem hiányoznak a nyelvkönyvből az olyan feladatok sem, amelyek a szótárhasználat rejtelseibe vezetik be a tanulókat.

A tanári kézikönyv számos módszertani javaslatot tartalmaz az egyes leckék feldolgozásához, továbbá megadja a tankönyv és

a munkafüzet közötti kapcsolódási pontokat és a feladatok megoldását is. Az egy-egy feladathoz kapcsolódó alternatív javaslatok, további gyakorlási lehetőségek és számos projektum-ötlet lehetővé teszik a tanár számára, hogy a csoportjának legmegfelelőbb megoldást találja meg, ill. a különböző felkészültségű tanulók igényeit szem előtt tartva differenciáltan taníthasson. A kézikönyv két utolsó fejezete tartalmazza a hanganyagon hallható szövegek leírását, valamint kiegészítő szövegeket az egyes leckékhez. Ez utóbbit fejezet jellemzi a koncepciót: a szerzők nem zárt tudásanyag közvetítésére vállalkoztak. A kiegészítő szövegekkel is arra bátorítják a tanárokat, hogy csoportjuk érdeklődésének és igényének megfelelően alakítsák az anyagot, akár tankönyvbeli szövegek, témák elhagyásával, akár aktuális anyagok bevonásával. Ez utóbbit segítik az egyes témákhoz kapcsolódó Internet-címek feltüntetése is.

A szép kiállítású, színes fotókat és rajzokat tartalmazó tankönyvet és a fekete-fehér munkafüzetet érdemes áttekinteni a középiskolai nyelvtanítást a közeljövőben jelentősen meghatározó új típusú érettségi szempontjából is. A három kötetesre tervezett tankönyvsorozat utolsó kötete a két szintű érettségit célozza majd meg. A jelen első kötet azonban minden bizonnyal alkalmas lesz a középfokú érettségire készülők ismétlődő-rendszerző felkészítésére is.

Szénich Alexandra

Wolfgang Mieder – Anna Tóthné Litovkina

Twisted Wisdom Modern Anti-Proverbs

The University of Vermont,
Burlington, Vermont, 1999. 254p.

A Twisted Wisdom [Elferdített bölcsesség] című könyv a *Proverbium* című nemzetközi, közmondáskutatással foglalkozó év-

könyvhöz kapcsolódó supplementum sorozat negyedik tagjaként látott napvilágot. Ahogy az alcímből is kiderül, a kötet elferdített, parodizált közmondásokat tartalmaz, így az angol nyelvet tekintve az első ilyen jellegű vállalkozás, s szervesen illeszkedik Wolfgang Mieder német nyelven megjelent eddigi gyűjteményeinek sorába (pl. *Antisprichwörter*. Bd. I–II. Verlag für deutsche Sprache, Wiesbaden, 1985; *Verdehte Weisheiten*. *Antisprichwörter aus Literatur und Medien*. Verlag Quelle & Meyer, Wiesbaden, 1998).

A könyv több mint 3000 szövegrészletet tartalmaz, amelyekben mintegy 320 ismert amerikai angol közmondás fedezhető fel. A példák forrásai változatosak: szójátékokat, idézeteket, aforizmákat stb. tartalmazó kötetek és tanulmányok, hirdetések, karikatúrák, újságcikkek címei, különböző médiumokból származó illusztrációk. (A korpusz túlnyomó része Wolfgang Mieder nemzetközi közmondás-archívumából származik, amelynek forrásait a szerzők a kötet végén megadják.)

A kötet rendező elveként a közmondás-elferdítések alapját képező standard alakok (és jelentések) szolgálnak, melyek a bibliográfiai adatok alapján gyűjteményekben visszakereshetők, akárcsak a közmondás-elferdítéseket tartalmazó szövegpéldák is, melyek ábcésorrendben követik a standard változatot.

A szerzők rámutatnak a bevezetőben arra, hogy a beszélők mindig is tisztában voltak azzal, hogy a „bölcsesség drágakövei” (*sapiential gems*), a közmondások nem abszolút igazságokat tartalmaznak, s nem univerzális törvényeket és viselkedési szabályokat fogalmaznak meg. Ezt mutatják szemléletes módon azok a közmondások is, amelyek egymással ellentétes értelműek, például *Out of sight, out of mind* ↔ *Absence makes the heart grow fonder* (p. 1).

Noha nem elméleti munkáról, hanem gyűjteményes kiadványról van szó, a szerzők röviden kitérnek a közmondás-elferdítések módozataira is. Vizsgálataik azt mu-

tatják, hogy a legegyszerűbb lehetőség a szócsere. Olykor egy hang felcserélése is elegendő, hogy egy másik értelmes szó keletkezzék, s létrejöjjön a közmondás-paródia: *Time is honey* (lásd a kötet címlapját). Gyakoriak azok a közmondás-elferdítések is, amelyek a közmondás első felét változtatlan alakban megtartják, míg a második felét teljesen megváltoztatják: *Early to bed and early to rise and you never meet any prominent people* (p. 1).

A talán leggyakoribb közmondás-paródia nem változtatja meg az eredeti közmondás szerkezetét és összetételét, hanem egy humoros kiegészítéssel megkérdőjelezi azt vagy egyenesen ellentétébe fordítja: *A new broom sweeps clean, but an old broom knows all the corners* (p. 2); *Absence makes the heart grow fonder – for somebody else* (p. 1); *A barking dog never bites. But a lot of dogs don't know this proverb* (p. 7).

A kötetben számos közmondáson alapuló vicc és wellerizmus is helyet kapott. Ez utóbbiak köztudottan hármass szerkezetűek: általában egy közmondással kezdődnek, majd a beszélő megnevezése következik, s végül a harmadik rész a közmondást egy adott szituációba helyezi, például: *„How time flies”, as the monkey said when it threw the clock at the missionary* (p. 212); *„Too much of a good thing”, as the kitten said when she fell into the milks pail* (p. 217).

A közmondás-paródiák keletkezésének okairól szólva a szerzők megjegyzik, hogy nagy részük pusztán kreatív szójáték eredménye, de szatirikus jellegűk folytán társadalomkritikai jelleggel is bír(hat)nak. A közmondás-elferdítések változnak a korral, s ily módon egy adott kor nyelvközösségének a szemléletét tükrözik, görbe tükröt tartva a társadalom elé. A kötetben található vicces-humoros, olykor szatirikus közmondás-elferdítésekből a XX. század végének posztmodern ember-, erkölcs- és társadalomszemlélete bontakozik ki. Ezért az úttörő jellegű, olvasmányos és igen szórakoztató munkát nem csupán a nyelvészeknek – közöttük különösen a paromiológusoknak

–, hanem a nyelvtanároknak és a nyelvtanulóknak, sőt az angol nyelvet értő széles olvasóközönségnek is figyelmébe ajánlhatjuk.

Forgács Erzsébet

Kovács Ferenc

A magyar nyelvtudományi terminológia kialakulása

Akadémia Kiadó: Budapest, 2001.
222 p.

A könyv szerzője több mint négy évtizede foglalkozik a magyar szókincs rétegződésével és a társadalmi differenciálódás nyelvi tükröződésének kérdéseivel (régennyelvek, szaknyelvek, terminológia), valamint a magyarországi nyelvészet történetével. A bevezetésben visszatekint a terminológiai kérdésekkel való foglalkozás nemzetközi múltjára is; megtudjuk, hogy először német nyelvterületen vetődött fel a terminológiával való foglalkozás, méghozzá társadalmi szükségletek kielégítése céljából.

Hazánkban az anyanyelv tudományos fejlesztése kívánta meg nemcsak a magyar nyelv objektív törvényszerűségeinek a feltárására való törekvést, hanem az alapvető kategóriák pontos meghatározását, terminus technikusok megteremtését, illetve rendszerük állandó továbbfejlesztését. A könyv a továbbiakban a magyar nyelvtudomány terminológiai kutatásainak múltjával és jelenével foglalkozik, ami azonban elválaszthatatlan az általános nyelvészeti kitekintésektől; sőt általános nyelvészeti tanulságok levonását is lehetővé teszi. A szerző azáltal is hozzájárul a további hasonló célú munkához, hogy a könyvhöz irodalomjegyzék, valamint egy igen kiterjedt betűrendes szómagyarázat is tartozik a lapszámok megjelölésével.

A mű két nagy részre osztható: az első öt fejezet tulajdonképpen a további kilenc elméleti alapvetésének tekinthető. Az első részben a szerző számos példán igazolja azt

az alapvető tételt, hogy a terminológia és a tudományok fejlődése kölcsönösen feltételezik egymást. Bebizonyosodik továbbá az a fontos megállapítás is, hogy a társadalom- és természettudományok terminológiájuk tükrében is egyre közelebb kerülnek egymáshoz. Ugyanígy napjaink tudományosságának jellemző vonása az új szakkifejezések megjelenése, de magának a „terminus technicus” kifejezésnek is érdemes végigtanulmányozni a történetét és a terminológia definícióit is. Az első rész utolsó két rövid fejezete a terminológia alapelveinek megjelenítése után a műszóalkotás megnevezésénél tapasztalható idegenszerűségek bírálataival foglalkozik példák sorozatának bemutatásán keresztül. Végezetül azt ajánlja, maradjunk a bevett jelöletlen összetételű szakkifejezéseknél, és ne akarjuk mindenáron a minden jelentés- és szerkezeti árnyalatot jelölő morfémákkal is meghosszabbított kifejezésekkel helyettesíteni őket.

A második rész történeti jellegű: a hazai nyelvtudományi terminológia kialakulását mutatja be négy fő szakaszra osztva. Az egyes időszakok bemutatása azonban nem támaszkodik az előző rész elméleti alapvetéseire, mert a szerző szerint minden jelenséget az adott kor „tudományos atmoszférájának” kereteibe ágyazva kell értelmezni. Ezért azután megvizsgálja a tudományág akkori nemzetközi helyzetét, a kor tudományosságával szemben támasztott követelményeket, megjeleníti a tudományág fejlődésének kitapinthatóan érzékelhető szakaszait és a fejlődési szakaszok legmarkánsabb képviselőit.

Az első korszakot a szerző a magyar írásbeliség kialakulásától az első tudatos grammatikáiról, Sylvester János munkásságáig terjedő időszakig jelöli ki. Határozott meggyőződése, hogy a magyar terminológiai rendszer legéletrevalóbb elemei a köznyelv szókincséből kerültek ki sajátos jelentéstöltéssel (a jelentésük szűkülésével vagy bővülésével). Őt fejezetben vizsgálja, hogy a szótárak, jegyzékek és glosszák köznyelvi adatai milyen mértékben készítették elő az

egyik vagy másik köznyelvi szó terminus technikussá válását. Hatalmas mennyiségű anyagot mozgat tételének bizonyítására, és odajut, hogy a számos nyelvészeti terminust vagy később terminussá váló köznyelvi szót (kifejezést) tartalmazó, a XIV. századtól kezdve kisebb nagyobb rendszerességgel napvilágot látó, hazai szójegyzékek az iskolai vagy egyéb keretek között szervezett (latin) nyelvtanulás anyanyelvi eszközökkel való segítésére voltak hivatottak. Ez a jelenség pedig nemzetközi folyamatba ágyazódik. Ma már evidenciának számít az a megállapítás, hogy a tudományok fejlődése társadalmilag determinált. A szerző ebben a részben külön fejezetet szentel a magyar nyelvtudományi terminológia egyik legfontosabb tagjának, a grammatika történetének. Verseghy Ferenc 1826-ban megjelent *Lexicon Terminorum Technicorum* című művének megjelenésével zárul le a terminus megmagyarártása körüli bizonytalanság: „A grammatika nem nyelvmesterség, hanem nyelvtudomány” (p. 63).

A második korszak Sylvester János munkásságát jelenti. A fontosabb életrajzi adatok ismertetése után Sylvester kezdeti irodalmi munkásságának terminológiai kísérletei és Grammatikájának részletes terminológiai fegyvertára következik. Sylvester tekinthető az első tudatos magyar nyelvújítónak, sőt terminus-alkotónak.

Az első egyéni próbálkozás után a XVII. század elejétől a reformkorig terjedő időszak egyéni és intézményes terminusalkotó és nyelvújító erőfeszítései következnek a harmadik korszakban immár a bő terminológiai termés kritikai megrostálásának bemutatásával. Igaz, a XVII. században a hazai grammatikusok nem mozdították elő a hazai terminológia fejlődését, hiszen latinul írtak. Szenczi Molnár Albert, Comenius, Geleji Katona István és Apáczai Csere János munkásságának részletes elemzése azonban azért indokolt, mert a maga nemében mind egyik meghatározóan rányomta a bélyegét a hazai terminológiai munkálatok fejlődésére. Például Szenczi Molnár Albert latin

nyelvű grammatikájában olvasható elvi megállapítások fogódzót jelentenek a későbbi grammatikáíróknak a magyar terminusok írására vonatkozó munkálataiban, *Dictionarium*ában pedig sok terminust vagy később terminussá váló köznyelvi szót szótározott és hagyományozott az utókor tudósaira.

Noha a XVIII. század elejétől a kilencedik évtizedéig bezáróan hullámvölgy jellemezi a korszak grammatikai-terminológiai természetét, a század utolsó évtizedében hirtelen emelkedés mutatkozik. A szerző a negyedik korszakhoz a XVIII. század utolsó évtizedét és a XIX. századi egyre tudatosabb hazai nyelvtanírói törekvéseket, a belőlük fakadó terminusalkotó erőfeszítéseket és eredményeket sorolja. Ezek a korszak új humanitaseszménye, a felvilágosodás gondolatvilága által táplált reformkori törekvésekbe torkolltak, és ennek kereteiben teljesedtek ki. A magyar nyelvészeti terminológia kialakulása érdekében kifejtett erőfeszítések (Révai Miklós, Márton József és Verseghy Ferenc munkássága) kiteljesedését a Magyar Tudományos Akadémia megalapítása jelentette (1825). A szerző az Állandó Nyelvtudományi Bizottság ilyen irányú tevékenységének bemutatásán kívül még két ezzel összefüggő terminológia-teremtő „faktort” jellemez: az akadémiai és nem akadémiai folyóiratokban lezajlott vitákat és a vitákban aktívan résztvevő, valamint azok eredményeit felhasználó Riedl Szende munkásságát.

Az első tényezőn belül pedig Hunfalvy Pál szerkesztői munkásságát emeli ki, aki a *Nyelvtudományi Közlemények* első szerkesztője volt, és egész szerkesztői tevékenységét a magyar nyelvészeti terminológia kialakításának és állandó „igazításának” (p. 170) szentelte. Kovács Ferenc az ő emlékének szánta a könyvet.

Megállapítható, hogy a kezdeti egyéni próbálkozások és intézményes erőfeszítések eredményeként a XIX. század derekára kialakult a hagyományos magyar nyelvészeti terminológia rendszere. A szerző a

könyvben európai nyelvekből vett példákat hozva végig hangsúlyozza, hogy a magyar nyelvészeti terminológia rendszere a nagy európai szellemi áramlatok jegyeit viseli magán.

A könyv második részében a magyar nyelvészeti terminológia megteremtéséért folyó küzdelem bemutatása után a szerző mintegy visszautal az első rész elméleti alapvetésének egyik fontos alaptételéhez, miszerint lehetőleg csökkentsük az idegen terminusok eredeti alakjukban való átvételének számát. A küzdelem vezéralakjainak – a ma nyelvészének – címzett legfőbb üzenet az, hogy az európai színvonalat nem az „importterminus-zuhogat” fémjelzi, hanem az előremutató külföldi elméleti irányzatok és ezek terminológiájának a magyar nyelv szerkezeti és szemantikai törvényszerűségeit figyelembe vevő adaptálása.

Molnár Mária

Molnár Judit és Olasz Kamilla

Német írásbeli feladatok

Akadémia Kiadó: Budapest 2001.

141 p.

A szakmában jól ismert és nagyra becsült szerzők legújabb műve az Akadémia Kiadó *Gazdasági Szakmai Nyelvvizsgák* című sorozatának első kötete. – Csupa írásbeli feladatot tartalmaz közép- és felsőfokon, megoldásokkal együtt. A feladatok elsősorban tájékoztató jellegű pontozása és a megoldási tanácsok elsősorban a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem akkreditált szaknyelvi vizsgarendszeréhez alkalmazkodnak. Ezen információval kiegészítve válik egyértelművé az előszónak például az a megjegyzése, hogy „Felsőfokon egyik feladathoz sem lehet szótárt használni”. Ugyanakkor természetesen bármely német gazdasági szakmai nyelvvizsgára kíválónan lehet készülni a könyv segítségével

– szem előtt tartva az adott vizsgarendszer speciális előírásait.

A középfokú feladatok (szövegértés, nyelvtani és szókinccsteszt, tömörítés) mind-egyikére találunk példát az öt középfokú feladatsorban. A feladatok azonban nem szabványosítottak.

Szövegértés. Az első és második feladatsorban (Test I, Test II) két-két szövegértési feladatot találunk, a következő háromban egyet-egyet. Mindegyik az *AKTIV Wirtschaftszeitung*-ból származó eredeti, legfeljebb rövidített, általános érdeklődésre számot tartó gazdasági témájú cikkből és – nyilván a cikk által meghatározottan – különböző számú gyakorlathból áll. Gyakori téma a hitelkártya és az internetes kereskedelem, de a vállalati kommunikáció, a szolgáltatások, a munkaerőpiac és a makroökómia is sorra kerül. Az összesen öt típusba sorolható gyakorlatok egyrészt jól mérik az értést, illetve a vizsgázó kifejezőkészségét, másrészt kiválóan ráhangolják őket ezekre a feladattípusokra.

Szókincs és nyelvtan. A nyelvtani és szókinccstesztnek már első látásra különböznek a szokványos tesztformától. Látszólag nagyon hasonlítanak viszont a szövegértési feladatlapokhoz. Akárcsak ott, itt is egy-egy szöveg szolgál kiindulási alapul, de nem készen. Vagy megadott szavakkal, vagy saját kútfőből vett fogalmakkal, végződésekkel kell előbb kiegészíteni őket, ami néhol nem is olyan egyszerű. Nagyon kell figyelni a feladat-megjelölésre, mert ahány, szinte annyiféle. A pipa mindig azt jelenti, hogy az így jelölt lexikai egységet már a szerzők elhelyezték – vagy a szövegben (és akkor csillag áll az adott helyen), vagy külön példamondatban, mely csupán megoldási mintaként áll a gyakorlat elején. Az is előfordul, hogy a behelyettesítendő fogalmak közül kettő felesleges. Ezek kiválasztása újabb tudáspróba egy feladaton belül. A nyelvtani és szókinccstesztnek megoldásához szükség van tehát mikro- és makrogazdasági ismeretekre, valamint legalább középfokú szakmai és általános nyelvtudásra. Ha a gyakorlatok

számát és típusát nem is – hiszen azt a szövegek indukálják –, de a feladat-megjelölést mindezért „cserébe” talán érdemes volna egységesíteni. (Különös tekintettel az 57. lapon lévő VII. gyakorlatra, melynél nem egyértelmű, hogy jelzőt vagy jelzős szerkezetet kell-e behelyettesíteni.)

Tömörítés. Minden középfokú feladatsort egy-egy azonos terjedelmű, aktuális, magyar újságcikk zár, melyet körülbelül a felére kell tömöríteni németül. Nagy gondal és hozzáértéssel kiválasztott szöveg valamennyi. A gyakorló tanárok tudják, hogy csak logikusan felépített, címmel ellátott, jó stílusú, informatív írásokat lehet a célnyelven is igényesen megfogalmazni. Értékelési szempontok és pontszámok is orientálják a tanulókat.

A felsőfokú feladatok (szókinccsteszt, szövegértés, kommentár) a szerzők szándéka szerint azoknak kedveznek, akik egy feladattípusból szeretnek egyszerre többet látni, begyakorolni. Típusuk szerint csoportosítva találjuk tehát az egyes felsőfokú gyakorlatokat.

Szókincs és nyelvtan. Először a szókinccstesztnek nevezett nyelvi feladatlapok következnek. Felépítésük a középfokúakéhoz hasonló. Különböző lapokból (*Finanz und Wirtschaft, Die Furche, Handelsblatt, Salzburger Nachrichten*) származó gazdasági témájú (infláció, viláγκiállítás, beruházási kedv, euró, kis- és nagykereskedelmi hálózat, EU) írásokhoz kapcsolódnak a feladatok. Nem mindegyik cikket kell kiegészíteni, mint a középfokúaknál, és egy tesztet kivéve csupán egyetlen szövegre épülnek a gyakorlatok.

Szövegértés. Mind az öt szövegértési feladatlap (Leseverstehentest) két-két aktuális, széleskörű érdeklődésre számot tartó szöveget tartalmaz, melyekhez kettő, három vagy csupán egy értéellenőrző feladat kapcsolódik. Ezek viszont olyan sok oldalról közelítik meg az olvasott írást, hogy aki átrágja magát rajtuk, azt már aligha érheti meglepetés értéellenőrzés során. Előfordul az is, hogy ugyanaz az utasítás kétféle megfogal-

mazásban szerepel (pl. Erklären Sie die Begriffe aus dem Text!! ;Was ist darunter zu verstehen??). – Az igazán felsőfokú erőpróbák során viszont differenciált pontozás tájékoztatja a nyelvtanulót a helyes megoldások értékéről, sőt néhol a válaszok összetételéről is (p. 117).

Kommentár. A felsőfokú írásbeli harmadik feladata a BKÁE nyelvvizsgarendszerében egy gazdasági témájú, magyar nyelvű cikk kommentálása a célnyelven. Ebben a könyv néhány hasznos tanáccsal, egy ún. mintakommentár bemutatásával és öt informatív magyar szöveggel, lényegláttató kérdésekkel segít.

A kiadványból bizonyára véletlenül maradt ki a felhasznált irodalom, azaz a sajtóorgánumok jegyzéke, hisz ugyanígy eltűnt az oldalak számozása is a 123. lapot követően.

Mivel az egész műben az a kiadói törekvés érezhető, hogy általában az írásbeli gazdasági nyelvvizsgákra felkészítő feladatgyűjteményt kínáljon, bátorítom a szerzőket a könyv továbbírására, azaz egyéb írásbeli feladatok (pl. szakmai szöveg írása, szövegírás kérdések alapján) kidolgozására. A sikerben már most biztosak lehetünk!

Gacs Judit

Raymond Tatalovich

Nativism Reborn??

The Official English Movement and the American States

The University Press of Kentucky:
Lexington 1995, 319 p.

Raymond Tatalovich, a chicagói Loyola Egyetem politológusprofesszora 1995-ben jelentette meg – akkor úttörő jelentőségűnek számító, de máig is releváns – munkáját, melyben az angol nyelv egyesült államokbeli hivatalossá tételéért küzdő „English only” mozgalom történeti gyökereit, rej-

tett mozgatórugóit és politikai támogatottságát elemzi lenyűgöző statisztikai alapos-sággal.

A szerző arra a két alapvető kérdésre keresi a választ, hogy mi az „English only” valódi célja, illetve jogos-e az irányzatot „alulról jövő kezdeményezés”-nek minősíteni, avagy csupán a politikai elit egyéb szándékainak populáris köntösbe bújtatott megnyilvánulási formáinak tekintendők az „Official English”-t támogató törekvések.

Tatalovich az USA-beli nyelvpolitikai csatározásokat morális konfliktusokként értelmezi: Theodore J. Lowi, T. Alexander Smith és Richard Hofstadter munkái nyomán rávilágít ezen problémák általános belpolitikai vetületére, szimbolikus (azaz nem közvetlenül gazdasági érdekellentéteket tükröző) aspektusaira, valamint státuszpolitikai (az egyes társadalmi csoportok közti vetélkedésre utaló) vonatkozásaira. Az így felvázolt vizsgálati keretbe illeszti a szerző a nativizmus John Higham által megfogalmazott definícióját, amely magában foglalja a katolikusellenesség, az idegengyűlölet és az anglo-amerikai felsőbbrendűség érzésének sajátos ötvözetét.

1980 és 1990 között 15 amerikai tagállamban fogadtak el „English only” típusú rendelkezéseket (Nebraska, Illinois és Hawaii már korábban kodifikált hasonló intézkedéseket.) A vizsgált 18 esetből tízben a viszonylag könnyen megváltoztatható törvényi szabályozással, hét esetben viszont a sokkal körülményesebben felülbírálnak alkotmánymódosítással éltek a honatyák. (Georgia 1986-ban közös alsó- és felsőházi határozattal hozta meg a maga törvényeit.) Jelentősebb eltérés mutatkozik az intézkedések súlyát illetően: az államok többségében csupán szimbolikus jellegű deklarációkról van szó, de Kalifornia, Hawaii, Nebraska, Dél-Karolina, Tennessee és Virginia esetében a törvényhozók pontosan meghatározták az angol nyelv kizárólagos használati területeit, valamint az intézkedések be-tart(at)ásáról is gondoskodtak.

Tatalovich 5 lehetséges hipotézist vázol fel az „Official English” mozgalom motivációs hátterét illetően:

1. rasszizmus;
2. a kisebbségek között zajló etnikai rivalizálás;
3. osztályellentét (főként a városi munkásság és az új bevándorlók között);
4. pártpolitikai vonatkozások (republikánusok kontra demokrata-szimpatizáns latin-amerikai bevándorlók);
5. kulturális jellegzetességek (idegenellenes patriotizmus, etnocentrizmus).

A szerző elemzési módszere 3 fő lépést foglalt magában: az adott törvényjavaslat körül zajló képviselőházi és szenátusi viták vizsgálatát a rendelkezésre álló jegyzőkönyvek alapján, a javaslatokat támogató törvényhozókkal kapcsolatos adatfeldolgozást és telefoninterjúkat, valamint a jelentősebb sajtóorgánumok véleményének összegzését, amelyeket módszertani szempontból az első fejezetben ismertet részletesebben.

A könyv második és harmadik fejezete visszatekint az első tagállami szintű „Official English” törvényekre (Nebraska 1920, Illinois 1923), melyek időben jóval megelőzték az 1980-as években újra felszínre törő „English only” mozgalmat. Tatalovich párhuzamot von a két időszak között, mivel mindegyik esetben nyelvi kisebbségek ellen irányuló, hazafias csomagolásban megjelenő lépésekről volt szó. A szerző kiemeli, hogy az 1920-as és 1923-as epizódok logikusan kapcsolódtak az 1924-es szövetségi bevándorlási törvényhez, amely szigorú kvótákat állított fel a nem Észak- és Nyugat-Európából érkező tömegek megfékezésére. A nyelvi és migrációs restrikciónizmus egyaránt magyarázható a húszas évek Amerikáját általánosan jellemző konzervatív és nativista érzelmi, politikai beállítottsággal.

A negyedik és ötödik fejezetek a – népszavazás útján kezdeményezett – floridai, kaliforniai, arizonai és coloradói alkotmánymódosítások sikereit állítja szembe (a szintén jelentős számú spanyolajkú kisebbséggel rendelkező) Texas esetével, ahol a

javaslat megrekedt a törvényhozási folyamat bizottsági szakaszában.

A hatodik fejezet az „English only” típusú kezdeményezésekkel szemben tanúsított választói magatartásformákat elemzi, kimutatva, hogy az alacsonyabb iskolázottságú rétegek kevésbé toleránsak az angolt nem, vagy csak nehezen beszélő kisebbségek iránt. (Alabama esetében a fekete kontra spanyolajkú szembenállás is megfigyelhető volt.) Legfőképpen azonban a Ronald Reagant támogató fehérek körében volt népszerű a *US English* által képviselt politika, ami azt jelzi, hogy az „English only” mentalitás nemcsak egyszerűen a nativizmus újabb formájának tekintendő, hanem a modern konzervatív (republikánus) ideológia szerves részét is képezi.

A hetedik fejezet arra a kérdésre keresi a választ, hogy a nyelvhasználatot törvénynyel szabályozó államok esetében milyen úton kerültek a javaslatok a törvényhozói testületek napirendjére. Közös vonásként kiemelhető, hogy ezen államokban egyetlen egyszer sem utasítottak el ilyen értelmű javaslatot, nem kis részben az egységes (kétpárti) támogatásnak köszönhetően. A pártok mögött álló választói rétegeket viszont nem ritkán szinte teljesen hidegen hagyták a nyelvi szabályozást érintő események.

A nyolcadik fejezetben Tatalovich részletesen megvizsgálja az „English only” törvényeket támogató honatyák társadalmi-gazdasági hátterét és politikai nézeteit. A déli és középnyugati államokban tipikusan kisvárosi választókerületekből került ki az „Official English”-t pártoló törvényhozó, míg Arizona, Kalifornia és Colorado esetében inkább a nagyobb lélekszámú településeket (kertvárosokat) tartalmazó választókerületek voltak jellemzőek. Az elemzett adatokból kitűnik, hogy leginkább a feketék és a demokraták ellenzik a nyelvi korlátozás bármilyen fajtáját. Az „English only” háttérben alapvetően az elit képviselői állnak, nem pedig a választói tömegek egységes szándéka.

A könyv konklúziója 2 lehetséges politikai forgatókönyvet vázol fel, melyek ada-

lékul szolgálhatnak a nyelvhasználat törvényi szabályozására irányuló mozgalmak mögöttes szándékainak megértéséhez. Az első forgatókönyv – amely a déli és a középnyugati államok esetében fogadható el általános érvényűnek – a „nativista”, „elitista” és „szimbolikus” jelzőkkel jellemezhető leginkább, míg a második főként a pártpolitikai jellegű mögöttes érdekek jelenlétére utal, és Kalifornia, Florida, Arizona, valamint Colorado rendelkezéseinek adhat egy-egy keretet.

Tatalovich kutatása meghatározó jelentőségű, mivel átfogó, alapos és érdelemmentes elemzést adja egy olyan tendenciának, amely az elkövetkezendő években várhatóan még inkább a figyelem középpontjába kerül. A könyv értékes adalékokkal szolgál a multikulturalizmus témakörét érintő vitákhoz is, olvasóközönsége pedig valószínűleg magában foglalja a szociológia, a történelem, a jog és a nyelvpolitika művelőit és kutatóit egyaránt.

Czeglédi Sándor

SZOFTVER-KRITIKA

Tóth Szergej (szerk.)

Nyelvészet és társadalom

ISBN 963-03-9414-6

Egy rendkívüli vállalkozást rejtő CD ikonjára kattintottam rá, amikor először, majd másodszor és többször elindítottam a közel 47 megabyte információt tartalmazó lemezt a számítógépen. A szerkesztő, Tóth Szergej és munkatársai vállalkozása több szempontból is rendkívüli.

A *Nyelv és társadalom* címet viselő munka minden bizonnyal az első magyar nyelven megjelent, átfogó, nyelvészeti multimédia-alkotás, ami – címéből is sejthetően – átfogó képet kíván nyújtani arról, hogy vajon hogyan is vélekedik a nyelvészet a társadalomról saját kutatási eszközei segítségével. Ebből a szempontból, mondhatnánk, járt utakon is járhatna, hiszen nem kevés azon műveknek a száma, amelyek bevezető és általános szinten ezekkel a kérdésekkel foglalkoznak (a szerzők fontos magyar és idegen nyelvű előzményekre rendszeresen hivatkoznak is). Különlegessége azonban éppen a prezentáció által nyújtott lehetőségek kihasználásából adódik: mivel a multimédia általában lehetővé teszi

és kínálja, hogy a felhasználó szabadon „szétlathasson” egy virtuális térben és időben, így önmaga választhatja meg a bejárando útvonalat, és önmaga jelölheti ki az információ-feldolgozás súlypontjait. Tóth Szergej és kollégái munkája kiválóan megfelel a számítógép megteremtette igényeknek, mivel a fejezetek önmagukban is megállják a helyüket, és az egyes fejezetek címdoldalai úgy vannak strukturálva, hogy a bejárás szabadságát maguk is kínálják.

Rendkívüli a munka egy újabb szempontból is: igazából nehéz eldönteni, hogy a szerzők kinek is szánták a művet; ez a dilemma azonban – más, hagyományos típusú munkákkal szemben – nem gátolja meg az „olvasót”, hogy fontos értékekre leljen benne. Kitérünk, hogy bár egy bevezető egyetemi kurzus is foglalkozik a felvetett kérdésekkel, tehát tárgya és elrendezése alapján hasznosan „lapozhatnak” (kattinthatnak) benne egyetemi és főiskolai hallgatók is, a prezentáció formája mégis kifejezetten azt sugallja, hogy e mű hasznos lehet a nyelvészet iránt érdeklődő legfiatalabbak számára is. Ezt támasztja alá egyrészt a népszerű előadásmód, azaz a másutt szigorú tudományos nyelven kifejtett és levezetett gondolatok tömör, időnként a lényegyet megnevező

vagy arra csak utaló összefoglalása, másrészt az információ megszerzésének több szintű lehetősége: az egérrel jól definiált helyekre kattintva további információhoz juthatnak: az alapszöveget egy 704 címszavas nyelvészeti terminológiai szótár, bővebb ismereteket tartalmazó szemelvények, valamint egy 163 tételes irodalomjegyzék egészíti ki.

Végül figyelemre méltó az is, hogy a médium által kínált mikrovilághoz szerencsés módon alkalmazkodik az egész mű szellemisége: egységesen fiatalos, dinamikus, szellemes „egyénsége” van a műnek (mondhatnánk: elejétől a végéig, ha elfeledkezünk a bejárhatóság szabadságáról), ami föltétlenül ösztönzően hat a felhasználók különböző rétegei számára.

A jelen sorokat író felhasználó, lévén nyelvész, természetesen a színes fényképekkel, szemléletes rajzokkal, animációval és kellemes gitárzenével kísért bájtok mögé is igyekszik pillantani, és a nyelvészeti tartalmat is értékelni kívánja. Az első, amit meg kell állapítania, az, hogy a vállalkozás, minthogy a nyelv történetét tekintve időben több ezer évet, a nyelvészet elméleti vonulatait figyelembe véve pedig száznál jóval több évet ölel át, óhatatlanul vélekedések, felfogások, elméletek „kereszttüzébe” kerül. Mivel nem tekinti feladatának az elméletek valamiféle összebékítését, megállapításaiban kerüli a konfliktusokat és így inkább kevesebbet, de általánosabbat mond. Ez nyilvánvalóan együtt jár azzal, hogy az egyes elméletek hívei minden bizonnyal számos ponton fontos kiegészítéseket, pontosításokat tudnának tenni.

Alapvető kérdés, hogy vajon egy (lényegében) népszerűsítő mű mennyire álljon/állhat a legújabb kutatási eredmények talaján. Úgy gondolom, hogy a népszerűsítés és a korszerűség nem ellentétes egymással, sőt, feladatunk lehet (hiszen mindnyájan „itt és most” élünk) a legkorszerűbb ismereteket a lehető legközvetlenebb módon átadni. Nos, ebből a szempontból is azt lehet mondani, hogy a szerkesztő és szerzőtársai alapvetően

megfelelnek ennek az elvárásnak. Már a témaválasztás is ezt sugallja, hiszen pl. az írás ismertetése kapcsán a mű hozzányúl a graffiti tárgyalásához, vagy a *Nyelv és politika* témakörben a nyelv és a hatalom és ellenzékiesség izgalmas összefüggéseire is utal (külön kiemelendő a politikusok eredeti hangfelvételeinek a bemutatása). Ugyancsak értékes információkhoz jutunk az *A szó mágikus ereje* című fejezetben, ami a pidgin és a kreol tárgyalása mellett a legújabb kutatások bemutatásával teret szentel a tolvajnyelvnek és a szlengnek is. Mint a mű címe is sejteti, a figyelem és a szerzők nyelvészeti érdeklődésének a középpontjában a nyelv társadalmi vonatkozásai állnak, amire a fentebb említett fejezetek mellett a nyelv keletkezésével, az írás kialakulásával és a kommunikáció szerkezetével összefüggő fejezetek is utalnak.

Bár a teljesség igényével szerepel a műben a nyelvnek mint struktúrának a tárgyalása is, az ennek a problematikának szentelt *Síkok, típusok, osztályozási elvek* fejezet kevésbé áll közel az elméleti nyelvészet mai gondolkodásmódjához. Itt igazából kevés új információt kapunk ahhoz képest, amit az iskolai nyelvtanok nyújtanak, pedig azok is nagyon rászorulnának egy frissebb szemlélet bemutatására. Pedig nem is gondolok arra, hogy mondjuk, az utóbbi öt-tíz év generatív mondatelméletébe vezessék be a tanulót, elegendő lenne csupán, ha a nebulók megízlelhetnék, milyen szemlélete van az utóbbi évtized eme uralkodó elméletének. Így például a magmondatokra való utalást szükségtelennek tartom, ugyanakkor további magyarázat nélkül legalábbis kérdésesnek tűnik számomra a generatív nyelvtan tulajdonított beszédprodukciós modell. Mivel a magyar nyelvben külön szintaktikai és szemantikai jelentősége van, újra kellene gondolni a topik és a fókusz megkülönböztetését is: a topikalizációnak a szójegyzékben értelmezett fogalma nem különül el tisztán a fókuszállásától.

Szigorúbb kontúrok mentén szükséges megkülönböztetni a hangot és a fonómát

(nem világos például, hogy a magyarban említett „közel 40 hangtípus” valójában fonémát vagy allofónt jelentsen-e). Itt jegyzem meg, hogy a szójegyzék „fonéma” címszavának a meghatározása is hasonló módon problematikus. Vigyázni kell arra is, nehogy az orosz esetében említett légyságlelet vagy keménylelet, mint betűt, a kevésbé figyelmes olvasó egyazon fogalmi osztályba sorolja a hanggal (fonémával? hangtípussal?), ugyanis, ellentétben a szöveg sugallatával, egy betű sohasem veszítheti el – nem létező – „hangértékét”. Az sem általánosítható föltétlenül, hogy a „hangírás” lenne a legfejlettebb írás. Úgy gondolom, itt is meg kellene különböztetni a „hangírást” (ami sejtésem szerint igencsak korlátozott lehet) a fonematikus írástól. Ami pedig a főníciai alef <> [a] kapcsolatot illeti, igazából nincs arról szó, hogy az [a]-t (azaz egy magánhangzót) torokhangként (azaz más-salhangzóként) ejtettek (mint ahogyan e lát-szólágos ellentmondást feloldani kívánja a mű). Az alef egy (gutturális) mássalhangzó fonéma írásos jele, függetlenül attól, hogy milyen magánhangzót ejtettek utána. A főníciaiban egyébként ezt a mássalhangzót nem föltétlenül [a] magánhangzó követte.

Néhány technikai jellegű megjegyzés:

- Egy bevezető igen jó szolgálatot tenne (az alacsonyabb szinten egy kérdőjel-ikon mögül előhívható „Információk” részt ki lehetne emelni „Előszó”-ként az indító lapra, kibővíve a mű alapvető szándékának a leírásával).

- A képek nem minden esetben illenek a körülöttük levő szövegbe. Előfordul például, hogy a *Nyelvi síkok* című alfejezet Chomsky fényképét mutatja be, miközben

egyedül Firth van ugyanott megemlítve, vagy arab íráskép szerepel latin környezetben. A pontosabb tájékoztatást szolgálhatják az azonosító képaláírások.

- Egyes régebbi források felhasználása esetén az ott szereplő életrajzi adatokat (így az elhalálozás dátumát) célszerű ellenőrizni.

- A szójegyzékben némely szócikk többször is szerepel (pl. diáknyelv, etnolingvisztika).

- A még hatékonyabb felhasználás érdekében célszerű lenne valamilyen visszakereső algoritmust alkalmazni a korábban olvasottak ismételt megtekintésére, esetleg a böngészőben sztandard módon meglévő „könyvjelző” funkció megőrzésével. Bár szubjektíve érthető, hogy szövegrészek másolását a program nem teszi lehetővé, más kommerciális prezentációk ezt valamilyen módon mégis megengedik. Úgy gondolom, ez az engedmény a felhasználók visszajelzésein keresztül itt is megterülne.

Összegzésként elmondható, hogy Tóth Szergej (szerk.) *Nyelvészet és társadalom* című CD-je a hazai nyelvészeti és anyanyelvi oktatás kiváló, úttörő alkotása, ami a modern formával kitűnően harmonizáló hangvételének és korszerű tartalmának köszönhetően csak a legmelegebben ajánlható az oktatás és önálló tanulás legkülönbözőbb szintjein. Használatával a modern szemléletű nyelvészetnek megnyerhetőek lesznek az új és a játékosan prezentált világos tudományos információk iránt fogékonyak éppúgy, mint azok, akiket az eddigi – sokszor „álmos” – nyelvészkedés szem elől tévesztett.

Hunyadi László

A LibroTrade kft. ajánlja

OXFORD UNIVERSITY PRESS

New Headway Beginner Student's Book	3226 Ft
New Headway Beginner Workbook Without Key	1466 Ft

LIBROTRADE KFT.

Magyar–angol, angol–magyar zsebszótár	1800 Ft
Bumbák Marianna: Angol nyelvkönyv kezdőknek	1980 Ft
Bumbák Marianna: Angol tematikus tesztek nyelvvizsgára	2350 Ft
Bumbák Marianna: Gyakorlókönyv az angol érettségi és nyelvvizsga feladatokhoz	1980 Ft
Péntek Bernadett: Középfokú kurzuskönyv a német szóbeli nyelvvizsgára	1950 Ft
Dorogman György: Spanyol–magyar kézisztár	6000 Ft
Zoltán Márta – Idamis Chazzaro: Últimos pasos	2798 Ft
F. Bosc – Fried I. – A. Pastore – Somlai K.: Quattro passi in italiano	2300 Ft

LIBROTRADE KÖNYVRÉSZLEG

1173 Budapest, Pesti út 237.
Tel.: 258 1463; Fax: 257 7472
E-mail: books@librotrade.hu

HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK

Tisztelt olvasóink!

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

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

Együttműködésüket előre is köszönöm.

Szablyár Anna
rovatvezető

KONGRESSZUSI NAPTAR

Április 4–6.

Szociolingvisztikai szimpozium 14

Színhely: Ghent (Belgium)

Téma: Discourse resources:
the sociolinguistics of access,
availability and distribution.

Sociolinguistics Symposium 14

Felvilágosítás: c/o English Department
University of Gent

Rozier 44

B-9000 Gent (Belgium)

E-mail: enquiries@ss14.org

<http://www.ss14.org>

<http://bank.rug.ac.be/ss14/>

Színhely: Salt Lake City (USA)

Felvilágosítás: AAAL, P. O. Box 21686,

Eagan, MN 55121-0686, USA

aaaloffice@aaal.org

Április 9–13.

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

Színhely: Salt Lake City (USA)

Felvilágosítás: TESOL, 7000 S.

Washigbton St., Ste 200, Alexandria, VA
22314, USA

<http://www.tesol.edu/>

Április 5–6.

Germanisztikai nyelvészeti kerekasztal

Színhely: Berkeley (USA)

Felvilágosítás:

[http://www.solki.jyu.fi/yhteinen/kongress
/cong98.htm#2002](http://www.solki.jyu.fi/yhteinen/kongress/cong98.htm#2002)

Április 18–21.

*Idegennyelv tanárok észak-keleti
Northeast Conference on the
Teaching of Foreign Languages*

Színhely: New York, USA

Felvilágosítás: <http://www.tesol.edu/>

Április 6–9.

*Az AAAL (American Association for
Applied Linguistics) évi konferenciája*

Call for Papers / Felhívás

5th Summer School in Psycholinguistics

V. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem

May 26-30, 2002 / 2002. május 26-30.

Balatonalmádi, Hungary

Organised by / Szervezők:

Department of Applied Linguistics, University of Veszprém / Veszprémi
Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Hungarian Association of Language Teachers and Applied Linguists,
(Hungarian Branch of Fiply) / MANYE

Hungarian Academy of Sciences, Committee of Applied Linguistics /
MTA Nyelvtudományi Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti Szakbizottság

Guest lecturers / Meghívott előadók:

Prof. Brian MacWhinney

(Carnegie Melon University, Pittsburgh, Pennsylvania, USA),

Prof. Margaret Deuchar (University of the North of Wales, UK),

Prof. Annick De Houwer (University of Antwerp, Belgium)

Central topic / Kiemelt témakör:

child language / gyermeknyelv

- first language acquisition / az első nyelv elsajátítása,
 - second or foreign language acquisition/learning / a második/ idegen nyelv elsajátítása,
 - bi- and multilinguals / két- és többnyelvűség
- papers in other fields of psycholinguistics are also welcome / a pszicholingvisztika bármely egyéb területéről elfogadunk előadást.

Contact persons and addresses / Információ:

Dr. Zsolt Lengyel, Dr. Judit Navracsics, Orsolya Simon

University of Veszprém, Department of Applied Linguistics,

Egyetem u. 10., H-8201, Veszprém

Phone/Fax: +36 88 406 360

E-mails: lengyelz@almos.vein.hu/ navracsj@almos.vein.hu/
simono@almos.vein.hu

Május 1–4.

Az NL (Networked Learning) világgkonferenciája 2002

Színhely: Berlin, Németország

Téma: Tanulás az Internet segítségével globális környezetben: a virtuális oktatás kihívásai és megoldásai

Felvilágosítás: e-mail: nl2002@global-conf.org

Június 14–15.

A „Német mint idegen nyelv és második nyelv” 6. grazi konferenciája

Színhely: Graz, Ausztria

Téma: A tanárok tanulnak. A tanárok professzionális identitásának és didaktikai hatékonyságának fejlesztése

Felvilágosítás: Institut für Germanistik Universitätslehrgang Deutsch als Fremdsprache

Karl-Franzens-Universität Graz, Mozartgasse 8/II, A-8010 Graz
E-mail: uldaf@kfunigraz.ac.at

Július 19–21.

A DGS (Deutsche Gesellschaft für Semiotik) 10. nemzetközi kongresszusa

Színhely: Kassel (Németország)

Téma: Teszt – megtestesülés – testetlenülés

Felvilágosítás: Prof. Dr. Prof. Dr. Winfried Nöth, Universität Kassel, Fachbereich Anglistik, Romanistik, Mönchebergstraße 19, D-34109 Kassel;
E-mail: noeth@uni-kassel.de
<http://www.semiotik.org/tagung.htm>

Augusztus 14–17.

EUROCALL 2002

Téma: 3. előkészítő workshop: az NLP (Natural Language Processing) és a CALL XML technológiák a nyelvtanulásban

Színhely: Jyväskylä, Finnország

Felvilágosítás: Ms T-M Heilala P.O.Box 212 FIN 40101 Jyväskylä, Finnország;

E-mail:

taru-maija.heilala@jyvaskylaan.com

Augusztus 26–29.

Logika és nyelv

7. nemzetközi szimpózium

Színhely: Pécs

Felvilágosítás: Alberti Gábor, Pécsi

Tudományegyetem

E-mail: albi@btk.pte.hu

December 16–21.

Az AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée)

13. Alkalmazott Nyelvészeti Világkongresszusa

Színhely: Singapur

Felvilágosítás: c/o Congrex Singapore Ltd, 43 Carpenter Street, #04-01

Greatwood Building, Singapore 059922

E-mail: congrex@congrex.com.sg

2003**Március 5–8.**

Az IGDD (Internationale Gesellschaft für Deutsche Dialektologie)

1. nemzetközi dialektológiai kongresszusa

Téma: Modern dialektusok – Új dialektológia

Felvilágosítás: IGDD - Prof. Dr. D. Stellmacher

Universität Göttingen, Seminar für deutsche Philologie, Käte-Hamburger-Weg 3, D-37073 Göttingen

E-mail: ddstellmacher@gmx.de

http://www.igdd.gwdg.de/tagun_fr.htm#

MarburgIGDD

Magyar mint idegen nyelvet oktatók figyelmébe ajánlja a Corvina

Újdonság!

Törkenczy Miklós
A Brief Hungarian Grammar

A szerző *Essentials of Hungarian Grammar* című közismert magyar nyelvkönyvének teljesen átdolgozott, új változata a magyarul tanuló külföldiek számára.

192 old., 1900 Ft

Új kiadás!

Just Enough Hungarian

Külföldiek számára készült tematikus magyar szó- és kifejezés gyűjtemény a mindennapi élet különféle tárgyköreiből – turistáknak és magyarországi lakosoknak is nélkülözhetetlen.

160 old., 1050 Ft



A Corvina idegen nyelvű kulturális szótárainak
még kapható kötetei:

Hungary and the Hungarians – The Keywords (2500 Ft)

Ungarn – Land und Leute (2800 Ft)

Szerkesztőségünkhöz beérkezett újabb könyvek

- Andor Mihály és Liskó Ilona. *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra: Budapest, 2000. 134 p.
- Bér Gilda Marad (szerk.). *A budapesti olasz iskola története (1835–1947)*. Olaszországi volt magyar ösztöndíjasok és magyarországi olasz iskolák volt hallgatóinak egyesülete: Budapest, 2000. 309 p.
- Béres István és Horányi Özséb (szerk.). *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó: Budapest, 1999. 415 p.
- Dobi Edit és Petőfi S. János (szerk.). *Koreferáló elemek – koreferenciarelációk*. Magyar nyelvű szövegek elemzése. Diskusszió-Kossuth Egyetemi Kiadó: Debrecen, 2000. 222 p.
- Lendvai Endre (szerk.). *Applied Russian Studies*. University of Pécs, Faculty of Arts and Humanities: Pécs, 2000. 169 [+1] p.
- Rákos Péter. *Nemzeti jelleg – a mienk és másé. Öncsalások és előítéletek mint történelemformáló tényezők*. Kalligram: Pozsony, 2000. 175 p.

Továbbra is köszönettel fogadunk recenzálásra ajánlott könyveket, hogy Könyvszemlénkhez válogathassunk közülük.

A VIII. évfolyam 1. számának szerzői

BÁRDOS JENŐ, Veszprémi Egyetem, Angol Tanszék

CZEGLÉDI SÁNDOR, Veszprémi Egyetem, Angol Tanszék

CSERHÁTINÉ ÁCS ADRIENNE, Ady Endre Szakközépiskola, Szekszárd

DÁNOS KORNÉL, Semmelweis Orvostudományi Egyetem, Idegennyelvi Lektorátus, Budapest

DEMETER ÉVA, Szegedi Orvostudományi Egyetem, Idegennyelvi Lektorátus

FORGÁCS ERZSÉBET, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, Német Nyelv és Irodalom Tanszék

GACS JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Kar, Német Nyelvi Tanszék

HELL GYÖRGY, Pázmány Péter Tudományegyetem, Piliscsaba

HOFFMANN ORSOLYA, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár

HUNYADI LÁSZLÓ, Debreceni Egyetem, Általános Nyelvészeti Tanszék

HUSZÁR ÁGNES, Veszprémi Egyetem, Pedagógiai Kutatóintézet, Pápa

JAKAB EDIT, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola

MOLNÁR MÁRIA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola

RÉDER ANNA, Pécsi Tudományegyetem, Német Nyelvészeti Tanszék

SZABADOS MÁRTA, Nemzetközi Üzleti Főiskola, Budapest

SZÉNICH ALEXANDRA, Veres Pálné Gimnázium, Budapest

TERTS ISTVÁN, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék

TOMPOS ANIKÓ, Széchenyi István Egyetem, Idegen Nyelvi Tanszék, Győr

WALLENDUMS TÜNDE, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Kar, Olasz Tanszék

A Modern Nyelvoktatás megvásárolható a Corvina Könyvklubban

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

☎ 317 5185,

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

valamint a Corvina-Könyvesboltokban:

Lícium Könyvesbolt

4026 Debrecen, Kálvin tér 2/c.
☎ (52) 319 428

Művészeti Könyvesbolt

Idegen nyelvű Könyv-, Zenemű- és Hanglemezbolt
7621 Pécs, Széchenyi tér 8.
☎ (72) 310 427

és megrendelhető a kiadónál:

✉ 1364 Budapest 4., Pf. 108.
Fax: 318 4410



Jön!

Bartos Tibor

MAGYAR SZÓTÁR

Egymást magyarázó szavak és fordulatok tára I.-II.

A több mint száz ív terjedelmű mű mintegy összefoglalása a legnagyobb becsben tartott magyar műfordítók egyike egész alkotó pályájának. Negyven esztendei szógyűjtés és szinonimakeresés eredménye a klaszszikus Roget-tezaurusz módszere szerint 304 fogalomkörbe rendezett, ezeken belül logikai-asszociatív sorokba szedett s így valóban egymást magyarázó szavak és fordulatok óriás tára, melynek magyar nyelven egyetlen zsenge előzménye Póra Ferenc csaknem száz éves, vékonyka szótára.

A magyar nyelven példátlan terjedelmű és példátlanul nagyra törő vállalkozás mondhatni felöleli a teljes magyar szókincset a tájnyelvtől a még élő archaizmusokon át az újkori argóig, a köznapi nyelvtől a költői nyelvig, és a hiánytalan teljesség érzetét kelti forgatójában. Az eddigi magyar szinonima szótárak merőben más módszert követnek, és szóanyaguk sem vetekedhet Bartos Tibor gyűjteményével. Kiemelendő eredménye, hogy hivatásos szóművész készítette, szövegalkotási gyakorlata közben s így nem az elvont tudományosság, hanem egy páratlan szókincsű alkotó személyisége, az anyanyelvével kézműves mesteremberként élő, a nyelvet szerszámaként és anyagaként ismerő szerző mesterjegye hitelesíti.

A szótár első kötete tartalmazza magát a fogalomkörökbe szedett szótárt, míg a második kötet a szómutató, amely ábécérendben megismétli az első kötet anyagát, megadva az egyes szavak lelőhelyét a fogalomkörökön belül.

Anyanyelvét szerető, s szavaiban, fordulataiban élvezetét lelő ember számára nemcsak nélkülözhetetlen segédeszköz a fogalmazáshoz, de egyben ízlelgetni való, csemegézésre csábító, letehetetlen olvasmány is.

kb. 1224 old., kb. 6400 Ft

CORVINA