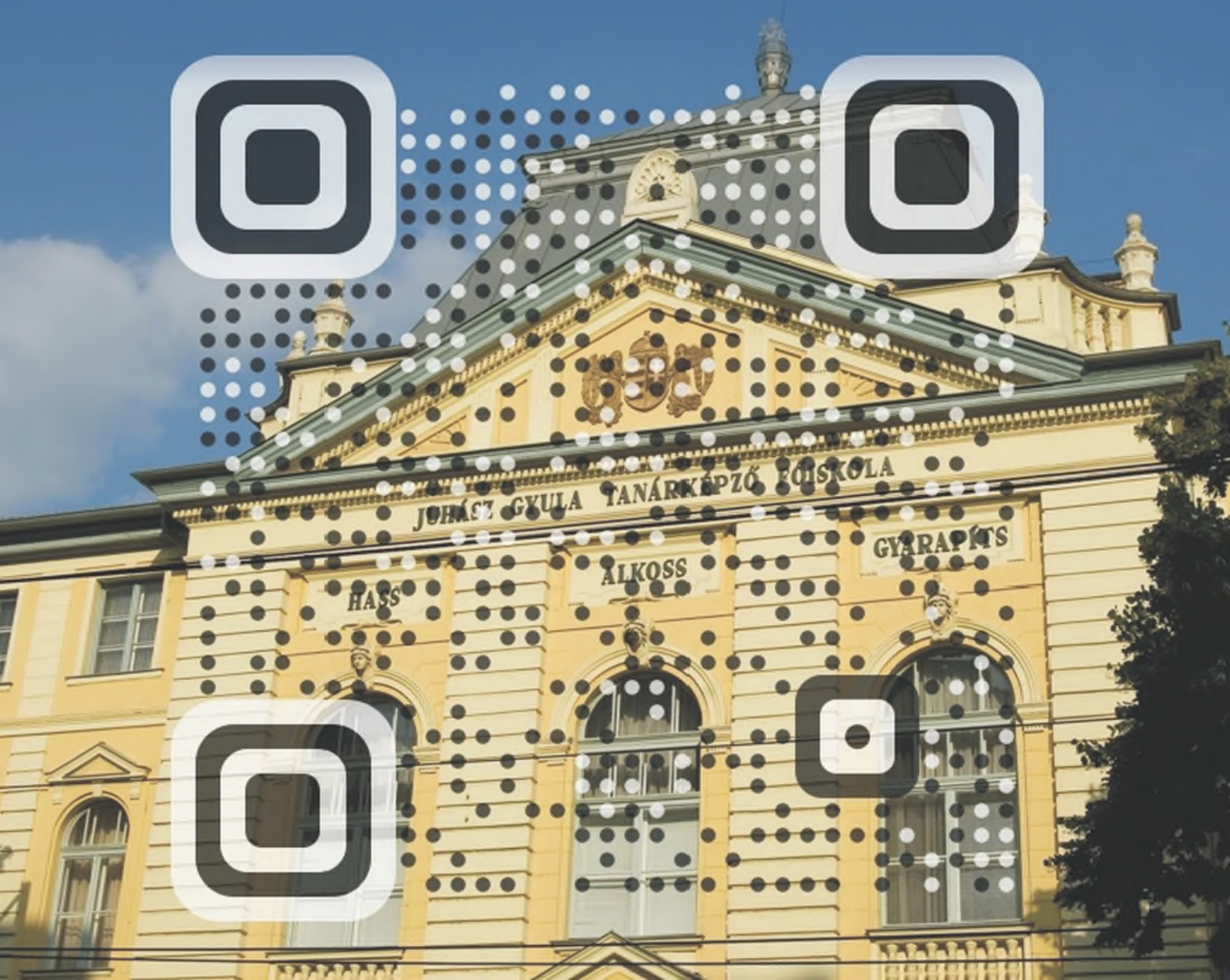


NYELVEK KÓDOK HALLGATÓK

ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI TANULMÁNYOK 2.



Nyelvek, kódok, hallgatók
Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok 2.

NYELVEK KÓDOK HALLGATÓK

Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok 2.

Szerkesztők:

Klippel Rita – Sulyok Hedvig – Tóth Eszter



SZEGEDI
EGYETEMI
KIADÓ



Szegedi Egyetemi Kiadó
Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó
Szeged
2015

Nyelvészeti Füzetek 13.

Sorozatszerkesztők: Tóth Szergej, Vass László

Szerkesztők:

Klippel Rita –Sulyok Hedvig – Tóth Eszter

Lektorok:

Sulyok Hedvig

Tóth Szergej

Rezümét fordította:

Erdei Tamás

Angol anyanyelvi lektor:

Henry Fitzpatrick

A kötet a 2014. május 8–9-én megrendezett II. Találkozások – Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékek
5. Országos Találkozója konferenciák előadásait tartalmazza.

Szervezők:

Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Alkalmazott Humántudományi Intézet,
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

© SZTE JGYPK 2015

ISSN 1217 9957

ISBN 978-615-5455-15-5 (nyomtatott)

ISBN 978-615-5455-16-2 (elektronikus)

Tartalom

ELŐSZÓ

Tisztelet az Olvasónak	7
ALBERT SÁNDOR	
Hogyan fordítsuk a fordíthatatlant? (A fordítás paradoxonjai).....	9
BUDAI TÍMEA	
Előny vagy hátrány? (A magyar jelnyelv sztenderdizációjának aktuális kérdései)	14
DAUNER ORSOLYA CECÍLIA – SIMON ZSUZSANNA	
Pártalálás a XXI. században (Társkereső hirdetések elemzése)	19
DIMÉNY HAJNALKA	
Alakzat, hangulat és sajátos hangalak a magyar igékben	24
FÜZ NIKOLETTA	
Miért jobb az EU polgárainak a többnyelvűségi politika, mint az euroangol?	28
GAZDIK ÁGNES	
A mozgást jelentő igék kontrasztív vizsgálata a német és a magyar nyelvben	32
KISS RENÁTA	
A számterjedelem visszafelé és lexikális döntési feladatok vizsgálata online mérőeszköz segítségével	37
KISS RENÁTA – PATAI JOLÁN	
A korai olvasási képességek mérése 4–8 éves gyermekek körében.....	40
KÖŐ NIKOLETT	
Fenyegető levelek elemzése a kriminalisztikai szövegnyelvészet világában.....	44
KUBATOV DUBRAVKA	
Bókok a kulturális sztereotípiák tükrében.....	50
LANTOS KATINKA	
A tolerancia kifejeződése egy integrált közösségben	56
MAGASHÁZI VIRÁG	
A média szerepe a nyelvtudás fejlesztésében – a japán mint idegen nyelv esete (pilottanulmány).....	61
MÓZES DOROTTYA	
A kreol identitás stilizációja a karibi irodalomban (Sam Selvon The lonely Londoners című regényének elemzése).....	68
SEBESTYÉN STELLA	
Nyelvek harca a térben. Győr nyelvi tájképének elemzése	72
SOHA BORÓKA	
Magyar mint idegen nyelvi taneszköz	80
SOMOGYI LAURA	
Frazeologizmusok kontrasztív nyelvészeti és intermediális vizsgálata	84

TÓTH JUDIT	
A magyar fiatalok nyelvi attitűdje a kisebbségi és idegen nyelvekkel kapcsolatban.....	88
TÓTH MARGIT	
Idegennyelv-tanulás kisgyermekkorban: pro és kontra.....	93
TÖRÖK PETRA KLÁRA	
A kutyás terápia lehetőségei az anyanyelvi nevelésben.....	100
TUNNER SZANDRA	
A verbális agresszió vizsgálata az <i>X-Faktor</i> műsorában	105
WIRT PATRÍCIA	
A köznyelvi <i>e ~ ő</i> váltakozás	110
 KÖNYVSZEMLE	
ERDEI TAMÁS	
Voigt Vilmos szemiotikája	117
HRENEK ÉVA	
Nyelvész hallgatók, beszélő nyelvészek. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok 1.	121
KLIPPEL RITA – TÓTH ESZTER	
Nyelvi rendszer és nyelvhasználat. Hallgatói tanulmányok.	123

ELŐSZÓ

Tisztelet az Olvasónak,

akinek jó szívvel ajánljuk e kötet írásait. Nemes hagyománnyá vált az utóbbi években, hogy az alkalmazott nyelvészetet oktató egyetemi tanszékek – Eötvös Loránd Tudományegyetem, Miskolci Egyetem, Pannon Egyetem, Szegedi Tudományegyetem – hallgatói minden év tavaszán *Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékek Országos Találkozója* keretében vázolják fel, adják elő kutatási témájuk egy-egy részét. A szervező intézmények, tanszékek és oktatók nagyon fontosnak tartják ezeket a találkozókat, hiszen ezáltal olyan fórumot biztosítanak diákjaik – a jövő nemzedék tanárai, kutatói – számára, ahol alkalom adódik az első szárnypróbálgatásokra: meghallgatják egymás előadását, az azt követő vitát, kérdeznak, hozzászólnak, véleményt alkotnak – egyszóval bepillantást nyernek a szakmai-tudományos élet egy szegmensébe.

Ehhez a hagyományhoz egy új kezdeményezés is csatlakozott 2013-ban: a szegedi *Találkozások konferencia*, melynek célja nemcsak az alkalmazott nyelvészet, hanem – tágabb értelemben – a nyelvészet iránt érdeklődő hallgatók találkozója, így ezen az összejövetelen a fentebb említett egyetemek mellett Szegedről a Bölcsészettudományi Kar, Budapestről az Interkulturális Nyelvészet PhD-programjában részt vevő, sőt a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem nyelvészhallgatói is képviseltették magukat.

Mivel az itt előadással szereplő diákok három – alap-, mester- és PhD-s – képzési szintről jöttek, tapasztalataik nem egyformák, felkészültségük is különböző, a megközelítések sokfélék, a színvonal sem mindig egyenletes. Egy dolog azonban közös keretbe illeszti e sok elemből álló mozaikot: valamennyi szerző legjobb tudása szerint arra törekedett, hogy képet alkothassunk egy nagyon gyakorlatias, szerteágazó, sokszínű tudományág, az alkalmazott nyelvészet világáról, témaköreiről.

A szervezők köszönetet mondanak mindazoknak, akik a konferencia megrendezésében segítettek, a kötet létrejöttét munkájukkal támogatták, s a hallgatókat elkísérték, felkészítették.

Az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékek 5. Országos Találkozója és a II. Találkozások (SZTE, JGYPK, 2015. május 8–9.) előadásainak írott, szerkesztett változatát Albert Sándor professzor úr plenáris előadásának anyaga, valamint Erdei Tamás, Hrenek Éva és Klippel Rita – Tóth Eszter recenziói fogják közre.

A szerkesztők



ALBERT SÁNDOR

Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Francia Nyelvi Tanszék, Szeged
albert@lit.u-szeged.hu

Hogyan fordítsuk a fordíthatatlant? (A fordítás paradoxonjai)*

Kulcsszók: fordításelmélet, fordítástudomány, nyelvfilozófia, tudományfilozófia

Rövid elméleti bevezető

Kérdésfelvetések

A fordítással kapcsolatban bizonyára mindannyian megfogalmaztunk már magunkban – vagy feltettünk másoknak – olyan kérdéseket, amelyekre nem tudtunk egyértelmű válaszokat adni. Íme néhány ezekből, természetesen a teljesség igénye nélkül:

- Miért éppen a fordíthatatlannak tartott verseknek van a legtöbb fordításuk?
- Miért van az, hogy minél pontosabb egy szöveg nyelvi szempontból, annál pontatlanabbá válik fordításként?
- Mi az oka annak, hogy minél jobban, mélyebben értünk egy szöveget, annál nehezebben tudjuk lefordítani?
- Miért nehezebb lefordítani a rövid, „frappáns” mondatokat, mint a hosszú, bonyolult szerkezetűeket? Miért okoz nehézséget például az ilyen mondatok fordítása: *Meghatározza a lét a lét vagy Egységben a kétség?*
- Hogy lehet az, hogy ugyanazt a szöveget soha nem tudjuk kétszer (vagy többször) pontosan ugyanúgy lefordítani?
- Mi az oka annak, hogy ha többen fordítják le ugyanazt a szöveget, akkor a fordítások nem lesznek sem teljesen egyformák, sem teljesen különbözők?
- Miért érezzük furcsának, komikusnak, olykor meghökkentőnek a gép fordítói megoldásait?

Segítheti-e a fordítás elmélete a fordítási gyakorlatot?

A felsorolt kérdések lényegüket tekintve *filozófiai* kérdések. A filozófiai kérdések különös ismertetőjele az a sajátos nyugtalanság, zűrzavar, amelyet ezek a kérdések kezdettől fogva kiváltanak bennünk. Az a fő bajunk velük, hogy képtelenek vagyunk egyértelmű, végleges választ adni rájuk. Nincs lezárt, megnyugtató válaszunk az olyan – rendkívül bonyolult, egymással szorosan összefüggő – kérdésekre: hogyan *kell* egy szöveget „jól”, „helyesen” olvasni, megérteni, értelmezni, lefordítani stb. Az olvasásnak, a megértésnek, az értelmezésnek, a fordításnak

* Annak az előadásnak az írott változata, amely a II. Találkozások Konferencia – az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékek 5. Országos Találkozójának – plenáris ülésén hangzott el a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán 2014. május 8-án. Megírása során arra törekedtünk, hogy – amennyire lehet – megpróbáljuk érzékeltetni a szóbeli előadás közvetlen stílusát, lendületét, oldott hangvételt, ezért mellőzzük a szakirodalmi utalásokat és hivatkozásokat (a szerk.).

ugyanis nincs kodifikált szabályrendszere. Ha lenne, akkor e szabályok megtanulásával és betartásával bárki könnyedén képes volna bármilyen szöveget lefordítani. Ezért tudomásul kell vennünk, hogy a fenti kérdéseinkre soha nem lesznek végleges, egyszer s mindenkorra adott válaszok. De az ilyen kérdéseken való gondolkodás, elmélkedés – amit a francia nyelvű szakirodalom a *théorisation*, az angol pedig a *reasoning*, *philosophizing* szóval jelöl – nem kevésbé érdekes, sőt talán még érdekesebb is, mint a végeredmény. Wittgenstein szerint a filozófiai műveknek csak kérdéseket lenne szabad tartalmazniuk, válaszokat nem. Tehát fontosabb a kérdés, a kérdezés, a gondolkodás által bejárt út, gondolat útja, az ún. *Denkweg*, mint a válasz. Hogy is mondta Joseph Joubert (1754–1824) francia filozófus? „Jobb megvitatni egy kérdést anélkül, hogy eldöntenénk, mint eldönteni anélkül, hogy megvitatnánk.”

Néhány szó a fordításelméletekről

A fordításnak, ennek a gyakorlati tevékenységnek természetesen van elmélete. De a fordítás elmélete – az *Übersetzungswissenschaft* és nem *science of translation*! – közvetlen segítséget soha nem nyújthat a fordítóknak gyakorlati problémáik megoldásához, ezt nem is lehet tőle elvárni. A fordításelmélet nem valamiféle felsőbb fórum, amelyhez a fordító – döntései helyességét illetően – jóváhagyásért vagy tanácsért fordulhat, és amely mindig pontosan megmondja neki, hogyan oldja meg a szöveg fordítása közben felmerült konkrét problémákat. Ám az elmélet közvetett módon mégis segítheti a fordítói gyakorlatot. Utakat, módokat, fordítási stratégiákat adhat, lehetőségeket mutathat meg, szélesítheti a fordítók látókörét, bővítheti technikai arzenáljukat, ráirányíthatja a figyelmüket általuk addig nem érzékelt problémákra, árnyaltabbá tehet bizonyos fogalmakat, kategóriákat (kezdve az olyan, látszólag „egyszerű” kérdésekkel, hogy mi számít egy másik mondat fordításának, ki dönti ezt el és milyen kritériumok alapján, egészen az olyan átfogó kategóriák árnyalásáig, mint a szöveghűség, a pontosság, az ekvivalencia, a megfelelés, az adekvátság stb.). Ahogy 1991-ben a dániai Helsingörben rendezett nemzetközi fordítástudományi konferencián az egyik résztvevő találóan megfogalmazta: a fordításelmélet abban segíthet a fordítóknak, hogy a helyes hangot *helyesen* üssék le (a zongorán). Szó szerint is idézem: „translation theory can help translators to hit the right sound by the right way”.

Számtalan fordításelmélet létezik, hiszen a fordításról szóló gondolkodás nagyjából egyidős magával a fordítással. Ezek egyik része *funkcionális elmélet*, másik része *metateória*. Az előbbiekkel az a baj, hogy túl közel állnak a fordítás gyakorlatához, igazából nem is elméletek, hanem inkább kiterjesztett általánosítások. A metateóriák viszont túl messzire esnek a fordítás napi gyakorlatától: gyakran öncélúak, üres kitalációk, mesterséges konstrukciók. Nem tudunk most részletesen belemenni annak a kérdésnek a megvitatásába, hogy elméletek-e egyáltalán a fordításelméletek, és ha igen, akkor *milyen* elméletek. Be kell émünk annak megállapításával, hogy a görög *theória* szó még egészen mást jelentett, mint latin megfelelője, a *contemplatio* vagy a modern *elmélet*! Röviden összefoglalva: a fordítás elmélete a mi álláspontunk szerint csakis a fordítás gyakorlatára épülhet, arra kell reflektálnia, a konkrét fordítási gyakorlat által felvetett problémákra kell elgondolkodnia. A fordítás elmélete görög szóval *praxeológia* (ami a görög *praxis* és *logos* szavak összetétele), vagyis filozófiai *beszéd* a fordítás *gyakorlatáról*.

A fordítás paradoxonjai

A fordítás elméletileg lehetetlen, a gyakorlatban mégis létezik

Az első és legfontosabb ilyen paradoxon az, hogy nyelvészeti, szemiotikai, logikai, kulturális, esztétikai stb. érvekkel „tudományosan” be lehet bizonyítani, hogy a fordítás *nem lehetséges*! A gyakorlatban a fordítás mégis létezik, *van*. A fordítók fordítanak, tehát naponta cáfolnak rá az elmélet megállapításaira: ami elméletileg lehetetlen, azt ők minden gond nélkül csinálják a gyakorlatban.

Ennek a paradoxonnak a hátterében a fordításelmélet ősrégi, örökzöld ellentétpárja, a fordíthatóság / fordíthatatlanság kategóriája húzódik meg. Az idők folyamán számtalan érvet sorakoztattak fel mind a fordítás lehetetlensége, mind pedig lehetségessége mellett (és ellen). Mi a valós helyzet?

Kétezer év óta az a két szélsőséges vélemény ütközik össze, hogy minden fordítható / semmi sem fordítható! Ezt az ellentétpárt azonban nem úgy kell elképzelnünk, hogy fordíthatóság *vagy* fordíthatatlanság, hanem inkább úgy, hogy fordíthatóság és fordíthatatlanság. Egyébként ez a két kategória nem is egy szinten helyezkedik el: a

fordíthatatlanság *elméleti*, míg a fordíthatóság *gyakorlati* kategória. A paradoxont röviden úgy oldhatjuk fel, hogy kimondjuk: a szövegek nem *vagy* fordíthatók, *vagy* fordíthatatlanok, hanem egyszerre fordíthatók és fordíthatatlanok. Ha egy nyelvi egység *szöveg*, akkor valamilyen mértékben mindig fordítható, ez az ellentétpár tehát nem két végleletet jelöl, hanem *kontinuumot* alkot.

A legjobb fordítás néha éppen az, amelyik nyelvi szempontból a legpontatlanabb

Azt az ismert graffitit, hogy *This is the first day of the rest of your life*, a legtöbb indoeurópai nyelvre szinte morfém szinten át lehet kódolni:

- *C'est le premier jour du reste de ta vie.*
- *Das ist der erste Tag vom Rest deines Lebens.*
- *Это первый день остатка твоей жизни.* Stb.

Magyarra is le lehet fordítani szinte szó szerint, nagyjából így:

- *Ez a nap életed maradékának első napja/kezdeté stb.*

Mégis, ennek a mondatnak az igazán szép, magyaros fordítása úgy hangzana, hogy:

- *Ma kezdődik életed hátralévő része.*

Ebben a formában található a magyar graffitigyűjteményekben, annak ellenére, hogy nyelvi szempontból sokkal pontatlanabb, mint az előbbieket (az eredeti mondatban nem szerepel sem a *ma*, sem a *kezdődik*, sem a *hátralévő*, sem a *rész* szó). Mindazonáltal az *Ez a nap életed maradékának első napja / kezdeté* mondatok is *fordításai* az eredeti angol mondatnak, nem szívesen jelentenénk ki, hogy nem azok. Ez a példa azt bizonyítja, hogy nem lehet egyértelműen eldönteni: milyen alapon, *milyen szempontok*, milyen kritériumrendszer alapján tekintsünk egy nyelvi egységet (mondatot vagy szöveget) egy más nyelvű nyelvi egység *fordításának*.

Az igazság az, hogy nagyon sokféle szempont alapján feleltethető meg egymásnak két, különböző nyelvű nyelvi egység (általában mondat vagy szöveg). Melyik magyar mondatot kell tekintenünk például az *Are you pulling my leg?* angol mondat fordításának? Szó szerinti fordítása így hangzik: *Húzd a lábamat?* De a szótárak szerint azt jelenti, hogy *Ugratsz? Viccelsz velem?* Egy modern regény magyar fordításában előfordult már így is: *Szivatsz?* Ezek szerint a *Húzd a lábamat?* nem lenne fordítása az angol mondatnak? De ha ez nem fordítás, akkor mi?

Vannak olyan esetek, amikor a nyelvi szempontból pontos fordítással kapcsolatban is kételyeink merülnek fel. Íme egy furcsa angol mondat:

- *A preposition is a bad thing to end a sentence with.*

Íme néhány magyar változat:

- *Rossz / csúnya / nem szép dolog a mondatot elöljárószóval befejezni.*
- *Nem szabad az elöljárószót a mondat végére tenni!*
- *Nem szép, ha a mondatunkat prepozícióval fejezzük be / ha a végére tesszük a prepozíciót.*
- *Ne elöljárószóval fejezzük be a mondatunkat!*

A fenti mondatok bármelyikét elfogadhatjuk az eredeti angol mondat fordításának. Mégis hiányérzetünk van: valami hiányzik a magyar mondatokból, ami az angol mondatban benne van. Az angol mondat ugyanis úgy helyteleníti a mondat végére rakott prepozíció használatát, hogy ezt a tiltást tartalmazó állítást éppen a mondat végére rakott *with* ['val/-vel'] prepozícióval fejezi ki. A mondat tartalma (a benne szereplő tiltás) és formája között tehát ellentmondás feszül, és mint tudjuk, ez minden paradoxon lényege. A mi nyelvünkben nincs is prepozíció, a magyar mondatok ezért – noha kétségtelenül nyelvi szempontból pontos *fordításai* az eredeti mondatnak – valami furcsa hiányérzetet hagynak a magyar olvasóban.

Hogyan vélekedjünk ezekről a „megoldásokról”?

- *A magyarban a főnévi igenév mindig -ni-re végződik, például: menni, jönni, enni, néni.*
- *A magyarban vannak ún. ikes igék, íme ezek közül néhány: eszik, iszik, alszik, ladik, kuvik.*

Jogosan mondhatnánk, hogy ezek a mondatok nem tekinthetők az eredeti angol mondat *fordításainak*, hiszen nyelvi egyezésnek nyoma sincs bennük az eredetivel. Az előbb említett hiányérzetünket mégis megszüntetik. Felmerül a kérdés: ha egy *szövegben* fordul elő az angol mondat (például viccből egyik szereplő mondja a másiknak), akkor melyiket lenne célszerű a magyar fordítónak alkalmaznia? Ha erre a kérdésre azt válaszoljuk, hogy az utóbbi kettő valamelyikét, akkor ezzel hallgatólagosan azt is elfogadjuk, hogy az alábbi két mondat egymás fordítása:

- *A preposition is a bad thing to end a sentence with.*
- *A magyarban a főnévi igenév mindig -ni-re végződik, például: menni, jönni, enni, néni.*

Hogy ez a két mondat *lehet* egymás fordítása, azt egy nyelvész vagy szemiotikus aligha fogadná el, de egy gyakorló fordító valószínűleg azonnal igent mondana rá. Itt is kitűnik a *szempont* fontossága. Bár a fenti két mondat *nyelvileg* még csak nem is hasonlít egymásra, a *funkció* szempontjából lehetnek egymással ekvivalensek (vagyis lehetnek egymás fordításai).

A gép máshogy fordít, mint az ember

Nem tudjuk mindig egyértelműen eldönteni, gép vagy ember fordítását olvassuk-e. Az emberi és a gépi fordítás között számos különbség van, de a legfontosabb az, hogy a gép *nyelvet* fordít, az ember pedig *szöveget*. A gép igazából nem fordít, hanem nyelvi egységeket *kódol át* egyik nyelvi rendszerből a másikba oda-vissza, mindig ugyanúgy, minden változtatás nélkül. Az ember azonban nem nyelvet, hanem *szöveget* fordít: fordítás előtt meg kell értenie és értelmeznie kell a szöveget. Ilyet a gép nem csinál. Az ember soha *nem teljesen ugyanúgy* fordít: ha többször is lefordítja ugyanazt a szöveget, akkor a különböző időpontokban létrehozott produktumai nem lesznek teljesen egyformák. Ha ellenben a gép produktumát „vissza fordítjuk” az eredeti nyelvre, akkor az utolsó szóig, az utolsó írásjelig minden esetben pontosan ugyanazt a forrásnyelvi mondatot fogjuk visszakapni. Az emberi fordítás mindig egyirányú: a célnyelvi mondatot visszafordítva általában más mondatot kapunk, mint ami eredetileg volt. A gép óriási előnye az emberrel szemben az, hogy soha nem fárad el, és – legalábbis az emberhez képest – hihetetlenül gyors. Ezért az emberi fordító esetében mindig számításba kell venni az ún. „emberi tényező”: életkorát, személyiségjegyeit, megszerzett fordítói gyakorlatát, asszociációs kapcsolatainak kiépítettségét, ideg pályáinak telítettségét, koncentráló képességét, fáradtsági szintjét stb. Ilyen tényezők a gép esetében szóba sem jönnek.

Tegyük egy próbát. El tudjuk-e dönteni, hogy a *Time flies like an arrow* angol mondat alábbi fordításai közül melyiket produkálta ember és melyiket a gép?

- *Úgy repül az idő, akár a nyílvevessző.*
- *Az idő úgy repül, mint egy nyílvevessző.*
- *Nyílvevesszőként repül az idő.*
- *Kilőtt nyílvevesszőként száll az idő.*
- *Az idő-legyek szeretnek egy nyilat.*
- *Mérd a legyek sebességét a nyílvevessző sebességével.*

Csaknem biztosan ki tudjuk jelteni, hogy az utolsó kettőt csak gép produkálhatta, annyira abszurdak. Ép-eszű magyar embernek meg sem fordulna a fejében, hogy ezt az angol mondatot *így is* le lehet fordítani.

Tegyük még egy próbát. A *You could be mine* angol mondat alábbi három fordítása közül:

- *Enyém lehetnél.*
- *Légy az enyém!*
- *Te is lehetsz bánya.*

inkább az első kettőt gondolnánk emberi fordításnak, és a harmadikat gép által produkáltnak, de nem így van. A harmadik mondat sem gép alkotása: egy régi egyetemi felvételi írásbeli dolgozat szövegfordításos részében találtuk. *Nem mindig lehet tehát egyértelműen eldönteni, hogy a fordítás emberi vagy gépi produktum-e.*

A nyelvi szempontból teljesen pontos fordítás is lehet elfogadhatatlan

Néha a nyelvi szempontból teljesen pontos fordítás is lehet – főleg kulturális vagy esztétikai jellegű megfontolások miatt – elfogadhatatlan vagy nehezen elképzelhető.

József Attila *Anyám* című versének utolsó sora („A postás olyankor köszönt néki”) egy amerikai fordításban így hangzik: „And then the postman told her hello”. A Corvina Kiadónál 1997-ben megjelent angol nyelvű József Attila-válogatásban sem sokkal sikerültebb az utolsó két sor: „In her dreams she wore a clean apron, / And the mailman would tell hello to her”. A fordítás nyelvi szempontból teljesen pontos, mégis furcsának érezzük. Egy mű célnyelvi befogadását ugyanis nagyban meghatározzák a két nyelvközösség közötti eltérő valóságok és szociokulturális konnotációk. Minden szövegnek vannak olyan elemei, amelyek – kulturális „telítettségük”, a kulturális konnotációk nagy száma miatt – mintegy ellenállnak a fordításnak, fennakadnak a fordítás nyelvi „szűrőjén”: a fordításelmélet ilyenkor kulturális, szociális stb. *reáliákról* beszél. Ezek megnehezítik, olykor lehetetlenné teszik a fordítást. Gondoljunk arra, hogy hangozhat dánul, svédül vagy norvégul a *Toldinak* ez a két sora: „Ösztövé kútágas hórihorgas gémmel / Mélyen néz a kútba, benne vizet kémel.” Az ilyen esetekben valójában nem is annyira nyelvi fordíthatatlanságról van szó, mint inkább arról, milyen nehézségekkel jár (vagy mennyire lehetetlen) átvinni egy művet egy másik kulturális közösségbe. A paradoxon úgy fogalmazható meg, hogy a másik kulturális közösség irodalmát éppen a műfordítások révén ismerhetjük meg, viszont a számtalan elkerülhetetlen veszteség miatt ez a megismerés sokszor nem éri el a kívánt hatásfokot, sőt olykor éppen hogy visszafelé „sül el”. Általában kimondhatjuk: ha két nyelvközösség között a kulturális referenciák (teljesen vagy részben) hiányoznak vagy nincsenek „bejáratva”, akkor az eredmény még a legjobb esetben is súlyos veszteség lesz.

Minél jobban ért egy fordító egy szöveget, annál nehezebben tudja lefordítani

Ezt a paradoxont Barbara Johnson, Jacques Derrida amerikai fordítója fogalmazta meg a legtalálóbban még 1985-ben. Az a lényege, hogy minél többet rágódunk egy szöveg fordítási problémáin, az annál lefordíthatatlannabbá válik. (Az eredeti idézet így szól: „The more a text is worked through by the problem of translation, the more untranslatable it becomes”.)

Egyik esszéjében Vas István leírja, hogy annak idején azért tett le Marcel Proust hatalmas regényfolyamának, *Az eltűnt idő nyomában* fordításáról, mert nem volt képes megbirkózni a mű legelső mondatával („Longtemps, je me suis couché de bonne heure.”). Addig töprengett ennek a mondatnak a költői fordításán, míg – mint írja – végül „lemondtam erről az ábrándomról, mert láttam, hogy az első mondatra – melyet olyan fontosnak tartottam – soha nem fogok elfogadható megoldást találni”. Miközben persze ő maga is pontosan tudja, hogy „ésszerűtlen gőg ilyen kulcsmondatoktól függővé tenni az egész fordítást”. Gyergyai Albert, az *Az eltűnt idő nyomában* későbbi fordítója nem akadt fenn ezen az első mondaton, neki megfelelt az a fordítás („Sokáig korán feküdtem le”), amelyen Vas István annyit rágódott, szenvedő modorosságot érezve benne, hiányolva belőle a költőiséget, a báj, a romantikus zengést. A mű angol fordítója, Lydia Davis sem sokat gondolkodott a mondat költőiségén, rögtön megtalálta a mű első mondatának – meglehetősen prózáinak tűnő – angol fordítását („For a long time, I went to bed early”).

Még hosszasan sorolhatnánk a fordítás paradoxonjait, de a legnagyobbat a végére hagytuk. Ez pedig az, hogy a fordítás egyáltalán *létezik*. Erre a paradoxonra Esterházy Péter író már 1993-ban rávilágított, amikor ezt írta: „A fordítás legfőbb akadálya, szinte egyetlen akadálya: a lefordítandó szöveg.”

How to translate the untranslatable? Paradoxes of translation

The paper examines some aspects of translation from the viewpoints of theoretical science, philosophy of science and philosophy of language. Through the ages, questions about these aspects were often asked. However, these questions have not yet been answered by translation science. Why is it that the more explicit a text is the more unacceptable it becomes after translation? Why is it that the better a translator understands a text the harder it is for him/her to translate it? The present paper aims to answer these questions simply, by using examples from actual language usage.



BUDAI TÍMEA

Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Magyar Nyelvtudományi Intézeti Tanszék, Miskolc
btimea21@gmail.com

Előny vagy hátrány? A magyar jelnyelv sztenderdizációjának aktuális kérdései

Kulcsszók: *magyar jelnyelv, siketoktatás, sztenderdizáció, nyelvváltozat*

Bevezetés

Egy nyelv sztenderdizációs folyamata általában hosszú évtizedek eredményeként megy végbe. A nyelvi egységesítés vagy szabványosítás, amely elsődlegesen az írott köznyelv kialakulásában játszik fontos szerepet, általában lassan és kevés külső beavatkozással történik. Ám ha az adott nyelvre csupán nemrég tekintenek úgy, mint egy természetes, hivatalos nyelvre, s törvénybe foglalják annak használatát, az intézményes és hivatalos szervek közreműködésének ezen első lépésével hozzájárulnak a nyelv sztenderdizációs folyamatának felgyorsulásához.

Ez történik jelenleg Magyarország harmadik legnagyobb nyelvi és kulturális kisebbségének nyelvével is, a siket közösség anyanyelvével, a magyar jelnyelvvél. A 2009. november 9-én elfogadott jelnyelvi törvényben foglaltak, illetőleg azok teljesítése és a közeli határidők együttesen eredményezték a magyar jelnyelv sztenderdizációjának megkezdését. A szakemberek szerint maga a folyamat elsősorban a siketek bilingvális oktatásának bevezetése miatt elengedhetetlen, amely hatással van a siket közösség tagjainak társadalmi integrációjára. Felmerülhet azonban a kérdés, hogy egy nyelv kodifikálása, illetőleg egységesítése okozhat-e hátrányt az adott nyelvre, esetünkben a magyar jelnyelvre és annak használóira nézve, hiszen egy nyelv adott változatának szabványosítása akarva-akaratlanul hatással van az egyéb nyelvi változatokra (dialektusok, szociolektusok stb.) és használóinak életére.

Jelen tanulmány elsődleges célja, hogy a magyar jelnyelv sztenderdizációjának előzményeiről és a nyelvi egységesítés aktuális folyamatáról adjon számot, kitérve annak jelnyelvet és használóit érintő előnyeire, valamint lehetséges hátrányaira.

A magyar jelnyelv sztenderdizációja – Előzmények

Albertné Balácsi Julianna egyik előadásában (2009) a sztenderdizációs folyamat lépései közül a státustervezést emeli ki és vonatkoztatja elsődlegesen a jelnyelvekre, amely „jelentheti egy csoport nyelvének elismerését kisebbségi nyelvként annak szerteágazó következményeivel: anyanyelvi tanítás az iskolákban, nyelvhasználat a magán- és közélet minél kiterjedtebb területén, földrajzi nevek többnyelvű kiírása, az adott nyelvű személynevek viselésének engedélyezése vagy éppen a hasonló lehetőségek tiltása. A jelnyelvek esetében alapvető az adott jelnyelv, mint a helybéli siketközösségek nyelvének kisebbségi nyelvként történő elismerése, ami rendszerint magával hozza a jelnyelv és a helybeli hangzó nyelv kétnyelvű oktatását, a tolmácsolás szabályozását, a média elérésének biztosítását (feliratozás, jelelt változat), a munkához segítséget stb.” (Albertné 2009). E területeket érintve rendelkezik a 2009. november 9-én elfogadott jelnyelvi törvény is, azonban már voltak korábbi kezdeményezések, amelyek

közvetlen módon érintették a magyar jelnyelv egységesítésének kérdését az oktatásban, tolmácsolásban és a kommunikációs akadálymentesítésen belül (Rajkyné 1999, Szabó M. 2003).

Sztenderd magyar jelnyelv? – Előnyök és hátrányok

Egy nyelv kodifikálása, illetőleg egységesítése okozhat-e hátrányt az adott nyelvre, esetünkben a magyar jelnyelvre és annak használóira nézve? A sztenderdizációs folyamatról nehéz megállapítani, hogy annak elsődlegesen előnyei vagy hátrányai kerülnek-e túlsúlyba, főleg ha olyan sajátos helyzetben lévő nyelvről van szó, mint a magyar jelnyelv. Egy nyelv adott változatának szabványosítása akarva-akaratlanul hatással van az egyéb nyelvi változatokra (dialektusok, szociolektusok stb.) és használóinak életére (Kiss 2002), amely negatívumként jelenik meg, ám ahogy arra a fentebbiekben már utaltam, a magyar jelnyelv egységesítésének pozitívumai egyaránt megfigyelhetők az oktatás, tolmácsszolgálat, akadálymentesítés stb. terén.

Kérdés azonban, hogy maguk a siketek hogyan viszonyulnak az egységes magyar jelnyelvhez, a jelenleg is zajló sztenderdizációs folyamathoz hazánkban. A válasz már Lancz Edinát is foglalkoztatta a jelnyelvi szótár készítését megelőzően (Lancz 1999). Véleménye szerint a sztenderdizáció egy olyan erőszakos beavatkozás, amikor a „nem mindenki által használt formák közül választják ki az »illetékesek«, hogy melyek számítanak »szépnek«, melyeket kell oktatni, illetve formális helyzetekben alkalmazni. A külföldi tapasztalatok azt mutatják, hogy a nyelvhasználók a legjobb szándékok ellenére sem fogadják szívesen a szakemberek beavatkozását, vagyis nem veszik át a sztenderdnek kikiáltott formákat, ha az ő nyelvjárásuk más jelet alkalmaz ugyanarra a fogalomra. Ennek az a magyarázata, hogy a nyelvhasználat szerves része a társadalmi identitásnak. De magából a nyelv természetéből is adódik a sztenderdizáció kudarca” (Lancz 1999: 372).

Egyetlen megoldás létezhet a nyelvhasználók erőszakos, tudatos beavatkozással szemben támasztott ellen-szenvének kiküszöbölésére, ha az adott nyelv minden dialektusát figyelembe veszik az egységesítés és a kiadványok (tankönyvek, nyelvkönyvek, szótárak) készítése során, „ha a szerkesztők valamennyi regionális jelváltozatot szerepeltetik a szótárban, kiemelve mindig azt az egyet, amely a legelterjedtebb” (Lancz 1999: 372).

A JelEsély program

Az MTA Nyelvtudományi Intézete 2014. február elején mutatta be a többéves előmunkálatokat és projekteket magában foglaló „JelEsély: A magyar jelnyelv sztenderdizációjának elméleti és gyakorlati lépései” című programját a nagy nyilvánosság előtt. A 2015 nyaráig tartó munkálatok Bartha Csilla szakmai vezetése alatt valósulnak majd meg, aki elmondta: a projekt elsődleges célja, hogy siket és halló munkatársak együttes bevonásával a jelnyelvi törvényben elrendelt bilingvális oktatás módszereinek kidolgozásához szükséges alapokat a magyar jelnyelv egységesítésével, illetőleg átfogó szociolingvisztikai keretek között megtervezett, úgynevezett „korpuszalapú empirikus nyelvészeti kutatásokkal” valósítsák meg.

Romanek Péter Zalán, a program jelnyelvi szakértője mint siket munkatárs számolt be siket sorstársai számára a program körülményeiről és a jelnyelvi sztenderdizáció előnyeiről, amelyek alapvetően az oktatás területén, a bilingvális siketoktatás elindításához elengedhetetlen tan- és képzési anyagok kidolgozását célozták meg, elősegítve ezzel a tanárok, tolmácsok és kutatók munkáját, az információhoz való hozzáférést, ismeretterjesztést is.

Amellett, hogy a projekt elősegíti a siket közösség nyelvhasználati sajátosságainak szociolingvisztikai, valamint a magyar jelnyelvi változatok beható vizsgálatát, lehetőség nyílik egy sztenderdizált digitális jelnyelvi szótár létrehozására, és a jelnyelv grammatikai leírását tartalmazó tankönyvek elkészítésére is. Ám ami ennél is fontosabb, a nagyszabású országos munkálatoknak köszönhetően a hatékonyabb oktatás és információhoz való alapvető hozzáférés, a társadalmi részvétel lehetővé teszi a siket közösség tagjai számára nemcsak a növekvő munkaerőpiacban való részvételt, de a valódi társadalmi integrációt is.

Kétségtelen a program és a jelnyelv sztenderdizációs folyamatának bilingvális oktatásban betöltött szerepe, annak szerteágazó hatása, előnyei az élet minden terén. Az aggódó tekintetek azonban a magyar jelnyelv regionális változatai felé fordulnak, hiszen a programban, bár nincs konkrétan megjelölve, hogy a jelnyelvi egységesítés milyen úton fog végbemenni, vagy úgyis fogalmazhatnánk, hogy mely jelnyelvi dialektus fogja betölteni az egységes sztenderd magyar jelnyelvi változat szerepét hazánkban, fel kell tennünk a kérdést: Milyen hatással lesz a sztenderdizáció a magyar jelnyelv hét regionális dialektusára, esetleg a szociolektusokra?

Miskolci jelnyelvoktatók a jelnyelvi sztenderdizációról

A miskolci siket közösségben végzett rövid kérdőíves vizsgálattal arra a kérdésre kerestem választ, hogy egyes jelnyelvoktatók hogyan vélekednek a magyar jelnyelv egységesítéséről, mi a véleményük a sztenderdizációs folyamatról, arról, hogy ennek a jelenségnek pozitív vagy inkább negatív hatása kerül túlsúlyba mind az ő saját oktatói munkájukat, mind pedig az általuk és sikettársaik által használt jelnyelvi változato(ka)t illetően.

A felmérés résztvevői mindketten a SINOSZ miskolci szervezetének aktív tagjai, akik munkájukkal és odaadásukkal segítik a magyarországi siket közösség és a magyar jelnyelv ügyét.

Az 1. számú adatközlő egy 25 éves siket férfi, aki az érettségit követően a SINOSZ által indított jelnyelvoktatói képzést Budapesten végezte el, s a magyar jelnyelvet másfél éve oktatja Miskolcon. A 2. számú adatközlő egy 51 éves siket nő, aki szintén az érettségit követően folytatta jelnyelvoktatói tanulmányait Budapesten, és 18 éve, 1996-tól oktatja azt, többek között Miskolcon és Egerben.

Arra a kérdésre, hogy milyen tankönyvet, illetőleg segédesszöveget használnak a jelnyelv oktatásához, mindketten a Lancz Edina és Steven Berbeco (2004) által szerkesztett *A magyar jelnyelv szótára* című munkát írták le. A feltett kérdésnek azért láttam szükségességét, mert a jelnyelvi oktatóanyagok (tankönyvek, DVD-k) szinte mindegyike a budapesti jelnyelvi változat jeleit öleli fel, előfordul azonban, hogy saját anyagot is használnak az oktatók.

Ezzel összefüggésben kérdeztem meg adatközlőimet arról is, hogy az oktatás során használnak-e más regionális jelnyelvi jeleket, és ha igen, mely jelnyelvi változatokhoz tartoznak azok, illetőleg felhívják-e hallgatóik figyelmét arra, ha az adott jel eltér a budapesti jelváltozattól. Válaszadóim mindketten alkalmaznak más (váci, budapesti, egri, debreceni, szegedi, kaposvári) regionális jelnyelvi elemeket, és fel is hívják hallgatóik figyelmét ezekre a jelekre. Női adatközlőm külön kiemelte azokat az oktatási alkalmaktól eltérő egyéb helyzeteket, amikor regionális jelnyelvi változatokat használ:

„Igen. Mert férjem Vácott, Egerben, Sopronban, én Pesten meg a barátaim többségében Egriek, Debreceniek, mégis megértjük egymást és elfogadunk. Ha új valami mindig megkérdeztünk, hogy mi az, aztán megtanulunk.”

A kérdőív 9. kérdése az egységes jelnyelvre, a jelenlegi sztenderdizációs folyamatra vonatkozott. Mindkét jelnyelvoktató a jelenség bonyolultságát, illetőleg problémás voltát emelte ki, hiszen hét siketiskola található az országban, „más-más jelnyelvi környezet”-tel. Férfi adatközlőm véleménye szerint, amennyiben bevezetik a bilingvális oktatást e hét iskolában, akkor lehetővé válik az egységes jelnyelvi oktatás, ám női adatközlőm véleménye már nem ennyire pozitív. Ő ugyanis úgy gondolja, hogy a hét eltérő siketiskola és az azokhoz tartozó jelnyelvi változatok miatt „hiába akarunk egységessé válni, sajnos nehéz dolog. Nekem az én véleményem nem fog bevalni egységessé”.

A jelnyelvi szótár készítésekor felmerült kérdés, hogy a siket közösség tagjai hogyan fogadják majd a jelnyelvi egységesítést (amely végül idő hiányában csak a budapesti jelnyelvi elemek gyűjtését és kiadását eredményezte). Lancz Edina szerint a jelenség negatív megítélést válthat, illetőleg váltott ki a siketekből, és nem csak az erősza- kos és külső szakemberek általi beavatkozás lehet kiváltó ok. Ahogy arra a külföldi tapasztalatok és eredmények is felhívták a kutatók figyelmét, „a nyelvhasználók a legjobb szándékok ellenére sem fogadják szívesen a szakemberek beavatkozását, vagyis nem veszik át a sztenderdnek kikiáltott formákat, ha az ő nyelvjárásuk más jelet alkalmaz ugyanarra a fogalomra. Ennek az a magyarázata, hogy a nyelvhasználat szerves része a társadalmi identitásnak” (Lancz 1999: 372), hogy ismételten Lancz Edina gondolatait idézzem.

Úgy vélem, hogy bár a magyar jelnyelv sztenderdizációs folyamata minden előnyével együtt a „Semmit rólunk, nélkülünk!” elv szellemében zajlik, mégis, a projekt siket résztvevői koncentrátságuk következtében elsősorban a budapesti siket közösségből kerülnek ki, kihagyva ezzel az ország más siket közösségeit a folyamatból. Talán így érthetőbbé válik a regionális magyar jelnyelvi változatokat érintő kérdőíves felmérésre adott válasz, amely az egri jelnyelvi változat dominanciáját eredményezte a miskolci siket közösség tagjai körében, s így jobb megvilágításba kerülhet női adatközlőm hozzáállása is a jelnyelvi sztenderdizációhoz:

– *Mit gondol arról, hogy ez az egységes jelnyelv a budapesti jelnyelvvél (lesz) azonos?*

– *Nem hiszem. Miért pont Budapest, de lehet, más jellel jelöljük be. 7 különbözőből kiválogatni a legmegfelelőbbet. Közösén kéne megbeszélni, vagyis megtervezni.*

Az utóbbi kérdésről az 1. számú adatközlőm ismételten kiemelte: a helyzet bonyolult. Véleménye szerint Budapest a főváros, és a budapesti jeleket használják a legtöbben, „de nagyon fontosak a vidéki jelnyelvek is.

Bilingvális oktatás bevezetése után használják a budapesti jelnyelvet, de a siketek egymás között használhassák a vidéki jelnyelveket is.” A sztenderdizációs folyamat tehát az oktatásban betöltött szerepe miatt lényeges, ám e válaszból is jól látható, hogy a regionális jelnyelvi változatok használói féltik saját nyelvváltozatukat, félnek attól, hogy elveszíthetik azt. Ezért mindenképpen fontos az adott nyelvváltozat megtartása és ápolása, hiszen minden nyelv norma használói körében, olyan érték, amelyet meg kell őrizni.

Az egységes magyar jelnyelv nemcsak a siketoktatás, hanem a jelnyelvi tolmácsolás és a siket kultúra és jelnyelv iránt érdeklődő hallók számára is segítséget fog jelenteni. Kérdés azonban, hogy a magyarországi siket közösség tagjainak mindennapjait hol, milyen helyzetekben, és ami ennél is lényegesebb, a jelnyelvoktatók munkáját hogyan fogja elősegíteni, illetőleg megkönnyíteni a sztenderd magyar jelnyelv.

Férfi válaszádom úgy gondolja, hogy elsősorban a megértés lesz könnyebb:

„A hallók és a jelnyelvi tolmácsok könnyebben megértik a siketeket. A siketek egymás között is könnyebben kommunikálhatnak, kevesebb lesz a félreértés, az elkerülés.” Női adatközlőm szerint elképzelhető, hogy ha bevezetik az egységes jelnyelvet, a siketek könnyebben veszik majd az akadályokat a mindennapokban, ám véleménye szerint ez „nagyon nehéz lesz. Csak akkor, ha indul képzés, és egyszerre tanulunk meg egy jelet, aztán továbbítunk. Mindenütt kéne egységes magyar jelnyelv.”

A kérdőív utolsó kérdésére (*Az Ön jelnyelvoktató tevékenységében jelent majd változást az egységes jelnyelv használata?*) adott válaszként 2. számú adatközlőm véleménye szerint neki is kötelessége, ha bevezetik a sztenderd jelnyelvet, akkor továbbadja annak ismeretét jelelő társainak, s bár úgy gondolja: „Nem fog beválni sajnos előre látom”; válasza mégis pozitív kicsengésű: „...de azért próbáljuk meg”. Ezzel szemben 1. számú férfi adatközlőm úgy gondolja, hogy nem fog nagy változást eredményezni jelnyelvoktatói munkájában az egységes jelnyelv, ugyanis „Jelenleg is a budapesti jeleket használják főleg.”

Összegzés

A nyelvészek, köztük Vándorffyné Lancz Edina és Szabó Mária Helga is azon a véleményen vannak, hogy amíg nincs egységes magyar jelnyelv, addig nem valósulhatnak meg a 2009. évi CXXV. törvényben foglalt, a siketek bilingvális oktatására és a jelnyelvtanárok képzésére vonatkozó előírások.

„A másik hátrány abból adódik, hogy ha egy országban nincs egységes jelnyelvoktatás, akkor minden iskolában, minden városban más jelnyelvet fognak használni (nem véletlen, hogy ma Magyarországon nem egyformán jelelnek például a debreceni és a budapesti siketközösségekben). S ha nem oktatják, akkor nem is kutatják, nem is fejlesztik a rendszert” (Kálmán, Könczei 2002: 341).

Bár a nyelvjárásgyűjtések során az adatközlők körében a budapesti jelek kerültek túlsúlyba (Vándorffyné 2009), nem szabad elhanyagolnunk azt a tényt, hogy nyelvjárásokról lévén szó, azok értékeit – legyen az halló vagy siket személy – minden embernek meg kell őriznie. Az alapvető hátrányok leküzdése érdekében valóban szükség van nemcsak az egységes jelnyelvoktatásra, hanem az egységes jelnyelvre is (siket gyermekeknek, jelnyelvi tolmácsoknak és hallóknak egyaránt), de úgy gondolom, ez kizárólag úgy valósulhat meg, ha az élet minden terén érvényesülni hagyják a regionális jelnyelvi változatokat, ha elkerülik a leendő sztenderd magyar jelnyelv és a jelnyelvjárások között fellépő esetleges nyelvi hátrányt, és e nyelvi változatok együtt, egymást kiegészítve élhetnek hazánkban.

IRODALOM

- Albertné Balácsi J. 2009. Jelnyelvek és nyelvi tervezés Hollandiában és Flandriában. Elhangzott: *A jelnyelv a mindennapokban és a tudományos kutatásban* c. konferencián. Miskolci Egyetem BTK, Modern Filológiai Intézetének Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke és a SINOSZ rendezésében, Miskolc, 2009. november 11.
- Kálmán Zs., Könczei Gy. 2002. *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kiss J. 2002. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Lancz E. 1999. A készülő jelnyelvi szótár. In: Balaskó M., Kohn J. (szerk.) 1999. *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke. A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjteményes kiadása II.* Szombathely: Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola. 371–377.
- Lancz E., Berbeco, S. 2004. *A magyar jelnyelv szótára.* Budapest: Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége.
- Rajkyné Rozbora G. 1999. A vizuális és akusztikus nyelv közötti kódolás problémái a jelnyelvi tolmácsolás során. In: Balaskó M., Kohn J. (szerk.) 1999. *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke. A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjteményes kiadása II.* Szombathely: Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola. 400–406.
- Szabó M. H. (szerk.) 2003. *A jelnyelv helyzete a kutatásban, az oktatásban és a mindennapi kommunikációban.* Budapest–Pécs: Pécsi Tudományegyetem Doktori Iskola, Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége.
- Vándorffyné Lancz E. 2009. *A magyar jelnyelv regionális változatainak kvantitatív összehasonlító vizsgálata.* Budapest: Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány. Magyar Jelnyelvi Programiroda.

Advantage or disadvantage? Current issues of the standardization of Hungarian sign language

The standardization of a language usually takes decades. Language unification and standardization have a primary role in the conformation of written standard language. The present study's primary aims are to summarize the precedents of the standardization of Hungarian sign language (sign language law, early sign language course-books) and to give an account of the present status of language unification and its advantages and disadvantages for sign language users.



DAUNER ORSOLYA CECÍLIA – SIMON ZSUZSANNA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest
orsolyadauner@gmail.com, simon.zsuzsi00@gmail.com

Pártalálás a XXI. században Társkereső hirdetések elemzése

Kulcsszók: kohéziós eszközök, nyomtatott apróhirdetések, társkereső oldalak, sztereotípiák

Bevezetés

A párkapcsolatok kialakulásának megszokott helyszínei az iskola, a munkahely, a lakóhely és a szabadidős tevékenységek színterei. Ezek mellett megfigyelhetjük a tudatos társkeresés különböző módozatait is. Ilyen például az újságokban vagy az interneten megjelenő hirdetés. Kutatásunkban nyomtatott apróhirdetéseket és társkereső oldalak hirdetéseit elemeztük nyelvészeti szempontból. Arra kerestük a választ, hogy vajon milyen női és milyen férfiideál jelenik meg ezeken a fórumokon, illetve arra, hogy ezek az ideálok egybeesnek-e a sztereotip nő- és férfiképpel. Megvizsgáltuk, hogy milyen különbségek és hasonlóságok fedezhetők fel a vizsgált területek között, illetve hogy milyenek a női és a férfi hirdető sajátos vonásai.

A kutatás – azonkívül, hogy betekintést enged napjaink társkeresőinek sokszínűségébe, és megismerhetjük a hirdető önmagukkal és másokkal szemben felállított elvárásait – jól szemlélteti a nyomtatott írásbeliség és az interneten terjedő írásbeliség eltérő sajátos vonásait is.

A tudatos társkeresést a társadalom elítéli, de természetesen a különböző módozatok között létrejött egyfajta preferencia-sorrend. Leginkább a hagyományos társkeresési módszerek lettek diszkriminálva; ennek hátterében az az elterjedt vélekedés húzódik, hogy a pártalálás ezen válfaját inkább az idősebb korosztály használja. Ezen belül is főleg a vidékiek, nem az értelmiségi körökből származók, mindezen túl pedig a legelkeseredettebb egyedülállók folyamodnak ehhez a módszerhez (Dormán 2005). Akkor mégis kik és miért használják ezeket a fórumokat? Azok, akik felismerték saját társtalálási lehetőségeik korlátozottságát, és meg kell küzdeniük saját előítéleteikkel, gátlásaikkal. Korcsoportra lebontva: a fiatalabbak az internetes, az idősebbek a hagyományos eljárásokban bíznak jobban (Dormán 2005).

Kutatásunk célja volt megvizsgálni a nők és a férfiak megjelölt belső és külső tulajdonságain keresztül kirajzolódnó én- és társkép-preferenciákat. Galambos Csaba SMS-ben küldött házassági és társkereső hirdetések nyomtatott szövegét elemezve jutott arra a megállapításra, hogy a társkereső hirdetések hatékonyságát ugyanúgy a piaci törvények szabályozzák, mint bármely más kereskedelmi tranzakciót, hisz a hirdetések a kereslet és a kínálat megfogalmazásaiból állnak (Galambos 2004). Természetesen akadnak hirdetők, akik egyik vagy másik tényezőt elhagyják, sőt olyanok is, akik mindkettőt. Mindezek alapján négy kategóriát különíthetünk el: nők önmagukról, férfiak önmagukról, illetve nők a célszemélyről, férfiak a célszemélyről.

Hipotézisek

A kutatás elvégzése előtt a következő hipotéziseket állítottuk fel:

1. Mindkét terület (mind a hagyományos, mind az internetes társkereső hirdetések) más jellegzetességeket fog mutatni.

2. A nyomtatott apróhirdetéseket az idősebb, a társkereső oldalakat pedig inkább a fiatalabb korosztály használja.
3. Mindkét hirdetési forma esetében a külső tulajdonságok halmozása lesz majd jellemző.

Módszertan

A nyomtatott apróhirdetéseket a *Nők Lapja* 2013-as téli és 2014-es tavaszi számaiból gyűjtöttük össze, 50 darabot a „Férfi keres nőt” és 50 darabot a „Nő keres férfit” típusú rovatból, összesen 100 darabot. Az internetes hirdetések korpuszát a szivkuIdi.hu, a parom.hu, a randihely.hu és a randivonal.hu oldalak segítségével állítottuk össze. Hasonlóan az előzőhöz, szintén 100 darabot válogattunk össze 50 „Férfi keres nőt” és 50 „Nő keres férfit” eloszlásban. Mindkét esetben véletlenszerűen válogattuk össze a korpuszunkat képező hirdetéseket: minden harmadikat vettünk be a vizsgálatunkba.

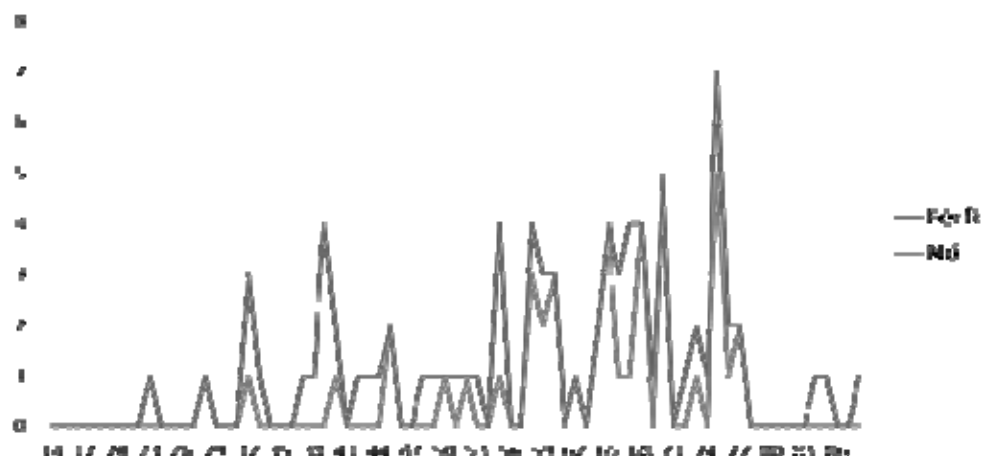
Formai jellemzők

A két hirdetési típus formai jellemzői nagy eltéréseket mutatnak. A hagyományosnak tekintett, újságban megjelenő hirdetések rövidebb terjedelemmel rendelkeznek, melynek egyik oka lehet a szavankénti fix összeg fizetése (a *Nők Lapja* esetében ez 128 Ft/szó). Ezen a fórumon elérhetőségként a hirdető megadhatja e-mail címüket, de van lehetőség jellege használatára is, azaz teljesen névtelenek maradhatnak. A hirdetésben szabadon választott tulajdonságaikat írhatják le. Az újság műfajától, minőségétől függően cenzúrázva vannak a hirdetések, például a *Nők Lapja* hirdetéseiben nem jelenik meg szexuális tartalom (szemben az internetes hirdetésekkel). Az internetes társkeresők esetében a hirdetőnek felhasználónevet kell megadniuk, majd ezután kérdésekre válaszolva jellemezhetik magukat, de akár egy általuk megírt hosszabb szöveget is közzétehetnek. Emellett fényképeket is fel tudnak tölteni magukról, mely által már nem csak a verbális megnyilatkozásaiknak van befolyásoló ereje. Ezen a fórumon kialakíthatnak külön csoportokat, alcsoportokat, például a kapcsolat típusára vonatkozóan. Tovább egyszerűsíti a pártalálást, hogy keresőmotor segítségével a hirdetőket az általuk preferált tulajdonságokkal rendelkező személyek csoportjára szűkíthetik.

Eredmények

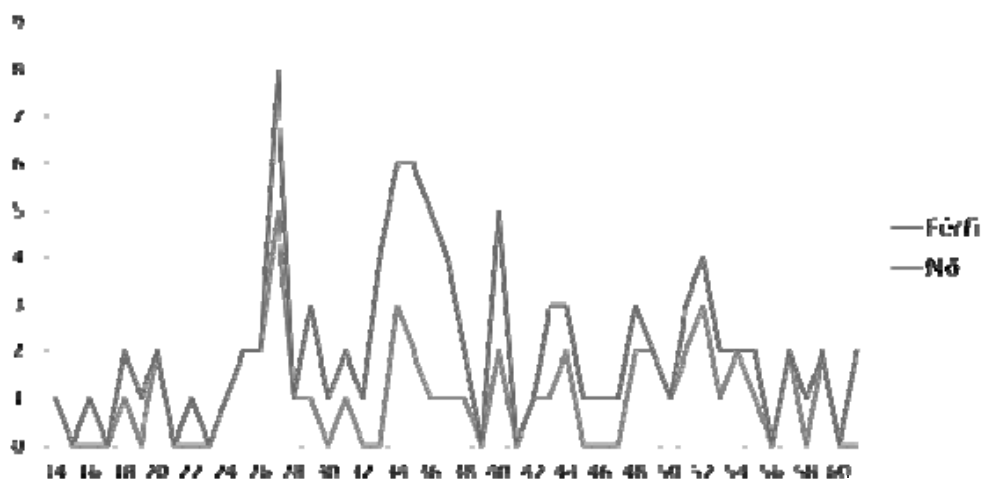
Életkor eloszlása

Először az életkor eloszlását vizsgáltuk meg mindkét hirdetési felületen. A nyomtatott sajtóban megjelenő hirdetésekben az átlagéletkor férfiaknál 55 év, nőknél 63 év. A legfiatalabb hirdető 23 éves, a legidősebb pedig 88 éves volt. Internetes hirdetések esetében a férfiak átlagéletkora 31 év, a nőké 27 év. A legfiatalabb hirdető 14 éves, a legidősebb 61 éves volt. Az adatok alátámasztják azt a hipotézisünket, amely szerint az internetes felületeket inkább a fiatalabb korosztály veszi igénybe. Ez mindkét nemnél beigazolódott. A nyomtatott hirdetések esetében a női hirdetők bizonyultak idősebbnek, ezzel szemben az internetes társkereső oldalak hirdetői közül a férfiak az idősebbek.



1. diagram

Az életkor eloszlása a nyomtatott hirdetésekben



2. diagram

Az életkor eloszlása az internetes hirdetésekben

Megnevezések és önmegnevezések

Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogyan hivatkoznak a hirdetőik önmagukra, illetve a keresett partnerre. Az előforduló megnevezések és önmegnevezések színes képet mutattak mindkét hirdetési felületnél.

A nyomtatott hirdetések esetében a nők saját megnevezésükre a *nő* (11), *hölgy* (25), *hajadon* (1), *lány* (1), *özvegyasszony* (7), *özvegy* (2), *orvosnő* (1), *nagymama* (1) kifejezéseket használták. A férfiak az alábbi megnevezéseket alkalmazták, amikor a keresett partnerről írtak: *nő* (2), *hölgy* (26), *hajadon* (1), *lány* (1), *társ* (10), *barátnő* (1), *pár* (4), *társnő* (3), *feleség* (2), *angyalka* (1).

A társskereső oldalaknál a nők magukat így nevezték: *hölgy* (2), *nő* (8), *lány* (3), *hölgyike* (1), *hercegnő* (1), *cicalány* (1). A férfiak ebben az esetben az alábbi megnevezéseket használták a nőkre: *hölgy* (15), *nő* (8), *lány* (7), *társ* (4), *pár* (2), *lelki társ* (1), *végzet asszonya* (1), *kedvesem* (1), *barátnő* (1), *nagy ő* (2), *partner* (2).

A férfiak a nyomtatott sajtóban saját maguk megnevezésére az alábbi kifejezéseket írták: *férfi* (22), *fiú* (2), *fiatalember* (2), *úriember* (2), *örökifjú* (1), *úr* (2). A férfiak megnevezésére a nők pedig a *férfi* (11), *úriember* (5), *úr* (11), *társ* (20), *pár* (2), *barát* (3) kifejezéseket preferálták.

Az internetes hirdetésekénél a férfiak által önmagukra használt kifejezések: *férfi* (9), *fiú* (1), *férfiember* (1), *pasi* (1), *ember* (1), *srác* (5), *fiatalember* (1). A nők a következő megnevezéseket használták: *férfi* (12), *pasi* (1), *herceg* (1), *nagy ő* (1), *úr* (1), *társ* (6), *partner* (1), *barát* (1).

Az előzőekben feltüntetett kifejezésekből jól látszik, hogy két különböző generációról van szó. Az idősebbeknél a nyomtatott hirdetések esetében előfordulnak a *nagymama*, *özvegy*, *özvegyasszony* kifejezések. Az *örökifjú* megnevezés is azt hangsúlyozza, hogy bár korát tekintve idősebb, ettől függetlenül fiatalos úr keresi párját. Ezzel szemben az internetes hirdetések fiatalabb hirdetőinél a *hercegnő*, *herceg*, *cicalány* megnevezések másfajta, a korosztályt jellemző nyelvhasználatot tükröznek.

Jelzők használata

A jelzők használatának elemzésekor elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a hirdetőink inkább a külső vagy a belső tulajdonságok hangsúlyozására fordítanak-e több figyelmet. Továbbá megvizsgáltuk azt is, hogy a hirdetőik önmagukkal vagy a keresett partnerrel szemben állítanak-e fel több elvárást.

A nyomtatott hirdetések esetében egyértelműen a külső tulajdonságok hangsúlyozása volt a jellemző. A női hirdetőik önmaguk jellemzésére összesen 98 db, míg partnerük jellemzésére összesen 33 db jelzőt használtak. A férfiak saját külsejüket jellemzésére 75 db, partnerük jellemzésére pedig 42 db jelzőt használtak. Internetes hirdetések esetében is hasonló az arány. Itt a nők saját külsejüket leírásához 41 db, a keresett partner leírásához pedig 14 db jelzőt használtak. A férfiak önmagukra 49 db, partnerükre 15 db jelzőt használtak összesen. Ezek között szerepeltek a magasságra, a súlyra, a testalkatra vonatkozó jelzők. Mindkét esetben inkább saját külsejüket leírására törekedtek.

A belső tulajdonságok terén az internetes hirdetések esetében voltak részletesebbek és magasabbak az elvárások. A nők saját maguk belső jellemzésére összesen 66 db, partnerük leírásakor 112 db jelzőt használtak. A férfiak esetében ez az arány megfordult. Ők inkább saját belső tulajdonságaikat részletezték. Önmaguk belső jellemzéséhez 102 db jelzőt, míg a keresett partnerük jellemzéséhez 66 db-ot használtak. A nyomtatott hirdetésekénél is hasonló összefüggéseket lehetett megfigyelni. A nők saját belső tulajdonságaik leírásához 35 db, partnerük jellemzéséhez 24 db jelzőt használtak összesen. Ebben az esetben a férfiak voltak azok, akik nagyobb hangsúlyt fektettek partnerük belső tulajdonságainak leírására 37 db jelzővel; önmaguk bemutatásakor 26 db jelzőt használtak.

JELZŐK MEGJELENÉSE		NYOMTATOTT HIRDETÉSEK		INTERNETES HIRDETÉSEK	
		<i>saját</i>	<i>partner</i>	<i>saját</i>	<i>partner</i>
Külső tulajdonságok	<i>nők</i>	98 db	33 db	41 db	14 db
	<i>férfiak</i>	75 db	42 db	49 db	15 db
Belső tulajdonságok	<i>nők</i>	35 db	24 db	66 db	112 db
	<i>férfiak</i>	26 db	37 db	102 db	66 db

1. táblázat

A hirdetésekben használt jelzők száma

Ideális nő- és férfikép

A tizenegy leggyakrabban előforduló jelző alapján összeírtuk a hirdetésekből kirajzolódó ideális nő és férfi képét.

A nyomtatott sajtóban megjelenő hirdetések alapján tehát korunk ideális férfija intelligens, ápolat, igényes, független, kulturált, sportos, fiatalos, sármos, jó módú, őszinte, kedves. Az ideális nő pedig csinos, vékony, vidám, kedves, intelligens, karcsú, dekoratív, fiatalos, független, házias, ápolat.

Az internetes hirdetésekben kirajzolódó ideális férfi őszinte, kedves, humoros, hűséges, megbízható, szeretni tudó, sportos, céltudatos, független, intelligens. A nő pedig kedves, őszinte, csinos, megbízható, humoros, igényes, romantikus, nőies, életvidám, sportos, szeretni tudó.

A fenti leírásokból látszik, hogy az internetes hirdetésekben főleg belső, a nyomtatott hirdetések esetében pedig inkább külső tulajdonságok jelentek meg.

Összegzés

Azon hipotézisünk, amely szerint mindkét terület más jellegzetességeket mutat, igazolódott. Elmondhatjuk, hogy a két hirdetési felületen a nemek kiemelt külső és belső tulajdonságai eltéréseit mutattak. Mind az újságban megjelenő, mind az internetes hirdetések esetében más-más tulajdonságokat tartottak fontosnak, ezzel is hangsúlyozva a két műfaj használóinak generációs különbségeit.

Igazolódott második hipotézisünk is, amely szerint a nyomtatott sajtót az idősebb, az internetes társkereső oldalakat pedig inkább a fiatalabb korosztály használja.

Harmadik hipotézisünk, amely szerint mindkét esetben a külső tulajdonságokat fogják halmozni a felhasználók, csak részben igazolódott. A nyomtatott hirdetésekre valóban ez volt a jellemző, ezzel szemben az internetes oldalak hirdeteiben a belső tulajdonságok kiemelésére helyezték a hangsúlyt. Itt fontos azonban kiemelni, hogy az internetes hirdetések esetében a külső tulajdonságokra külön részben térnek ki, ahol rákérdeznek testalkatra, szemszínre, hajszínnre, egyéb jellemzőkre.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a társkereső hirdetésekre általában jellemző, hogy a hirdető fél egyszerű, általános önleírásához képest a partnerrel szemben sokkal speciálisabb igényeket támasztanak a hirdető. A továbbiakban nagyobb mértékben vizsgálódva részletesebb nyelvi elemzés elvégzésére nyílna lehetőség. Ebben az esetben érdemes lenne már leszűkítve, egy-egy sajátos jellemvonást megvizsgálni közelebbről, mint például a nők és a férfiak eltérő nyelvhasználata, vagy a generációs különbségek alapján közelíteni meg a nyelvhasználatot.

IRODALOM

Dormán E. 2005. *Társkeresés az interneten*.

[http://www.mediakutato.hu/cikk/2005_02_nyar/04_tarskereses/ – 2014. március 30.]

Galambos Cs. 2004. Férfiak és nők társkereső hirdetések tükrében. In: Kassai I. (szerk.) 2004. *Etüdök alkalmazott nyelvészetre*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola.

Dating in the 21st century – Analyzing dating advertisements

One common means of finding a companion is through placing an advertisement in a newspaper or on the Internet. In the study, we analyse small-ads in papers, and data-profiles on dating sites. We examine how the ideal man or woman is described in these two media, their similarities and differences, the particular features and traits of the advertisers, and differences between advertisers of different ages. Our aim is to demonstrate how varied dating advertisements are and what advertisers expect from themselves and from others.



DIMÉNY HAJNALKA

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Magyar és Általános Nyelvészeti Tanszék, Kolozsvár
dimenyhajnalka@gmail.hu

Alakzat, hangulat és sajátos hangalak a magyar igékben¹

Kulcsszók: *alakzat, hangulatfestő igék, jelentéstan, hangulatiság, stilisztika*

A legtöbb magyar nyelvtan – még az iskolai is – említi a hangulatfestő szavakat. Ezek azok a szavak, amelyeknek a hangalakja kifejez valamilyen sajátos hangulatot. A tankönyvek egyik gyakori példája a *cammog* ige. A *magyar nyelv értelmező szótára* szerint azonban ez nem hangulatfestő. Itt hangfestőnek minősül a *szöszmötöl* ige, de a *szöszöl* nem, a *settenkedik* és a *setteleg*, de a *sündörködik* és a *sündörög* nem, a *pizseg*, de a *hemzseg* nem. Már csak ebből is látható, hogy nincs sem következetesség, sem pedig egyetértés a magyar hangulatfestő igék megítélésében. Ez azonban nem meglepő. A nyelvészeti kutatások sokáig messze elkerülték a témát, hiszen ezek a szavak nem illeszkednek bele sem a saussure-i, sem a chomskyi nyelvtanokba.

Úgy gondolom, hogy a hangulatfestő igék nemcsak amiatt érdekesek, hogy korábban kevés vizsgálat foglalkozott velük, hanem azért is, mert a magyar nyelvre jóval nagyobb mértékben jellemző ez a jelenség, mint ahogy azt akár jelenleg is számon tartjuk. A hangalaki kifejező értéket a magyar nyelv sajátosságának és a magyar igék sajátos tipológiai jellemzőjének tartom.

Ebben a tanulmányban az alakzat és a hangulat mint jelentés-összetevők problematikáját mutatom be a hangulatfestő igék jelentésszerkezetében.

Elsőként nézzük meg, hogy milyen igékről is van szó. Mit festenek a hangulatfestő igék? Hangulatot – természetesen. Hogy mi a hangulat a szavak esetében, azt a legjobban akkor tudjuk megérteni, amikor olyanokat mondunk, hogy *rőzsás hangulat*, *szomorkás hangulat*, *őszi hangulat*, *hangulatos szoba*, *hangulatos este*, *hangulatos ember*, *hangulatos társaság* stb. Az, amit *hangulat*nak nevezünk – függetlenül attól, hogy emberekről, tárgyakról vagy szavakról van szó –, valamilyen módon a benyomásokkal, az érzésekkel kapcsolódik össze, a valamilyen észlelet által bennünk keltett hatás kifejezése. Lévéen azonban a beszéd a kifejezési közege mindezeknek a benyomásoknak, a szavak hangulatát ennél sokkal nehezebb megragadni. Szemléletes ebből a szempontból a *hangulatfestő* szó kifejezés, hiszen ez tulajdonképpen egy színesztetikus kép. Egyrészt érezhető belőle, hogy valami olyanról van szó, mint amikor meleg szobáról vagy hangulatos autóról beszélünk, másrészt pedig tükrözi azt is, hogy ez a festményhez hasonlóan fejezi azt ki, tehát nem ragadható meg közvetlenül sem a szemünkkel, sem a kezünkkel, sem pedig szóval. Ellenben teljes bizonyossággal érezhető, hogy (ott) van.

Azokat az igéket tekintem hangulatfestőnek, amelyek esetében 1. „nem mindegy, hogy milyen a hangalak” (Szilágyi 2012), hiszen a szavak között a hangalakjuk alapján is vannak jelentésbeli összefüggések (ld. Szilágyi 2013), így azokba is beleérzünk bizonyos jelentésárnyalatokat, és 2. a hangalak valamilyen módon találkozik a jelentéssel. Továbbá a hangulati tényező a szavak jelentésszerkezetében olyannyira sajátos, hogy egyszeri és egyedi minden ige esetében, nehezen találni két egyformát. Emellett szubjektív is annak megítélése, hogy milyen hangulatú egy ige, vagy van-e egyáltalán valamilyen sajátos hangulata, így egyrészt a hangulati összetevőt skalá-

¹ A kutatás a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 Nemzeti Kiválóság Program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

ris jelenségként kezelem, másrészt pedig annak érdekében, hogy a vizsgálat eredményei általában jellemzők legyenek a hangulatfestő igékre, csak a jellegzetesen hangulatfestőnek vélt igéket vettem be az elemzésbe.

A magyar igék sajátosak a hangulat kódolását illetően. Abban is eltérnek az európai nyelvek igéitől, hogy jellegzetesen az esemény hogyanját kódolják, és a legtöbb ige konceptualizálásában nagy szerepet játszik az, amit ebben a tanulmányban *alakzat*nak nevezek.

A dolgozatban az esemény szót mindannak jelölésére használom, amit igével kifejezhetünk. Talmy (2000: 215) az Event szót használja, és utal arra, hogy az emberi agy képes egy behatárolt egységet leválasztani egy folyamatból, legyen az térbeli, időbeli vagy más jellegű, és egy egésznek tekinteni azt. Az esemény szó tehát magában foglal minden mozgást, történést, változást stb., ami igével kifejezhető.

Az igék jelentésében van egy általános mintázat, amely megadja azt a szerkezetet, amely alapján az adott eseményt nyelvileg észleljük. Nem valami absztrakt dolog tehát, és nem is a fizikai érzékeléshez kapcsolódó, hanem a magyar nyelvi konvenció egyik eleme. Egy-egy mozgás vagy helyzet sok különböző elemet tartalmaz. Azonban nyelvileg nem kódoljuk kivétel nélkül az összeset, hanem csak bizonyosokat, és azokat is bizonyos módon – ez pedig a nyelvi konvenció. Az egyes események belső reprezentációjában mindig van valami, ami erősebb, kiugróbb, mint a többi összetevő. Ez határozza meg az adott esemény általános szerkezetét, az alakzatát.

Az *alakzat* jelentése, mint minden más szóé, eléggé megterhelt, a hétköznapiakban, a matematikában, a stilisztikában egyaránt használják. Azonban sem a kognitív nyelvészetben, sem más közel álló tudományterületeken korábban nem volt használatos, tehát az itteni nem esik egybe semmilyen más értelemben vett használatával. Mindezek mellett pedig azért tűnik – legalábbis egyelőre – a legmegfelelőbb terminusnak, mert az események belső reprezentációjában szerepet játszó általános szerkezetben van egyfajta általános kép az alakról. Továbbá fontos, hogy mindez nem rendezhető el egy síkban, hanem („képzeletbeli”) térbeli kiterjedése van és dinamikus. Maga a szó pedig valamiféle határozatlan szerveződésre is utal, ami szintén megegyezik azzal, amit az igék jelentésszerkezetében véltem felfedezni. Az *alakzat* tehát az általános szerkezetet mint az *alak* és *mintázat* együttesét és a bennük lévő dinamizmust jelöli.

Igével tipikusan mozgást fejezünk ki. A magyar igéknek is körülbelül a fele mozgásige, és ugyanez az arány érvényesül a hangulatfestő igék esetében is. A nem mozgást kifejező igék jelentésszerkezete nagyrészt megegyezik a mozgást kifejezőkével, tehát az igék jelentése azonos módon strukturalódik. Ebből két olyan dolog is következik, amely meghatározta a kutatást. Egyrészt nyilvánvaló, hogy nem beszélhetünk csak *mozgásalakzat*ról, hiszen így nemcsak kizárnánk sok más jellegű eseményt kifejező igét, de nem is állítanánk valósat. Tulajdonképpen emiatt jutottam az általánosan értendő *alakzat* szóhoz terminusként. Másrészt pedig ily módon feltételezhetjük, hogy a belső reprezentációinkban az igék által kifejezett különböző eseménytípusok azonos módon strukturalódnak. Ebből kifolyólag gondoltam úgy, hogy van valamilyen összefüggés az igék hangulata és alakzata között, ahogy valószínűleg a többi jelentéskomponens is valamilyen módon összefügg egymással.

A hipotézisem az volt, hogy (1) az alakzatok függetlenek az esemény jellegétől, (2) az egyes alakzatokhoz bizonyos hangulat társul, illetve hogy mindez rendszerszerűen szerveződik a nyelvi tudásban. Továbbá arra is kerestem a választ, hogyan kezelhető a hangulat – mint az igék jelentésének része.

Kiindulásképpen a hangulatot és az alakzatot is önálló jelentéskomponensként kezeltem. Azonban hamar kiderült, hogy a hangulat kivételes, különleges valahogyan, ugyanis érezhető az egyes igékben az, hogy valóban van, de nem különíthető el pontosan más jelentéskomponensektől. Sőt, mindig kikövetkeztethető, hogy melyik jelentés-összetevővel függ szorosan össze, ez leggyakrabban az intenzitás, az aktivitás, illetve passzivitás, az időtartam és az alakzat.

Sok igepár, illetve igecsoport esetében a jelentésbeli különbség csak valamilyen hangulati tényezővel ragadható meg. Például a *barangol*, *bóklászik*, *csámborog*, *csatangol*, *kelebolál*, *kóborog* (*kódorog*, *kóborol*), *kóricál*, *kószál*, *kóvályog*, *kujtorog* stb. igék ugyanannak a mozgásnak a megnevezései – apró eltérésekkel. A *barangol* könnyed, csendes, napsütéses délutáni hangulatot idéz; a *bóklászik* hasonló jellegű mozgásra vonatkozik, de az más típusú helyen történik; a *kóricál* játékosan könnyed, vidám hangulatot sugall; és így tovább. A beleérzett-benneérzett hangulattól egyediek ezek az igék. Ebből a pár példából máris több minden látszik. Elsőként talán az tűnik fel, amiről már esett említés, hogy ezeknek a szavaknak a jelentését körülírással is csak megközelíteni tudjuk; vagyis szavakkal nehéz visszaadni azt, amire vonatkoznak. A továbbiakban a hangulat és az intenzitás

összefüggését emelném ki. Szinte kivétel nélkül kapcsolódik a hangulathoz intenzitás. A hangulatfestő igék szinte kivétel nélkül kódolnak intenzitást; sok esetben kiugró a kis vagy nagy intenzitás, és meghatározza az alakzat szerkezetét. A *hemzseg*, *bizseg*, *pizseg* esetében például nagyon jól érződik, hogy a hangulatukat (és a jelentésüket) meghatározza az erős intenzitás, ellentétben például a *bizgál*, *zöngicsél*, *döngicsél* igékkel, amelyek esetében a kis intenzitáshoz még az is hozzátartozik, hogy valami apró dologról van szó.

Az intenzitás sajátos „helyzete”, úgy gondolom, abból származhat, hogy akárcsak a hangulat, valamilyen áttételes módon (mint a zene vagy a festészet) érezhetővé tesz valamit a szavakból/beszédből. Ezért is lehet, hogy a hangulatos vagy a jellegzetesen kis/nagy intenzitású nyelvi elemek mindig szemléletesek.

Látható tehát, hogy az igék jelentésszerkezetét korántsem könnyű megragadni, a jelentés-összetevők nem egyszerűen csak egymás mellett állnak, és együtt adják az adott jelentést, hanem más-más kapcsolódások vannak köztük, és más-más jellegű elemek határozzák meg a jelentés általános szerkezetét. Ez az aszimmetria még inkább megnehezíti, de érdekessé is teszi a témában való gondolkozást, kutatást.

A 285 tipikusan hangulatfestőnek minősített magyar ige között négy jellegzetes alakzatot találtam. Ezeket aszerint neveztem el, hogy mihez hasonlíthatók vizuálisan. Így lettek (1) „vonalszerű” alakzatok, (2) több mozzanattól álló alakzatok, (3) pillanatnyi mozzanattól álló alakzatok és (4) „kusza” alakzatok.

1. Az első kategóriába („vonalszerű” alakzatok) azokat az igéket soroltam, amelyek esetében egy vonalszerű elmozdulás az esemény szerkezetének alapja.

Itt és másutt is érvényes, hogy a mozgásigék nagyobb számának nem az az oka, ahogy ezekre lenne tipikusan jellemző az adott alakzat, hanem csak abból származik, hogy mozgásigénk alaptól több van, így mindenhol nagyobb arányban fordulnak elő.

Nagyon sok olyan igénk van, amelyik ilyen egyenes vagy meghatározatlan formában, egyszerűen csak előre haladó mozgást fejez ki, lévén, hogy a lábbal végzett mozgások hogyanját nagy részletességgel kódoljuk a nyelvben. A legszemléletesebben ezt a 'megy valahova' jelentésű igék szemléltetik, mint az *andalog*, *baktat*, *ballag*, *ballagdál*, *bandukol*, *barangol*, *battyog*, *billeg*, *billeg-ballag*, *bóklászik*, *bolyog*, *bolyong*, *caflat*, *cammog*, *caplat*, *csámborog*, *csatangol*, *csiszeg-csoszog*, *csoszog*, *döcög*, *illeg-billeg*, *inog-binog*, *kelebőlál*, *kóborog*, *kóborol*, *kódorog*, *kóricál*, *kószál*, *kujtorog*, *kullog*, *lófrál*, *lóstat*, *mendegél*, *poroszkál*, *suhan*, *surrán*, *vánszorog*, *ténfereg* stb. Az ezekben az igékben kódolt alakzatról és hangulatról az mondható el, hogy – kevés kivétellel – kis intenzitással, lassúsággal és passzivitással társulnak.

2. A több mozzanattól álló alakzatot kódoló igék azért kapták ezt a nevet, mert a kifejezett esemény alapszerkezete szerint több mozzanatra bonthatók fel, illetve eszerint észlelhetők (ez azonban nem jelenti azt, hogy ezek az alakzatok több egységből tevődnek össze, hiszen nem különálló mozzanatokról van szó, hanem egyetlen eseményről). Ebbe a csoportba viszonylag sok olyan igtét soroltam, amelyeknél kevésbé pontosan (vagy egyáltalán nem) körülhatárolható az alakzat formája/alakja, a kiugró elem a mintázat vagy annak dinamikus volta. A *billeg*, *leppog*, *hüppög*, *letyeg*, *löttyög*, *zöttyög* igék kerültek például ebbe a csoportba. Ahogy a példákban is látszik, sok hangot és érzést kifejező ige került ide. Így itt látható a legjobban, hogy a nyelvi észlelés szempontjából a különböző jellegű események alapvetően azonos szerkezettel épülnek be a nyelvi tudásba.

3. A pillanatnyi mozzanattól álló alakzatot kódoló igék azért sajátosak, mert mozzanatos eseményt fejeznek ki. Hirtelen felugró, majd rögtön elenyésző intenzitást kódolnak. Ezekből az igékből alakíthatók ki a legnagyobb azonos hangzású igecsoportok. Egy ilyen csoportnak része például a következő: *döccen*, *gübben*, *heppen*, *huppan*, *hüppen*, *löttyen*, *toppan*, *tottyán*, *zökken*, *zöttyen*, *zuppan*. Ezek az igék egy folyamatos esemény kiugró pillanatát kódolják. Ez a 'pillanatnyi' jelentéskomponens határozza meg a jelentés alakzatát, és ehhez kapcsolódik a sajátos hangulat is, ami így egy sajátos alakzatot eredményez.

4. Az alakzat szempontjából elkülönülnek a többtől azok az igék, amelyek valamilyen tevékenységet fejeznek ki (illetve még pár ige, amelyik hasonló jelentésszerkezetű), mint például a *babirkál*, *evickél*, *kalimpál*, *motoszkál*, *szöszmötöl* stb. Nehezen írható körül, hogy milyen is az a mintázat, ami ezekben az igékben érezhető, mivel a tevékenység jellegét a *hogyan* és a beszélő értékelő viszonyulása határozza meg. Ezért is kapta a csoport a kusza alakzatok nevet.

Az első csoportba sorolt igékkel („vonalszerű” alakzatot kódoló) összevetve kidomborodik, hogy a magyar nyelvben sokkal részletesebben kódoljuk a lábbal végzett mozgásokat, mint a kézzel végzetteket: jóval több ige vonatkozik az előbbiekre, az alakzat szempontjából is részletesebben kidolgozottak, és szűkebb használati kon-

textussal rendelkeznek, mint például a *babrál*, *bütyköl*, *pepecsel* stb. igék, amelyeket igen sokféle tevékenységre mondhatunk. A kiugró jelentéskomponens a legtöbb esetben az, hogy 'nem csinálja rendesen, csak úgy valahogy, összeviszsa'. Ezzel függ össze a hangulati tényező is.

Összegzés

A vizsgálat alapján beigazolódott az a feltevés, miszerint az alakzatok függetlenek az esemény jellegétől. Vagyis ugyanazok az alakzatok fellelhetők mozgást, hangutánzást, érzést, állapotot stb. kifejező igékben is. Azonban az is nyilvánvalóvá vált, hogy az igék jelentés-összetevői nem egyformán, tehát nem egy bizonyos séma alapján szerveződnek. Inkább aszimmetria jellemzi a jelentésszerkezetet, más-más összefüggések vannak a jelentéskomponensek között. Sem az alakzat mint jelentés-összetevő, sem a hangulat nem azonos módon van jelen a hangulatfestő igékben. Bár mutatkozik bizonyos rendszerszerű megfelelés az alakzat és a hangulat kódolásában, a hangulati tényező nem mindig kapcsolódik szorosan az alakzathoz. Úgy tűnik tehát, hogy a kettő közötti megfelelések nem abból származnak, hogy egy bizonyos alakzatokhoz adott hangulat társulna (vagy fordítva), mint ahogy azt feltételeztem.

A magyar igék jelentésének kognitív nyelvészeti vizsgálata sok újat mondhat nemcsak az igékről, hanem a magyar nyelvi konvenció jellegéről is. Az igékkel kapcsolatosan pedig a hangulati tényezőhöz is közelebb lehet kerülni, amit szintén fontosnak tartok, hiszen a hangulat kódolása, úgy tűnik, hozzátartozik a magyar igék tipológiai jellemzőihez.

A témában még sok és részletes vizsgálatra van szükség, azonban úgy gondolom, mindehhez megvan az indíték, és ezt a jelen tanulmány is megerősíti.

IRODALOM

Szilágyi N. S. 2013. *A mi szabálytalan nyelvünk*. Kézirat.

Szilágyi N. S. 2014. *Hangulatfestés – de mit is festünk?* Elhangzott: *Motiváltság és nyelvi ikonicitás. A magyar nyelvészeti kutatások újabb eredményei IV.* BBTE BTK Magyar és Általános Nyelvészeti Tanszék – KAB Nyelvtudományi szakbizottság, KAB Székház, Kolozsvár 2014. május 23.

Talmy, L. 2000. *Toward a Cognitive Semantics II. Typology and Process in Concept Structuring*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

FORRÁSOK

ÉrtSz.: Bárczi G., Országh L. (főszerk.) 1959–1962. *A magyar nyelv értelmező szótára 1–7*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Conformation, sound symbolism and specific phonetic form of Hungarian verbs

The how-to of an act is encoded in detail within Hungarian verbs. The sound symbolism and conformation of these are not characteristics of the particular happening, nor do they belong to the usage of verbs. Instead, they are characteristics of how we "experience" verbs: their inner representations. Examining these two components of meaning, I found that there is a correspondence between sound symbolism, conformation and intensity in the meaning structure of Hungarian verbs. The reason for this may be that these components belong not to the concept, but to the inner representation of the words.



FÜZ NIKOLETTA

Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angol Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék, Miskolc
fuzniki12@gmail.com

Miért jobb az EU polgárainak a többnyelvűségi politika, mint az euroangol?

Kulcsszók: *euroangol, idegen nyelv, nyelvpolitika, standardizáció, többnyelvűség*

Bevezetés

Manapság az Európai Unió a világgazdasági folyamatok egyik legfontosabb résztvevője, illetve politikai súlya sem elhanyagolható. Emberek milliói élnek a határain belül, és ha nincs meg a harmónia a polgárok között, az Unió sem tud olyan hatékonyan és egységesen fellépni, mint azt teszi manapság.

Az egy közösséghez tartozás egyik fontos eleme a közösség tagjai által beszélt nyelv vagy nyelvek. Az EU az alapító okiratában rögzítette, hogy minden tagállam nyelve az Unió hivatalos nyelve. Ez ma 24 nyelvet jelent. A soknyelvűség egyik előnye, hogy minden polgár intézheti az ügyeit a saját anyanyelvén. Másrészt pont a többnyelvűség az, ami bonyolultabbá és hosszabbá teszi a folyamatokat, hiszen minden egyes szervnél rengeteg tolmácsra és fordítóra van szükség. Problémák következtében két nyelvpolitikai irányzat alakult ki: az egyik a többnyelvűséget, míg a másik egy közös nyelvet, az úgynevezett euroangolt (vagy globális angolt) támogatja.

Dolgozatomban először is bemutatom a két irányzatot, megvizsgálom az előnyeiket és hátrányaikat a gyakorlatban. Bemutatom, hogy miért éppen az angol nyelv kapott ilyen kitüntetett figyelmet. Végezetül megpróbálom feltárni az egyes nyelvpolitikák következményeit.

Az euroangol

Az elnevezés az angol nyelvnek azon változatát takarja, melyet a nem angol anyanyelvű polgárok beszélnek az Európai Unión belül. Bár a német nyelv az Unióban a legtöbb ember által beszélt anyanyelv, mégis az angol került előtérbe. Ennek legfőbb oka lehet, hogy az angol az élet szinte minden területén jelen van, sőt néhány esetben nyugodtan állíthatjuk, hogy uralkodó pozícióban van. Gondoljunk csak az informatikára és a számítógépek világára vagy akár a gazdaságra is.

Természetesen az angol nyelv e változatának a kialakulását külső tényezők segítik. Két befolyásoló tényezőt nevezhetünk meg. Az egyik az úgynevezett „Top-down” nyomás, a másik pedig a „Bottom-up” nyomás. Utóbbi a nyelv használatától ered. Az emberek folyamatosan kommunikálnak egymással. Kezdetben a szóhasználatuk és a kiejtésük különbözik, ám ahogy egyre többet beszélgetnek, egyre inkább hasonlítani kezd egymásra a nyelvhasználatuk. Így akaratlanul is kialakítanak egy standard nyelvváltozatot. Tehát elmondhatjuk, hogy ez a jelenség az alsóbb szintekről indul el a felsőbb szintek felé. A másik jelenség ennek épp az ellenkezője. Az Európai Bizottság meghatározza a hivatalos dokumentumokban használható szókészletet és a szavak írásmódját. A konkrét szabályokat az *English Style Guide* című dokumentumban rögzítették. Általában elmondható, hogy ez a brit angolt követi, ám ahol választási lehetőséget kínál, ott egyértelműen meghatározza, hogy melyiket tartja helyesnek.

Mikor felmerült a standardizált angol nyelv ötlete, az vegyes reakciókat váltott ki. Az ellenzői hevesen bírálták, sőt ironikusan kidolgoztak egy 5 éves tervet az euroangol bevezetésére. Az ötödik év végére már rá sem lehetne ismerni az angol nyelvre. Mindezzel az euroangol bevezetésének célját akarták kritizálni. Az elképzelés szerint a nem anyanyelvi beszélők nyelvváltozatai összeolvadnának, ezáltal egy olyan nyelv jönne létre, amely mindenki számára könnyen és egyszerűen megtanulható lenne. Ám mivel minden egyes nyelvváltozat hordoz valamilyen – kisebb vagy nagyobb mértékű – egyszerűsödést, a kialakuló nyelv tele lenne egyszerűsítésekkel, ami egy az angoltól nagymértékben különböző nyelvhez vezetne.

Az eltérések gyökerének azokat a tipikus hibákat tartják, amelyeket az angol nyelvet tanulók gyakran elkövetnek. Az egyik legszembetűnőbb változás talán a beszédtempó lelassulása lenne, illetve a hangsúly mindig a szavak első szótagjára kerülne. Olyan egyszerűsödések következnenek be, mint például az igeidők összeolvadása vagy a rendhagyó igék nem rendhagyóvá válása. Összességében a mondatok felépítése egyszerűsödne.

A többnyelvűség

Az Európai Unióban az Európai Bizottság felelős az oktatás- és nyelvpolitikáért. Ez azt jelenti, hogy – bár ezeket a területeket a tagállamok irányítják és határozzák meg – az EU segítséget nyújt a nyelvi sokszínűség megőrzésében és a nyelvtanulás fejlesztésében. Az Unió legfőbb célja, hogy az emberek az anyanyelvük mellett legalább két idegen nyelvet is beszéljenek. A nyelvpolitika három legfontosabb célkitűzése a nyelvek gazdaságban betöltött szerepének meghatározása és fejlesztése, a nyelvtanulás fejlesztése, illetve az ügyintézési folyamatok elérhetővé tétele az Unió összes hivatalos nyelvén.

Az Európai Bizottság a többnyelvűségnek két jelentését különbözteti meg: egyrészt utal az egy területen beszélt nyelvek együttélésére, másrészt pedig a több nyelven is kommunikálni tudó személyekre.

Special Eurobarometer 386

Ez az Európai Bizottság által kiadott tanulmány, mely az Európai Unió lakosai által beszélt nyelveket, illetve a lakosoknak a közös nyelv és a többnyelvűség politikájáról alkotott véleményét vizsgálja. Egy kérdőíven alapuló felmérésről van szó; az adatfelvétel 2012 februárjában és márciusában zajlott. A kérdőív előnye, hogy nagy mennyiségű statisztikai adatot biztosít, ugyanakkor a válaszok szubjektívek. Mivel a válaszok önértékelésen alapulnak, ugyanannak a válasznak a háttérében különböző nyelvtudásbeli szintek állnak. 2005 végén végeztek egy hasonló kutatást, így nemcsak az országok közötti összehasonlítás lehetséges, hanem az időbeli változásokat is láthatjuk, vizsgálhatjuk.

A nyelvtudás a többnyelvűség egyik legfontosabb feltétele. A tanulmány szerint az öt leggyakrabban beszélt idegen nyelv az angol (38%), a francia (12%), a német (11%), a spanyol (7%) és az orosz (5%). Az angol nyelv kimagasló helyzete egyértelmű, és ez már 2005-ben is megfigyelhető volt, illetve a másik négy nyelv aránya sem változott jelentősen. Továbbá a vizsgálat kimutatta, hogy az angolt általában első idegen nyelvként említették a polgárok, míg a többire a második idegen nyelvként való megnevezés volt a jellemző.

Ha a lakosok nyelvtudását vizsgáljuk, azzal a szomorú ténnyel kell szembesülnünk, hogy az Unió polgárainak alig több mint a fele (54%) képes az anyanyelvén kívül legalább egy idegen nyelven kommunikálni. Ha megnézzük Magyarországot is, a helyzet még rosszabb. Itt a lakosok 65%-a nem beszél semmilyen idegen nyelvet, s ezzel az EU-s országok között a legrosszabb helyen áll. A 2005-ös adatokhoz képest hazánkban visszaesés figyelhető meg, akkor még a legalább egy, de akár két idegen nyelvet ismerők aránya is magasabb volt.

A minimum két idegen nyelven legnagyobb eséllyel beszélők közös jellemzője hogy fiatalok (15–24 év közöttiek), és még tanulnak. Az idősebb korosztályból azokra jellemző, akik 20 éves koruk után fejezték be tanulmányaikat, és vezetői vagy menedzseri beosztásban helyezkedtek el. Az internethasználat és a magas önbecsülés szintén elősegíti a nyelvtudást.

Természetesen a különböző országokban különböző idegen nyelvek ismerete a legelterjedtebbek. Az EU-átlag szerint a három leggyakrabban beszélt nyelv az angol (38%), a francia (12%) és a német (11%). Ismét láthatjuk, hogy az angol nyelv mennyire meghatározó, mondjuk, kommunikációs szerepet tölt be. Magyarországra vetítve más arányok jelennek meg: angol (20%), német (18%) és francia (3%). Hazánkban az angol és a német nyelv ismerete közel azonos százalékban fordul elő, tehát itt az angol még nem került annyira előtérbe, mint

európai szinten. A 2005-ös adatokhoz képest az Unió tekintetében annyi változás történt, hogy a német nyelvet megelőzte a francia, ám még mindig nagyon közel állnak egymáshoz, miközben az angol nyelv aránya tovább nőtt. Magyar vonatkozásban szembetűnőbb a változás. 2005-ben az angol és a német egyformán jelen volt (16%), a harmadik nyelv pedig az orosz volt. A változásnak leginkább történelmi okai vannak. A rendszerváltás előtt kötelező volt az orosz nyelv tanulása, és a 2005-ös adatok még ezt tükrözték, ám mivel 1989 után az orosz nyelv elvesztette ezt a kiemelt helyzetét, a beszélők száma is visszaesett (egyrészt már nem tanulták a nyelvet, másrészt pedig, akik korábban tanulták, már nem használták, így elfelejtették).

A tanulmány készítői az idegen nyelvek használatának körülményeire is kitértek. Itt két dolgot tartok jelen dolgozatom szempontjából kiemelésre érdemesnek. Míg az Európai Unióban a leggyakoribb válaszok között szerepel a munkahelyi kommunikáció, a magyar válaszadók szerint ez nem jellemző. Figyelemreméltóan sokszor említették viszont a más nyelvek tanulásának lehetőségét. Az egész Unión belül itt volt a legmagasabb ennek a válasznak az aránya (majdnem az európai átlag kétszerese). Ez akár biztató is lehet, hiszen azt mutatja, hogy a lakosokban megvan a hajlandóság az új nyelvek elsajátítására. Ugyanakkor azt is jelenti, hogy mivel idegen nyelven szeretnének tanulni, nem elégedettek a magyar nyelven történő, hivatalos oktatás által nyújtott lehetőségekkel, és inkább saját maguk kezdenek el tanulni, akár idegen nyelven is.

A többnyelvűség támogatásának egyik fontos alappillére a nyelvtanulás és annak fejlesztése, a lakosok motiválása. Márpedig a kutatásból kiderült, hogy nagy szükség van a motivációra. Az Unió a nyelvtanulási aktivitás szempontjából három kategóriát különböztet meg. Az elsőbe azok tartoznak, akik az elmúlt 2 évben kezdtek el egy új nyelvet tanulni, és jelenleg is tanulmányokat folytatnak. Ők a nagyon aktívak. Az aktívak közé azokat soroljuk, akik az elmúlt két évben tanulmányokat folytattak, míg az inaktívak azok, akik mostanában nem tanultak, és a közeli jövőben nem is terveznek belevágni egy új nyelv megtanulásába. A tanulmány rávilágít, hogy már 2005-ben is a lakosság több mint fele inaktívnak számított, s 2012-re az arányuk 75%-ra növekedett. Ezzel egy időben a nagyon aktívak egyébként is alacsony aránya tovább csökkent, 12%-ról 1%-ra. Láthatjuk tehát, hogy a lakosság nyelvtanulási hajlandósága nem kimagasló, ennek orvoslásához lépésekre van szükség.

A felmérés a közös nyelv gondolatának fogadtatását is vizsgálta. Európai szinten a lakosság 53%-a támogatja az egységes nyelv gondolatát a hivatali életben, és csupán egy ötöde ellenzi teljes mértékben. Magyar vonatkozásban más arányokat figyelhetünk meg. Az itt élők több mint fele (58%) a közös nyelv gondolata ellen van. Ennél kevesebb támogatója csak Finnországban és Észtországban van. Érdekes tény, hogy a magyar lakosság véleménye jelentősen megváltozott 2005-höz képest. Akkor 65% értett egyet azzal, hogy az európai intézményeknek működésük során egy közös nyelvet kellene alkalmazniuk. Az Unió lakosságának átlagosan 70%-a egyetért azzal is, hogy a mindennapi kommunikáció során is egy közös nyelvet kellene használni. Tehát elmondhatjuk, hogy az emberek egy bizonyos fokig elfogadják a közös nyelv gondolatát, de abban már nincs egyetértés, hogy melyik nyelv lenne a legalkalmasabb erre a pozícióra. Összességében az emberek felismerik a közös nyelv nyújtotta előnyöket, ám túl sokra becsülik a saját anyanyelvüket ahhoz, hogy meg tudjanak egyezni egy másik nyelv használatában.

Előnyök és hátrányok

A többnyelvűség egyik legnagyobb előnye a kölcsönös érthetőség. Ha két különböző nyelvet beszélő ember találkozik, sokkal jobban megértik egymást, ha legalább az egyikük az anyanyelvét tudja használni, és nem kell mindkettőjüknek egy közvetítő nyelvre hagyatkoznia. Ha az Unió tekintetében vizsgáljuk ezt, elmondható, hogy a saját nyelven történő ügyintézés hatékonyabb, hiszen az emberek jobban megértik a kapott információkat vagy válaszokat, mintha még maguknak kellene lefordítaniuk azokat.

Az euroangol legnagyobb előnye az egyszerűségében rejlik. Nem kellene annyi fordító és tolmács munkájára hagyatkoznia, ami lényegesen olcsóbbá és gyorsabbá tenné a különböző folyamatokat. Az angol már most is az EU egyik munkanyelve, így ilyen tekintetben nem kell horribilis változásokra számítani. Továbbá a hétköznapi életben is gyakran használt közvetítő nyelv, világszerte rengetegen ismerik.

Ezek szerint az euroangol időigényes és költséges. A fordítók és tolmácsok foglalkoztatása nem kevés pénzbe kerül az Uniónak. Továbbá minden hivatalos dokumentumot le kell fordítani minden nyelvre, majd a lefordított dokumentumokat újra hitelesíteni kell, ami amellel, hogy nagyon költséges, rendkívül időigényes is.

Másrészt, az euroangol bevezetése esetén a tagállamokat terhelnék a fordítási kötelezettségek és költségek. Legnagyobb hátránynak viszont azt tartják, hogy a Standard English minőségét rontaná, a korábban említett egyszerűsödések miatt. Problémaként jelentkezhet esetleg a nemzeti öntudat sérülése is – a nem angol anyanyelvű népek úgy érezhetnék, hogy a saját anyanyelvük alacsonyabb rangú, mint az angol.

Összefoglalás

A következtetéseket levonva elmondhatjuk, hogy akármelyik nyelvpolitikai irányzat kerekedik felül, mindenképpen fejlődésre van szükség. A lakosok nyelvtudása nem megfelelő szintű a többnyelvűségi politikához, ám egy közös angol bevezetéséhez is fejleszteni kell az emberek tudását, hogy ne egy teljesen leegyszerűsített nyelv legyen a közös kommunikáció alapja.

A fejlődést célszerű a fiatalabb korosztályokra alapozni, hiszen ők tanulják meg a legkönnyebben a nyelveket, és a mobilitásuk miatt bennük van meg a legtöbb akarat az új nyelvek elsajátítására.

FORRÁSOK

Nordquist, R. é.n. Euro-English – Definition and Examples of Euro-English.

[<http://grammar.about.com/od/e/g/EuroEnglishterm.htm> – 2014.09.21.]

Special Eurobarometer 386: Europeans and their Languages.

[http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_special_399_380_en.htm#386 – 2014.09.21.]

Special Eurobarometer 243: Europeans and their Languages.

[http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_special_260_240_en.htm – 2014.09.21.]

Why is multi-language policy better for EU citizens than euro-English?

The subject of my research is language policy, which is a pivotal subject in relation to the European Union. Firstly, I examine the two main political trends; then, the attitude of the Hungarian people to these trends. I also touch upon the effects of these policies on language learning opportunities and on the English language itself.



GAZDIK ÁGNES

Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Német Nyelvi és Nemzetiségi Tanszék, Szeged
agi-vagyok@freemail.hu

A mozgást jelentő igék kontrasztív vizsgálata a német és a magyar nyelvben

Kulcsszók: *ekvivalencia, nyelvi stílus, paradigmatisz tengely, stilisztika, szinonímia, szociolektus*

Bevezetés

Tanulmányom témája a mozgást jelentő igék stilisztikai szempontú kontrasztív elemzése a német és a magyar nyelvben. Vizsgálatom tárgyát az egy nyelvű szótárak alkotják. Hipotézisem alapján a szótárak jelentős segítséget nyújtanak a nyelvtanuló számára, ha egy szóról el kell döntenie, milyen kontextusban használható, mely stílusrétegek részesítik előnyben. Hipotézisem igazolására először egy listát állítottam össze a magyar és német mozgást jelentő igékből, majd különböző stilisztikai és egyetemes szótárakban megvizsgáltam, mely stílusrétegek szókincsére jellemző az adott ige. Ezek alapján a két nyelv stílári különbségeit – az adott szavakra vonatkozóan – táblázatokban foglaltam össze.

Alapvető fogalmak

A következő fogalmak hozzájárulnak a nyelv rendszerének megértéséhez és a két nyelv különbségeinek tisztázásához.

Kutatásom egyik fontos részét a magyar és a német nyelv különbségei, az egyes társadalmi rétegek által használt nyelvezet, valamint a nyelvi stílusok képezik, amelyek az általam összeállított táblázatok megértésének alapjául szolgálnak.

A német és a magyar nyelv több szempontból is eltérő: genetikus szempontból a német az indoeurópai, a magyar a finnugor nyelvcsaládba tartozik. A formaképzés szempontjából sem mutatnak fel hasonlóságot, mivel a német flektáló nyelv – tehát a szavak közti viszonyt a szó alakjának változásával jelöli –, a magyar pedig az agglutináló nyelvek közé tartozik – vagyis a nyelvtani morféimákat, toldalékokat egymás után ragasztjuk, így fejezve ki a szavak közti összeköttetést (Forgács 2007a).

Mind a német, mind a magyar szakirodalom a szófajokat illetően több kategorizálást is megkülönböztet. Dolgozatomban a klasszikus, tíz szófajból álló besorolást emeltem ki, mivel ez fedi le összefogóan a szavak kategóriáit mindkét nyelv szempontjából. Eszerint megkülönböztetünk igét, főnevet, melléknevet, névelőt, névmást, számnevet, határozószavakat, elöljárószavakat, kötőszavakat és indulatszavakat (Forgács 2007b). Kutatásom középpontjában az igék állnak.

Basil Bernstein *Kidolgozott és korlátozott kódok: szociális eredetük és következményeik* (Gross 1990) című munkájában felhívja figyelmünket a különböző társadalmi rétegek nyelvhasználatának markáns különbségeire. Ezen elmélet segít a szociális rétegek közti különbségek megértésében. Ezek a különbségek tükröződnek a beszéd stílusában, a használt szavakban – általában a nyelv használatában. Bernstein megkülönbözteti a munkásosztály által használt korlátozott nyelvi kódot, valamint a középosztály nyelvét, a kidolgozott kódot. Az alsóbb

rétegek alacsonyabb társadalmi státusszal rendelkeznek, mivel alacsonyabban iskolázottak. Ezáltal a családok a konfliktusokat kevésbé a verbális kommunikáció eszközeivel oldják meg, amely előre meghatározott szerepeken nyugszik, így kihat a gyermekek nevelésére is. E kód mondatainak, azok szerkezetének megjósolhatósága magas, vagyis a nyelvhasználók a megszokott minták alapján szerkesztik meg mondataikat. Aktív szókincsük kisebb, mint a kidolgozott kód használóié. Kevesebb szünetet hagyva beszédükben kis mértékben hagyják a beszédpartnerüket részt venni a kommunikációban.

Mindezekkel szemben a kidolgozott kód használói magasabb szociális státuszúak, mivel magasabban iskolázottak. Családon belül a problémákat megbeszélve próbálják megoldani a konfliktusokat. Nevelési stílusukat a kétoldalú tisztelet, az összefüggések magyarázata jellemzi. Mondataik komplexebbek, aktív szókincsük nagyobb. Több és hosszabb szünetet tartanak mondanivalójuk közben, hogy a másik fél is be tudjon kapcsolódni a beszélgetésbe, illetve reagálni tudjon egy-egy kijelentésre (Drahota-Szabó 2009).

A kutatásom során megismert szakirodalmi tételek különbözőképpen osztályozzák a nyelvi stílusokat. Ezek közül Sanders (1977) egyik elméletét fogom kiemelni, amely szerint öt réteg különül el a nyelvben. Kiindulópontja a köznyelv, amelybe beletartozik a hivatali nyelv is. Ettől pozitív irányba eltérő stílus a választékos, célzott nyelvhasználat, negatív irányba eltérő pedig az egyszerű nyelv. A hierarchia csúcsán a költői nyelv áll, legalján pedig a durva, vulgáris kifejezések helyezkednek el.

Dolgozatom másik alappillére szinonimák értelmezése. Josh Trier (Pethő 2003) szó-térelméletében megállapította, hogy a szavak szerveződhetnek szintagmatikai és paradigmaticai tengelyek mentén. Előbbi szerint a szavak értelmi egységet alkotnak, így szerepelnek egy-egy mondaton belül. A paradigmaticai tengely mentén a szinonimák csoportosulnak, ezek a szavak egymással kicserélhetők, ami által nem változik jelentősen a mondat értelme. A paradigmaticai tengelyen belül meg kell említenem a magyar és a német nyelv szavai közt lévő jelentésbeli kapcsolatot. Ez lehet egy az egyhez típusú: egy magyar szónak egy német nyelvű megfelelője van, és fordítva. Ezenkívül megkülönböztet a szakirodalom egy a sokhoz típust, amikor például egy magyar szó jelentését csak több német szó fedti le. Ellenkező esetben – a több az egyhez kapcsolat esetén – a kiinduló nyelvünk csak több szóval tudja azt az értelmet visszaadni, amit a másik nyelv szava jelent. Utolsóként megemlíteném azt a csoportot, ahol a célnyelv szókincsében nem szerepel a vizsgált szó. Ezek a fogalmak leggyakrabban klisék vagy az adott országra, kultúrára jellemző adottságok (Pethő 2003).

A következő lépésben a mozgást jelentő szinonimák főbb jellemzőit mutatom be. A szinonimák rokon értelmű szavak, amelyek az egyes szavak jelentései közti átfedéseket fejezik ki. Azon jelentésegységek, amelyek nem fedik egymást, azok teszik az egyes szavakat egyedülállóvá.

futni	rohanni
J. 1.	
J. 2.	
J. 3.	J. 1.
J. 4.	J. 2.
	J. 3.
	J. 4.

1. ábra

A rokon értelmű szavak jelentésfedése Albert (2013) alapján

Az 1. számú ábrán a szürke mezők jelzik a két szó egymás által lefedett jelentésegységeit (futni: J. 3., J. 4., rohanni: J. 1., J. 2.), a fehér mezők pedig egyedülálló jelentésegységeket takarnak (futni: J. 1., J. 2., rohanni: J. 3., J. 4.). Ezen egyedülálló jelentésegységek teszik lehetővé, hogy szituációnak megfelelő szavakat választhassuk, beszédünket változatosabbá tehesük. A szürke mezők teszik a két szót egymás szinonimáivá.

Ha a szinonimák ugyanazon jelentéseket hordoznák, a nyelvnek nem lenne rájuk szüksége. A nyelv gazdagságosságának köszönhetően két szó teljesen azonos jelentéssel nem szerepel egy nyelvben. A szinonimák színesítik nyelvünket, segítenek abban, hogy egy kifejezést egymás után többször említhessünk anélkül, hogy

ismételnénk önmagunkat. Minden személy másként választja ki a maga számára szükséges szavakat aktív szókincséből. Ezt a választást nagyban befolyásolja a beszélő aktív szókincse.

Kutatásom

Elemzésem során a német és a magyar mozgást jelentő igéit vizsgáltam. Először különböző forrásokra támaszkodva összeállítottam egy gazdag gyűjteményt az említett igékből. Ezután a Halász–Földes–Uzonyi szerkesztő-csoport által kiadott szótárakból hozzárendeltem a szavak jelentését a másik nyelvhez úgy, hogy igyekeztem minden olyan szót számításba venni, amely a számomra szükséges jelentéseket hordozza. Következő lépésként megkíséreltem minden igéhez hozzárendelni egy stílust, amelyben általában használatos. Ezen a ponton több probléma is felmerült. A német igék stilisztikai értékelését a *Duden-Stilwörterbuch* (1971) könyv alapján szerettem volna megtenni, de sajnos nem minden ige kapcsán jártam sikerrel ezzel a szótárral.

A *Langenscheidt* (2010) egy nyelvű szótárban, illetve a német helyesírási szabályzatban (*Duden-Rechtschreibung* 2013) találtam használatra utaló minősítéseket. Meglepődve tapasztaltam, hogy még így sem tudtam minden igének az alkalmazásáról adatokat nyerni, így a problematika áthidalására anyanyelvi nyelvhasználok segítségét vettem igénybe. A magyar igék stílusbeli használatáról legtöbb segítséget a *Magyar szinonimaszótár*ból kaptam. Néhány igét saját és környezetem tapasztalatai alapján igyekeztem megfelelő stílusrétegbe sorolni. Munkám eredményét táblázatokba foglalva szeretném prezentálni.

A feldolgozott szakirodalom alapján négy stílusrétegbe soroltam a szavakat. A legelső csoportba – az emelkedett/költői szavak csoportjába – olyan igéket soroltam be, amelyeket mindennapi szóhasználatunk során nem építünk bele mondanivalónkba; amelyek döntően irodalmi közegben képzelhetők el. Második réteggé a köznyelvi stílust adtam meg, amelybe azon szavakat kategorizáltam, amelyeket a hétköznapi kommunikáció során használunk. Kiindulási pontom az volt, hogy amely igéket egy-egy tanárral folytatott beszélgetésben alkalmaznák, az ebbe a kategóriába kerül. Harmadik csoportként a familiáris, informális körökben használt szavakat adtam meg. Ezeket az igéket otthon, családdal, barátainkkal folytatott kommunikáció során alkalmazzuk. A legutolsó kategóriába a goromba és a hanyagul, pongyolán használt szavak kerültek. Az ide tartozó szavakat csak a legbizalmasabb kommunikációs helyzetekben használjuk.

Emelkedett/költői		stürzen
Köznyelvi		hereinfahren einschießen (hinein)stürmen
Bizalmas	beront	
Pongyola/vulgáris		

1. táblázat

Nyelvenkénti eltérések a stílusok között 1.

Emelkedett/költői		poroszkál
Köznyelvi	trollen	kényelmesen megy
Bizalmas		baktat
Pongyola/vulgáris		elhordja magát elkotródik

2. táblázat

Nyelvenkénti eltérések a stílusok között 2.

Emelkedett/költői		trotteln
Köznyelvi		zotteln watschen
Bizalmas	totyog	
Pongyola/vulgáris		gängeln

3. táblázat

Nyelvenkénti eltérések a stílusok között 3.

A táblázatok elkészítésével az volt az elsődleges célkitűzésem, hogy megvizsgáljam, milyen használatbeli különbségek adódhatnak a két nyelv szókincse között. A táblázatokból jól látható, hogy egy nyelvtanuló számára gondot okozhat a stilisztikailag megfelelő szó kiválasztása a szótárhasználat során. Hiszen, például ha egy szótárban nézünk utána a számukra szükséges szó német megfelelőjének, korántsem biztos, hogy az adott szó abban a kontextusban, stílusrétegben használatos a német nyelvben, mint amire a tanulónak szüksége van. A Halász–Földes–Uzonyi-féle (2010) szótár nagy segítség egy „újonc” nyelvtanuló számára, mivel sok hasznos tanácsot ad a szavak használati szféráját illetően, viszont egy kezdő még nem biztos, hogy az egyik legnagyobb szótárral fog hozzá a nyelvtanuláshoz. A fent említett szótár mellett Hessky Regina (2011) *Magyar–német és Német–magyar kéziszótárait* is igénybe vettem a pontosabb elemzés érdekében. Azokat az igéket, amelyeket az utóbbi szótárakból használtam fel, a táblázatokban dőlt betűvel jelöltem.

Eredmények

Az adatok eredményei közt olyan példák tűkröződnek, amelyek bizonyítják a feltételezésemet, vagyis stilisztikailag szinte mindegy, hogy a keresett szónak melyik megfelelőjét alkalmazzák. Az elkészült 53 db táblázatból – terjedelmi okok miatt – jelen dolgozatomban mindössze három táblázatot prezentálok. Az 1. táblázatból láthatjuk, hogy előfordulhat olyan helyzet, amikor a vizsgált szó bizalmas hangvételű, ám a vizsgált szótárak megfelelő adatai alapján inkább a köznyelvi és a költői stílusréteghez sorolható. Akadt néhány olyan táblázat is, ahol a két szótár által kapott magyar vagy német megfelelők teljesen lefedték a négy stílusréteget, tehát mindegyik rétegnél találhatunk legalább egy-egy szót, kifejezést, mint pl. a 2. számú táblázatban. A 3. számú táblázat olyan példákat tár elénk, amelyeknél a kiindulási ige a másik nyelvben ugyanabban a stílusrétegben nem használatos, míg a többi három rétegben találunk megfelelő ekvivalenst.

Véleményem szerint ez a dolgozat nemcsak későbbi tanulmányaim során, hanem későbbi munkám során is hasznomra fog válni, mivel németet szeretnék oktatni valamelyik magyarországi általános vagy középiskolában. Tanulmányom megírása során átfogó képet szereztem a szinonimák, a különböző stílusrétegek sajátosságairól, valamint számos új szót is tanultam, amelyek a témában való elmélyülésem segítették elő.

IRODALOM

- Albert S. 2013. *Bevezetés a nyelvtudományba* c. kurzusán elhangzott előadás nyomán
- Forgács E. 2007a: *Kontrastive Sprachbetrachtung*. Szeged: Grimm Kiadó.
- Forgács E. 2007b: *Morphologie des Deutschen im Überblick. Ein Studien- und Arbeitsbuch für ungarische Studienanfänger des Faches Germanistik. 2., verbesserte Auflage*. Szeged: Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó.
- Drahota-Szabó E. 2009: *Arbeitsmaterialien zur germanistischen Linguistik I–II. Ein Studienbuch für ungarische Germanistikstudenten*. Szeged: Grimm Kiadó. S. 102–117.
- Gross, H. 1990: *Einführung in die germanistische Linguistik*. München: Iudicum Verlag.
- Halász E., Földes Cs., Uzonyi P. 2010: *Német–magyar szótár*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Halász E., Földes Cs., Uzonyi P. 2010: *Magyar–német szótár*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Hessky R. 2011: *Magyar–német kéziszótár*. Szeged: Grimm Kiadó.
- Hessky R. 2011: *Német–magyar kéziszótár*. Szeged: Grimm Kiadó.
- O. Nagy G., Ruzsiczky É. 2005: *Magyar szinonimaszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Sanders, W. 1977: *Linguistische Stilistik. Grundzüge der Stilanalyse sprachlicher Kommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht Verlag.
- Sowinski, B. 1991: *Deutsche Stilistik: Beobachtungen zur Sprachverwendung und Sprachgestaltung im Deutschen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

SZÓTÁRAK

- Duden-Rechtschreibung* 2013: Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. Hrsg. von der Dudenredaktion. Bd. 1. Die deutsche Rechtschreibung: Das umfassende Standardwerk auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Regeln. 26., völlig neubearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/Mannheim/Zürich: Duden Verlag.
- Duden-Stilwörterbuch* 1971: Der Duden in zehn Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Bd. 2. Stilwörterbuch der deutschen Sprache. Die Verwendung der Wörter im Satz. 6., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim/Wien/Zürich: Duden Verlag
- Duden-Grammatik* 2005: Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Bd. 4. Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 7., völlig neu erarbeitete Auflage. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Duden Verlag.
- Duden-Synonymwörterbuch* 2006: Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Bd. 8. Das Synonymwörterbuch. Ein Wörterbuch sinnverwandter Wörter. 4. Auflage. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Duden Verlag.
- Langenscheidt-Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* 2010: Das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen. Hrsg. von Dieter Götz, Günter Haensch, Hans Wellmann. Berlin: Langenscheidt Verlag.
- ORGANON-MODELL von Karl Bühler (Recop.) Justo Fernández López
[<http://hispanoteca.eu/Lexikon%20der%20Linguistik/o/ORGANON-MODELL%20von%20Karl%20B%C3%BChler.htm> – 2014. 09. 02.]

A contrastive examination of verbs meaning movement in Hungarian and German

In my paper, I analyse verbs meaning movement from a stylistic viewpoint among the paradigmatic axis. I aim to point out the lexical differences of the two languages. I also introduce the classification of verbs into different stylistic categories in the two languages, as we can find many similarities and even more differences examining this subject.



KISS RENÁTA

Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar,
Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged
kiss.renata@edu.u-szeged.hu

A számterjedelem visszafelé és lexikális döntési feladatok vizsgálata online mérőeszköz segítségével

Kulcsszó: eDia, gyors automatikus megnevezés, lexikális döntés, online tesztelés, számterjedelem visszafelé

Bevezető

Munkáim során az olvasási képesség hátterébe kívánok betekinteni. Célom, hogy feltérképezzem a gyors automatikus megnevezés háttértényezőit, kapcsolatba hozzam más, szintén az olvasási, főként dekódolási problémákat megvilágító tesztfeladatokkal. Jelen munkában a központi végrehajtó vizsgálóeljárásai közül a számterjedelem visszafelé (Racsmany et al. 2005), valamint a lexikális hozzáférés gyorsaságát mérő tesztek közül a lexikális döntési feladat online platformon való tesztelését tűztem ki célul. Feltételezésem szerint a lexikális döntési feladatok és a gyors automatikus megnevezési feladatok (Denckla, Rudel 1974) között szoros kapcsolat mutatható ki.

Az online mérési lehetőségek egyre nagyobb teret hódítanak, azonnali visszajelzést biztosítanak, objektivitásuk megkérdőjelezhetetlen. A módszer messzemenően megkönnyíti az adatfeldolgozás sebességét és pontosságát, mindemellett az online tesztelési környezet, valamint a látványos feladatsor pozitívan hat a gyermekek motivációjára is.

A kutatás célja:

- (1) online mérőeszköz kidolgozása, mely magában foglalja a számterjedelem visszafelé és lexikális döntési feladatsorokat,
- (2) a mérőeszköz pilot tesztelés során történő bemérése az általános iskola első osztályos tanulóinak bevonásával,
- (3) a teszt viselkedésének tanulmányozása,
- (4) az elsődleges tesztelés eredményeinek bemutatása.

Anyag és módszer

A minta

A mérésben általános iskola első osztályos tanulói vettek részt. A számterjedelem visszafelé feladatot 46 gyermek, míg a lexikális döntési feladatot 48 gyermek töltötte ki. A vizsgálat során nem tettem különbséget sem diszlexiás sem SNI-s gyermekek között, nem vettem figyelembe az esetleges látási nehézségeket sem. A cél pusztán a mérőeszköz működésének megfigyelése volt. A teszt rögzítésére a tanulók iskolájában 2014 májusában került sor.

A mérőeszköz

A mérés során a gyermekek 10"-os tabletek segítségével oldottak meg feladatokat az eDia online mérőrendszerben. A számterjedelem visszafelé feladatok során fülhallgatók segítettek az instrukció és a számsor meghallgatá-

sát, a személyes tempóban való haladást. A gyermekek a hangokat mindig maguk indították a képernyőn lévő hangszórógomb segítségével, válaszaikat maguk írták be.

A lexikális döntési feladat 30 itemmel képviseltette magát, a tanuló a zöld pipa vagy a piros X megérintésével döntött, hogy a képernyőn megjelenő szó értelmes magyar szó-e vagy sem. A szavak a *Szószaablya* online adatbázisból kerültek kiválasztásra, gyakorisági szempontból magas és alacsony értékkel rendelkezők egyaránt. A tesztben szerepelnek valódi szavak, álszók, a valódi szótól egy, illetve két betűben eltérő szavak. A betűk cseréje esetén figyelembe vettem a betűk vizuális hasonlóságát (Meixner, Justhné 1967), mely nagymértékben befolyásolhatja az adott válasz helyességét, kiemelten problémát jelenthet a diszlexiás gyermekek számára.

A számtérjedelem visszafelé teszt itemszáma nem meghatározható, hiszen az eredmények elemzésekor a válasz helyesség alapján kapja a tanuló a következő itemet. A teszt összesen kilenc, négy számsorból álló blokkot tartalmaz. A tesztelés hátránya, hogy a rendszer két hibás válasz után nem zárta ki a gyermeket a tesztből, így ha már a gyermek a saját bevallása szerint is elakadt a számsorok beírása közben, egyszerűen kiléptették a rendszertől. A vizsgálat során azt is meg kívántuk állapítani, hogy hány jegyű az a számsor, ahol még egy első gyermek választ ad a teszt során, így szűkítve a feladat terjedelmét.

Eredmények

A lexikális döntési feladatok esetében nemcsak a válasz helyességét, hanem a válaszütem is figyelembe kell vennünk. A teszt során a lexikális döntés gombnyomásig feladattípust alkalmaztam, azaz a gyermek a szót mindaddig látta, amíg döntést nem hozott. A feladat eredményeit az 1. táblázat szemlélteti. A gyermekek teszten nyújtott összteljesítménye 56% volt. Elsőként a válaszpontosság szempontjából mutatom be a kapott eredményeket. A tanulók a leggyengébben a valódi szavak esetében teljesítettek. Az álszavak és az eredeti szótól egy betűvel eltérő szavak esetében közel azonos átlagteljesítmény nyújtottak. A legjobb átlagteljesítmény az eredetitől két betűben eltérő szavak esetében kaptam.

Valódi szavak	Az eredetitől egy betűben eltérő szavak	Az eredetitől két betűben eltérő szavak	Álszók
Átlag	Átlag	Átlag	Átlag
52,4	71,4	83,8	74,4

1. táblázat

A lexikális döntés feladatok válaszpontosságának átlagértékei

A reakcióidők figyelembevétele során az tapasztalhatjuk, hogy a döntés átlagideje az álszók és a valódi szavak esetében nem mutat különbséget, míg a gyermekek átlagosan 2s-mal gyorsabban döntenek olyan szavak esetében, amelyekben két betű is kicserélésre került, mint azokban, ahol csak egy betű befolyásolja a szó értelmességét.

Valódi szavak	Az eredetitől egy betűben eltérő szavak	Az eredetitől két betűben eltérő szavak	Álszók
Átlag	Átlag	Átlag	Átlag
36	17	15	36

2. táblázat

Az átlagos reakcióidő másodpercekre bontva

A számtérjedelem visszafelé feladatokban a gyermekek maximum négy számjegyig jutottak el, öt számjegyet fordított sorrendben megválaszoló tanulók nem voltak. A gyermekek három számjegy felidézése során átlagosan 36%-os, a négy számjegyet fordított sorrendben felidézők 19%-os átlagteljesítményt nyújtottak. Válaszaik helyességének eloszlását a 3. táblázat jelzi.

3/1.	3/2.	3/3.	3/4.	4/1.	4/2.	4/3.	4/4.
Átlag	Átlag	Átlag	Átlag	Átlag	Átlag	Átlag	Átlag
23	46	46	31	23	15	31	0.07

3. táblázat

A számterjedelem visszafelé feladatokon nyújtott átlagteljesítmény százalékos értékei

Összefoglalás

Összességében elmondható, hogy a mérés a teszt működésének feltérképezésére alkalmasnak bizonyult. A lexikális döntési feladatok esetében figyelembe kell venni azt a tényt, hogy a gyermekek első osztályosok, tehát többségében még olvasási nehézséggel küzdenek, teljesítményük mégis tájékoztatást nyújthat a szóválasztás eredményességét illetően.

A tanulók a legrosszabb teljesítményt a valódi szavak esetében érték el, viszont a reakcióidők tükrében látszik, hogy idejük nagy részét gondolkodással és olvasással töltötték, időztek a feladatokon. Bár az álszók esetében reakcióidőbeli javulás nem tapasztalható, teljesítménybeli növekedés igen. Az eredmény egyrészt magyarázható a szavak hasonló szerkezetével, az álszók képzési tulajdonságaival.

Az eredeti szótól két betűben eltérő szavak esetében jobb átlagteljesítmény figyelhető meg, mindemellett hamarabb is döntöttek a két betűben különböző szavakat tartalmazó feladatokban, mint az álszót tartalmazó itemek során. Az egy betűben eltérő szavak esetében a tanulók rosszabb átlagteljesítmény érték el, mint az álszók vagy a két betűeltérést mutató szavaknál, viszont lényegesebben jobb reakcióidőt produkáltak ezeken az itemeken, mint az álszót tartalmazókon, és 2s-mal rosszabbat, mint a két betűeltérést mutató szavakon.

A számterjedelem visszafelé feladatok esetében a gyermekek négy számjegyig jutottak el. A 4/4-es példára (tehát a négy számjegyes számsor utolsó, negyedik eleme) már csak egy-egy gyermek adott helyes választ, ezután helyes válasz nem érkezett. Bár a százalékos megoldás ennél a feladatnál nem tekinthető az egyéni teljesítményt is tükröző eredménynek, hiszen a teszt felvétele és értékelése során a két, egymást követő helytelen válasz esetén a teszteredményeket nem tekintjük relevánsnak, a tesztelést megszakítjuk.

A mérés alkalmas volt a tesztfeladatok viselkedésének tanulmányozására, a gyermekek számterjedelem visszafelé feladatokon nyújtott teljesítményének meghatározására. A pilot tesztelés eredményei további kutatásokra, az eszköz tökéletesítésére hívják fel a figyelmet.

IRODALOM

- Denckla M., Rudel, R. 1974. Rapid automatized naming of pictured objects, colors, letters and numbers by normal children. *Cortex* 10. évf. 2. szám. 186–202.
- Meixner I., Justhné Kéry H. 1967. *Az olvasástanítás pszichológiai alapjai*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Racsmány M., Lukács Á., Németh D., Pléh Cs. 2005. A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai. *Magyar Pszichológiai Szemle* 60. év. 4. szám. 479–505.

Analysing backward number expansion and lexical decision tasks using online measuring tools

In the present paper, I examine the background of reading ability. My aim is to chart the background aspects of the fast automatic naming process. Therefore, I use an online platform to test backward number expansion abilities out of centrally executed analyzation processes, and lexical decision tasks out of lexical accessing processes. My presumption is that there is a close connection between lexical decision tasks and fast automatic naming processes.



KISS RENÁTA – PATAI JOLÁN

Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar,
Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged
MTA–SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport, Szeged
kiss.renata@edu.u-szeged.hu; patai.j@edu.u-szeged.hu

A korai olvasási képességek mérése 4–8 éves gyermekek körében

Kulcsszó: *eDia*, DIFER, nyelvelsajátítás, olvasási előképesség, online, Token

Bevezető

Számos hazai és nemzetközi kutatás vizsgálja a gyermekek nyelvelsajátítási képességeit. Az utóbbi években egyre nagyobb súlyt kapnak a már kisgyermekkorban is vizsgálható, pusztán auditív ingerre épülő beszédhanghallási feladatok. A magyar gyermekeket vizsgáló DIFER-teszt (Nagy et al. 2004a, 2004b), mely tartalmaz beszédhanghallási feladatokat is, már ötéves kortól alkalmazható. Jelen munka során olyan online mérőeszköz fejlesztését tűztük ki célul, melyben a gyermekek beszédhanghallási képességei mellett a beszédmegértés vizsgálata is előtérbe kerül.

Kutatásunkban az olvasási képességek hátterében lévő olyan képességek feltárását helyeztük fókuszba, melyek már óvodás korban mérhetők. A teszt előnyei közé sorolható, hogy online mivoltának köszönhetően maximálisan megfelel az objektivitás kritériumának. Eddig óvónők által, a gyermek óvodájában rögzített DIFER és iskolaérettségi tesztek eredményességét befolyásolhatta a tesztet felvevő személy és jelenléte, szerepet játszhatott a szubjektív értékelési mód. A technológia alapú, tablettes mérési lehetőség alkalmazásával a szubjektivitás teljesen kizárható. A gyermekek ugyanazt a tesztet, ugyanolyan körülmények között és nem utolsósorban ugyanúgy, előre rögzített hanganyag segítségével oldják meg.

Számos hazai kutatás vizsgálta a metanyelvi tudatosságot és összetevőit a nyelvelsajátítás folyamatában történő megjelenése és az olvasás, írás elsajátításának szempontjából. A metanyelvi tudatosság kisgyermekkorban spontán fejlődése lehetővé teszi már a gyermekek 4 éves kortól való tesztelését. A metanyelvi tudatosság részének tekintett fonemikus tudatosság kiemelt prediktora a későbbi olvasási képességnek, korai fejlesztésével javítható a későbbi olvasási teljesítmény. A korai teszteléssel, fejlesztéssel csökkenthető lenne a tanulási zavarral és diszlexiával küzdő gyermekek száma.

A korai tesztelés megalapozott, hiszen a szókezdő és szóvégi beszédhangok felismerése már az iskolakezdés előtt kialakul (Ziegler, Goswami 2005), továbbá tipikusan fejlődőknél a spontán fejlődés része is lehet a fonématudatosság (Hulme et al. 2005, Castles et al. 2009), így az olvasni még nem tudó gyermekek tesztelése is lehetővé válik. Az olvasástanítás kezdete előtt mért fonológiai tudatosság pedig befolyásolja a későbbi olvasási teljesítményt (Adams 1990, Castles, Coltheart 2004, Ziegler, Goswami 2005, Wagner et al. 1997, de Jong és van der Leij 1999, Hulme et al. 2002, Muter et al. 2004).

A teszt összeállításánál különböző szempontokat vettünk figyelembe, hiszen a hangok szavakból való kihallása több kritérium mentén osztályozható. A szavak felismerését befolyásolja az (1) ismerőség, (2) gyakoriság, (3) a szó elsajátításának ideje, a (4) szó hossza, valamint a keresett (5) hang képzési helye és módja. A hang szóban betöltött pozíciójának meghatározása az olvasástanítás megjelenéséhez köthető. Ebből kifolyólag a 2009-es születésű gyermekek esetében két tesztváltozatot készítettünk.

A kutatás célja:

- (1) az online mérés kisgyermekkorban való alkalmazási lehetőségének bemutatása és létjogosultságának bizonyítása;
- (2) a gyermekek beszédhanghallási és megértési képességeinek feltérképezése online mérőeszköz segítségével óvodai és általános iskolai környezetben;
- (3) a gyermekek képességfejlődésének feltérképezése;
- (4) a fejlődést befolyásoló háttérváltozók teljesítményre gyakorolt hatásának bemutatása.

Anyag és módszer

A minta

A mérésben óvoda középső és nagycsoportos, valamint általános iskola első és második osztályos tanulói vettek részt (N=578).

A MÉRT GYERMEKEK SZÜLETÉSI ÉVE	A MÉRÉSBEN RÉSZT VEVŐ GYERMEKEK SZÁMA
2005	68
2006	95
2007	22
2008	201
2009	192
Összesen:	578

1. táblázat

A mérésben részt vevő gyermekek száma

A mintában egyaránt szerepeltek ép és SNI-s gyermekek is, valamint olyan gyermekek is, akik még nem töltötték be az ötödik életévüket. A nemek eloszlása nem arányos, mely az óvodai csoportok összetételéből adódhat.

A teszt rögzítésére (Cronbach- α =0.865) 2014 februárjától májusáig került sor a gyermekek óvodájában. A teszthez kapcsolódott egy szülői háttérkérdőív is.

A gyermekek két tesztváltozatot töltöttek ki. Az első tesztváltozatot az általános iskola első és második osztályos tanulói, a 2008-as születésűek, valamint a 2009-es születésű gyermekek egy része oldotta meg. A második tesztváltozat nem tartalmazta a beszédhang adott szón belüli helyének (elől, közepén vagy hátul hallja a gyermek a hangot) meghatározását követelő feladattípust. A rövidített változatot (második tesztváltozat) kísérletképpen megoldattuk kis mintán, 2009-es gyermekekkel is.

A mérőeszköz

A tabletes teszt során, melyet az eDia online platform segítségével valósítottunk meg, a gyermekek fülhallgatók segítségével oldottak meg beszédhanghallási és beszédmegértési feladatokat. A beszédhanghallási feladatok során gyakorisági szempontból magas és alacsony értékű szavakkal dolgoztunk, melynek az alapját a *Szószablya* online adatbázis jelentette, emellett figyelembe vettük a szavak szótagszámát, valamint a hangok képzési helyének és módjának sajátosságait. A beszédmegértés vizsgálatára a gyermek TOKEN-teszt 15 itemét alkalmaztuk (Pléh et al. 2002), melyet online környezetbe ültettünk át, figyelembe véve a gyermek perspektivikus gondolkodási módját és az érintőképernyő alkalmazási lehetőségeit.

Eredmények

Kutatásunk elsődleges célja az online tesztelési lehetőség létjogosultságának bizonyítása az óvodás és kisiskolás korosztály vizsgálatával, majd a korosztályok fejlődésének feltérképezése. Eredményeink igazolták, hogy az életkor előrehaladtával a gyermekek teljesítménye folyamatosan nő.

2009	2008	1. osztály	2. osztály
Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)
47.69 (13.09)	57.71 (11.43)	77.63 (13.31)	81.03 (12.77)

2. táblázat

A gyermekek teljesítményének átlaga és a szórás %-os értékben

A gyermekek fonémaazonosítási képessége szignifikáns fejlődést mutat a 2008-as és 2009-es, még óvodába járó és az általános iskolák első és második osztályos tanulói között, viszont a két óvodás korosztály teljesítménye között nem fedezhető fel szignifikáns különbség. A beszédmegértési (TOKEN) teszten a 2008-as gyermekek teljesítménye szignifikánsan különbözött minden korosztálytól, tehát a 2009-esek hosszú és rövid tesztjétől is, valamint az általános iskolások első és második osztályosaitól is. A 2009-esek teljesítménye mindkét tesztváltozatukon szignifikánsan különbözött a 2008-asok, valamint az általános iskolák első és második osztályos tanulóitól ($p < 0.05$).

A beszédhang helyének meghatározását követelő feladat esetében a 2008-as és 2009-es gyermekek teljesítménye szignifikánsan gyengébb az általános iskola első és második osztályos tanulóinál. A gyermekek teljesítményét nem befolyásolja szignifikánsan az, hogy jártak-e bölcsődébe vagy sem, vagy hogy részt vesznek, vettek-e az óvodában akár mozgásos, akár kognitív képességeket fejlesztő foglalkozáson.

A teszten nyújtott összteljesítményt az anya iskolai végzettsége nem befolyásolja szignifikánsan, az apa iskolai végzettsége tekintetében a főiskolát végzettek gyermekei szignifikánsan jobban teljesítenek, mint a szakiskolát végzeteké. A szülők iskolai végzettségének befolyásoló erejét tovább vizsgálva az egyes részesztekre azt tapasztaltuk, hogy a legfiatalabb korosztály esetében szignifikáns eltérés van a diplomás és nem diplomás szülők gyermekeinek teljesítménye között a gyermek TOKEN-teszten nyújtott teljesítmény alapján. Egyéb szignifikáns eltérést a szülők iskolai végzettségét illetően nem találtunk.

Összefoglalás

Előzetes elvárásaink szerint a mérőeszköz megfelelően méri a legkisebb korosztályt is. A beszédhangok kezdő és végpozícióban történő azonosítása már egész kiskorban megfelelően differenciál, míg az iskolakezdéshez köthető feladat is bizonyítottan jobban működik az általános iskolás tanulók körében.

Az eredmények alátámasztják, hogy sem a speciális fejlesztés, sem a bölcsődében eltöltött idő nem befolyásolja a gyermek későbbi teljesítményét egyik részeszt során sem. Külön szembetűnő, hogy míg eddig az anya iskolai végzettségét tekintettük elsődleges szempontnak, jelen kutatásban az apa iskolai végzettsége az, ami nagyobb befolyásoló tényezővel bír. Ez a tény további vizsgálatokra ad okot, hiszen az eddigi tesztelési forma is megváltozott, a gyermekek pedig egyre közvetlenebbül viszonyulnak az infokommunikációs eszközökhöz. Fontos szempont, hogy a szülők iskolai végzettségének befolyásoló ereje leginkább a TOKEN-teszt során mutatkozott meg, mely a gyermekek beszédértését helyezi középpontba, a beszédhanghallási feladatok során, ahol pusztán dönt, hogy hallja-e az adott hangot vagy sem, nem mérvadó.

A megváltozott tesztelési módszer és az apa iskolai végzettség befolyásoló erejének előtérbe kerülése további vizsgálódásra ad okot. Az iskola direkt fejlesztő hatása kimutatható, viszont a korai fejlesztés és a teszten nyújtott teljesítmény kapcsolatának meghatározásához további kutatások szükségesek, hiszen feltételezhető, hogy a fejlesztésben részt vevő gyerekek a fejlesztés eredményessége miatt nem mutatnak teljesítménybeli különbséget azon a társaikhoz képest, akik nem vesznek részt ilyen jellegű foglalkozásokon.

IRODALOM

- Adams, M. J. 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MA. MIT Press.
- Castles, A., Coltheart, M. 2004. Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition* 91. évf. 1. szám. 77–111.

- Castles, A., Coltheart, M., Wilson, K., Valpied, J., Wedgwood, J. 2009. The genesis of reading ability: What helps children learn letter-sound correspondences? *Journal of Experimental Child Psychology* 104. évf. 1. szám. 68–88.
- de Jong, P. F., van der Leij, A. 1999. Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 91. évf. 3. szám. 450–476.
- Hulme, C., Caravolas, M., Málková, G., Brigstocke, S. 2005. Phoneme isolation ability is not simply a consequence of letter-sound knowledge. *Cognition* 97. évf. 1. szám. B1–B11.
- Hulme, C., Hatcher, P. J., Nation, K., Brown, A., Adams, J., Stuart, G. 2002. Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology* 82. évf. 1. szám. 2–28.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., Stevenson, J. 2004. Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology* 40. évf. 5. szám. 665–681.
- Nagy J., Józsa K., Vidákovich T., Fazekasné, F. M. 2004a. *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődés-vizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy J., Józsa K., Vidákovich T., Fazekasné, F. M. 2004b. *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Pléh Cs., Palotás, G., Lörík, J. 2002. *Nyelvfejlődési szűrővizsgálat*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., Donahue, J., Garon, T. 1997. Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: a 5-Year longitudinal study. *Developmental Psychology* 33. évf. 3. szám. 468–479.
- Ziegler, J. C., Goswami, U. 2005. Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin* 131. évf. 1. szám. 3–29.

Measuring early reading abilities in children aged from 4 to 8 years

In our study, we examined those abilities forming the basis of reading skills that can be measured in the case of children of kindergarten age. Several domestic studies have examined metalanguage awareness and its components in acquiring a language. The spontaneous development of metalanguage awareness at an early age allows us to test children as young as four years of age. Early testing and improving of their language skills would reduce the number of children suffering from learning disorders and dyslexia.



KÖÖ NIKOLETT

Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar,
Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet,
Alkalmazott Nyelvészeti Intézeti Tanszék, Veszprém
koonikoletta@gmail.com

Fenyegető levelek elemzése a kriminalisztikai szövegnyelvészet világában

Kulcsszók: *fenyegető levél, igazságügy, kriminalisztika, nyelvész szakértő, szövegnyelvészet*

Kutatásom témájaként fenyegető levelek elemzését választottam. Kísérletet teszek arra, hogy az 1980-ban létrehozott Nagy Ferenc-féle szabályrendszer egyes pontjait módosítsam, és saját kutatásom eredményeit bevonjam a kutatási szempontok közé.

Témámat aktuálisnak tartom, mivel a 21. század modern technikáinak köszönhetően egyre több olyan esettel találkozhatunk, hogy különböző fenyegetéseket kapnak embertársaink. A digitális eszközök megjelenése előtt a fenyegető leveleket könnyebb volt azonosítani az íráskép alapján, de a számítógépek, mobiltelefonok, a különféle elektronikus eszközök megjelenése révén a szerző leplezni tudja személyazonosságát. Előtérbe kerültek a kriminalisztikai nyelvész szakértők, mivel ők a nyomtatott formában írt szövegekről is képesek következtetéseket levonni (SMS, e-mail stb.), nem úgy, mint az írásszakértők, akik a kézírást vizsgálják.

A kriminológia és a kriminalisztika határán

A kriminológia és a kriminalisztika két egymáshoz közel álló tudományág, mindkettő bűnügyekkel foglalkozik.

A kriminológia közel 100 éves tudomány, mely világszerte elfogadott fogalomként él a köztudatban. A fogalom Raffaele Garofalo olasz professzor nevéhez kapcsolható, míg a fogalomhoz tartozó magyarázat Sutherland nevéhez fűződik.

„A kriminológia az a tudományág, amely a bűncselekménnyel mint társadalmi jelenséggel foglalkozik. Tárgyköre felöleli a jogalkotás, a törvénysértések és a törvénysértésekre adott válaszok tanulmányozását. A kriminológia célja a jogalkotásra, a bűncselekményre, a bűncselekmények kezelésére, megelőzésére vonatkozó általános és bizonyított alapelvek és egyéb tudományos ismeretek kidolgozása” (Adler et al. 2000: 32).

Korinek László 2013-ban a kriminológiáról úgy nyilatkozik, hogy a tudomány a bűnözés elméleti magyarázatát próbálja megadni, pl. miért válik valaki bűnelkövetővé, miért több a bűncselekmény az egyik országban, mint a másikban stb., míg a kriminalisztika gyakorlati szinten foglalkozik a bűn üldözésével, pl. nyomokat rögzít, vizsgál; megállapítja, hogy az illetőnek a DNS-profilja azonos-e a gyanúsítottéval stb.

A kriminalisztika az alkalmazott tudományok körébe tartozik, más tudományoktól kölcsönözte módszerét nagy részét. A 19–20. században sok kutató járult hozzá a tudomány tökéletesítéséhez, mely napjainkban is folyamatosan fejlődik (Tremmel et al. 2005). Hans Gross, osztrák tanár és vizsgálóbíró nevezhető a kriminalisztika atyjának. Tremmel (2005) a bizonyítást is bevonja a kriminalisztika fogalmába, mely a következőképpen szól:

„A kriminalisztika a bűnügyi tudományoknak az az ága, amely a bűncselekmények felderítésnek és bizonyításának eszközeit és módszereit tárja fel és rendszerezi, elvi és gyakorlati szempontok szerint” (Tremmel et al. 2005: 19).

Magyarországon a kiemelkedő kutatók közé tartozik Nagy Ferenc (1980), aki létrehozta *Kriminalisztikai szövegnyelvészeti* című munkáját, és megosztotta tapasztalatait, javaslatait a nyelvész szakértők számára.

Anyag és módszer

Kutatásom során öt fenyegető levelet elemeztem a kriminalisztikai szövegnyelvészet főbb szabályai alapján. A levelek a Székesfehérvári Rendőrkapitányság közreműködésével kerültek birtokomba.

Jelen kutatásom során a fenyegető levelekben megtalálható vulgarizmust vetem vizsgálat alá, illetve bebizonyítom, hogy egyes levelek azonos szerzőtől származnak.

A vulgáris tartalommal bíró szavakat/kifejezéseket Nagy a fogalmazás, a tartalom megítélése szempontjából elítéli, így azok a levelek, amelyekben ilyen szavak szerepelnek, az általa felállított rendszerben 1-es, azaz elfogadhatatlan tartalommal bíró szövegeknek minősülnek.

Hipotézis

Nagy Ferenc 1980-as tanulmánya óta nem jelent meg más magyar nyelvű összegző mű, mely segítséget nyújthat a vizsgálati módszerek terén, viszont e téma tekintetében végzett előzetes kutatásaim alapján ennek a rendszernek egyes pontjai átdolgozást kívánnak. Feltételezem, hogy a fogalmazás és stílus vonatkozásában a trágár szavak megítélése az elmúlt 34 évben változást mutatott, ezért ezt a pontot meg kell vizsgálni.

Ahhoz, hogy feltételezésemről bizonyosságot nyerjek, kérdőíves felmérést végeztem a vulgáris tartalommal bíró szavak kérdéskörét körbejárva, elsőként ezt szeretném bemutatni, másodszor pedig a Nagy-féle szabályrendszer *fogalmazás és stílus* című alpontján szemléltetem az 1980-as és a jelenlegi eredményeket.

Fenyegető levelek

A következőkben az elemzés bemutatásával támasztom alá, hogy a levelek közül két-két szöveg azonos szerzőtől származik. A továbbiakban a leveleket a következő módon jelölöm: L1, L2, L3, L4, L5.

Az elemzést a szerző azonosságára utaló jelek kutatásával kezdtem.

A szerző azonossága

A 20. század végétől egyre több elektronikus eszköz jelent meg, így egy levél nemcsak kézzel írt, hanem gépelt alakban is nyilvánosságra kerülhet.

Az általam elemzett levelek kézzel írottak, viszont elemzésem során ezt nem vettem figyelembe, mivel a leveleket grammatikai tulajdonságaik alapján hasonlítottam össze.

Az L1-es és L2-es levél vizsgálata során szerzői azonosságot véltem felfedezni. Mindkét levél témája azonos. Vannak szavak, melyek mindkét levélben megtalálhatók mint kulcsszavak (pl. *pénzbehajtó, takarodj*), illetve vannak állandósult szókapcsolatok is, melyek ugyanúgy fordulnak elő (pl. *kis magyar haza*). A szövegekben a mondatok tekintetében is van hasonlóság (pl. L1: *Takarodjanak ebből a békés kis hazából!*, L2: *Takarodjanak a kis hazánkból!*). A *cigány* szó a levelekben a *maffiózó* jelzővel szerepel minden esetben. Jellemző a hazaszeretet kinyilvánítása (pl. *békés haza*). Közös jellemzőjük továbbá a választékos ragok használata, az alany és állítmány megfelelő alkalmazása.

A L3-es és L4-es levél esetében is azonos a szerző, mivel a levelekben több rész tartalmilag fedi egymást. A levelek témája kapcsolódik egymáshoz. Fontos jellemző, hogy mindkét levélben sok a hibásan írt szó, viszont megfigyelhető, hogy a sok tévesztés ellenére vannak helyesen leírt elemek, melyek írása viszont nem lenne egyértelmű egy kevésbé tanult személy számára (pl. *pénzt*). A szövegezésre mindkét esetben a legfőbb jellemző a kiejtés szerinti írás, ám a *pénzt* szóalak esetében mégis helyes a használat, pedig a kiejtés tekintetében a *z* hang zöngétlenedése (*sz*) lenne a várható. Továbbá az igeikötős igék is általában helyesen használatosak a

szövegekben, pedig helytelen alkalmazásuk lenne várható (különírás, egybeírás), itt mégis szabályszerű a használat (pl.: *megkérdeztük*). Ezek alapján feltételezhető, hogy az író torzította az írását – emiatt látjuk a jól írt szavakat –, ugyanis személye felfedése nélkül kívánt üzeni a levél címzettjének.

Összegezve tehát a szövegek grammatika sajátosságai tekintetében azonosítani lehet a digitálisan rögzített szövegeket is (SMS, e-mail stb.), ezáltal a levél szerzője is jellemezhető.

A kérdőív

A kérdőívem ugyan több kérdésből állt, de jelen kutatásomhoz kapcsolódva csak az első kérdést veszem számításba. Táblázatban felsoroltam azokat a szavakat, melyek a fenyegető levelekben vulgáris tartalommal bírnak. Kértem, hogy a válaszadók 1–5-ös skálán értékeljék azokat. Jelen esetben 1-esként értékelték azokat a szavakat/kifejezéseket, melyeket nem tartanak vulgáris töltetűnek, valamint 5-öst adtak azoknak, melyek jelentését bántó célzatúnak találták.

A fenyegető levelekben előfordult vulgarizmusok kiértékelése után csoportosítani tudtam az elemzett szövegeket.

A kérdőívet különböző korosztályú személyekkel tölttettem ki, hogy átfogóbb és reprezentatívabb képet kapjak a szavak mai megítéléséről (általános iskolás, 13–14 év: 10 fiú, 15 lány; középiskolás, 18–19 év: 12 férfi, 13 nő; egyetemista, 20–24 év: 13 férfi, 12 nő; munkavállaló, 25 év felett: 11 férfi, 14 nő).

A kérdőív eredményei

A fenyegető levelekben felmerült kifejezések értékelése során a vélemények széles megoszlást mutattak a válaszadók körében.

A következő szavak megítélését kértem a kutatásban a résztvevőktől: *Megbánja, hogy megszületett, buzi, mocsok, gennyes kelés, takarodj, aljas, kurva, mocsos férfi*.

Az általános iskolás fiúk az *aljas* szót tartalma szerint elfogadottnak tekintik, hiszen a legtöbben az 1-es és 2-es kategóriába sorolták, a lányoknál is hasonlóan történt az előbb említett szó osztályozása. A *Megbánja, hogy megszületett* kijelentés a kiskorúak körében szintén azonos érzelmeket váltott ki. A lányoknál a legtöbben a *kurva* (93%) szót értékelték a legrágárabb kifejezésnek, majd ezt követően hasonló felháborodást keltett a *Megbánja, hogy megszületett* mondat. A fiúk a *kurva* (70%) és a *buzi* (60%) szavakat egyértelműen a számukra elfogadhatatlan kategóriába (5-ös) sorolták. Mindkét nem értékelése alapján a középmezőnyben helyezkedik el a *mocsok* (lány: 46%; fiú: 60%). A fiúknál a *takarodj* szó esetében nem született egyértelmű eredmény, mivel azonosan értékelték mindegyik kategóriában, míg a lányoknál többen 3-as kategória alá sorolták (53%).

A középiskolások esetében a *Megbánja, hogy megszületett* mondat értelmezése után mindkét nem vegyes érzelmeket mutatott, egyesek felháborítóknak, mások jelentéktelennek tartották; hasonlóan reagáltak a *buzi* és a *mocsos férfi* kifejezésre is. Szintén mindkét oldal azonos véleményen volt a *mocsok* szót illetően, ugyanis vagy nem, vagy csak kevésbé tartották vulgáris töltettel rendelkező szónak (nő: 69%; férfi: 66%). A férfiak körében a *gennyes kelés* szókapcsolat a középmezőnybe sorolható, míg a nőknél a trágár szavak kategóriájában található. Az összesített adatok alapján a *takarodj* és az *aljas* kijelentés veszített a vulgáris jelentéséből, mivel a megkérdezettek nem értékelték bántónak a tartalmukat. Azonban a *kurva* szó kapcsán egyaránt kinyilvánították felháborodásukat, a legtöbben a 4-es vagy az 5-ös kategóriába helyezték (nő: 84%; férfi: 91%).

Az egyetemistákat illetően a legtöbb szó/kifejezés nem tartozott a felháborodást keltő szavak körébe. Sokan több kifejezést az 1-es, 2-es kategóriába soroltak, azaz számukra tartalmuk vagy nem tartozik a trágár szavak csoportjába, vagy igen, de még az elfogadhatóság határain belül marad (*Megbánja, hogy megszületett; mocsok; aljas; mocsos férfi; takarodj*). Az előbb felsoroltakkal ellentétben a *buzi* (50%), illetve a *kurva* (91%) a nők körében vulgáris tartalommal bír, de a férfiaknál csak a *kurva* (61%) esetében láthatjuk ugyanezt, mert a *buzi* a 3-as kategóriában kapta a legtöbb értékelést (53%). A *gennyes kelés* kifejezés a felmérés alapján megoszló véleményt hozott, mivel mindegyik kategóriára a férfiak és a nők is egyforma számban értékelték, ugyanis az 1-es kategóriába sorolta a válaszadók 20%-a, a 2-es kategóriába a 24%-a, és az 5-ös kategória alá vonta 24%-a megkérdezetteknek.

A munkavállaló, azaz a 25 év feletti korosztály esetében is felmértem, hogy a táblázatban szereplő szavakról mi a véleményük. A *Megbánja, hogy megszületett, mocskos, takarodj és aljas* kifejezéseket a nők és a férfiak sem értékelték sértőnek magukra nézve. Mindkét nem a 4-es és 5-ös kategóriába sorolta a *buzi* (nők: 64%, férfiak: 63%) és a *kurva* (nők: 85%; férfiak: 63%) szavakat, tehát sértőnek, felháborítóknak vélik tartalmukat. A férfiak körében megoszlottak a szavazatok a *mocskos férfi* szókapcsolatot illetően, míg a nők egyértelműen bántónak találták (nők: 57%). A *gennyes kelés* (nők: 64%, férfiak: 36) szintagma esetében ismét a nők értékelték szigorúban, a férfiak körében a közép kategóriába került.

A módosított kategória

Szükségszerű Nagy (1980) szabályrendszerén módosítani, hiszen az 1980-ban létrehozott elmélet mára már elavulni látszik. A vulgáris tartalommal bíró szavak kategóriáján lazított a felmérés eredménye, mivel Nagy a trágár szavakat egy csoportba sorolta. A vizsgálat eredménye alapján rendszereztem azokat a szavakat, melyek a megkérdezettek által nem tartalmaznak vulgáris töltetet, innen adódóan azok nem sorolhatók kizáró osztályozás alá. A *fogalmazás és stílus* című kategória tekintetében azonban továbbra is csak az a levél kap 5-ös minősítést, melyben nincsenek trágárságra utaló szavak. 4-es osztályozás alá vonható az az írás, melyben a szavak jelentése a megkérdezettek szerint nem vagy kevésbé sértő (*aljas, mocskos, takarodj*). 3-as értékeléssel bír az a szöveg, melyben a résztvevők a szó tartalmát vulgárisnak ítélték, de még az elfogadhatóság határain belül volt. 2-es osztályozással értékeljük azt a kifejezést, mely a köztudatban trágár szóként van jelen, végül 1-es osztályozás alá azok a szavak értendők, melyek legerősebben vulgáris tartalmúak a válaszadók véleménye alapján.

A módosított kategória és a Nagy-féle szabályrendszer, fogalmazás és stílus című összehasonlító táblázatot az 1. számú táblázat mutatja be.

	1-es osztályozás	2-es osztályozás	3-as osztályozás	4-es osztályozás	5-ös osztályozás
Nagy-féle szabályrendszer (fogalmazás és stílus)	nyelvi igénytelenség; összefüggéstelen tartalom; trágár szavak; több nyelvhelyességi vétség	nehézkedő fogalmazás; szürke, hétköznapi szavak használata	elkoptatott kifejezések; idegenszerűségek használata; írásmű érthető kifejezése; kisebb nyelvhelyességi hibák	szabatos, magyaros, világos fogalmazás; értelemre való ráhatás	a mondanivaló legkedvezőbb kifejezése; nyelvi igénytelenség; szóképek használata;
A módosított kategória	nyelvi igénytelenség; trágár szavak (<i>buzi, kurva</i>)	nehézkedő fogalmazás; trágár szavak (<i>gennyes kelés</i>)	érthető fogalmazás; idegenszerűségek; trágár szavak (<i>Megbánja, h. megszületett.; mocskos férfi</i>)	világos fogalmazás; értelemre való ráhatás; trágár szavak (<i>takarodj, aljas, mocskos</i>)	nyelvi igényesség; a mondanivaló legkedvezőbb kifejezése, szóképek használata

1. táblázat

Fogalmazás és stílus, illetve a módosított kategória összehasonlítása

Vulgarizmusok a fenyegető levelekben

A 21. századi nyelvhasználatban – Magyarországon – a vulgarizmusok bekerültek a közhasználatban lévő szavak körébe, használatuk mindennaposá vált.

A 2. táblázat bemutatja, hogy mely levél, milyen vulgáris kifejezést rejt.

Levél	L1	L2	L3	L4	L5
Előforduló szavak	- <i>takarodj</i>	- <i>takarodj</i> - <i>kurva</i> - <i>gennyes kelés</i>	- <i>Megbánja, hogy megszületett.</i>	- <i>buzi</i> - <i>kurva</i> - <i>mocskos férfi</i>	- <i>aljas</i>

2. táblázat

A fenyegető levelekben előfordult vulgáris kifejezések

Az a levél kap 5-ös minősítést, mely nem tartalmaz vulgarizmusra utaló jelet; a kutatás során ilyen levél nem volt. 4-es osztályozást az a levél kapott, melyben azok a szavak fordultak elő, melyet a válaszadók vagy nem tartottak vulgáris töltetűnek, vagy csak kevésbé tartottak annak, tehát a kérdőív táblázatában az 1-es vagy a 2-es csoportosítás alá sorolták (*aljas, mocskos, takarodj*); ennek a feltételnek két levél felelt meg (L1, L5). 3-as értékelést az a levél kapott, melyet a megkérdezettek körében a kérdőívezés keretei között 3-as, azaz vulgáris töltetűnek ítélték, de jelentésük még nem váltott ki felháborodást (*Megbánja, hogy megszületett, mocskos férfi*); ide sorolható a L3-as szöveg. 2-es minősítést kapott az az írás, amely a *gennyes kelés* szintagmát tartalmazta, mivel a válaszadók többsége az értékelés során jelentését vulgárisnak ítélte meg (3-as, 4-es kategóriába helyezték). Az elemzett levelek közül egy levél sem került 2-es minősítés alá. Végül 1-esként értékelhető az a szöveg, mely azokat a kifejezéseket foglalja magában, melyeket a legvulgárisabb tartalommal bíró szavaknak ítélték meg a megkérdezettek; ide sorolható a *buzi, kurva* kifejezés. Tehát az L2-es és a L4-es levél a vulgáris stílusát illetően 1-es minősítést kapott. A 3. táblázat összefoglalja a levelek osztályozását.

Osztályozás	1-es osztályozás	2-es osztályozás	3-as osztályozás	4-es osztályozás	5-ös osztályozás
Levelek	L1, L5	-	L3	L2, L4	-

3. táblázat

A levelek osztályba sorolása a bennük található vulgarizmus alapján

Összegzés

Célom volt bebizonyítani, hogy szükség van az 1980-ban megalkotott Nagy-féle nyelvi szabályrendszer egyes pontjainak módosítására. Úgy gondolom, hogy az általam készített felmérés támpontot ad a rendszer újragondolásához.

Kutatásommal fel szeretném hívni a figyelmet arra is, hogy a durva kifejezések használata eluralkodni látszik Magyarországon, mivel egyre többen használnak trágár szavakat spontán beszélgetéseik során. Azonban ennek révén magukat minősítik, mivel valójában ők maguk is elfogadhatatlannak ítélik a trágár szavak használatát a közéletben.

IRODALOM

- Adler, F., Mueller, G. O. W., Laufer, W. S. 2000. *Kriminológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
 Nagy F. 1980. *Kriminológiai szövegnyelvészet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
 Tremmel F., Fenyvesi Cs., Herke Cs. 2005. *Kriminológia*. Budapest–Pécs: Dialógus Campus Kiadó.

Analysing threatening letters in criminalistics

In my study, using the methodology of Ferenc Nagy I examined five threatening letters. However, a few of his categories are out of date; thus, I found it necessary to make slight alterations in the categorisation concerning words with vulgar meanings. Using questionnaires, I asked a hundred people about their opinions on certain words. Based on the results of the questionnaires, I modified the original method, and used this altered method to examine the threatening letters. In the paper, after a theoretical introduction, I present the results of the research.



KUBATOV DUBRAVKA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Nyelvtudományi Doktori Iskola, Interkulturális nyelvészeti program, Budapest
kubatovdubravka25@gmail.com

Bókok a kulturális sztereotípiák tükrében

Kulcsszók: *bókolás, kontrasztív nyelvészet, nemzeti kultúrák, sztereotípiák*

Bevezetés

Ahogy Európa egységesedik, nem egyszerűen egy európai térség jön létre, a velejáró nagyméretű politikai egységekkel és szolidaritási hálózatokkal, hanem kialakul egy egységes európai és globális kulturális térség is. Az egyes kultúrák nagyobb és változatosabb eszmékre támaszkodhatnak. Egyre nagyobb a fogékonyság a más kultúrák iránt. A kultúra állandó megújulási folyamaton megy át. Ugyanakkor az európai integráció kerékkötője mindennél jobban a kulturális sokszínűségből adódó kommunikációs nehézségekben és értékrendbeli eltérésekben rejlik. Az Európára olyannyira jellemző kulturális diverzifikáció számos döntés-folyamatot lelassít, megnehezít, adott esetben meg is gátol. Alighanem ezért sem véletlenül nyilatkozta azt Jean Monnet, az Európai Közösség alapítója: „If I were again facing the challenge to integrate Europe, I would probably start with culture” (Hidasi 2006).

Ebben a tanulmányban összevetjük a nemzeti kultúrákról kialakított sztereotípiákat és a bókokról kapott adatokat. Kíváncsiak vagyunk, ezek miben egyeznek és miben térnek el.

Sztereotípiák

A szó görög eredetű. A *stereós* (στερεός), ami szilárdat jelent, és a *týpos* (τύπος) – forma – szavakból áll. A sztereotípiák lehetnek egyaránt negatívak, pozitívak és akár semlegesek is. Az Európára jellemző kulturális diverzifikáció megjelenik a közismert mondásban:

„Mennysország az, ahol a rendőrök britek, a szakácsok olaszok, a szerelők németek, a szeretők franciák és mindezt a svájciak szervezik. Pokol az, ahol a rendőrök németek, a szakácsok britek, a szerelők franciák, a szeretők svájciak, és mindezt az olaszok szervezik.”

A sztereotípiák olyan személyiségsémák, amelyek a gyors és hatékony adatfeldolgozást segítik elő. Nem csupán saját tapasztalat alapján alakíthatunk ki sztereotípiákat, hanem társas tanulás által is. A sztereotípiákra nagy hatást gyakorolnak még a szociális attitűdök, amelyek szabályozzák negatív és pozitív viszonyulásainkat tárgyakkhoz és személyekhez.

Lippmann (1922) definiálta az egyéni sztereotípiákat mint: „a fejünkben lévő rendezett, többé-kevésbé konzisztens képek a világról, melyhez szokásaink, ízlésünk, befogadásunk, kényelmünk és reményeink igazodtak”. Gardner (1972) a kollektív sztereotípiákat határozta meg, mint: „kollektív hitek összességei, egy csoport személyes tulajdonságairól”. Akár egyéni akár kulturális, akár gender sztereotípiák – mélyen beleivódtak a nyelvbe:

„...a sztereotípiák olyan mentális programok, amelyek nemcsak rendezik és kategorizálják a megszerzett információkat, hanem konceptualizálják, azaz értelmezik is ezeket az adott kommunikatív közösségben elfogadott kultúrminták szerint.

A sztereotípiák jelenségének társadalmi jelentősége világvízióink, magatartásunk és viselkedésünk kialakításában játszott nyelvi szerepéből következik. A sztereotípiák szervesen kapcsolódnak a nyelvhez és a szóhoz, ez azonban nem jelenti azt, hogy nem verbális módon például képkarikatúra formájában nem közölhető. A sztereotípiák releváns tulajdonsága a szubjektív, nem precíz általánosításban rejlik, amelynek során az adott név által jelölt objektumosztályhoz tartozó minden elemhez logikailag helytelenül valamilyen tulajdonságot rendelünk hozzá” (Bańcerowski 2007).

Bókok

A mindennapi beszéd részei, amelyek legalapvetőbb funkciója: pozitív érzelmi beszédaktus, amely általában jót tulajdonít a címzettnek (Holmes 1988: 44), ezáltal növelve a szolidaritást a partnerek között. A bókok eltérnek a különböző kultúrákban, és általában elfogadottak a nyugati kultúrában. Vonatkozhatnak a külső kinézetre, belső tulajdonságokra vagy az ügyességre a munkában, sportban elért eredményekre.

Ebben a dolgozatban a belső tulajdonságokra adott bókokkal foglalkozunk, majd összevetjük azokkal a sztereotípiákkal, amelyek egy adott kultúrára vonatkoznak.

Személyiségvonásokra adott bókok

A személyiség különböző testi és lelki tulajdonságok dinamikus és teljes egésze, mely az embert megismételhetetlenné teszi, megkülönbözteti, meghatározza viselkedését és gondolkodását. A személyiség alkotóelemeiként azokat a vonásokat jelöli meg, amelyeket predispozícióknak tekint a helyzetek egész sorában hasonló viselkedésre, és amelyek egy adott személyt konzisztensen megkülönböztetnek másoktól. Ebben a dolgozatban alkalmazzuk a jól ismert „Big Five” személyiségvizsgáló eljárást. A „Big Five” egy olyan személyiségmodell, amely azt feltételezi, hogy a személyiséget öt, egymástól független dimenzió, öt faktor alkotja. Az egyes dimenzióknak, faktoroknak több elnevezése is ismert, ebben a vizsgálatban a következő elnevezéseket fogjuk használni:

(1) Élményekre való nyitottság, magában foglalja a képzeletgazdagságot, logikus gondolkodást, érdeklődést, kreativitást, esztétikai érzet és az intellektuális kíváncsiságot.

(2) Lelkiismeretesség, magában foglalja a beszabályozottságot, felelősséget, tervezést, kitartást, célokért való küzdelmet, kötelességtudatot, engedelmességet, önfegyelmet és megfontoltságot.

(3) Extroverzió – introverzió, magabiztosság, impulzusok szabad kifejezése, dominancia, önbizalom, társaságkedvelés. A dimenzió egyik végén álló személy: pozitív érzelmi beállítottságú, asszertív, társaságkedvelő. A dimenzió másik végén álló személy: csendes, visszahúzó, inkább tartózkodó, mint barátságos, és szeret egyedül lenni.

(4) Együttműködés, magában foglalja a szeretetreméltóságot vagy érzelmi hidegséget, gondoskodást, érzelmi támasz nyújtását, másokkal való szembenállást, barátságosságot vagy épp ellenségességet, bizalmat vagy bizalmatlanságot, féltékenységet és őszinteséget.

(5) Stabilitás – neuroticitás, magában foglalja az emocionális instabilitást, szorongást, ellenséges érzelmeket, rosszindulatot, depressziót, sebezhetőséget és impulzivitást. A dimenzió egyik végén álló személy érzelmileg kiegyensúlyozott, képes a stresszkeltő helyzetekkel higgadtan szembenézni. A másik végén álló személy hajlamos az irreális gondolkodásra, alacsony önértékelésre, szomatikus tünetektől szenvedni és kevésbé tudja impulzusait kontrollálni (Costa, McCrae 1992).

Nemzeti kultúra

A maszkulin kultúrák azok, melyekben a férfiak és nők felé támasztott elvárások maximálisan különböznek. Azokban a kultúrákban, melyek nagyobb hangsúlyt fektetnek a maszkulin értékekre, kiemelten fontos a magabiztosság, a versenyképesség és az anyagi siker elérése.

A feminin kultúrákban nagyobb az átfedés a nemek társadalmi szerepei között. Azok a kultúrák, melyek értékelik a feminin tulajdonságokat, kiemelik az életminőséget, az emberek közötti kapcsolatok és a rászorulókat támogatásának fontosságát (Hofstede 1998).

Cél

Azt kívánjuk megállapítani, van-e korreláció a nemzeti sztereotípiák és a jellemvonásokra adott bókok között.

Kérdőív és adatközlők

A kérdőív nagyon egyszerű, csupán négy kérdésből áll, így az adatközlők részéről kevés időt vesz igénybe:

1. Szeret bókot kapni? Igen vagy nem.
2. Szeret bókot adni? Igen vagy nem.
3. A leggyakoribb bók, amit ad? Írjon 3-at.
4. A leggyakoribb bók, amit kap? Írjon 3-at.

Összesen: 301 válasz érkezett, abból 36% férfi és 64% nő választott. Ami az életkort illeti, egyetemisták voltak legtöbben: 86%. Külön nemzetenként jutott: ~ 43 válasz.

Eredmények

Angolokról

Az angolokról alkotott sztereotípiák közül, mint például: ultrahagyományosak, nyugodtak, durvák, mély gondolkodók, intelligensek, nagyképűek, kiemelném a pozitív sztereotípiákat: mély gondolkodók, intelligensek, ugyanakkor a bókknál megjelenik a hasonló dicséret: *Okos vagy!*

Két alkalommal is megjelenik az első három leggyakoribb bóknál, majd: *Intelligens vagy!* és *Érett a gondolkodásod!*, ami megint megfelel az angolokról alkotott sztereotípiának. Itt kiemelném a *Jó a humorod!* bókot, mely korrelációban van az okossággal és intelligenciával: „so humor may be an equally reliable intelligence-indicator in each sex” (Greengross 2011).

férfiak	adnak:	1. Jó a humorod!	2. Okos vagy!	3. Tetszik a zenei ízlésed!
férfiak	kapnak:	1. Segítőképz vagy!	2. Jó ember vagy!	3. Okos vagy!
nők	adnak:	1. <u>Jó a humorod!</u>	2. Rendhagyó személyiség!	3. Igazi úriember vagy!
nők	kapnak:	1. Intelligens vagy!	! 2. <u>Jó a humorod!</u>	3. Érett a gondolkodásod!

1. ábra

Az angol férfiak és nők leggyakrabban ilyen bókokat adnak, illetve kapnak.

Franciákról

A franciákra jellemző sztereotípiák szerint: kaotikusak, felelőtlenek, önzőek, kulturáltak, társadalmi játékosok, nem szeretnek dolgozni – inkább sztrájkolnak, arrogánsak és önteltek, sznobok.

Itt a sztereotípiák közül a: kulturáltak, társadalmi játékosok összecsengenek a bókokkal: *Ízlésesen öltözöl! Egy művész vagy!*, melyek annyira jellemzőek a franciákra. Ezenkívül a kimagaslóan első helyezett, *Intelligens vagy!*, talán arról tanúskodik, hogy a válaszadók 86%-egyetemista korú, akik igen fontosnak tartják az intelligenciát.

Férfiak	adnak:	1. Intelligens vagy!	2. Bájós vagy!	3. Csodálatos vagy!
Férfiak	kapnak:	1. Intelligens vagy!	2. Bájós vagy!	3. Egy művész vagy!
Nők	adnak:	1. Figyelmes vagy!	2. Ízlésesen öltöző!	3. Bátor vagy!
Nők	kapnak:	1. Intelligens vagy!	2. Vicces vagy!	3. Rokonszenves vagy!

2. ábra

A francia férfiak és nők leggyakrabban ilyen bókokat adnak, illetve kapnak.

Horvátokról

Annak ellenére, hogy Horvátország kicsi, igen változatos a kultúrája, azért a sztereotípiák is a különböző kultúrákra vonatkoznak: kifinomult, sznob (Zágráb); lassú, nyugodt, gyáva, zavarodott (északi horvátok); hedonista, ingyen (szlavóniaiak); lusta, macsó (dalmátok); goromba, makacs, sajátos felfogású (líkaiak, hegyi emberek).

Ennek ellenére vannak közös sztereotípiák a horvátokról: beszédes, barátságos, haragos, durva, kötekedő, agresszív, sportos, szenvedélyes, kulturált, képmutató. A sztereotípiák, mint: agresszív, sportos, szenvedélyes megtalálható a bókokban is: *Igazi férfi vagy!* és *Szenvedélyes vagy!* Itt az in-group bókokban találhatóak out-group sztereotípiák a horvátokról.

Férfiak	adnak:	1. Okos vagy!	2. Tetszik a gondolkodásod!	3. Édes vagy!
Férfiak	kapnak:	1. Igazi férfi vagy!	2. Okos vagy!	3. Különleges vagy!
Nők	adnak:	1. Jó az ízlésed!	2. Szenvedélyes vagy!	3. Bölcs vagy!
Nők	kapnak:	1. Különleges vagy!	2. Elragadó vagy!	3. Kedves vagy!

3. ábra

A horvát férfiak és nők leggyakrabban ilyen bókokat adnak, illetve kapnak.

Magyarokról

A magyarokról szóló out-group sztereotípiák a következők: küzdők, túlélők, bajkeverők, gyakran kétségbeesett és reménytelen (depresszív), ugyanakkor nyugodt és objektív gondolkodásúak, bátrak, vakmerők, és ragaszkodnak a saját elképzeléseikhez.

A nyugodt és objektív gondolkodású sztereotípiák a magyarokról a bókoknál is megjelennek: *Okos vagy!* és *Intelligens vagy!*

Férfiak	adnak:	1. Csodás vagy!	2. Okos vagy!	3. Odaadó tündér vagy!
Férfiak	kapnak:	1. Intelligens vagy!	2. Figyelmes vagy!	3. Aranyos vagy!
Nők	adnak:	1. Vicces vagy!	2. Okos vagy!	3. Érzékeny vagy!
Nők	kapnak:	1. Okos vagy!	2. Aranyos vagy!	3. Kedves vagy!

4. ábra

A magyar férfiak és nők leggyakrabban ilyen bókokat adnak, illetve kapnak.

Németekről

Európai sztereotípiák a németekről a következők: mechanikus, szervezett, unalmas, nincs humorérzéke, lelkiismeretes, egy csavarkulccsal a kezükben születtek, a nők jeges germán szépségek, legendás bürokrácia, vakon követik a szabályokat és előírásokat. A bókokban a férfiak is és nők is előnyben részesítik az intelligenciát, okosságot és a humort. Annak ellenére, hogy az out-group sztereotípiák arról szólnak, hogy nincs humorérzékük vagy unalmasak, az in-group bókok itt is az intelligenciát, a jó humort és a okosságot részesítik előnyben. Itt található a eltérés az out-group sztereotípiák és az in-group bókok között.

Férfiak	adnak:	1. Intelligens vagy!	2. Vicces vagy!	3. Nyitott személy vagy!
Férfiak	kapnak:	1. Intelligens vagy!	2. Rokonszenves vagy!	3. Igazi úriember vagy!
Nők	adnak:	1. Vicces vagy!	2. Jó a kisugárzása!	3. Vonzó személy vagy!
Nők	kapnak:	1. Okos vagy!	2. Őszinte vagy!	3. Az igazi vagy!

5. ábra

A német férfiak és nők leggyakrabban ilyen bókokat adnak, illetve kapnak.

Olaszokról

Az olaszokról az a hír járja hogy: gigolók, Casanovák, anyuci kicsi fiai, még inkább kaotikusak, szenvedélyesek, birtoklók, kreatívak, hízelgők, manipulatívak, tisztességtelenek, divatfüggők, a maffia vagy a banda tagjai.

Az egyedüli kultúra, ahol a bók maga a kultúrához tartozni: *Igazi olasz vagy!*, az olaszoknál igazi olasznak lenni dicséret! Itt is a bókok közül azokat részesítik előnyben, amelyek az okosságot és az intelligenciát képviselik.

Férfiak	adnak:	1. Okos vagy!	2. Édes vagy!	3. Különleges vagy!
Férfiak	kapnak:	1. Intelligens vagy!	2. Tipikus olasz vagy!	3. Aranyos, bolondos vagy!
Nők	adnak:	1. Intelligens vagy!	2. Nyitott személy vagy!	3. Nagylelkű vagy!
Nők	kapnak:	1. Intelligens vagy!	2. Aranyos vagy!	3. Bolondos vagy!

6. ábra

Az olasz férfiak és nők leggyakrabban ilyen bókokat adnak, illetve kapnak.

Spanyolokról

A spanyolokról a többi európai úgy vélekedik, hogy: lusták, szoknyavadászok, extrovertáltak, rendetlenek, temperamentumosak, szeretetteljesek, kifinomultak, büszkék és hazafiasak, divatosak, szeretnek táncolni, kulturáltak, fontos számukra a történelem és a származás, a szabadidő és kultúra, nyitott és melegszívű emberek. A spanyolok is az első helyen az intelligenciát dicsérik, ugyanakkor a nők számára fontos a jó, megfelelő társasági viselkedés: *Igazi úriember vagy!*, valamint: *Vidám vagy!*, mint egy dicsérni való lelkiállapot.

Férfiak	adnak	1. Intelligens vagy!	2. Kellemes személy vagy!	3. Jó vagy!
Férfiak	kapnak	1. Intelligens vagy!	2. Figyelmes vagy!	3. Kedves vagy!
Nők	adnak	1. Igazi úriember vagy!	2. Nagyon figyelmes vagy!	3. Elegáns vagy!
Nők	kapnak	1. Vidám vagy!	2. Elegáns vagy!	3. Kedves vagy!

7. ábra

A spanyol férfiak és nők leggyakrabban ilyen bókokat adnak, illetve kapnak.

Összegzés

A bókok a nemzeteken belül in-group preferenciákat mutatnak, és az out-group sztereotípiákkal nincsenek mindig összhangban, mint például a német humorról szóló sztereotípiák. Ugyanakkor a bókok között találhatók olyanok is, amelyek a nemzeti sztereotípiákkal összhangban vannak, mint például a spanyol *Igazi úri ember vagy!*, vagy francia: *Egy művész vagy!* Itt javasolnánk egy következő kutatást, ahol érdekes lenne az in-group sztereotípiákat összevetni az in-group bókokkal.

Meglepetést okozott az, hogy a nőkről nincsenek sztereotípiák, mintha az adott kultúrák tagjai csak férfiak lennének, annak ellenére, hogy az elsőnek elsajátított nyelvünket is anyanyelvünknek nevezzük. Így tehát a kultúrát képviselő sztereotípiák csak férfiakról szólnak. Hol vannak a nőkről alkotott sztereotípiák?

Az intelligencia és az okosság – mint tulajdonság – abszolút elsődlegesek az európai kultúrákban nőknél, férfiaknál egyaránt. Ez a tény abból is eredhet, hogy az adatközlők 86%-a egyetemista.

IRODALOM

- Bañcerowski J. 2007. Nemzeti sztereotípiák a magyar és a lengyel közmondásokban és frazeológiai kapcsolatokban. *Magyar Nyelvőr* 2007. évf. 1. szám. 1311.
- Gardner, R. C. 1973. Ethnic Stereotypes. The traditional approach, a new look. *The Canadian Psychologist* 14. évf. 2. szám. 133–148.
- Greengross, G., Miller, G. 2011. Humor ability reveals intelligence, predicts mating success, and is higher in males. *Intelligence* 39. évf. 4. szám.
- Hidasi J. 2006. *Interkulturális kommunikáció*. Budapest: Scolar Kiadó.
- Lippmann, W. 1922. *Public opinion*. Brace: Harcourt.
- McCrae, R. R. at al. 2007. Climatic Warmth and National Wealth: Some Culture-Level Determinants of National Character Stereotypes. *Eur J Pers* 21. évf. 8. szám. 953–976.

Compliments from the point of view of cultural stereotypes

The current study presents the results of an empirical contrastive analysis of compliments which compares informants with different mother tongues belonging to a wide range of European cultures, such as Croatian, English, French, German, Hungarian, Italian and Spanish. I emphasise the differences between men and women complimenting each other, and the relations of the compliments to cultural stereotypes.



LANTOS KATINKA

Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar,
Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet,
Alkalmazott Nyelvészeti Intézeti Tanszék, Veszprém
lantoskatinka@gmail.com

A tolerancia kifejeződése egy integrált közösségben¹

Kulcsszók: *attitűd, differenciált oktatás, integrált nevelés, SNI, tolerancia*

Bevezetés

Vizsgálatom tárgyául egy olyan jelenséget választottam, amely szinte egyáltalán nem kutatott, és számos kérdést vet fel a pedagógia és a nyelvészet területein. A kutatási kérdés egy olyan osztály látogatása során merült fel, melybe sajátos nevelési igényű gyermekek járnak, ez inspirált egy szisztematikus vizsgálatra. A sajátos nevelési igényű gyermekekhez a lassabb tempójú, visszafogottabb személyiségjegyeket kapcsoltam, s ezért azt feltételeztem, hogy ez a másokra való fokozott odafigyelés oka. Felmerül a kérdés, hogy a nem sajátos igényű gyermekek (az osztály nagyobb része) hogyan tolerálnak, illetve létezik-e a „tolerancia nyelve”. Az osztály rendszeres látogatása és megfigyelése révén választ kaptam kérdéseimre, és megértettem a közösség működését. Mielőtt rátérnék a vizsgálat eredményeire, fontos, hogy tisztázzuk a sajátos nevelési igényű (SNI) kifejezést és a hozzá szorosan fűződő integráció fogalmát.

Elméleti háttér

Magyarországon a közoktatásról szóló törvény 2003. évi módosítása vezette be a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló fogalmát. A definíció a következő:

„Sajátos nevelési igényű az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos; pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitászavar)” (Közoktatási Törvény 121. § 1).

Egy másik, gyógypedagógiai szemszögből fogalmazó definíció szerint:

„Ma a »speciális nevelési szükségletű egyének« az egyetlen gyűjtőfogalom, amely minden régít felvált. Ebbe az olykor 20–25%-ot is kitevő speciális nevelési szükségletű népességbe a különböző legsúlyosabb fokú és többszörösen halmozott fogyatéktól az enyhe fokban sérültekig mindenki beletartozik, és szociálisan és emocionálisan problémás gyermekekre éppúgy vonatkozik, mint a kiemelkedő képességűekre.

¹ Szeretném megköszönni az osztály két tanítójának, Lovász Évának és Bettesné Lengyel Andreának, hogy lehetőséget biztosítottak a kutatásom elkészítéséhez, s hogy mindenben a segítségemre voltak. Hálás vagyok azért is, mert példamutató pedagógusképet mutattak számomra.

Ebben a felfogásban az egyes egyének nevelési szükségletének megállapítása a feladat" (Hoffmann 2006:13).

Az utóbbi meghatározásból azt a gondolatot emelném ki, hogy az SNI egy gyűjtőfogalom, s az alakulástörténetét követve megállapítható, hogy a megnevezés a fogyatékos szó helyettesítésére született meg. A fogalomcsere mögött egy szemléletváltás áll, mely a biológiai károsodásra utalás helyett a másikkal való odafordulást szorgalmazza. Azaz: azt kell tekintetbe vennünk, hogy mit tudunk tenni ezekért az emberekért. Lényegében egy új emberkép született meg, amely az embert elsősorban mint sokféle és bonyolult strukturális egységet holista módon szemléli, s nem az egyes részaspektusokra, hanem a különbségekre, másságra fókuszál. A szemléletbeli megújulás, az egyénre való nagyobb koncentráció sok pozitív hozadékkal járt. A hetvenes évekre a gyógypedagógia elméletével foglalkozó szakemberek rájöttek arra, hogy az azonos fogyatékoságnak megfelelő homogén csoportok kialakítása még utópia, bizonytalanok ugyanis a kvantitatív diagnosztikai tesztljárások. Az egyes fogyatékosági kategórián belül pedig igen nagyok az eltérések, azaz az azonos csoportba eső tanulóknak is más és más a nevelési szükséglete (Réthy 2002). Ráadásul a nem rendhagyó osztályok tanulói között is igen nagy egyéni különbségek figyelhetők meg. Ezek a tapasztalatok életre hívták az integrációt, integratív oktatást. Az integráció a nevelés-oktatás folyamatában a speciális nevelési szükségletű gyermekek beillesztését jelenti a többségi iskolákban tanuló gyermekek közé (Hoffmann 2006).

A vizsgálat

Kutatásomat a veszprémi Dózsa György Általános Iskolában végeztem. A városban itt tanul a legtöbb sajátos nevelési igényű gyermek a többségi osztályokba integrálva.

Az iskola pedagógiai programjában olvasható: „Az iskola a különleges szolgálatra szoruló, a sajátos nevelési igényű (SNI), ép értelmű, tanulásban akadályozott (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia miatt), valamint beszéd fogyatékos és nagyothalló gyermekek szakszerű fejlesztését, nevelését, oktatását, képzését is biztosítja integráltan... Iskolánk oktató-nevelő munkájának fontos feladata az egymás iránti empátia, tolerancia fejlesztése. Fontos a kapcsolattartás a szülők közösségével azért is, hogy fogadják el az integrálandó gyerekeket" (Veress 2013: 63). Az iskola tehát megvalósítja az integráció legtekélyesebb formáját, hiszen nemcsak együtt neveli az SNI gyermekeket a többségi osztály gyermekeivel, de egy befogadó közösséget is kialakít, egy eszmét képvisel. Ezt a formát inklúciónak nevezzük.

A kutatás során a 3. c osztályt figyeltem meg. Ez egy általános tantervű osztály, ahova tizenhat tanuló jár (tizenhárom fiú és három lány). Az osztályban öt SNI gyermek van. Hármójuknál a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia fordulnak elő (eltérő kombinációkban), van egy beszéd fogyatékos és egy autisztikus tüneteket produkáló gyermek. Az osztályban három tanulócsoporthoz tartoznak, így valósul meg a differenciálás. A gyermekekkel két pedagógus foglalkozik, és az SNI-ek számára logopédiai és gyógypedagógiai foglalkozások állnak rendelkezésre.

A bevezetőben említett központi feltevés (a „tolerancia nyelve” létezik-e?) köré csoportosuló hipotézisek a következők voltak:

- az SNI és nem SNI gyermekek napi kapcsolata látens módon toleránsnak neveli a gyermekeket, s ez az elfogadás magatartásukban és nyelvi kifejezésükben is megnyilvánul;
- magatartásuk előítélet-mentes;
- a nyelvhasználatukról azt feltételezem, hogy képesek megnevezni egymás problémáját, valamint hogy pontos és gazdag szókészlettel rendelkeznek az SNI és a társadalmi nehézségek megnevezésére. Azaz, hogy véleményüket árnyaltan tudják elmondani. Mindezt arra alapoztam, hogyha egymás iránt türelmet tanúsítanak, akkor mások felé, más helyzetben is hasonlóan viselkednek majd, s ezt képesek lesznek megfogalmazni.

A nyelvi és magatartásbeli szokások megvizsgálására több módszert is szükségesnek tartottam alkalmazni. Ezek a megfigyelés, a kérdőív és a fókuszcsoportos beszélgetés voltak.

A megfigyelés során a gyermekek magatartását, társas viszonyát, nyelvi viselkedését mértem föl.

A kérdőív hét nyílt kérdésből állt. A kérdések a következők voltak:

- Ki/kik a barátaid az osztályból? Miért szereted őket?
- Van olyan az osztályban, akit kevésbé kedvelsz? Miért kedveled őt kevésbé?
- Hogyan oldod meg a konfliktusokat?
- Szoktál segíteni annak az osztálytársadnak, akivel épp nem vagy jóban?
- Az osztálytársaid számodra zavaró tulajdonságait el tudod fogadni?
- A szüleid mit tanítanak neked, azt, hogy szeretni kell mindenkit?
- Mit jelent számodra az elfogadás, elfogadni a másikat?

A kérdésekre kapott válaszokból a gyermekek egymáshoz való viszonyát szerettem volna jobban átlátni, a formai jegyeiből pedig a diszgráfiára vártam példákat. A kérdőív kitöltése nehézséget okozott a gyermekeknek, de a legtöbbjük készségesen igyekezett válaszolni.

A fókuszcsoportos beszélgetés során kétszer nyolcfős csoportban beszélgettem a gyermekekkel. Mindkét esetben ugyanaz volt a beszélgetés anyaga. Először négy rövidfilmet néztünk meg. Ezek kampányfilmek voltak a fogyatékosággal élők elfogadásáért, de ezt nem közöltem velük. A filmekben toloszékesek, egy Down-szindrómás, vakok és egy autista volt. Ezt követően tíz képet mutattam nekik: toloszékes gyermek az édesanyjával, Down-szindrómás mosolygó lány, afrikai bennszülöttek, nevető kislányok, vak kisfiú, japán iskolás lányok, elhízott közép-amerikai fiú, vidám, toloszékesben ülő ember segédjével, Down-szindrómás gyermek, roma család. A beszélgetés 1 óra 15 perc hosszúságú volt összesen.

Eredmények

A megfigyelés és a kérdőív eredményei egymást erősítették. A tanulók egymáshoz való viszonya változó, ám vannak biztos barátságok is.

A beszélgetést, azaz a gyermekek nyelvben megnyilvánuló véleményét, gondolkodásmódját négy kategóriába osztottam.

Az első ilyen az attitűd. A legjellemzőbb hozzáállás a másik helyzetébe való belehelyezkedés, azaz a nézőpontváltás képessége. Példák: *Azt, hogy mindenki más. Mi is mások vagyunk öhozzájuk képest, meg ők is hozzánk képest. Ezen nem lehet változtatni, ilyen az élet, el kell fogadnunk, hogy ők ilyennek születtek.; De ha az ő szemszögéből nézzük, akkor szerintem vidám.; De, ha ti ott születtetek volna, nektek nem lenne csúnya, mivel mi is olyan bőreük lennénk ott.; Szerintem ők nekünk ijesztőek, de mi is nekik ijesztőek vagyunk.; Szóval, hogyha Te mondjuk néger lennél, neked is olyan sötét lenne a bőröd, mint azoknak, akik és neked is olyan barna lenne a bőröd.* A mondatokból a gyermekek elfogadó magatartása olvasható ki. A másság fogalmát megfelelően kezelik, azért, mert képesek több szemszögéből tekinteni a helyzetekre.

A második csoporthoz az általuk használt kifejezéseket gyűjtöttem össze. Itt megfigyelhető, hogy bizonyos terminusokat ismernek, azonban jellemző a szókeresés is. Példák: *Lehet, hogy ez ilyen betegség, hogy ezt csinálja, nem?; De mindegyik ilyen fogyatékosokról szól?; Beszélési problémák.; Azért mert a tolokocsisok, hogy ők mozgássérültek.; Azaz ők sérültek, ő meg teljesen ép.; Négerek.; Ő cigány.* Úgy vélem, hogy a gyermekek nyelvi bizonytalanságának oka az, hogy nem akarnak másokat megbélyegezni. Hiszen az ő meglátásuk a fogyatékosnak nevezett emberekről korántsem egysíkú, s ezt igyekeznek megfogalmazásukkal is kifejezni. Ugyanakkor használnak címkéket, melyek a nyelvi tájékozódásban segítik őket, de ezeket is mindig kiegészítik.

A harmadik kategória alá a vélemény- és gondolat kifejtő mondatokat vettem.

Példák: *Béna, de nem úgy értem, hogy úgy béna, fúj-fúj béna, béna: mozgássérült.; Nem rondák, csak egy kicsit félelmetesek, mert egyszer, amikor a házba is bejött kettő ilyen, akkor megijedtünk. Hát hogy ilyen furcsák. Hogy fekete a bőruk.; Nehezebb az élete valami miatt az ő életében.; Arról nem ők tehetnek, hanem vagy úgy születtek, vagy olyan balesetet szenvedtek.; Az életével együtt jött, hogy így máshogy tud beszélni.; Az, hogy vannak olyan emberek, akik nem értik meg őket. És ezért nincsen elfogadás azokba.; Szerintem nem azok az emberek a fogyatékosok...hanem azok, akik úgy bánnak vele, hogy az neki rosszul esik.*

A véleményekből látható, hogy sohasem zárnak le egy gondolatot egyszerűen, hanem kompenzálni igyekeznek, és enyhítő kifejezésekkel élnek.

Az utolsó csoportba a gyermekek által ismert, a témához szorosan kötődő szavakat soroltam. Példák: *Nem tiszteli a másikat.; Azért nem szeretik, mert ilyen beteg és beszédről ítél meg, nem a belső.; És ő szereti őket, de*

akkor ők miért undorodnak tőle?; Hát, mert külsőről ítélik meg.; Szerintem mind a három videó arról szól, hogy vannak olyan emberek, akik nem akarják valamilyen gondjuk miatt elfogadni az embereket a világban.; Szerintem ez a videó a megbocsátásról szól.; Hát, szerintem ebben a kislányban, ennek a kislánynak nagy szeretetérzést árad.

Ezek a megnyilatkozások alátámasztották számomra, hogy az átlagosnál is jobban ismerik a témához illő szavakat, s képesek megfelelően használni ezeket.

Megbeszélés és következtetések

A következtetéseimet két részre osztva fogalmaztam meg. A megfigyelés és a kérdőív alapján a gyermekek magatartására az asszertivitás és az adaptáció, a felelősségvállalás és a türelem volt jellemző. A társas kapcsolataik meglehetősen változók. Igaz, hogy a beszéd fogyatékos fiút és az autista fiút kedvelik kevésbé, de nem a problémájuk miatt, hanem valamilyen személyiségvonásuk miatt (rendetlen, hisztis, gonosz, mert rossz ötleteket ad a játékhoz). A gyerekek nem foglalkoznak a felnőttek által észlelt és megnevezett problémákkal, sokkal nagyobb bennük az elfogadás, és például annak a szempontnak az érvényesítése, hogy mennyire tud jól játszani, beszélgetni társával. Ezért egy gyermek nem azt mondja a sajátos nevelési igényűről, hogy milyen fogyatékosat észlel, hanem mást akar mondani róla, megérteni a helyzetét, jobban megismerni. Ezt a gondolatot támasztja alá Illyés (2006: 122): „Mivel a fogyatékos fogalmának nincs egységesen értelmezett tartalma... a fogalom jelentése mindig ahhoz igazodik, amit a fogyatékos emberekről mondani akarunk.” A gyermekek egy részének írott nyelve tükrözte a diszgráfia tüneteit, például: *veleis szokta; vices; akor sólok; majd szólók neki; histis*. Szóban pedig a diszlexiára hallottam példát: *nápolyi-páholy*.

A fókuszcsoportos beszélgetés alapján megállapítottam, hogy létezik toleráns nyelvhasználat, vagyis a „tolerancia nyelve”. A gondolatok, a magatartás tökéletes leképzője lehet a nyelv. A gyermekek a kifejezések széles választékát ismerték, s képesek voltak ezeket összehangoltan használni gondolataikkal. Ahol nem voltak biztosak a szóhasználatban, ott árnyalni igyekeztek. Véleményükön az empátia, a másik megértésére való törekvés mutatkozott meg.

Kitekintés

Sok iskolában a különböző gyermekek együttnevelését kényszerhelyzet indukálta. Ez a sajátos helyzet azonban értéktéremtő állapot, s nem szabad ezt elfelejteni, amikor a nehézségek fokozódnak tárgyi, érzelmi és egyéb téren. A legnagyobb érték, hogy a felelősségteljes, elfogadó gyermekekből toleráns felnőttek lesznek. Az tény, hogy rengeteg türelem, kitartás kell a gyermekek és a pedagógusok részéről is, hogy jól tudjon működni egy ilyen közösség, nem beszélve a megfelelő eszközök, tananyagok meglétéről, de az eredmény példás. S annál is inkább készen kell állni az ehhez hasonló színes közösségek kialakítására, hiszen évről-évre növekszik a sajátos nevelési igényű gyermekek száma. Érdeemes tehát a témával mélyebben is foglalkozni, s felkészülni a jövőbeli kihívásokra. További kutatásra adna lehetőséget, ha a kapott eredményeket egy hagyományos osztály eredményeivel vethetném össze.

A videók elérhetősége:

A teljes beszélgetésről hangfelvétel készült.

<http://www.youtube.com/watch?v=btncEhMN0L0>

<http://www.youtube.com/watch?v=sPCiTDAvnv8>

<http://www.youtube.com/watch?v=D5EytgehpBE>

<http://www.youtube.com/watch?v=k55v4eYGDaw>

IRODALOM

- Hoffmann J. 2006. Napjainkban zajló folyamatok. Nevelhetőség és korlátozott nevelhetőség. Individuális nevelés. Speciális nevelési szükséglet. In: Hoffmann J. (szerk.) 2006. *Gyógypedagógiai szöveggyűjtemény*. Pécs: Comenius Kft. 12–14.
- Illyés S. 2006. A fogyatékoság jelentésváltozatai. In: Hoffmann J. (szerk.) 2006. *Gyógypedagógiai szöveggyűjtemény*. Pécs: Comenius Kft. 119–122.
- Juhászné G. D. SNI. [<http://fejlesztok.hu/szekciok/gyogypedagogusoknak/82-sni.html> - 2014.09.21.]
- Réthy E. 2002. A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia* 102. évf. 3. szám. 281–300.
- Veress J. 2013. *Pedagógiai program*. Veszprémi Dózsa György Általános Iskola. [<http://dozsaiskola.hu/dokumentumok/> – 2014.09.21.]

The expression of tolerance in an integrated community

In my paper, I examine the tolerance of children with and without SEN (special education needs) towards each other, and how they express tolerance in their language usage. Furthermore, I observe how teachers put differentiated education into practice, and what language tools they use to help children's learning. I used the methods of observation, questionnaires and attitude analysis.



MAGASHÁZI VIRÁG

Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar,
Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet,
Alkalmazott Nyelvészeti Intézeti Tanszék, Veszprém
virag9112@gmail.com

A média szerepe a nyelvtudás fejlesztésében – a japán mint idegen nyelv esete (pilottanulmány)

Kulcsszók: *japán, média, motiváció, nyelvtanulás, nyelvoktatás*

Nyelvtanulás és pszicholingvisztika

Az idegennyelv-tanulási vizsgálatok többsége a motivációt elemzi mint elengedhetetlen és szükséges feltételét a nyelvtanulásnak. Amikor ugyanis valaki elkezd egy idegen nyelvet tanulni, már előzetesen motiválja valamilyen tényező. Ez a motiváció megmaradhat, azonban el is tűnhet: ez függ az adott nyelv tanulási idejének hosszától vagy attól is, hogy a célnyelv mennyire tér el az anyanyelvtől. Az is megeshet, hogy a célnyelvi kultúra motivál egy tanulót, míg egy másikat ugyanez elriaszt a tanulástól (Matsumoto, Obana 2001). A motivációval kapcsolatosan Gardner (1972) munkája számít a legkorábbinak, aki kétféle motivációt/orientációt különböztetett meg: instrumentális és integratív.

Magyarországon Dörnyei és munkatársai végeztek egy országos szintű motivációs vizsgálatot, amely alapján nem két, hanem már 5 dimenzióban foglalták össze az idegennyelv-tanulást motiváló tényezőket:

- 1) *Integrativitás*
- 2) *Instrumentalitás*
- 3) *Közvetlen kapcsolat az anyanyelvi beszélőkkel*
- 4) *Kulturális érdeklődés*
- 5) *Anyanyelvi közösség vitalitása* (Csizér, Dörnyei 2002).

A motiváció mellett a kutatók figyelme a nyelvérzék (language aptitude), illetve a tanulási stratégiák felé is fordult. A legkorábbi nyelvérzéktesztet az 1920-as években végezték, ezzel próbálták megjósolni a nyelvtanulás sikerességét. A '60-as évektől a nyelvérzék kutatások Carrollhoz köthetők, aki azt mondta, hogy a nyelvérzék olyan tehetség, amely számos képességet magában foglal, kivéve az intelligenciát (Mérő, Polonyi 2009).

A nyelvtanulás sikerességét befolyásolja az is, milyen stratégiát választ a tanuló és a nyelvtanár. Azt azonban nem lehet pontosan meghatározni, hogy melyik stratégia a kulcs a sikeres nyelvtanuláshoz, ugyanis ez egyénfüggő (Mérő, Polonyi 2009).

Média és nyelvtanulás

A média a mai modern világban már kikerülhetetlen, életünk minden részében fontos szerepet játszik valamilyen formája. A média ugyanis összekapcsol minket a külső világgal, amelyeknek történéseit minden emberi egyed követni szeretné. A médiának ezenkívül önképünk kialakításában is fontos szerep jut: szocializálódásunk során

ugyanis az anyanyelv elsajátítását követően a másodlagos szocializáció funkciója is befolyásoló tényezővé válik (Magasházi 2012).

Azonban a média nemcsak identitásunk kialakításában segít, hanem a nyelvtanulásban is. Knowles (1950 idézi Bahrani, Sim 2002) különböztette meg először a formális és informális nyelvtanulást. Az előbbi az osztálytermi keretek között zajló tanulást jelenti, míg az utóbbi az osztálytermen kívüli tanulást, amelybe a média is tartozik (Bahrani, Sim 2002).

Lightbown és Spada (2001 idézi Bahrani, Sim 2002) még pontosabb leírást adtak e két típusról: a formális nyelvtanulásban a nyelv áll a középpontban, míg az informálisban a jelentés. Az informális nyelvtanulók interakcióba kerülnek anyanyelvi beszélőkkel, különböző stratégiákat alkalmaznak, filmet néznek, zenét hallgatnak a célnyelven. Még ha ezt csupán szórakozásból is teszik, egy idő után elsajátítják a célnyelvet, mert közvetlen kapcsolatba kerülnek a nyelvvel és annak környezetével, amikor pl. szótár segítségével vagy anélkül próbálnak megérteni egy filmet vagy dalszöveget (Bahrani, Sim 2002).

Azért is hasznos a média bevonása a nyelvoktatásba, mert ezáltal összekapcsolhatjuk a nyelvtanulót idegen nyelvekkel és kultúrákkal (Anthony Helm)¹.

A filmek és televíziós műsorok a mindennapi élet valós, spontán nyelvhasználatát tükrözik, amely gyakran hiányzik a tankönyvekből. Szövegeikkel a spontaneitásra törekcsenek, az előre megírt forgatókönyvek ellenére is. Megjelenítik a hezitációkat, ismétléseket, hibás kezdéseket, amelyek a percepciót fejlesztik, hiszen az élőszóbeli kommunikáció során mindig ejtünk hibákat. Továbbá a filmek használata jobban motiválja a tanulókat (Gilmore 2010).

Az órákon alkalmazott műsorok, médiumok kiválasztásakor az egyes műfajok nyelvi jellemzőit, pozitív és egyben negatív oldalait is fontos figyelembe venni.

Anyag és módszer

Egy kérdőíves attitűdvizsgálatot végeztem el a japánt idegen nyelvként tanuló diákok között a budapesti Hunfalvy János Két Tanítási Nyelvű Közgazdasági és Kereskedelmi Szakközépiskolában, ahol 5 idegen nyelvet tanítanak: orosz, angol, német, franciát és japánt. Az 5 évfolyamból (9–13. osztály) egy-egy olyan osztályban töltöttem ki a kérdőíveket, amelyben japántanítás is folyik egészen az érettségig. Azonban teljes létszámú osztályt nem tudtam vizsgálni, mivel a diákok fele tanul csak japánul, a másik fele oroszul. Így összesen 69 kérdőívet kaptam vissza, amelyből azonban csak 68-at tudtam felhasználni a kutatásomhoz. A 9., 11., 12., 13. osztályban 13-13 tanuló tanul japánul, a 10. osztályban pedig 16; nemek szerint 55 lány (81%) és 13 fiú (19%). A kérdőív anoním volt.

A kérdőív 24 kérdést tartalmazott, amelyek a japán nyelvhez és japán médiához való viszonyulásukra, illetve a nyelvtanulás és a média viszonyára vonatkoztak. A kérdőívvel egy előzetes felmérést végeztem el, amellyel választ szerettem volna kapni a kitöltők japántanulási motivációjára, és arra, hogy fontosnak tartják-e a média szerepét a japán nyelv tanulásában. Az volt a feltevésem, hogy 1) a diákok többsége pozitívan viszonyul a japán nyelvhez, viszont ez a pozitív hozzáállás – és ezáltal a motivációjuk is – inkább csak a japán populáris kultúra elemeihez köthető (anime, manga stb.); 2) mindemellett hasznosnak tartják a japán nyelvtudást; 3) az informális nyelvtanulás jelen van a vizsgált diákok között, és segítséget is nyújt számukra.

Jelen kutatással az a célom, hogy megvizsgáljam, vajon a média mennyire tud segédeszközként funkcionálni a nyelvtanulók tudásának fejlesztésében.

Eredmények

Japán nyelv és kultúra iránti érdeklődés

A kérdésre, hogy tanulták-e a japán nyelvet a középiskola előtt, 14-en (21%) válaszoltak igennel, 54-en (79%) nemmel, tehát a többség nem tanulta a japánt, mielőtt megkezdte középiskolai tanulmányait. A 12. osztályosok között volt a legtöbb, aki már tanulta (5 fő), a 11. osztályosok között pedig a legkevesebb (1 fő).

¹ <http://dcalblog.wordpress.com/2010/04/26/teaching-language-through-film/>

Az attitűdvizsgálat egyik kulcspontja volt, hogy vajon ezek a diákok hogyan viszonyulnak a japán nyelvhez és kultúrához, szeretik-e, érdekli-e őket, vagy csak kényszerből tanulják (10–11. kérdés). A 68 válaszadó egyike sem jelölte be, hogy nem szereti a japán nyelvet, 53-an (78%) szeretik, míg 15-en (22%) közömbösek vele szemben. A japán kultúra iránt (a nyelv mellett) már kicsivel többen érdeklődnek: 61-en (90%). Csak 7 diák jelölte úgy, hogy nem érdekli a japán kultúra (10%).

Motiváció

A nyelvtanulás egyik legfontosabb tényezője, hogy a tanuló motivált legyen az adott idegen nyelv elsajátításában. Azt feltételeztem, hogy a kérdőívet kitöltő diákok mind motiváltak lesznek a japán nyelv tanulásában, hiszen a délkelet-ázsiai nyelveket – tapasztalatom szerint – általában azok kezdik el tanulni, akik már a nyelvtanulást megelőzően is találkoztak a nyelvvel és kultúrával (többnyire a populáris kultúrával).

A diákok motivációját a kapott válaszok alapján (9. kérdés) 5 csoportra osztottam (az egyik 11. osztályos diák nem válaszolt erre a kérdésre):

1. Munkalehetőség: ebbe a csoportba 4 diákot soroltam (6%), ők gyakorlati hasznót látnak a japán nyelvben, a munkaerő-piacon való elhelyezkedés motiválja őket: *„Kihívásnak tartottam, munka szempontjából, nyelvtudás miatt.”*
2. Külső hatás: 5 tanuló került ebbe a csoportba (7%), rájuk az a jellemző, hogy valamiféle külső hatásra választották a japán nyelvet, pl. a szülők miatt, vagy egy diák aikidózott stb.: *„szüleim”*.
3. A kultúra és nyelv szépsége, ritka és különleges nyelv: A legtöbb diákot ebbe a csoportba soroltam (40 fő), ők mind különlegesnek és szépnek tartják a japán nyelvet, ezért választották ezt a középiskolában: *„Érdekesnek találtam a kultúrájukat, és úgy gondoltam, hogy egy ilyen különleges nyelvet nem sokan tanulhatnak.”*
 - a) A 3. csoportnak egy alcsoportját is megkülönböztettem, ez pedig a populáris kultúra iránt való érdeklődés, mivel többen azt válaszolták, hogy az animék (animációs sorozat) és mangák (képregény), illetve a popzene motiválta őket elsősorban, a nyelv és kultúra iránt ezek után kezdtek el érdeklődni: *„Kezdetben az animék, mangák miatt, de utána maga a nyelv szépsége ragadott meg.”*
- A 3. csoportba összesen 54 tanuló került (81%).
4. Egyéb okok: 4 tanulót soroltam ide (6%), közöttük volt olyan, aki nem tudta megindokolni, hogy miért választotta a japán nyelvet: *„nem tudom, csak megtetszett”*.

Média

Szerettem volna megtudni, hogy a diákok hasznosnak tartják-e a nyelvtanulásban a média szerepét, illetve arra is kíváncsi voltam, ők foglalkoznak-e a japán médiával, néznek-e japán műsorokat, tanulnak-e belőlük valamit, továbbá a tanáruk használ-e műsorokat oktatás céljából az órán.

Két 11. osztályos diákon kívül mindenki fontosnak tartja a média szerepét a nyelvtanulásban (egy 10. osztályos diák nem válaszolt erre a kérdésre). Ez a két tanuló nem indokolta meg a választát. Számomra meglepetés volt, hogy a diákok mennyire tudatosan válaszolták meg a média fontosságára vonatkozó kérdést. A legtudatosabb választ a 13. osztályosok adták: a média széles körű tudást ad a japán nyelvről és kultúráról, illetve a valós nyelvhasználatról. De már a 9. osztályosok is azzal indokolták a média fontosságát, hogy a valós japán nyelvhasználat más, mint amit a tankönyvekből megtanulnak. A diákok azzal is érveltek, hogy a tankönyv, amiből tanulnak, régi, és nem tükrözi a mai nyelvhasználatot. A 12. osztályosoktól érkeztek olyan válaszok, amelyek arra utalnak, hogy szórakozva tanulni sokkal könnyebb és hatékonyabb, mint tankönyvből, ezért is hasznos a médiából való tanulás. A hallás utáni értés fejlesztését és a szavak, kifejezések elsajátítását is sokan említették mint indokot. A tanulók 74%-a (50 fő) foglalkozik a japán nyelvvel és kultúrával a japán órákon kívül is, 72%-uk pedig (49 fő) szokott japán televíziós műsorokat nézni (jelenleg is, vagy a múltban).

A tanulók 66%-a (45 fő) számára a japán műsorok megtekintése segítséget nyújt a nyelvtanulásban, és csak 6% (4 fő) jelölte be azt, hogy nem könnyíti meg számára a nyelvtanulást a japán média. 19 fő (28%) nem néz ilyen műsorokat.

A japán nyelvtudás haszna

A kérdőív legutolsó kérdésében azt szerettem volna megtudni, hogy a diákok hasznosnak tartják-e a japán nyelvtudást. A 68 tanulóból csak 1 fő szerint nincs értelme ezt a nyelvet tanulni, 52-en (76%) úgy érzik, fogják tudni kamatoztatni a japán nyelvtudást. Nem elhanyagolható azonban az sem, hogy 15 diák (22%) bizonytalan ebben a kérdésben, ők nem tudják, vajon kezdhettek-e valamit a jövőjükben ezzel a ritka nyelvvel.

Diszkusszió

Az eredményekből az látszik, hogy a megkérdezett diákok többsége pozitívan viszonyul a japán nyelvhez. Első feltevésem az volt, hogy ez a pozitív hozzáállás csak a populáris kultúrának köszönhető, azonban ezt nem lehet egyértelműen kijelenteni, mert akik az animéket vagy mangákat említették mint motivációs tényezőket, ők a kultúra és a nyelv szépségét is kiemelték, bár igaz, hogy sok tanuló az utóbbiakat a popkultúra megismerésén keresztül szerette meg. Itt szeretnék utalni a Dörnyei és munkatársai által megállapított 5 motivációs dimenzióra, amelyek közül a *kulturális érdeklődés* dimenziója abszolút megjelenik a vizsgált tanulók motivációjában.

Érdekesnek találtam azt a jelenséget is, hogy néhány tanuló nagyon tudatosan választotta ki a japán nyelvet; munkalehetőséget vagy könnyebb elhelyezkedési lehetőséget látnak a japán nyelvtudásban. Ezeknél a diákoknál így az *instrumentális* motiváció érvényesül elsősorban. *Integratív* motivációra nem találtam példát, de vannak olyan diákok, akik szeretnének kint élni Japánban – ez természetesen azt is kell, hogy jelentse, hogy valamilyen szinten integrálódni szeretnének az ottani társadalomba.

Második feltételezésem, amely szerint a tanulók hasznosnak tartják a japánnyelv-tanulást, amely beigazolódt: a diákok 76%-a biztos abban, hogy kamatoztatni tudja nyelvtudását a jövőben (csak egy diák jelzett negatív attitűdöt ebben a kérdésben, a többiek pedig bizonytalanok). Ez az arány is a nyelvhez való pozitív viszonyulást tükrözi, továbbá az *instrumentális* motiváció/dimenzió jelenlétét is ismételten mutatja. A japán nyelvtudás hasznossága kapcsolatban áll az attitűdökkel is, ugyanis azok a diákok, akik szeretik a japán nyelvet, sokkal kevésbé bizonytalanok ebben a kérdésben, mint azok, akik közömbös érzésekkel tanulják.

A harmadik feltételezésem az informális nyelvtanulásra vonatkozott. Ismét jellemző volt a diákok többségére, hogy figyelemmel kísérik a japán médiát valamilyen módon, illetve az órán kívül is foglalkoznak a nyelvvel. Számukra a média megkönnyíti a nyelvtanulást. Többnyire a szavakat és a nyelvtani szerkezeteket említették, amelyeket egy-egy műsor során megtanulnak, elsajátítanak, de a beszédmod és a kiejtés is szerepelt a listán. Az összes diák tisztában van tehát azzal (emellett tapasztalják is), hogy a tankönyvek nyelvhasználata és az, amit órán meg kell tanulniuk, nem egyezik a valós nyelvhasználattal, emiatt nagyon sokat tud segíteni a média. Viszont a nyelvtanulásnak nemcsak a nyelvhasználat elsajátítása a része, hanem a kultúra és a másik nép világszemléletének elsajátítása, megértése is, ez viszont csak nagyon kevés diák válaszaiban szerepelt, holott sokakat pont a kultúra motivált a japán nyelv tanulásának elkezdésében.

Az órákon, formális keretek között csak ritkán nyílik lehetőség arra – a diákok szerint –, hogy a tanár a japán műsorokat bevonja az oktatásba. Az informális nyelvtanulás így az órákon kevésbé van jelen, viszont órán kívül annál inkább. A diákok animéket, sorozatokat, filmeket és show-műsorokat is megnéznék, amelyeket nemcsak a nyelvtanulás szempontjából tartanak fontosnak, hanem – válaszaik alapján – komoly motiváló tényezővel is bírnak.

Összegzés és kitekintés

Kutatásomban arra keresem a választ, hogy a média milyen módon/módokon tudja fejleszteni a nyelvtudást, továbbá hogy miért fontos az informális nyelvtanulás alkalmazása formális keretek között a japán nyelv esetében.

A tanulmányban a kutatás első fázisának eredményeit mutattam be. A tanulók válaszaik számos olyan pontra mutattak rá, amelyek a kutatás további fázisainak megtervezését alapozzák meg.

A világ fejlődésével egyre több olyan eszköz áll rendelkezésünkre, amelyekkel még hatékonyabb nyelvtudást érhetünk el. A világ elvárja a mobilitást a lakóitól, a különböző ösztöndíj-programok lehetővé teszik, hogy a nyelvtanulás valós környezetben történjen, a kultúráról és a világnézetekről való tudás pedig elmélyüljön. Míg Európán belül viszonylag könnyebben megvalósul a mobilitás, addig az ázsiai területekre, így Japánba is már nehezebben lehet eljutni. Számos ösztöndíjat meg lehet pályázni, de ezek legtöbbje csak japán szakosok számára elérhető, a

nyilvános pályázatokon pedig csak nagyon kevés embert választanak ki. De a szükséges és hiányzó tudást a média tudja pótolni: nemcsak nyelvet és nyelvhasználatot tanít, hanem nyelvi viselkedést, kultúrát és toleranciát egyaránt.

IRODALOM

- Bahrani, S. 2002. Informal Language Learning Setting: Technology or Social Interaction? *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology* volume 11. évf. 2. szám. 142–149.
- Csízér K., Dörnyei Z. 2002. Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációja. *Magyar Pedagógia* 102. évf. 3. szám. 333–353.
- Gardner, R. C., Lambert, W. 1972. *Attitudes and motivation: Second language learning*. Newbury House.
- Gilmore, A.: Catching words: Exploiting film discourse in the foreign language classroom. In: F. Mishan, A. Chambers (szerk.) 2010. *Perspectives on Language Learning Materials Development*. Oxford: Peter Lang AG. 110–148.
- Magasházi V. 2012. *A japán mint idegen nyelv: formalitás és informalitás a japán média nyelvhasználatában, és ennek jelentősége a nyelvelsajátításban*. (Pannon Egyetem, szakdolgozat.) Pannon
- Matsumoto Masanori, Obana Yasuko 2001. Motivational factors and persistence in learning Japanese as a foreign language. *New Zealand Journal of Asian Studies* 3. évf. 1. szám. 59–86.
- Mérő, D., Polonyi, T. 2009.: The Key to Successful Language Learning. In: Lengyel, Zs., Navracsics, J. (szerk.) *Tanulmányok a mentális lexikonról. Nyelvelsajátítás – beszédprodukción – beszédpercepció*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 92. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 202–215.

FORRÁSOK

- Helm, A. 2010. *Teaching Language Through Film*. Dartmouth Center for the Advancement of Learning: [http://dcalblog.wordpress.com/2010/04/26/teaching-language-through-film/ – 2015.03.07.]

MELLÉKLET

Kérdőív

1. Nemed? a) nő b) férfi

2. Korod?

3. Hányadik osztályba jársz?

4. A japánon kívül hány idegen nyelvet tanultál/tanulsz? (csak számot írd)

5. Melyek ezek a nyelvek? (a tanulás megkezdésének sorrendjében írd fel)

6. Milyen nyelveket tanítanak az iskolában a japánon kívül?

7. Mennyi ideje tanulsz japánul?

8. A középiskola megkezdése előtt is tanultad már a japán nyelvet?

- a) igen
- b) nem

9. Mi motivált a japántanulás elkezdésében?

10. Szeretted a japán nyelvet?

- a) igen
- b) nem
- c) közömbös vagyok vele szemben

11. Érdekel a japán kultúra is, vagy csak a nyelv?

- a) érdekel
- b) nem érdekel

12. Fontosnak tartod-e, hogy a nyelvtanulók ne csak a japán nyelvi tankönyvekből, hanem a médiából is tanuljanak? Miért?

13. Az órai nyelvtanuláson (és házi feladaton) kívül is foglalkozol a japán nyelvvel, kultúrával?

- a) igen
- b) nem

14. Szoktál japán televíziós műsorokat nézni? (pl. anime, sorozat, film stb.)

- a) igen
- b) nem

15. Ha igen, akkor milyen japán televíziós műsortípusokat nézel/néztél?

16. Milyen gyakran nézed/nézted ezeket a műsorokat? (csak egy válasz lehetséges)

- a) naponta
- b) hetente párszor
- c) hetente egyszer
- d) havonta
- e) nem nézek műsorokat

17. A japán műsorok megtekintése megkönnyíti számodra a japán nyelv tanulását?

- a) igen
- b) nem
- c) nem nézek műsorokat

18. Tanulsz/tanultál új kifejezéseket egy-egy műsor megtekintése során?

- a) igen
- b) nem
- c) nem nézek műsorokat

19. Te mit tanulsz/tanultál leginkább egy-egy japán televíziós műsor megtekintése során? (pl. szavak, beszédmód, nyelvtani szerkezetek stb.)

20. Tapasztaltad-e már, hogy egy japán televíziós műsorban másképpen nyilatkoztak meg, mint ahogy azt a nyelvórákon tanultad?

- a) igen
- b) nem
- c) nem nézek műsorokat

21. Milyen gyakran tapasztalsz/tapasztaltál ilyen jelenséget?

- a) szinte mindig
- b) gyakran
- c) néha
- d) ritkán
- e) soha
- f) nem nézek ilyen műsorokat

22. Milyen japán televíziós műsorokban tapasztaltad/tapasztalod ezt a jelenséget? (címet is lehet írni)

23. A nyelvórákon a tanárod szokta használni a japán médiumokat az oktatásban? (pl. filmnézés, kultúrával kapcsolatos műsorok, videók megtekintése stb.)

- a) gyakran
- b) ritkán
- c) soha

24. Szerinted a jövőben tudod majd kamatoztatni a japán nyelvtudásodat?

- a) igen
- b) nem
- c) nem tudom

**The role of media in developing the command of a language – A pilot study of Japanese
as a foreign language**

During my research, I examined how media can improve foreign language skills and why it is important to use informal language learning methods within formal language teaching in the case of the Japanese language. In the paper, I present the results of a questionnaire which shows how students relate to Japanese language and Japanese media.



MÓZES DOROTTYA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Nyelvtudományi Doktori Iskola, Interkulturális nyelvészeti program, Budapest
dorottya.mozes@gmail.com

A kreol identitás stilizációja a karibi irodalomban Sam Selvon *The Lonely Londoners* című regényének elemzése

Kulcsszók: *identitásalkotás, kreol vernakuláris nyelv, migráns brit kultúra, oralitás, performansz, stilizálás*

Bevezetés

Sam Selvon (1923–1994) indiai származású trinidadai író. A *The Lonely Londoners* (1956) az író Mózes trilógiájának első könyve, mely Londonban az 1950-es években a karibi bevándorlók életét ábrázolja nemlineáris, lazán összefüggő narratív epizódokban. Ez a pikareszk regény közelebb áll a karibi kreol orális irodalomhoz, mint az európai regény tradíciójához. Selvon a *karibi angol-lexikon kreolt* (CEC), a trinidadai kreol angol egyfajta modifikált változatát használja, melynek nagy előnye, hogy a regény érthetővé válik a kreolt nem beszélő olvasóközönség számára is. Az első ún. karibi 'dialektus regényként' a kreol angol nemcsak a dialógusok, hanem a narráció nyelve is. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a kreol állandóan a stilizáció modalitásában operál, a szó erősen teátrális értelmében. A stilizált nyelvi és identitás elemek mellett a regény tartalmaz nem-stilizált identitásfajtaikat, dialógusokat, narratív epizódokat is.

Jelen tanulmány célja a narráció és a dialógusok kvalitatív elemzése alapján a stilizált karibi kreol identitásépítés megértése az etnicitás, a társadalmi osztály és a gender metszéspontjában.

Az elemzés a *stilizáció* fogalmára épül, ami lehetővé teszi a karibi kreol angol és az identitásalkotás behatóbb elemzését. Mihail Bahtyin a stilizációt „a másik nyelvének művészi képeként” definiálja (Bakhtin 1981: 362, ez és a további idézetek mindegyike saját fordításom). A stilizáció olyan szubverzív többnyelvű megnyilatkozás, amelyben a beszélő a másik beszédét magáévá teszi, átdolgozza, áthangsúlyozza saját céljainak érdekében (Бахтин 1986: 284, Rampton 2006, Coupland 2001, 2007). A beszélő tehát nem a saját, *in propria persona*, hanem valaki másnak a nevében, *in altera persona*, beszél (Coupland 2001: 349).

A kutatás elméleti keretét a szociolingvisztika „harmadik hullámának” ’dialektusstilisztika’ modellje képezi, melynek egyik alapvetése, hogy „a dialektus vagy a nyelvváltozat az egyidejűleg megnyilvánuló fonológiai és grammatikai formák együttesénél sokkal többet jelent” (Rampton 2006: 361). A dialektus tágabban értelmezendő, tehát egy kulturálisan beágyazott, szociolingvisztikai szempontok alapján megragadható stílusként definiálható (Coupland 2007). Korábban a szociolingvisztika a szemantikai és a pragmatikai jelenségeknek a retorikai stílussal, beállítottsággal (*stance*), implikaturával (*implicature*) kapcsolatos széles skáláját ténylegesen szisztematikusan nem vizsgálta (Garrett, Coupland, Williams 1999: 323). A dialektusstilizáció iránti érdeklődést a dialektusnak fenti új, tágabb értelmezése keltette fel. Ugyanis „a dialektus kiválóan alkalmas a stilizációra, mert ismert repertoárokat alkot ismert szociokulturális és személyes asszociációkkal” (Coupland 2001: 350). Általánosan elfogadott nézet, hogy „a sztenderd nyelvváltozatokat úgy alkották meg, hogy ontológiailag valódiabbak, történetibbek, koherensebbek, konszenzuálisabbak és értékesebbek, tehát hitelesebbek legyenek” (Coupland 2007: 182). Ugyanakkor a nemsztenderd változatokkal összefüggő szociokulturális és személyes asszociációkban az uralkodó attribútumok a kutatások szerint a következők: az alacsony társadalmi státusz, a vidék, a műveletlenség, az egyszerűség, a

megbízhatatlanság (Garrett, Coupland, Williams 1999). Ezen asszociációkon kívül a karibi kreolhoz specifikusan a következő társas jelentések kötődnek: test(iség), érzelem, gyarmat, maszkulinitás, periféria, 'métissage'/ szinkretizmus, ellenállás, szóbeliség és a karibi *sound system* kultúra (Rampton 1995, 2006: 342, Hewitt 1986, Gilroy 2003, Glissant 1989).

Érdemes kiemelni a karibi kreol egyik fontos kulturális és nyelvi sajátosságát, hogy „a kommunikációban a zene, a gesztus, a tánc, a hangzás ugyanolyan fontos, mint a nyelv” (Glissant 1989: 75).

Elemzés

1. *And once he had a date with a frauline, and he make a big point of saying he was meeting she by Charing Cross, because just to say 'Charing Cross' have a lot of romance in it, he remember it had a song called 'Roseann of Charing Cross'. So this is how he getting on to Moses: 'I meeting that piece of skin tonight, you know.' And then, as if it not very important, 'She waiting for me by Charing Cross Station.'* (Selvon 2001: 84)

A késői modernitásban a hiteles identitás birtoklása nem automatikus, hanem diszkurzív aktusok függvényében kerül megszerzésre (Coupland 2007: 184). A diszkurzív aktusoknak ez a hitelesítő funkciója a kreol stilizációban a migráció körülményei között még erőteljesebben érvényesül. Így a kreol angol fonetikai és morfoszintaktikai performanciája a migrációban átalakuló identitás konstruálásához segíti hozzá a migránst. Sir Galahad, a karibi férficsoporthoz tartozó egy londoni karibi identitást stilizál. A stilizáció egyrészt felhasználja a maszkulin karibiság hagyományos kulturális forrásait, „a kulturális kompenzáció részeként ugyanis a migrációban felerősödik és eltúlzottá válik a 'fekete' maszkulinitás” (Gilroy 2003: 85). A performatív megnyilatkozás stilizálja a nő birtoklását, a heteroszexuális udvarlási rítusokat, a férficsoporthoz tartozó versengést. Másrészt a stilizáció során a migráns új, korábban a karibi kultúrával nyilvánvalóan vagy természetesen nem asszociált 'angol' forrásokat és repertoárokat is felhasznál.

A dialektusstilizáció lehetővé teszi az 'angolság' nyelvi birtoklását is, amikor a beszélő az angol nemzet olyan szimbolikus helyszínével azonosul, mely hagyományosan az angolságot konstruálja. A *Charing Cross* a koloniális privilégium és az angol nemzeti identitás jelképeként előhívja az angol birodalom imaginárius földrajzát, mely a migráns számára a nemzet perifériáján való létet és az ambivalens identifikáció fontos szimbolikus tárgyát testesíti meg. Azzal, hogy a migráns az angol nemzeti, egyben volt birodalmi helyszínhez képest definiálja és pozicionálja önmagát, egy új térhez kötődő karibi londoni identitást teremt. A dialektus stilizálással a migráns birtokba veszi az angolságot, illetve úgy rekonstruálja Angliát, mint egy valójában plurális közösséget. Az angolság birtoklását kifejező nyelvi performansza alapja tehát a fehér angol nő és a város „centrumának” egyidejű szimbolikus birtokbavétele. A karibi migráns tudatosan, aktívan, kreatívan átírja és átkezezi a város társas jelentéseit azzal, hogy fekete migránsként érvényesíti az angol 'nemzeti' térhez való jogát.

Nehéz feladat a performatív megnyilatkozás egészén belül pontosan specifikálni, hogy az egyes stilisztikai választások milyen hatást eredményeznek, összességében azonban megállapítható, hogy a kreol stílus a nyelvi performanciát szexuális vágygal, testiséggel, maszkulinitással, exhibicionizmussal és szóbeli spontaneitással ruhazza fel. A *Charing Cross* színhelyével összefüggő szociokulturális és személyes asszociációk a románc, a presztízzs, az előkelőséggel és az elittel kapcsolatosak. A kreol stílussal és a londoni helyszínnel összefüggő társas jelentések közötti ellentmondások és feszültségek egyszerre közvetítenek vágyat és *elidegenedést*, *azonosulást* és *távolságtartást*, *magabiztosságot* és *bizonytalanságot*. A stilizáció lehetővé teszi a plurális, ellentmondásos, sokszor imaginárius identitások, identitásrelációk megalkotását és közvetítését, illetve azt, hogy a beszélő távolságot tartson az ön maga által konstruált identitásoktól.

2. *The same way with the big clock they have in Piccadilly Tube Station, what does tell the time of places all over the world. 'How you don't know where it is?' he say when she tell him she don't know where it is. 'It is a place that everybody know, everybody does have dates there, is a meeting place.'* (Selvon 2001: 84)

A randevúra hívott fehér angol lánnyal folytatott párbeszédben Galahad meglepődik, hogy a lány nem tudja, hol van a *Piccadilly*. Kreol nyelvhasználatára az érzelmek szabad árama, a szóbeli spontaneitás, a dekórum semmibevétele és a stilizáció jellemző. A karibi kreol stílusra jellemző performansza-központúság és szóbeliség szerepe

a migrációban a kreol identitás stilizálásának hatására tovább fokozódik. A kreol stilizáció a karibi *calipso* hagyományaira épül, mint például: az improvizált feddés, a komikus gúnyolódás és a kötekedés a verbális párbaiban (az ún. *picong*-ban) (Dickinson 1996:84).

Galahad egy olyan kreol identitás létrehozására törekszik, amely a helyi londoniak otthonosságát, 'tösgyökereességét', helyismeretét, lazaságát, közömbösséget stilizálja. A performanscia összehatásában könnyednek és könnyűnek tűnik, megfelel a fekete művészettel szembeni alapvető elvárásnak, melyet Toni Morrison a következőképpen fogalmaz meg: "...it must look effortless. It must look cool and easy. ...You shouldn't be able to see the seams and stitches" (Gilroy idézi Morrisont 2003: 78). A narrátor dekonstruálja ezt a látszatot, rámutat arra, hogy a teátrális improvizáció valójában gondos előkészítést, tervezést igényelt: „Many nights he went there [Piccadilly Tube Station] before he get to know how to move around the city” (84). A stilizált identitás tehát az *improvizáció* és a *konstrukció*, a *mesterségesség* és a *természetesség*, a *hitelesség* és a *hiteltelenség*, a *realitás* és a *fiktionalitás* között helyezkedik el és mozog.

Mindkét kivonatban a beszélő „egyidejűleg ön maga és nem ön maga, stilisztikai forrásokat használ, hogy identitásokat indexáljon, ugyanakkor jelzi, hogy ezeket az identitásokat nem birtokolja hitelesen” (Coupland 2007: 183). Coupland szerint a stilizáció egyik sajátossága, hogy „a beszélők egyszerre használnak és reflexíven idéznek beszédstílusokat” (Coupland 2007: 183). Megfigyelhető a stilizációnak ez a fontos sajátossága, a beszélő egyidejűleg használja és reflexíven idézi a kreol stílust, illetve az angolság kulturális forrásait. Többé-kevésbé egyértelmű, hogy Galahad nem a saját nevében beszél, hanem a preferált, kívánt és elképzelt londoni énjeként. Úgy beszél, mintha „ez az ő londoni énje lenne”, vagy „ez ő, ahogyan éppen a londoni énjét játssza”. Ugyanakkor nem a 'hiteles' londoni vernakulárist beszél és nem (fehér) londoni identitást vesz fel. Bonyolult és ellentmondásos módon egyidejűleg affirmálja és negálja azokat a beszéd- és stílusrepertoárokat, melyeket megidéz és stilizál. Látható, hogy a stilizáció általános tulajdonságaként a „konstruált homályosság” (*engineered obscurity*) hogyan teremtheti meg, „a birtoklás, a szerzőség és az azonosulás mértéke homályos marad” (Coupland 2001: 366). Semmiképpen nem állítható azonban, hogy a dialektusstilizáció elsődleges célja az lenne, hogy aláássa vagy negálja a karibiságot. A kreol stilizáció ugyanis kulcsszerepet játszik az urbánus térben a karibi identitás újrafogalmazásában, tehát egy új fekete brit identitás nyelvi konstruálásában.

Következtetések

A dialektusstilizáció olyan beszédműfajok használatát jelenti, melyek indexálják a beszélők származási helyét is. Így paradox módon éppen a dialektusstilizáció teszi lehetővé, hogy a migráns az új kontextusban visszavegye saját karibi identitását. A stilizációban egyrészt a karibi migráns csoporttal ikonikus vagy indexikális kapcsolatban álló formák, illetve jelentések, értékek kerülnek előtérbe, erősödnek meg. Másrészt azzal, hogy a szociolingvisztikai gyakorlat és a társas jelentések közötti természetesnek vett indexikalitást a stilizáció megbontja, a stilizáció a *harmadik térben* létrehozza a kultúra kinyilatkoztatásának olyan diszkurzív lehetőségeit, „amelyek biztosítják, hogy a kultúra jelentésének és szimbólumainak nincs eredeti egységük vagy állandóságuk; hogy még az azonos jelek is kisajátíthatók, fordíthatók, átírhatók és újraolvashatók” (Bhabha 2010: 55). Így a kreol dialektus – mely korábban egy partikuláris helyi, nemzeti, etnicitással volt asszociálható – fontos eszközzé válik az 'angol' kultúra és a sokszínű karibi kulturális örökség európai kontextusban történő újrafogalmazásának.

A dialektusstilizáció egyik fő célja és funkciója, hogy a migráns számára új lokális identitást teremtsen, és túllépjen a nemzeti tér (rasszista) korlátain és határain. Imaginárius közelséget, kontaktust és keveredést teremt a karibi bevándorlók, az urbánus tér és az angol társadalom között, miközben a dialektusperformancia révén megőrzi és garantálja a karibi kultúra saját identitását. Ezzel együtt a kreol stilizáció elsősorban már nem egy etnikai csoporthoz vagy nemzethez való tartozást helyez előtérbe, hanem a migráns lét és a 'látható másság' alapján létrejövő közösség számára összkaribi vagy fekete brit csoportidentitást hoz létre. Ez az új kultúrpolitikai, helyzeti jellegű identitás 'újrafogalmazza' és átformálja a munkásosztálybeli afrokaribi (és ázsiai) bevándorlók közös élményeit: a migrációt, a gazdasági kizsákmányolást, a nyomort, a gettósódást (Gilroy 1989: 81), azt, hogy „a domináns kultúra „egyformákként” (vagyis nem fehérnek, „másként”) látja őket, és úgy is bánik velük” (Hall 1997: 82). A stilizáció fontos ismérve, hogy a „konstruált homályosság” következtében a létrehozott identitásokat és jelentés-

struktúrát nem lehet egyszerűen kategorizálni, mert a *hitelesség* és a *hiteltelenség*, a *realitás* és a *fiktionalitás* között ingadoznak.

A kutatás folytatásában azt vizsgálom, ahogyan a kreol dialektus auralitása olyan új rivális transznacionális tereket alkot, amely ellenszegül a domináns kultúra rasszizmusának.

IRODALOM

- Bakhtin, M. 1981. *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Бахтин, М. М. 1986. Проблема речевых жанров. In: Бочаров С. Г. (szerk.) 1986. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство. 250–296.
- Bhabha, H. 2010. *The Location of Culture*. London–New York: Routledge.
- Coupland, N. 2001. Dialect stylisation in radio talk. *Language in Society* 30. évf. 3. szám. 345–376.
- Coupland, N. 2007. *Style: Language Variation and Identity*. (Key Topics in Sociolinguistics). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, S. 1996. Sam Selvon's "Harlequin Costume": *Moses Ascending*, Masquerade, and the Bacchanal of Self-Creolization. *MELUS* 21. évf. 3. szám. 69–106.
- Gilroy, P. 2003. *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.
- Glissant, É. 1989. *Caribbean Discourse: Selected Essays*. Trans. Dash M. Charlottesville: Caraf Books/University Press of Virginia.
- Hall, S. 1997. A kulturális identitásról. In: Feischmidt M. (szerk.) 1997. *Multikulturalizmus*. Budapest: Láthatatlan Kollégium–Osiris. 60–85.
- Hewitt, R. 1986. *White Talk Black Talk: Interracial Friendship and Communication Amongst Adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampton, B. 1995. *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*. London: Longman.
- Rampton, B. 2006. *Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School*. Cambridge: Cambridge University Press.

FORRÁSOK

- Selvon, S. 2001. *The Lonely Londoners*. New York: Longman.

Stylizing Creole identity in Caribbean literature – An analysis of Sam Selvon's *The Lonely Londoners*

*Focusing on creole identity stylization in Sam Selvon's *The Lonely Londoners*, this paper looks at how Caribbean migrants use various stylistic resources not only to create and authenticate identities, but also to deauthenticate and distance themselves from the identities thus construed.*



SEBESTYÉN STELLA

Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar,
Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti Intézeti Tanszék, Veszprém
sebestyen.stella22@gmail.com

Nyelvek harca a térben. Győr nyelvi tájképének elemzése

Kulcsszók: *feliratok, Győr, kisebbségi helyzet, nyelvi tájkép, táblák*

Bevezetés

A vizuális nyelvhasználat kutatása a *nyelvi tájkép* címszó alatt önálló kutatási területté nőtte ki magát az utóbbi tíz évben, nagy érdeklődéssel fordulnak a terület felé a szociolingvisták, alkalmazott nyelvészek (Gorter 2006). A nyelvi tájkép definíciójaként a leggyakrabban a következőt szokták idézni: „A hivatalos útjelző táblák, a reklámtáblák, utcanévek, helynevek, kereskedelmi egységek feliratai és kormányzati épületek hivatalos táblái adják az adott terület, régió vagy városi agglomeráció nyelvi tájképét” (Landry–Bourhis 1997:25, Laihonon 2012). A nyelvi tájkép vizsgálata információt szolgáltat az adott térség nyelvi összetételéről, a nyelvben (is) megjelenő szociális változásokról, amelyek a hivatalos statisztikában csak évekkel később kezdenek feltűnni. Ezeknek a változásoknak az ütemét és az irányát is meghatározhatjuk az elemzéssel.

A nyelvi tájkép vizsgálata irányulhat:

- országra, nagyobb térségre (Huebner 2006, Smalley 1994, Pavlenko 2009);
- városra, helységekre (Laihonon 2012).

A nyelvi tájképet két szempontból lehet vizsgálni: az egyik a feliratok nyelvezete, például a helyesírás (Cook 2014). A másik az, hogyan reprezentálódnak az egyes nyelvek. Ide tartoznak a szociolingvisztikai tényezők, például az identitás.

Ben-Rafael és munkatársai (1997) szerint az egyes nyelvi tájképek elemeit a következő nyelvi tényezők magyarázhatják:

1. hatalmi viszonyok,
2. kommunikatív célok,
3. önkifejezés,
4. kollektív identitás kifejezése (Laihonon 2012).

Ezek a feliratok sokat elárulnak arról is, milyen egy adott terület nyelvi attitűdje: például melyik nyelvnek magasabb a presztízse. Ezenkívül következtetéseket vonhatunk le a lakosság nyelvi összetételére vonatkozóan, vagy például arra, mely kisebbségeknek sikerült érvényesíteniük a nyelvi jogait. A nyelvi tájkép vizsgálata tehát főként két- és többnyelvű területekre irányult mindeddig. A nyelvek kommodifikációja (piacosítása) is jellemző Európában és a világ más részein (Lanza és Woldemariam 2014, Pavlenko 2012, Bányi – megjelenés alatt), amely tény a globalizáció mellékjelenségeként magyarázható.

Vizsgálatom tárgya Győr nyelvi tájképe, ennek kapcsán kitérek a német nyelv kommodifikációjára is. A német, amellyel, hogy világnyelv, Magyarországon az egyik legnagyobb számú kisebbség nyelve is, így elengedhetetlen, hogy röviden áttekintsem a kisebbségi helyzetet.

Magyarországi kisebbségek

A nyelvi tájkép vizsgálatánál tisztázom a kisebbség fogalmát, illetve bemutatom a Magyarországon élő kisebbségeket. Ez azért fontos, mert a nyelvi tájkép tükrözheti, milyen nemzetiségekből áll egy adott terület lakossága, s azok között milyen hatalmi viszonyok állnak fenn.

Magyarország mindig is többnyelvű ország volt, köszönhetően történelmi hátterének, földrajzi elhelyezkedésének. Nagyon sokáig, a XIX. századig nem is a magyar volt az államnyelv. A magyar nemzetiségi érzés újjászületése csak 1792-re tehető, ekkor indultak meg a nyelvújítási törekvések is. A magyar nyelv 1844-ben lett az ország hivatalos nyelve. Az 1868-as nemzetiségi törvény mondta ki, hogy a nemzetiségek is használhatják nyelvüket (vö. Külügyminisztérium 2000). Magyarország nyelvpolitikája azonban, a többi európai nemzetállamhoz hasonlóan, nem fektetett megfelelő hangsúlyt a kisebbségi jogokra, így az itt élő kisebbségek nagy része mára már asszimilálódott, főként nyelviileg.

Hazánkban a nemzetiségekkel kapcsolatos egyik legfontosabb törvény 1993-ban született; ez a kisebbségi törvény kimondja, hogy államalkotó tényezőként elismert nemzeti és etnikai kisebbségnek számít „minden olyan, a Magyar Köztársaság területén legalább egy évszázada honos népcsoport, amely az állam lakossága körében számszerű kisebbségben van, tagjai magyar állampolgárok és a lakosság többi részétől saját nyelve és kultúrája, hagyományai különböztetik meg, egyben olyan összetartozás-tudatról tesz bizonyosságot, amely mindezek megőrzésére, történelmileg kialakult közösségeik érdekeinek kifejezésére és védelmére irányul.”¹

E törvény értelmében Magyarországon jelenleg 13 kisebbség él: a bolgár, a cigány, a görög, a horvát, a lengyel, a német, az örmény, a román, a ruszin, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán.

Győr történelmi, lakossági és nyelvi adatai

Győr a Kisalföld legalacsonyabb pontján, a Mosoni-Duna, a Rába és a Rábca összefolyásánál fekszik, a mai Győr helyén a római korban álló városnak latin Arrabona neve a kelta Arrabo 'Rába' folyónévből képződött. A város – különösen a XVIII. században – a virágzó dunai kereskedelemnek köszönhetően gyorsan növekedett, ekkor épültek többek között a Széchenyi tér patinás barokk épületei. A XIX. századi töretlen fejlődést 1809-ben Napóleon seregeinek ostroma, majd az 1848–49-es szabadságharc hadi eseményei törtek meg.

Az 1800-as évek végére iparvárossá nőttek ki magát, azonban a rendszerváltás után a hagyományos ipari üzemek hanyatlásnak indultak, ám egyre több multinacionális cég telepedett itt le.

A város vezetése a munkalehetőségeket biztosító vállalatok támogatása mellett fontosnak tartja az oktatás, a kultúra, a sport és más rekreációs tevékenységek fejlesztését is. A különböző történelmi korok emlékeinek megőrzése, restaurálása, valamint az idegenforgalom és a modern iparágak fejlesztése egyszerre jellemzi Győrt (vö. Győr megyei jogú város honlapja).

A 2011-es népszámlálásból kiderült, mely nemzetiségek vannak jelen legnagyobb számban ebben a városban. Eszerint 161 000 magyar állampolgár él itt, a németek 5370-en vannak, a cigányok 1521-en, a horvátok 527-en, a románok 358-an, a szlovákok pedig 298-an. A többi nemzetiség (bolgár, görög, lengyel, örmény, ruszin, szerb, szlovén, ukrán) száma ezeknél jóval alacsonyabb.

Fontos megemlíteni, hogy a német nemzetiség száma 1993 óta egyre nő Győrben, ti. ekkor épült a nemzetközileg is nagyon sikeres és jelentős Audi Hungária autógyár. 2010-ben pedig megnyitott saját nemzetiségi iskolájuk (általános iskola és gimnázium) az ott dolgozók gyermekei számára. Az intézmény kéttannyelvű (német és magyar). Érdemes még kiemelni, hogy a német nemzetiségűek száma országosan is nőtt, hiszen míg 2001-ben csupán 120 344-en voltak, 2011-re számuk 131 951 főre növekedett. Érdekes adat, hogy ebből a 131 951 főből csupán 38 248-an vallják magukat német anyanyelvűnek (KSH 2013).

A turizmust illetően csak egész Győr-Moson-Sopron megyére vonatkozó adatok férhetők hozzá, amelyekből az derült ki, hogy a legtöbb turista Németországból, Ausztriából és Romániából érkezik. A főváros után Székesfehérvár és Győr a leggazdagabb megyeszékhelyek, ahol alacsony munkanélküliség, az országos átlagnál magasabb jövedelem és költési hajlandóság jellemző a városra. A szlovák határhoz való közelség pedig csak tovább erősíti a város kereskedelmi központ jellegét.

¹ 1993. évi LXXVII. Törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól, I. fejezet, 1. § (2) bekezdés.

„Szlovákia közelsége a többi vidéki városhoz képest egyedi helyzetet teremt a győri kiskereskedelmi piacnak. A város egyértelműen profitál a leggazdagabb szlovákiai régióból érkező bevásárló turizmusból, ami a gyenge forint és az erősödő árérzékenység miatt várhatóan a közeljövőben is kitart” – nyilatkozta Gulyás Ede, a CA Immo magyarországi vezetője, amely a győri Dunacenter bevásárlóközpont tulajdonosa (ReSource 2012).

A népességszámlálás nyelvtudással kapcsolatos adatai azt mutatják, hogy a városi lakosságon belül 72014 fő csak anyanyelvén tud megszólalni, 20 530 fő nem válaszolt a kérdésre, és 36 983 fő tud más nyelven is beszélni. 25 948 fő angolul, 27 064 fő németül 2012 fő oroszul, míg franciául, románul, olaszul és cigányul egyaránt kicsivel több vagy kevesebb, mint ezer fő tud beszélni (KSH 2013). Az, hogy az angol nyelv térhódítása mellett ezen a területen még mindig a németet beszélik többen idegen nyelvként, annak köszönhető is, hogy az iskolákban sokáig csak a német nyelv oktatása volt kötelező vagy választható.

A hivatalos statisztikai adatok alapján elmondható, hogy Győrben dominánsan jelen van a magyar nyelven kívül a német nyelv, ezenkívül kevésbé domináns, de jelen van a cigány, a horvát, a román és a szlovák. A lakosság nyelvtudása alapján pedig még az angol is a domináns nyelvek közé tehető. A vizsgálatom arra irányul, hogy megnézzem, hogyan reprezentálódnak ezek az adatok a város nyelvi tájképében.

Anyag és módszer

Kutatási területem Győr belvárosa (Baross Gábor út, Kálóczy tér és környéke, Hédervári út) volt, itt gyűjtöttem össze 151 darab képet feliratokról, illetve táblákról. Azért választottam ezt a helyszínt, mert ez Győr szíve: itt fordul meg a legtöbb turista, itt zajlik a legtöbb rendezvény, tehát turisztikai központ. A vizsgált területen minden felíratra kiterjedt a kutatásom, viszont ez nem jelenti azt, hogy az eredmények az egész településre általánosíthatók. Célom az volt, hogy képet kapjak a több nemzetiség által is érintett (munka, vásárlás, látogatás, turizmus) terület vizuális nyelvi összetételéről. A nyelvi tájképvizsgálatoknak két fő vonulata van. A régebbi kutatások a kvantifikálásra törekedtek, azaz, hogy a nyelvi tájkép adatait számokban adják meg. A terület legújabb vizsgálatai azonban már a kvalitatív értelmezésre fektetik a hangsúlyt, és inkább csak érzékeltetni akarják az adott nyelvi helyzetet. Jelen vizsgálat a két megközelítést kívánja ötvözni.

Az egyes táblák vizsgálatánál a következő kutatási szempontok fontosak (Pavlenko 2009, Gorter 2006):

1. betűméret,
2. sorrend,
3. ki helyezte ki (top down/ bottom-up),
4. fordítás.

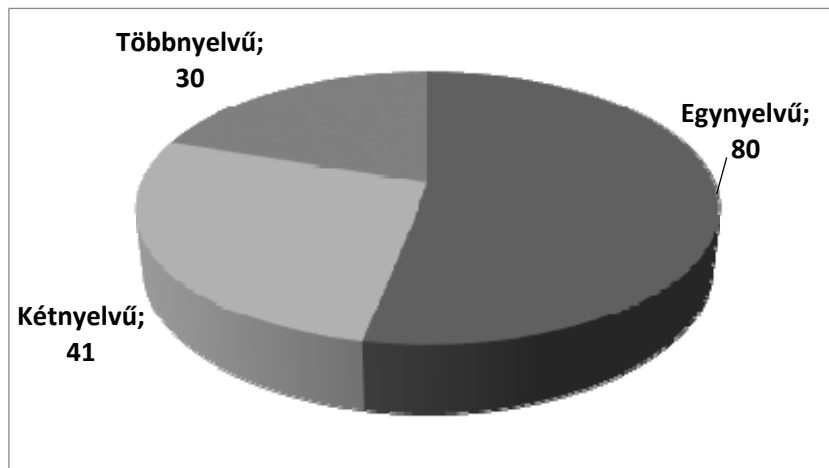
A fenti szempontokkal kapcsolatban Backhaus (2007) megjegyzi, hogy a betűméret felülírja a szavak sorrendjét (hivatkozás), azaz, egy német–angol kétnyelvű táblán hiába szerepel a német nyelvű felirat sorrendileg elsőként, ha az angol felírat, ami a német alatt helyezkedik el, nagyobb.

A harmadik pontnál azt kell megvizsgálni, milyen szervezet helyezte ki az adott felíratot: az állam, valamilyen hivatalos szervezet (top down), vagy pedig valamilyen szolgáltató, cég, üzlet, vendéglátóhely stb. (bottom-up).

A fordítás esetében megkülönböztethetünk teljes (duplicating), részleges (overlapping) fordítást, valamint az is előfordulhat, hogy az adott felíraton a második nyelv nem ugyanazt az információt közvetíti, amit az eredeti nyelv, hanem mást, ebben az esetben a két nyelv kiegészíti egymást (complementary).

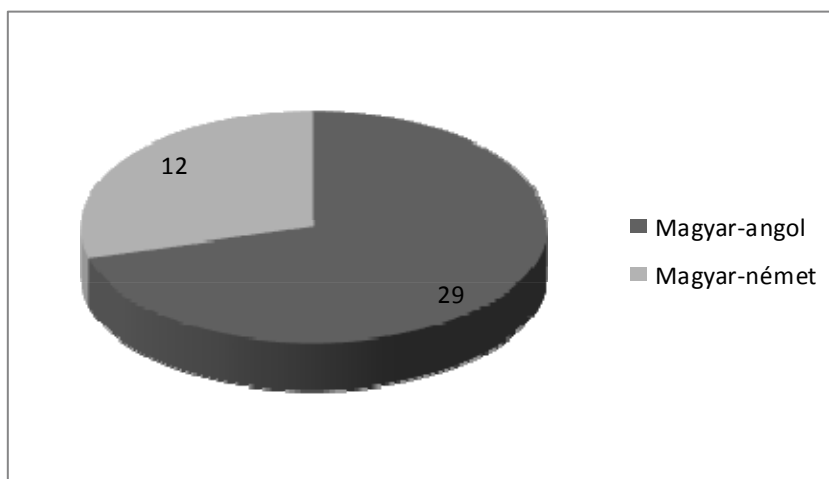
Eredmények

Az elemzés során 151 képből 80 egynyelvű (magyar), 41 kétnyelvű és 30 többnyelvű táblával találkoztam, ebben a tanulmányban ezek közül most csak a két- és többnyelvűekre koncentráltam (1. ábra).

*1. ábra*

Egy- két- és többnyelvű táblák megoszlása

A következőkben a kétnyelvű táblákat és feliratokat mutatom be a fentebb felsorolt szempontok alapján: a 42 kétnyelvű táblából 29 magyar–angol, míg 12 darab magyar–német nyelvű volt (2. ábra).

*2. ábra*

Kétnyelvű táblák megoszlása nyelvek szerint

Ugyanakkor megjelent néhány szlovák–magyar tábla is, ami alátámasztja a CA Immo nevű szervezet kutatását (1. kép).



1. kép

Szlovák–magyar táblák

Betűméret

A magyar–angol feliratok és táblák esetében elmondható, hogy a két nyelv betűmérete többnyire ugyanakkora (1. kép), a 29 táblából csak 6 esetében különbözik, míg a magyar–német táblák és feliratok esetében 12-ből hat mérete nem egyezik. Azokban az esetekben, amikor a betűméret nem egyezett, mindig a magyar nyelvű felirat volt nagyobb.



2. kép

Betűméret

Sorrend

A magyar–angol tábláknál a magyar az első nyelv, ami megjelenik és csak utána az angol (3. kép). Míg a magyar–német táblák esetében ugyanez a tendencia jelenik meg. Csak néhány kivétellel találkoztam, ahol az idegen nyelv jelent meg először.



3. kép
Sorrend

Kihelyező szervezet szerint

Az alábbi táblázat (1. táblázat) megmutatja, milyen szervezet helyezte ki az adott két- vagy többnyelvű feliratot. A táblázatból látható, hogy a legtöbb két- vagy többnyelvű táblát nem állami vagy hivatalos szervezet helyezte ki.

Kihelyező szervezet	Táblák és feliratok nyelvek szerint		
	Magyar–angol	Magyar–német	Többnyelvű
Top-down	8 db	4 db	12 db
Bottom-up	21 db	8 db	18 db

1. táblázat
Kihelyező szervezet

Fordítás

Jelen táblázatban (2. táblázat) a fordításra vonatkozó adatok találhatók meg. A táblázat adataiból jól látható, hogy leginkább a szó szerinti fordítást választja a táblát kihelyező szerv.

Fordítás típusa	Táblák és feliratok nyelvek szerint		
	Magyar–angol	Magyar–német	Többnyelvű
Teljes (duplicating)	14 db	8 db	28 db
Részleges (Overlapping)	7 db	3 db	2 db
Teljesen eltérő (Complementary)	8 db	1 db	-

2. táblázat
Fordítás típusa

Összegzés, következtetések

Jelen kutatás célja az volt, hogy képet adjak arról, milyen nyelvek reprezentálódnak Győrben a magyaron kívül, illetve ezen nyelvek jelenléte mennyiben befolyásolja a táblák, feliratok nyelvezetét: megjelennek-e a magyar

mellett, vagy figyelmen kívül hagyja az állam- és szolgáltatóipar az egyre növekvő számú idegen nyelvű lakosok és turisták nyelvi igényeit.

A nyelvi tájképen a népszámlálás adatai jól tükröződnek: a magyar anyanyelv túlsúlya reprezentálódik, hiszen az egy nyelvű táblák vannak többségben.

A turizmus szempontjából megfigyelhető, hogy a szlovákok egyre jelentősebb vásárlóerőt képviselnek Győrben, talán ennek köszönhető, hogy kezdenek megjelenni a szlovák nyelvű feliratok is (1. kép).

A kutatás előtt azt feltételeztem, hogy a német nyelvű táblák többségben lesznek az angol nyelvűekkel szemben, azonban ez nem igazolódott be, az angol ebben a térségben is előretört. Érdekes azonban, hogy a nyelvtudás aránya mégsem ezt mutatja: a németet még mindig többen beszélik idegen nyelvként Győrben, mint az angolt.

Az eredmények alapján az is elmondható, hogy a szolgáltatóipar jobban ügyel arra, hogy megszólítsa a turistákat vagy a magyarul nem értőket: előbbi több két- és többnyelvű táblát helyezett ki, míg az utóbbi által kihelyezett táblák többsége egy nyelvű.

Amennyiben valamilyen információt lefordítanak egy másik nyelvre, akkor a szó szerinti fordítást, vagyis a duplicating módszert választják. Ez arra utal, hogy figyelnek arra, hogy az információ eljusson a befogadóhoz – lehetőleg minél pontosabban.

IRODALOM

- Backhaus, P. 2007. *Linguistic landscapes: A comparative study of urban multilingualism in Tokyo*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bátyi Sz. (é.n.). *Language attrition: the case of Russian in Hungary*. Kézirat.
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Barni, M. 2010. Introduction. In: Shohamy, E., Ben-Rafael, E., Barni, M. (szerk.) 2010. *Linguistic Landscape in the City*. Clevedon UK: Multilingual Matters. 11–27.
- Cook, V. 2014. Standard punctuation and the punctuation of the street. In: Pawlak, M., Aronin, L. (szerk.) 2014. *Essential topics in Applied Linguistics and Multilingualism. Studies in Honor of David Singleton*. Switzerland: Springer Verlag. 267–290.
- Giddens, A. 2000. *Szociológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gorter, D. 2006. *Linguistic landscape: a new approach to multilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Győr megyei jogú város honlapja [http://turizmus.gyor.hu/cikk/gyor_tortenelme.html – 2014. 11. 03.]
- Huebner, T. 2006. Bangkok's linguistic landscapes: Environmental print, codemixing, and language change. In: Gorter, D. (szerk.) 2006. *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 31–51.
- Külügyminisztérium 2000. Nemzeti és etnikai kisebbségek Magyarországon. Tények Magyarországról 2000. évf. 3. szám. [<http://www.mfa.gov.hu/NR/rdonlyres/CF48B3CE-8F48-4DD1-AB4B-F27155B84927/0/etnimag.pdf> – 2014. 11. 03.]
- Laihonen, P. 2012. Nyelvi tájkép egy csallóközi és egy mátyusföldi faluban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 14. évf. 3. szám. 27–49.
- Landry, R., Richard B. 1997. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. *Journal of Language and Social Psychology* 16. 23–49.
- Lanza, E., Woldermaria, H. 2014. Indexing modernity: English and branding in the linguistic landscape of Addis Ababa. *International Journal of Bilingualism* 16. évf. 1. szám. 23–49.
- Pavlenko, A. 2009. Language conflict in post-Soviet linguistic landscapes. *Journal of Slavic Linguistics* 17. évf. 1–2. szám. 247–274.
- ReSource 2012. A szlovákok pörgetik a győri kiskereskedelmet. [<http://www.resourceinfo.hu/hu/cikk/kiskereskedelem/34521.html> – 2014. 11.03.]
- Smalley, W. A. 1994. *Linguistic diversity and national unity: Language ecology in Thailand*. Chicago: University of Chicago Press.

The struggle between languages in an area – The linguistic landscape of Győr

The recent paper examines the linguistic landscape of Győr using 151 signs and boards that I photographed. I present the languages used in Győr besides Hungarian, and the effect of these languages on the texts of signs and boards.



SOHA BORÓKA

Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged
sohaboroka@freemail.hu

Magyar mint idegen nyelvi taneszköz

Kulcsszók: *illusztráció, kultúra, magyar mint idegen nyelv, tankönyvek, tankönyvi szöveg*

Bevezetés

Tanulmányomban három, kezdő nyelvtanulóknak szóló magyar mint idegen nyelvi tankönyvet hasonlítok össze a következő szempontok alapján: a kommunikáció szerepe, grammatikai módszer, a magyar kultúra közvetítése és illusztrációk.

Nagyon fontosnak tartom, hogy egy tankönyv kommunikáció-központú legyen, hiszen kommunikálni tanulni csak kommunikálva lehet (Erdősi 2012). Így megnéztem, hogy az egyes tankönyvek mennyire helyezik előtérbe a beszédkészség fejlesztését: milyen arányban vannak bennük a párbeszéd és a folyamatos szövegek. A grammatika területén megvizsgáltam, milyen különböző megoldásokat, módszereket találtak, alkalmaztak a tankönyvírók az egyes nyelvtani szabályok megvilágítására. A grammatikai rendszer fölfedeztetése már kezdő szinten is nélkülözhetetlen (Medgyes 1995). Sokat elemzett kérdés a magyar kultúra szerepe a nyelv tanítása során. „Nyelv és kultúra nagyon összetartozó fogalmak, szinte feltételezik egymást, különösen igaz ez akkor, ha nyelvtanulásról van szó: kulturális és történelmi háttérismeretek nélkül nem lehet nyelvet tanulni. Egy nyelv »birtoklása« nem nyelvi szabályok automatizált alkalmazása; ennél több: interakció, amely a célnyelvi háttérismeretek nélkül nem valósítható meg” (Pál 2000: 149). Összehasonlító vizsgálatom során így azt is megnéztem, hogy a lehetőségekhez képest mennyire ismerik meg a tankönyvek által a tanulók a magyar nemzeti sajátosságokat. Végezetül az illusztrációk szerepét vizsgálom a tankönyvekben. Elemzésemnek ezen területe még kevésbé feldolgozott a magyar szakirodalomban, azonban úgy vélem, hogy egy nyelvkönyvben megjelenő grafika jelentős részét képezheti az oktatásnak, mivel a valóságból nyerhető információk mintegy 90%-át a szem veszi föl (Tószegi 1994). Ugyanezt támasztja alá Varga Emőke (2012), aki könyvében arról ír, hogy a hagyományos felfogással szemben a képet nem alárendelt kiegészítőnek, a szöveghez képest másodlagos és elhanyagolható mellékletnek kell tekinteni, hanem olyan teljes értékű üzenethordozónak, amely egyfelől a szöveggel való kapcsolatában nyeri csak el teljes jelentését, másfelől magának a szövegnek a jelentése is csak a képekkel való kapcsolatában teljesedik ki.

Tankönyvek

A vizsgált tankönyvek mindegyike egy nyelvű, tehát kizárólag magyar utasításokat tartalmaz. Ezenkívül mindegyik figyelembe veszi, hogy a magyarul tanulók sokszínű csoportokat alkotnak nemzetiség, életkor és műveltség tekintetében, így ezeknek a „legnagyobb közös osztóját” (Galambos 2003: 105) vették tankönyveik alapjául. Egy-egy tankönyvcsaládon belül egyelőre kizárólag az első kötetekkel foglalkoztam, azoknak is a „szöveggyűjtemény” részével.

Az első tankönyv, melyet elemeztem, a *Halló, itt Magyarország!* Erdős és Prileszky műve, ez jelent meg a legrégebben az elemzetteim közül, s ezt adták ki a legtöbbször. Első megjelenése 1992-ben volt, és 2005-ben

adták ki utoljára változtatott, javított kiadását. Az hogy az évek során ennyiszer újranyomták úgy gondolom, hogy árulkodik a könyv népszerűségéről, s bár több mint két évtizeddel ezelőtt íródott, kijelenthetjük, hogy a *Halló, itt Magyarország!* nem avult el, csupán kicsit megkopott, és a könyv fontos állomást jelent a magyar nyelvkönyvek sorában (Gedeon 2011).

A második tankönyv az *Új színes magyar nyelvkönyv* (Erdős 2007). Az itt szereplő, tankönyvcsaládból kiragadott mű egy általános, kommunikációs és társalgási könyv, amelynek feladata a komplex nyelvi készségek kialakítása és fejlesztése.

Harmadjára egy nemrégiben megjelent tankönyvet mutatok be, amely az előző kettőhöz képest egészen más módszert alkalmaz a tanításra. A *magyarOK* (Pelcz, Szita 2013) egy modern, jól használható, áttekinthető tankönyv. A szerzők szándéka az volt, hogy olyan könyvet írjanak, amely segítségével már a nyelvtanulás során is tudja majd a tanuló úgy alkalmazni a célnyelvet, mint bármely más nyelvet. (Céljában nem különbözik az előzőektől.)

Eredmények

Az első elemzési szempont a kommunikáció szerepe a tankönyvekben. A *Halló* középpontba helyezi a kommunikációt. Tanítási módszere a szövegeken alapul, és azokból vezeti le a nyelvtant. A leckék elején mindig valamilyen szöveg található, s annak elolvasása és feldolgozása után világít rá az éppen soros nyelvtani problémára. Rövidebb és hosszabb, párbeszédes és tömbszövegek mind találhatóak a könyvben – nagyjából egyenlő arányban. A rövidebbtől, az interaktívtól halad a hosszabb, „elmélyültebb” textek felé. Ehhez nagyon hasonló (nem véletlenül) az *Új színes*, amelyben a fejezetek szintén szöveggel kezdődnek, és utána jön a nyelvtan. A különbség a szövegek felépítésében van. Erre a tankönyvre jellemzőek a hosszabb, vegyes felépítésű szövegek (ugyanazon történeten belül fél oldalas leírásból hirtelen átvált egyoldalas párbeszédre). Még erőteljesebben van jelen a kommunikáció az oktatás kezdetén a *magyarOK*-ban. Itt, a tankönyvcsalád első kötetében túlnyomó többségben vannak a különböző szituációkat gyakoroltató diskurzusok, tartózkodik a terjedelmes szövegektől, inkább egy leckén belül több rövidebb, informatív történet, esemény vagy cikk található. A leckék nem egy szöveg köré szerveződnek, minden lecke más felütést kap, van, hogy szószedettel, máskor egy képpel vagy képekkel indulnak.

A grammatika oktatásának módszere a kommunikáció jelenlétéhez is hasonlóan alakul a tankönyvekben. Mind a *Halló*, mind az *Új színes* az úgynevezett színes módszert alkalmazza, melynek lényege abban áll, hogy a nyelvtani jelenségeket és viszonyokat különböző színekkel jelöli az írott szövegben, így ruházza fel a nyelvi szerkezeteket a nekik megfelelő tudattartalommal. Kiegészítésként pedig ezeknek a szerkezeteknek a színei a mellettük levő ábrákon, illusztrációkon is megmutatkoznak, így könnyebben átlátható és megérthető az adott grammatikai szabály. A *magyarOK* a grammatikában kevésbé operál a képek lehetőségeivel, leginkább a szavaknál használja őket (képes szótárak), illetve a különböző helyhatározók bemutatásánál. Ebben a „szöveggyűjteményben” a nyelvtani leírások leginkább post it-eken szerepelnek: mindenhol, ahol a szerzők úgy érezték, hogy valamilyen „grammatikai apróság” csatolható valamihez az adott oldalon, vagy olyasmi, amit nem kell bővebben kifejteni, viszont érdemes megjegyezni (pl.: egy kivétel), azt egy illusztrált post it-en feltűntetik a lap szélén. Ezzel látványosan és mindenki számára ismerősen kiemelik a többi információ közül, és ezáltal nagyobb az esély arra, hogy a tanulók meg is jegyzik ezeket a „figyelmeztetéseket”.

A kultúra vagy magyarságismeret megjelenése is különböző a tankönyvekben. A *Halló* többnyire Budapestről közöl tényeket és praktikus információkat. Emellett bemutat néhány szituációt a magyar szokások felől közelítve (éttermi vacsora, vendéglátás), és általában ezek kapcsán ismertet magyar sajátosságokat is (ezek legjellegzetesebb magyar ételek). Az *Új színes* sajnos nem sokat változtatott a tendencián, itt is legfőképp Budapesten kalauzolja a tanulót, de itt már található egy Magyarország-térkép is, ami a környező országokat is bemutatja, tehát valamelyest elhelyezi Magyarországot Európán belül, emellett az országismeret csupán a hétköznapi kultúrára (étterem, ételek, közlekedés) szorítkozik. Mindezekkel szemben a *magyarOK*-ban kifejezetten fontos szerepe van a kultúrának, ez minden fejezetében megmutatkozik. E könyv már túllép az étkezési szokásokon, a közlekedést is általánosságban mutatja be, nem kizárólagosan Budapesthez kötve, mint az Erdős-könyvek. Ebben a tankönyvben szerepelnek nyaralási szokások, bemutatja hol laknak, miben élnek a magyarok, és felvillant magyar zeneszerzőket is. Kiváltképp pozitívuma, hogy nem csupán a magyar kultúráról közvetít adatokat, hanem interkulturális célzattal bevonja a többi nemzetet is a különböző szokások áttekintésébe.

Negyedik és egyben utolsó szempontom: az illusztráció különböző szerepe és megjelenése a tankönyvekben. Elemzésemnek ez a része mondható a leginkább sokszínűnek. A *Halló* illusztrációjáról már ejtettem pár szót a grammatikai elemzés kapcsán. Ebben a tankönyvben a különböző grafikák és képek túlnyomórészt a nyelvtan alátámasztására, kiegészítésére vagy megmagyarázására szolgálnak. Emellett gyakran ábrázolnak elmesélendő szituációt vagy bemutatni való párbeszédet. A könyv egészét erőteljesen áthatják, sehol nem jelenik meg szöveg valamilyen ábra kísérete nélkül. A különböző szövegek történeteit is aprólékosan mutatják be a képek. Ebben a tankönyvben az illusztrációk még egy erős magyar kulturális jelleget is öltenek, ugyanis Lehoczki Károly készítette őket, akinek karikatúrái korszakjelölőek, és általánosan ismertek a magyarok körében. Ugyanilyen széles szerepköre van az illusztrációnak az *Új színes*-ben. Itt is, akárcsak a *Halló*-ban, a nyelvtan segítése mellett találhatók különböző szintű és nehézségű storyboard-ok, ebben a tankönyvben azonban már megjelenik a képes szöszedet is. Szintén jelentős sajátossága a könyvek illusztrációinak, hogy mindkettőben erősen jelen van a humor. Ez az első kötet esetében nem meglepő, és nagy valószínűséggel az *Új színes* illusztrátora is követte ezt az irányt. A *magyarOK* tankönyvben az illusztráció jelenléte több rétegből áll, több funkcióval rendelkezik. Néha a tananyag részét képezi (képes szótár), vagy lehetnek maguk a feladatok is (pl.: mikor egy képeslapon kell behelyettesíteni különböző cselekvéseket, szabadidős- és sporttevékenységeket rajzok alapján). Előfordul, hogy magyarázó jelleggel jelennek meg, amikor például azt írja a szöveg: – mi van a táskában?, és mellette szerepel egy táskák képe, fölötté egy kérdőjellel. Arra is van példa, hogy az illusztráció pusztán díszítő jelleggel szerepel, mint a tankönyv végén, ahol a saját lakásunkról, házunkról kell beszélni, és a feladat mellett egy nemezházikó fotója található. Az is egy külön kategória, mikor az illusztráció és a szöveg összemosódik. Ilyenkor magából a grafikus ábrázolásból vagy fotóból, rajzolt illusztrációból kell kinyerni a tanulónak szükséges információt, mint amikor az órát tanítja: a különböző időpontokat különböző órák fotóin (amik egyedi és szépek) mutatja be, és azokról a képekről kell leolvasnia a tanulónak a pontos időt.

Záró megjegyzések

Az itt egybegyűjtött tanulási/tanítási kritériumok szerint el lehet indulni további vizsgálatok irányába is, amelyek szintén elősegíthetik a magyar mint idegen nyelv oktatását – hazánkban és azon kívül is. Ezen tanulmány még csak a kezdete egy vizsgálódásnak, és remélem, a jövőben lesz alkalmam, hogy tudásomat és ismereteimet bővítve folytassam kutatásomat, erőteljesebben bevonva a grammatikát az elemzésbe, foglalkozva a tankönyvekhez járó hanganyaggal, és szakszerűbben elmélyülve az illusztráció tudományában. Szeretnék még további tankönyveket vizsgálni, bevonva a közvetítő nyelven oktatókat is.

IRODALOM

- Erdősi V. 2012. *A magyar mint idegen nyelv és kultúra közvetítése – Az oktatás és kutatás fő szempontjai*. [http://journal.ke.hu/akk/index.php/akk/article/viewFile/3/5_2014.02.21.]
- Galambos Cs. 2003. Nyelvtanítási kánonok és tabuk. In: Ujváry G. (szerk.) 2003. *Hungarológia a XXI. században. A Balassi Bálint Intézet Évkönyve*. Budapest: Balassi Bálint Intézet.
- Gedeon M. 2011. A magyar nyelvű könyvek az idő fogságában. *Őrszavak*. [http://www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/07_gedeon_m_magyar_nyelvkonyvek.pdf – 2014.03.02.]
- Medgyes P. 1995. *A kommunikatív nyelvvoktatás*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Pál E. 2000. A magyar imázs a magyar nyelvű könyvekben. *Hungarológiai Évkönyv*. [http://epa.oszk.hu/02200/02287/00001/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_01_149-164.pdf – 2014.03.03.]
- Tószegi Zs. 1994. A képi információ. *Az Országos Széchényi Könyvtár füzetek* 6. [http://mek.oszk.hu/03100/03123/html/#4 – 2014.03.18.]
- Varga E. 2012. *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

FORRÁSOK

Erdős J., Prileszki Cs. 2005. *Halló, itt Magyarország! I.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Erdős J. 2007 *Új színes magyar nyelvkönyv I.* Budapest: Balassi Intézet.

Szita Sz., Pelcz K. 2013. *magyarOK. Magyar nyelvkönyv A1-A2 1. kötet* Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar.

School equipment for Hungarian as a foreign language

In the present paper, I analyse three coursebooks for Hungarian as a foreign language. I examine their communication material, grammar supplements, cultural content and the illustrations they use. Besides introducing these books, I also explain the scientific background for the criteria I used.



SOMOGYI LAURA

Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar,
Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti Intézeti Tanszék, Veszprém
somogyilaura93@gmail.com

Frazeologizmusok kontrasztív nyelvészeti és intermediális vizsgálata

Kulcsszók: *areális nyelvészet, frazeológia, kontaktlingvisztika, interkulturális kommunikáció, intermedialitás*

Bevezetés

„Az adott nyelvközösségre jellemző világ nyelvi képében tükröződnek mindazon kultúrjelenségek, amelyek számára fontosak” (Bańcerowski 2008). A nyelv és a kultúra, a nyelv és a világlátás egységének elsajátítása elválaszthatatlan folyamat, az ember ennek során tanulja meg a nemi, nemzedéki és társadalmi különbségek jellemzőit, az ehhez kötődő szerepeket.

A szimbolikus vagy átvitt értelmű kifejezések, frazémák, amelyek számos képi kifejezőeszközzel építenek, a társadalom minden rétegében fontos szerepet játszottak, írásbeli és vizuális csatornákon is terjedtek. A proverbiumok kimeríthetetlen gazdagsága eredményezte a közmondások intermediális vándorlását; többek között ez inspirálta a flamand Bruegel művészetét, aki a forma és jelentés sajátos párhuzamát *A flamand közmondások* című festményén ábrázolta. Közmondások nyelvi és képi ábrázolására a mai napig találunk példákat – a lexikográfia tudománya a két- és többnyelvű frazeológiai szótárak esetében nemcsak a célnyelvi ekvivalenst, a magyarázatot és a szó szerinti fordítást adhatja meg, hanem a szó szerinti jelentést akár illusztrálhatja is (Klaudy 1988).

A mindennapi kommunikáció során számos esetben használunk olyan kifejezéseket, amelyeket nem értelmezhetünk szó szerint. Az átvitt értelmű kifejezések jelentős csoportját adják a frazeológiai egységek, amelyeket az egy nyelvi övezetbe tartozó nyelvekben (pl. a baltikumi területeken vagy a Duna vonalában) hasonló gondolkodási modell alakíthat ki. Egy részük az általános kultúrkincsbe tartozik, amely az antikvitásból közvetítő nyelvekkel jut el a különböző nyelvekbe, de erős bibliai hatással is számolhatunk. Az Alpok–Adriától húzódó övezet (Borostyánkőút) a nyugati, latin alapú kultúrkör része. Szinte az egész területen germán nyelvi hatás érvényesült, amelynek nagy szerepe volt abban, hogy az középkor-európai övezetben elterjedt a nyugat-európai kultúrkincs. A középkor-európai térségben a korábbi nyelvújítási mozgalmak erősen támaszkodtak német mintákra, így ez a nyelv dominánsan vett részt a nyelvi kölcsönhatásban. A magyar nyelvben számos német nyelvi hatás megfigyelhető (Pusztay 2001).

A nyugat-európai vagy keresztény-földközi-tengeri kultúra közvetítője a balti térségben is a német nyelv volt. Természetesen nem csupán a nyelvészet, hanem más területek – jelen tanulmányban a képzőművészet – csatornáin is szerepet játszottak a különböző kulturális sajátosságok átadásában. Ez az interdiszciplinaritás hatja át a frazeologizmusok megjelenését a különböző népeknél, így a kutatás a nyelvben és a képzőművészetben megjelenő állandósult szókapcsolatok kontrasztív vizsgálatát célozza meg. A vizsgálat során nagy hangsúlyt kapnak a nyelvek eltérő szerkezetéből adódó tipológiai sajátosságok (illetve a német nyelv hatására a homogenizációs folyamatokra visszavezethető nyelvi közeledések), amelyek lenyomata leglátványosabban a szókincsben, ezen belül a frazeológiában jelentkeznek (Pusztay 2001).

Az írott kép

Frazeológiai egységek osztályozása

A frazémák osztályozása problematikus mind szerkezeti, mind jelentéstani szempontból, az idiomatizáltság foka vagy a rögzültség mértéke tekintetében egyaránt (Forgács 2007). A közmondásoknak és szólásoknak fontos rokon vonása az expresszív, élenkítő stilisztikai hatás, amely azon alapszik, hogy szemléletes kép fejezi ki az elvont mondanivalót.

A világ nyelveiben nagy számban találhatunk olyan frazeológiai egységeket, amelyek megfeleléseket mutatnak. Minthogy a frazeológiai egységek egyik közös tulajdonsága a nyelvileg megformált kognitív minta, így ezen az oldalon a megfelelések máris különböző osztályok felé mutatnak. Egyes esetekben mind a képi, mind a nyelvi megformálás azonos, ám előfordul, hogy csupán maga a kognitív minta, míg a kép és ezzel együtt a nyelvi megformálás eltér az egyes nyelvekben (Forgács 2007).

Két nyelv frazémáinak összevetése során különféle ekvivalenciatípusokat lehet felállítani. A kontrasztív frazeológiai kutatás Forgács (2007) felosztása alapján a következő megfeleléstípusokat különbözteti meg: frazeológiai ekvivalencia (teljes és részleges); a lexikális megfelelés esete; a parafrázis, azaz a megfelelés teljes hiánya; valamint a látszólagos megfelelés, a pszeudoekvivalencia.

Az ekvivalencia kialakulásának tényezői Hessky (1987) szerint a következők: két nyelvközösség együttélése; hasonló kultúra és erre épülve a kognitív minták, valamint az analóg szimbólumrendszer; közvetlen átvételek, tükörfordítások; a vizsgált nyelvek közös nyelvi forrása, közös kulturális örökség.

Intermedialitás

A frazémák meghatározó jegyei között tartjuk számon az expresszivitást és a képszerűséget. Képek esetében a felidézés, az emlékezés és az asszociálás segítségével történik a kódolás és a dekódolás, így nem véletlen, hogy a különböző anyanyelvű emberek képeken keresztül bizonyos szinten megértik egymást. Hajlamosak vagyunk látni azt, amit olvasunk vagy hallunk, így a kép a közlés megértése során a nyelvi input hatására bontakozik ki előttünk; nemcsak nyelvvel, de képekkel, képekben is gondolkodunk.

A festészet a kommunikáció vizuális csatornáit használja. A közmondások, hasonlatok, szólások kimeríthetetlen nyelvi gazdagsága, a nép nyelvi bölcsessége erősen inspirálta a flamand reneszánsz festő, id. Pieter Bruegel művészetét. Ezeket a képeket – közülük a *Flamand közmondások* című festmény a leghíresebb – a flamand nyelvi hagyományokat ismerő nyelvész szakemberek segítségével sikerült értelmezni. A művész gyakran élt az allegória eszközével, munkáin a mindennapi jelenetek kerültek középpontba. Voigt Vilmos (1985) a folklorisztikai vizsgálata során a proverbiumok előzményeiként is a szóképeket, a képes szólásokat jelöli meg; a németalföldi közmondások gyűjtését is elvégezte Bruegel festményén. Azt nem lehet tudni pontosan, hogy Bruegel a képein mennyi korabeli állandósult szókapcsolatot (elsősorban szólást, szállóigét, példázatot és közmondást) illusztrált, de a megfajítottak közül több még ma is él a nyelvben, és lefordítva a magyar ajkú néző számára is felismerhető.

Vizsgálatomban a fent említett festmény jeleneteit mint kognitív mintákat hasonlítom össze a nyelvben megjelenő frazeológiai egységekkel.

Frazeológiai ekvivalencia: vizuális és verbális sík

A frazeológiai megfelelés alatt a nyelvekben előforduló frazémák másik nyelvben való megfelelőinek meglétét értjük. Minthogy különféle átvételekről beszélhetünk, szét kell választanunk a jelentésében és szerkezetében is azonos megfelelőket az azonos jelentéstartalmat különböző módon kifejező pároktól. Első esetben teljes, míg másodikban részleges ekvivalenciával van dolgunk.

Teljes ekvivalencia

Teljes ekvivalenciáról akkor beszélhetünk, ha a vizsgált egységek mind jelentésbeli, mind szerkezeti oldalukon egyeznek (Forgács 2007). A képi ábrázolás síkján a szerkezeti elemeket vettem össze, a lexikális megfelelésekhez csatoltam a megjelenített formákat. A flamand festményen kimutatható közmondások német változatait vettem össze magyar megfelelőikkel.

Ezek alapján teljes ekvivalencia körébe sorolom az alábbi példát:

ném. *mit dem Kopf durch die Wand* > m. *fejfel megy a falnak*

A festményen egy férfi valóban fejét lehajtva a fal felé lép, így a kognitív minta egyezik a képi és nyelvi megformálásban. Szerkezeti szinten erről már nem beszélhetünk: a németben a *durch* 'át, keresztül' előjárószó, míg a magyarban a *-nak* esetrag fejezi ki a cselekvés irányát és intenzitását. A *fejfel* esetragos főnév német nyelvi megfelelője már azonos grammatikai jelentésben (*mit* '-val/-vel' + határozott névelő ragos alakja *Dat + Kopf* 'fej'), de más szerkezeti-tipológiai megformáltságban áll a frazémában. A két nyelv tipológiai eltéréséből adódó szerkezeti eltérés ellenére a frazéma teljes ekvivalenciát mutat, hiszen a frazémák szerkezeti egységében a magyar esetragoknak megfelelő német előjárósók jelennek meg.

Részleges ekvivalencia

A részleges ekvivalencia sokféle megnyilvánulási formában jelentkezhet a nyelvek között. Altipusai között számon tarthatjuk a lexikális vagy szintaktikai variabilitás eseteit, az ideografikus és stilisztikai szinonimákat (Földes 1987). Bárdosi (2013) szerint „(...) a részleges ekvivalencia, amelynek esetében az összehasonlított nyelvekben a frazéma szintaktikai struktúrája azonosságot mutat, a frazeológiai konceptualizáció is hasonló módon megy végbe, a szemantikai tartalom is ugyanaz lesz, csak a konkrét reáliák szintjén mutatkoznak különbségek. Amennyiben ezeket ismerjük az adott nyelvekben, az átváltásnak nem lesz különösebb akadálya, a fordítás szinte információ- és stílusvesztés nélkül megy végbe” (Bárdosi 2013: 4).

Egy példa a *Flamand közmondások* egy részlete alapján:

ném. *Er schüttet den Brunnen zu, nachdem das Kalb ertrunken ist.* 'betemeti a kutat, miután megfulladt a borjú'

A festményen egy férfi ásóval dolgozik. Itt a képi és a német nyelvi megformálás között teljes megfelelést látunk, ám a magyar frazeológiai kifejezések között csak jelentésben közelíthetünk a német nyelvi megfelelőhöz. A baj megtörténte utáni elkésett gondolkodás, cselekvés kifejezésére a magyarban is találunk példákat. Ilyen többek között az *eső után köpönyeg*. A jelentés, a konceptualizáció azonos, de lexikai szinten eltérés mutatkozik.

A frazeológiai egységek vándorlásuk során számos alaki-jelentésbeli változáson mennek keresztül. A *Flamand közmondások* jelenetei között egy férfi rózsákat szór a disznók elé. Az eredeti latin kifejezés, a *margaritas ante porcos* 'gyöngyöt disznók elé' a magyarban szintén lexikai azonosságot mutat (Ne szórj gyöngyöket disznók elé!, ti. nemes dolgokról tudatlanok előtt nem érdemes beszélni). A festmény ábrázolása és az eredeti flamand bölcsesség a rózsza szimbolikáját használja fel: *Rosen vor die Säue werfen*. A kifejezés azonban a latin teljes ekvivalenseként is meghonosodott a német nyelvben: *Perlen vor die Säue werfen*.

Összegzés

A művészet történetében számos olyan alkotást láthatunk, amelyek mit sem vesztek aktualitásukból, a nagy időtávlat ellenére is üzeneteket továbbítanak, hatnak ránk. A képi elemek állandósága a nyelvektől független, tömörített közlések társadalmilag, közösségileg és egyénileg is többletinformációval szolgálhatnak az értelmezőknek. A frazeológiai egységek intermediális vizsgálata az ábrázolási módok kutatásában jelent izgalmas területet, a strukturális-szemantikai összehasonlító vizsgálatok pedig nemcsak a nyelvek szerkezeti, lexikális különbségeit, de az adott nyelvet beszélők világlátását is bemutatják. Az összevetés tapasztalatai nemcsak a leíró, de az alkalmazott nyelvészet számára is (különösen a nyelvtudatásnak) számos értékes tapasztalattal szolgálhatnak.

IRODALOM

- Bañcerowski J. 2008. A halál mint kultúrfogalom a magyar és a lengyel nyelvben. [http://www.c3.hu/~nyelv/or/period/1242/124206.htm – 2015.01.21.]
- Bárdosi V. 2013. Tulajdonneves frazeológiai reáliák fordítási nehézségei. *Magyar Nyelvőr* 137. évf. 1. szám. 1–8.
- Forgács T. 2007. *Bevezetés a frazeológiába*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Földes Cs. 1987. *Német–magyar–orosz beszédfordulatok*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Hessky R. 1987. *Phraseologie. Linguistische Grundfragen und kontrastives Modell deutsch-ungarisch. Reihe grammatische Linguistik 77*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Klaudy K. 1988. A frazeologizmusok szó szerinti fordításáról. *Magyar Nyelvőr* 112. évf. 3. szám. 305–314.
- Pusztay J. 2001. *Egységesülési folyamatok Közép-Európa nyelveiben*. Szombathely: Genius Savariensis Alapítvány.
- Voigt V. 1985. *Németalföldi közmondások, id. Pieter Bruegel festményén*. Magyar történeti folklorisztikai elemzés-kísérlet. *Ethnographia* XCVI/1. Budapest: Akadémiai Kiadó.

A comparative linguistic and intermedial examination of proverbs

The present study deals with the comparative examination of proverbs. From a regional point of view, the central European area is dominated by the German language; therefore, this study concentrates on the concordances between Hungarian and German. I interpret the scenes of Bruegel's painting of Flemish proverbs as cognitive patterns, and compare them with phraseological units in the two languages.



TÓTH JUDIT

Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi
Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti Intézeti Tanszék, Veszprém
tjudit03@gmail.com

A magyar fiatalok nyelvi attitűdje a kisebbségi és idegen nyelvekkel kapcsolatban

Kulcsszók: *attitűd, globalizáció, idegennyelv-tanulás és -használat, magyarországi kisebbségek*

Kutatásomnak két vonulata kétféle folyamatot akart feltárni és összevetni, amelyek a lokalizációval és a globalizációval függnek össze. A vizsgálat egyik részében arra kerestem választ, hogy a magyar fiatalok (15–25 évesek) korosztálya mennyire ismeri a magyarországi kisebbségeket, azok nyelvét, és milyen magatartásformák és attitűdök jellemzik őket. A másik vizsgált jelenség a globalizációval függ össze, a fiatalok idegennyelv-tanulását és attitűdjeit vizsgáltam. Az ezekre vonatkozó eredményeket kérdőíves felmérés, illetve fókuszcsoportos interjú során kaptam, amelyek választ adnak a kérdésre, hogy a vizsgált csoport ismeri-e a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségeket, és az attitűdjük pozitív, semleges vagy negatív. A témakör megközelítéséhez, először is fontosnak tartottam a nyelvpolitikai háttér tisztázását, valamint a magyarországi kisebbségek helyzetének megvizsgálását.

Nyelvpolitikai háttér

A nyelvpolitika és a nyelvtervezés terminusokat sokszor szinonimaként alkalmazzák, miközben különböző fogalmakat jelölnek. Einar Haugen (1959) a nyelvtervezést a következőképpen határozza meg: „az a tevékenység, amely egy nem homogén beszélőközösségben normatív helyesírást, nyelvtant és szótárt készít abból a célból, hogy tanácsot adjon az íróknak és beszélőknek” (idézi Sándor 2003: 382). A nyelvpolitika meghatározásakor a „terminológia abból indul ki, hogy az államhatalom szabályozza a nyelvhasználatot nyelven kívüli, politikai eszközökkel, pl. nyelvtörvényekkel, rendeletekkel” (Nádor 2002: 14). Fontos kiemelni, hogy egy ország nyelvpolitikája mindig valamilyen ideológia vagy ideológiák mentén történik, amelyek az adott beszélőközösség viszonyulását tükrözik más beszélőközösségekhez. Tehát ez az ideológia fogja meghatározni azt is, milyen nyelvtervezési (státusz- és korpusztervezési) lépéseket fog tenni, azaz milyen nyelvpolitikát gyakorol (az ideológiák: asszimilációs, pluralista, vernakularizáció, internacionalizmus és purizmus (Cobarrubias 1983a)).

A magyarországi nyelvpolitika a gyakorlatban az asszimilációs ideológiát alkalmazza. Az ország hivatalos nyelve a magyar (Szépe 2001), és 1844. a magyar nyelv hivatalossá tétele óta bármilyen (nyelvileg) heterogén lakossága is volt az országnak, mindig egy államnyelve volt. Azonban fontos kiemelni, hogy a magyarországi kisebbségek számára jogi keret áll rendelkezésre: biztosították számukra a közéletben való kollektív részvételt, a helyi és országos önkormányzatok létrehozását, saját kultúrájuk ápolását, az anyanyelv használatát, az anyanyelvű oktatást és a saját nyelven való névhasználat jogát. Mindezt az 1993. évi LXXVII. törvényben ratifikálták, emellett meghatározták a nemzeti és etnikai kisebbség fogalmát, illetve megnevezték a 13 hivatalos magyarországi kisebbséget: a bolgár, a cigány, a görög, a horvát, a lengyel, a német, az örmény, a román, a ruszin, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán.

A legutóbbi (2011-es) népszámlálási adatok szerint, az ország lakosságának 6,5%-át teszik ki kisebbségi népcsoportok, a teljes lakosság: 9 937 628 fő, ebből kisebbség: 644 524 fő (KSH 2013). A statisztikai hivatal

adatai azt mutatják, hogy a legtöbb főt számláló nemzetiségek a cigány, a német, a szlovák és a román. A magyarországi nemzeti kisebbségek együttélése a többségi lakossággal nem egyértelműen jó vagy rossz, mindig akadnak konfliktusok vélt vagy valós különbségek miatt.

Előzmények

Az elmúlt évtizedekben Magyarországon többségben olyan felmérések készültek, melyekben a cigány kisebbséghez való viszonyulást vizsgálták, azonban átfogó képet adni a többség és kisebbség egymásról alkotott véleményét illetően kevesen próbálták meg. A kivételt erősíti Gyurok János 2003-as, valamint Szabó Ildikó és Örkény Antal 1997-es vizsgálata.

Gyurok János a pécsi főiskolás és egyetemista fiatalokkal végzett felmérést, elsősorban a tárgyyszerű tudásukat vizsgálta, valamint a véleményüket kérdezte a kisebbségi kérdésről. A problémakört nem önmagában vizsgálta, hanem a többség–kisebbség viszonyát is hozzákapcsolta. Tehát a felmérés során a fiataloknak arra is választ kellett adniuk, hogy ők hogyan határoznák meg önmagukat, viszonyukat az embertársaikhoz és a közvetlen környezetükhöz. Ennek megvalósításához mélyinterjúkat és kérdőíveket használt. Általános következtetést vont le a felmérések feldolgozása során, mégpedig, hogy a vélemény kialakításában igen fontos szerepe van az információhiánynak (a kisebbségi és többségi fiatalok alig tudnak egymásról), az egymásról való kép kialakításában pedig nagy szerepet kapnak az előítéletek és a családi, a társadalmi, az iskolai és a politikai szocializáció.

Szabó és Örkény a 14–15 éveseket kérdezte meg 120 iskolában önkitöltéses kérdőíves interjú alkalmazásával. Elsősorban a családon belül beszélt nyelvekről kérdezte őket, valamint arról, hogy az általános iskolában szerzett ismereteik alapján milyen kép alakult ki bennük a magyarországi kisebbségekről. Az általános benyomás az volt, hogy a gyerekek nagyon alacsony ismeretszinttel és rendezetlen tudással rendelkeznek. Arra a kérdésre, hogy kik tartoznak a kisebbségekhez, igen bizonytalan válaszok érkeztek. Azonban pozitív eredmény is született: arra a kérdésre, hogy a gyerekeket zavarná-e, ha padtársuk valamelyik kisebbségből származna, a diákok negyede azt a választ adta, hogy egyik kisebbségi diákot sem utasítaná el, illetve tizenöt százalékuk csak egy csoportnak a tagjait.

Anyag és módszer

A kutatásom elsősorban kérdőíves módszerrel végeztem a 15–25 éves korosztályban, részben online, részben papíralapon, összesen 120 fővel. A bevezető kérdések a demográfiai adatokat mérték fel (kor, nem, születési hely, iskola), ezt követően az idegen nyelvekkel, majd pedig a kisebbségekkel és nyelvükkel kapcsolatos kérdések következtek, végül mindkét kategóriát magában foglaló értékelő kérdések. Ezek eredményeit egy fókuszcsoportos interjúval egészítettem ki, amelyet 6 egyetemista részvételével készítettem.

A következő hipotézisekre kerestem bizonyítékot vagy cáfolatot az eredményekben:

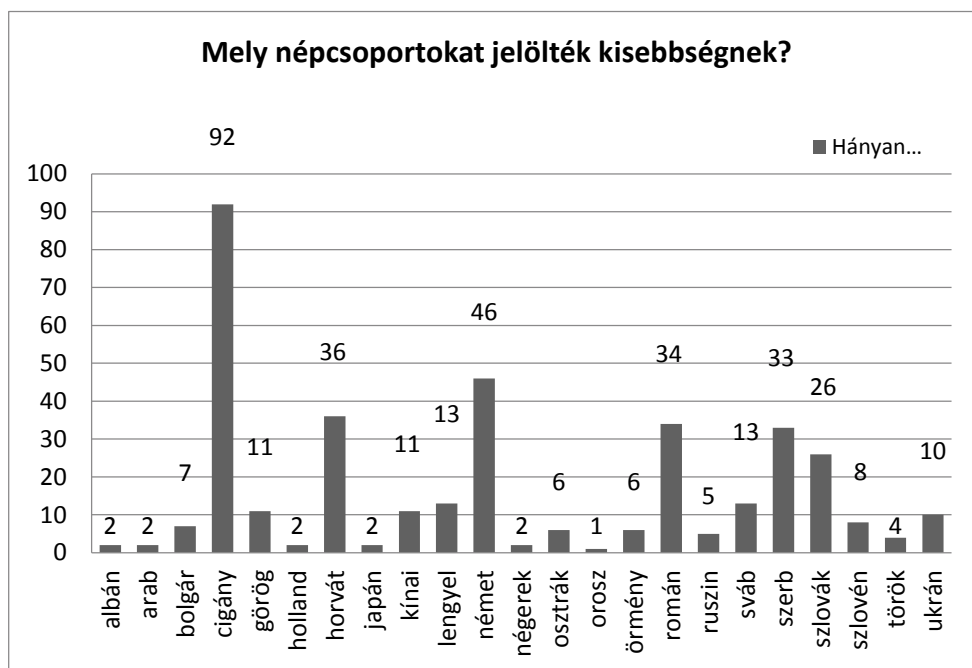
- Feltételezem, hogy a magyar fiataloknak csak egy része (az egyetemista korosztály) tartja fontosnak az idegen nyelv tanulását.
- Feltételezem, hogy a magyar fiatalok nincsenek tisztában, kik a magyarországi kisebbségek, vagy csak néhány általuk ismert népcsoportot tartanak kisebbségnek.
- Feltételezem, hogy a kisebbségekkel szemben az attitűdjük semleges vagy negatív.

Az adatok feldolgozásának első lépése a papíralapú kérdőívek digitalizálása volt. Ezt követően összegeztem a válaszokat, és diagramok, illetve táblázatok formájában ábrázoltam az eredményeket.

Eredmények

A kérdőívekből kiderült, hogy a fiatalok fontosnak tartják az idegen nyelvek ismeretét, ezt igazolja, hogy a *Fontos-e neked, hogy tudj idegen nyelven beszélni?* kérdésre az adatközlők 96,5%-a igennel válaszolt. Arra is kíváncsi voltam, hogy ki beszél legalább egy vagy több idegen nyelven: a megkérdezettek 50%-a beszél egy, 41%-a kettő vagy több idegen nyelven, és mindössze 9% állította, hogy nem beszél egyáltalán idegen nyelven. Azt is megtudtam a válaszokból, hogy az angol volt az első, a német a második és a francia a harmadik legnépszerűbb – az adatközlők által tanult – idegen nyelv.

Ez követően az adatközlők magyarországi kisebbségekkel kapcsolatos ismereteit mértem fel. Ezzel kapcsolatosan két feladatot készítettem, melyek közül az elsőben arra kértem őket, hogy sorolják fel, milyen kisebbségeket ismernek Magyarországon.



1. ábra

Mely népcsoportokat jelölték magyarországi kisebbségnek?

Az 1. számú ábrán láthatók azok a megoldások, amelyeket a résztvevők maguktól soroltak fel. A legtöbben a cigány (92 fő), a német (46 fő), a horvát (36 fő), a román (34 fő), a szerb (33 fő) és a szlovák (26 fő) kisebbségeket jelölték meg. A középértéket (10–13 fő) kapott népcsoportok között szerepel a görög, a lengyel és az ukrán, de szintén kisebbségnek vélték hasonló szavazatokkal a kínai (11 fő) és a sváb (13 fő) népcsoportot is. Nem véletlen, hogy külön szerepel a német és a sváb megnevezés, előfordult néhány esetben, hogy a feladatban egymás után mint külön létező kisebbségeket említették. A korábbi említett felmérések alkalmával az eredmények összesítésekor Szabó, Örkény (1997) is azt tapasztalták, hogy vannak olyan nemzetiségek, amelyeket egyöntetűen magyarországi kisebbségnek gondolnak, azonban olyan válaszok is érkeztek, amelyek azt bizonyítják, hogy a kisebbségekkel kapcsolatos ismereteik igen hiányosak vagy bizonytalanok.

Összefüggés figyelhető meg a legtöbb szavazatot kapott kisebbségek és a népszámlálási eredmények között. Azok a nemzetiségek, amelyeket a legtöbben felsoroltak, a felmérések szerint a legnagyobb számban képviseltetik magukat hazánkban (a cigány, a német, a szlovák és a román nemzetiségek).

A magyar fiatalok kisebbségekkel kapcsolatos ismereteinek felületességét bizonyítja a másik ezzel kapcsolatos feladat is, ahol azt kértem, hogy a felsorolt nemzetiségekből húzzák alá, szerintük mely kisebbségek hivatalosak Magyarországon. Ebben a kérdésben a 13 hivatalos kisebbség mellett még az albán, az amerikai, a dán, a japán, a kínai, az orosz, a spanyol és a török nemzetiségeket adtam meg választási lehetőségként. Az eredmények azt mutatták, hogy a ténylegesen hivatalos nemzetiségek mellett sokan a nem hivatalos kisebbségekre is nagy számban szavaztak, mint például a kínaiak esetében a megkérdezettek 35%-a, vagy a zsidó népcsoport, akiket a véleményezők 49%-a gondolt hivatalos magyarországi kisebbségnek; emellett az orosz (19%) és az amerikai (12,5%) népcsoportok is nagy százalékban kaptak szavazatot.

A harmadik kérdéscsoportban az adatközlők attitűdjére kérdeztem rá, arra, hogy mennyire zavarná a válaszadókat, ha adott nemzetiségű padtársuk lenne. Nemcsak az 1993-as törvény szerint elfogadott kisebbségeket vontam be, hanem kiegészítettem néhány általam választott nép, illetve etnikum megnevezésével.

	Semennyire	Kicsit	Közepesen	Nagyon
Albán	79	24	8	9
Amerikai	103	8	8	0
Bolgár	87	18	11	4
Cigány	35	23	18	44
Görög	102	13	4	3
Horvát	99	11	7	3
Kínai	80	21	8	11
Lengyel	98	12	8	2
Német	95	11	12	2
Orosz	84	16	11	3
Örmény	83	17	16	4
Román	64	25	14	17
Ruszin	85	18	10	7
Szerb	85	21	8	6
Szlovák	81	20	13	6
Szlovén	86	20	11	3
Török	81	17	14	8
Ukrán	80	25	10	5
Átlagosan:	83	18	10	8

1. táblázat

Mennyire zavarna, ha a következő nemzetiségű lenne a szaktársad/padtársad?

Az eredmények azt mutatták, hogy átlagosan 120 diákból 83-at nem zavarná egyik kisebbség sem, vagy csak egy, amely esetünkben a cigányság. A népcsoportok közül még kiemelkedő értéket mutat a román és a kínai, amelyeket nem nagyon tolerálnának. A legkevésbé zavarónak az amerikai és a görög népcsoportokhoz tartozó diáktársat tartják a válaszok alapján. Tehát összességében a felsorolt népcsoportokhoz semleges viszonyulnak a megkérdezettek, negatív attitűdöt pedig elsősorban a cigány, a román és a kínai kisebbségek irányában mutatnak.

A fókuszcsoportos interjút 6 egyetemista fiatallal készítettem; elsősorban a magyarországi kisebbségekről beszélgettünk, megkértem őket, határozzák meg a kisebbség fogalmát, sorolják fel, milyen kisebbségeket ismernek. A beszélgetés során több kísérletet hallottam a kisebbség meghatározására:

A: „Van két halmazom és amiben kevesebb van, az a kisebbség (...), tehát az a kisebbség, amiben a kevesebb ember van.”

B: „Ha nézünk egy országot, vegyük példának Magyarországot, akkor azt magyarok lakják többségében, emellett megjelennek más népcsoportok is (...), de ők viszont kisebbségben vannak az őshonos emberekkel szemben.”

Sajnos a kisebbség kapcsán elsődlegesen a cigányságra asszociáltak a hallgatók, ezért a beszélgetés is vissza-visszatért ehhez a témához. Pozitívuma volt azonban, hogy ilyen esetekben mindig volt egy hallgató, aki felhívta a figyelmet arra, hogy nem szabad egy nemzetiségre koncentrálni, hanem a teljes képet kell nézni.

Összegzés

A kapott eredmények alapján az igazolódott be, hogy a megkérdezett magyar fiatalok számára fontos az idegennyelv-tanulás, a legnépszerűbb idegen nyelv a korosztályban továbbra is az angol nyelv, második a német, majd pedig a francia. A feltételezésem, miszerint a magyar fiatalok nincsenek tisztában, kik a magyarországi kisebbségek, vagy csak néhány általuk ismert népcsoportot tartanak kisebbségnek, alátámasztást nyert, egyrészt Gyurok (2003) korábbi mérései, másrészt az általam kapott eredmények alapján. A felsorolás alkalmával átlagosan 3 kisebbséget tudtak megjelölni, amelyből egy minden esetben a cigányság volt. Ennek oka az lehet, hogy a cigányság szétszórtan, szinte minden megyében jelen van, illetve a média befolyásoló szerepe is hatással lehet az attitűdökre. Az is kiderült a vizsgálat során, hogy az adatközlők többnyire semlegesen viszonyulnának ahhoz, ha egy adott nemzetiségből származó szak-, pad- vagy szobatársat kapnának. Negatív attitűdöt csak bizonyos nemzetiségekkel szemben mutattak.

Kutatásom során egy kisebb csoport vizsgálata által kapott eredményeket dolgoztam fel. Mindenképp érdekesnek gondolom nagyobb körben (több iskolában, több évfolyamra) kiterjeszteni a felmérést, hogy egy átfogó, specifikusabb képet kaphassunk arról, hogy a magyar fiatalok (15–25 évesek) korosztálya mennyire ismeri a magyarországi kisebbségeket, azok nyelvét, illetve hogy milyen magatartásformák és attitűdök jellemzik őket. Másrésztől érdekes eredményeket lehetne összegyűjteni, ha hasonló kérdéskörrel a nemzetiségi fiatalokat kérdeznék meg, esetleg olyan személyeket, akik együtt élnek más nemzeti vagy etnikai kisebbségekkel.

IRODALOM

- Cobarrubias, J. 1983. Ethical issues in status planning. In: Cobarrubias, J., Fishman, J. A. (szerk.) 1983. *Progress in Language Planning: International Perspectives*. Berlin: Mouton. 41–85.
- Gyurok J. 2003. *A Magyarországon élő nemzetiségi és a magyar fiatalok egymásról alkotott képe*. Szekszárd: Romológiai Kutatóintézet.
- KSH 2013 [http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orisz_2011.pdf – 2015.01.23.]
- Nádor O. 2002. *Nyelvpolitika*. Budapest: BIP.
- Sándor K. 2003. Nyelvtervezés, nyelvpolitika, nyelvművelés. In: Kiefer F. (szerk.) 2003. *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 381–409.
- Szabó I., Örkény A. 1996. A 14–15 évesek interkulturális világképe. In: Vajda I. (szerk.) 1996. *Periférián. Roma szociológiai tanulmányok*. Budapest: Ariadne Alapítvány. [http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/periferian_roma_szociologiai_tanulmanyok/pages/015_A_14_15_evesek.htm – 2015.01.21.]
- Szépe Gy. 2001. *Nyelvpolitika: múlt és jövő. Iskolakultúra-könyvek 7*. Pécs: Iskolakultúra. 107–113.

Linguistic attitudes of young Hungarian people towards minority languages and foreign languages

The first half of the present paper examines how well young Hungarian people (aged from 15 to 25) know minorities in Hungary and their languages, and what forms of behaviour and attitudes they have towards these minorities. The second half of this paper analyses the informants' command of foreign languages and their attitudes to different foreign languages. During my research, I used questionnaires and made interviews with focus groups.



TÓTH MARGIT

Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged
szolopart@gmail.com

Idegennyelv-tanulás kisgyermekkorban: pro és kontra

Kulcsszók: attitűd, idegennyelv-tanulás, -oktatás, kisgyermekkor, korai fejlesztés, pszicholingvisztika

Bevezetés

„Mindenhol annyi sok barát / Jót játszatsz, ha érted szavát / Tanulj hát angolul, ki így tesz, boldogul/ Ismételd Noddy-t!” A magyarul népszerű rajzfilm, a *Mondd együtt Noddyval* főcímdalának szövege is mutatja, hogy a mai világban mennyire fontos a kisgyermekkorban idegennyelv-tanulás. Vajon hogyan vélekednek erről a szakmabeliek (óvodapedagógusok, tanítók, gondozók)? És a szülők? Mi az előnye és mi a hátránya annak, ha a korai életrészekben találkozik egy kisgyermek egy másik nyelvvel? Melyek lehetnek az esetleges megoldási lehetőségek a sikeres korai idegennyelv-tanításban? Összefoglalom a Magyarországon alkalmazott legnépszerűbb módszereket, és röviden ismertetek egy, általam a gyakorlatban is használt programot.

A hazai idegennyelv-oktatás állapotáról

Magyarország 2004 óta az Európai Unió tagja. Egy modern európai ország kiterjedt gazdasági, politikai vagy kulturális kapcsolatrendszerrel rendelkezik. Ebben a közegben létszükségünk a kapcsolatteremtés, amely nem valósulhat meg megfelelő nyelvi és idegen nyelvi kompetencia nélkül. Közoktatásunk „mostoha gyermeke” az idegennyelv-oktatás. Hazánkban még a ráfordított erőforrások (Diplomamentő program 2013–14) ellenére is óriási a lemaradásunk a többi európai tagállamhoz képest (Fazekas 2006, Imre 2007, Nikolov 2007, Vágó 2007). A bizonyítványokkal dokumentált tudás és a hétköznapi hasznosulás között látványos a távolság.

Az Eurobarometer (európai önbevalláson alapuló közvélemény-kutató oldal) 2012-ben az alábbi eredményeket publikálta az európai polgárok idegen nyelvi kompetenciáit kutatva. Itt Magyarország utolsóként végzett, csupán a megkérdezettek 35%-a nyilatkozott úgy, hogy egy adott idegen nyelvet társalgási szinten is ismer.

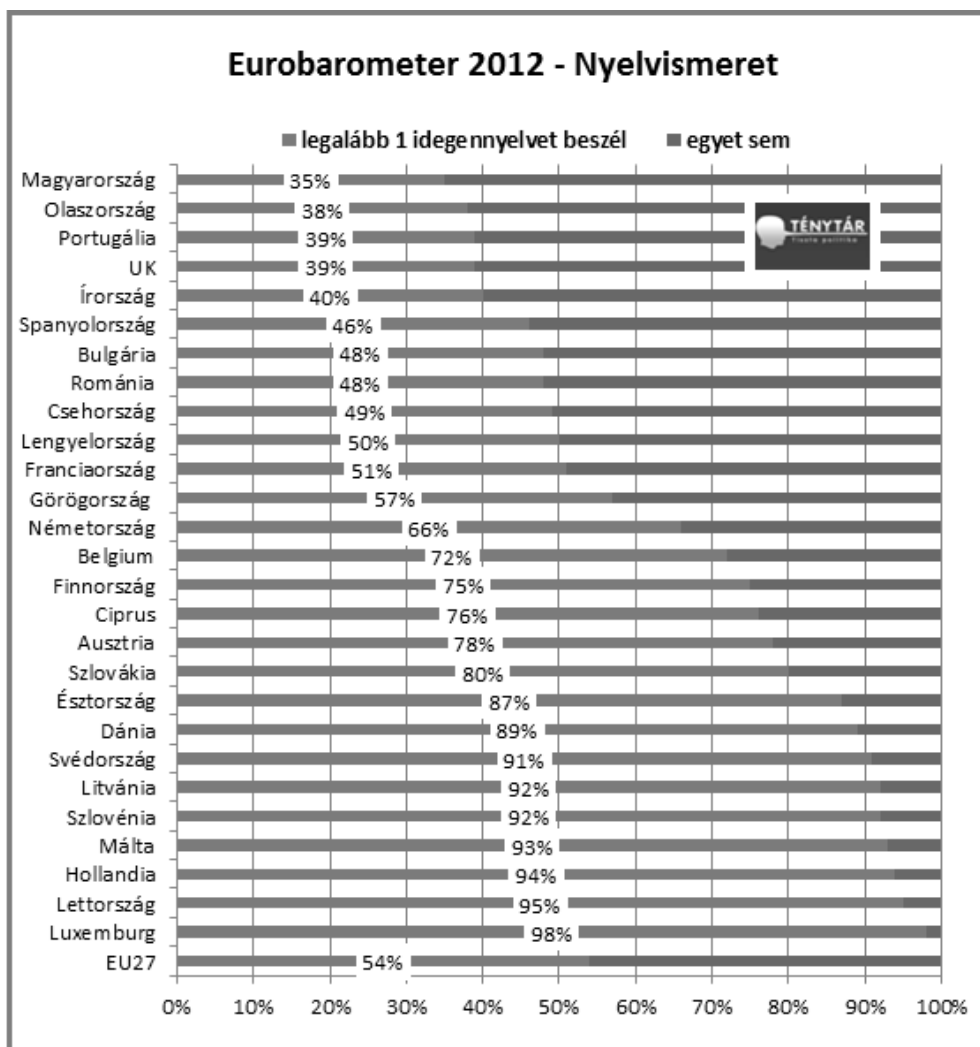
Vajon mi lehet az oka, eredője annak, hogy idegennyelv-tudásunk ilyen alacsony szinten áll? Egy internetes közösségi oldal, a facebook.com egyik csoportjában¹ tettem fel ezt a kérdést, és a válaszadók többsége a következőkben látja az okokat:

- az iskolai oktatás hiányosságai: a tanárnak nincs megfelelő tudása, a módszer nem megfelelő; a nyelvoktatás grammatika alapú, nem áll közel a valós szituációkhoz, és úgy általában a spontaneitás hiányzik az oktatásból, a nyelvoktatásból;
- alacsony szintű motiváció: nem veszik figyelembe a tanulók életkori sajátosságait, érdeklődési körét; csak a dolgozat illetve a nyelvvizsga miatt tanulnak a diákok;

¹ <https://www.facebook.com/ketnyelvugyerek/posts/10152391501607705>

- a tanulók közti sokrétű különbségek: nem mindenki ugyanolyan tempóban halad, más életkorban kezd el;
- attitűd: hazánkban megfigyelhető egyfajta protekcionista magatartás: nem szívesen tanuljuk, ha valami nem „nemzeti”, főleg, ha az épp egy nyelv;
- létszámleépítések → kevés nyelvtanár → nagy csoportok, nehezebb differenciálás → lassabb haladás.

A szakmabeliek (Fazekas 2006, Imre 2007, Vágó 2007) is ugyanezeket az okokat sorolják fel. Ezek közül az okok közül az életkort, mégpedig a korai idegennyelv-oktatás bevezetését vettem górcső alá.



Eurobarometer 2012. <http://piackutatas.blogspot.hu/2012/06/felmeres-nyelvtudasrol-az-eu-ban.html>

Az életkor

Az életkor kérdését sokan (pl. Marshall, Snow 2000, Nikolov 2004, Lengyel 2005) tartják a tanulási eredményesség meghatározó tényezőjének. Eltérő tanulási vagy elsajátítási stratégiát alkalmaznak a fiatal és idős nyelvtanuló.

lók (Krashen 1985 idézi Pléh 2003). Mikor érdemes elkezdni egy másik nyelv bevezetését? Erről teljesen megoszlanak itthon a vélemények. Két pólusra oszthatjuk a nézeteket: van, aki a korai, vagyis kisgyermekkori bevezetést támogatná, és van, aki a Lenneberg-féle (1967) kritikus periódust (10 éves kor körül) tekinti a nyelvtanulás megkezdéséhez ideális kornak. Milyen tényezők szólnak a korai bevezetés mellett és melyek ellene?

Ellenérvek

A modern pszichológiai nézetek szerint a gyereket minél tovább kell hagyni játszani (Vekerdy 1989, 2001; Csák 2012), nem érdemes „tanítani”, ezért felesleges különórákkal terhelni. Érdemes megvárni, hogy az első nyelv megszilárduljon, a gyermek már biztonsággal tudja használni anyanyelvét, és csak általános iskolában találkozzon egy másik nyelvvel. Csák Annamária gyermekpszichológus például a következőképp nyilatkozott: „A nyelv különböző fejlődési szakaszokban vésődik az agyba. A gyerek kicsi korában először csak érti a beszédet, de még nem szól. Az anyanyelvi beszédfejlődés elindulása újabb állomás, és csak ezt követheti az idegen nyelv” (Családbarát, Duna TV 2012. 06. 20.)

Vagyis nem is feltételezi akár két nyelv párhuzamos elsajátítását. Ezt a magatartást erősíti az állam is, amikor a feliratos filmek helyett szinkronizált műsorokat sugároz.

Az ellenzők (Vekerdy 2001, Vajda 1999) azt állítják, hogy a korai idegen nyelv-fejlesztés kiejtési problémákat eredményezhet az anyanyelvben, csökkentheti a saját nyelv megbecsülését, elveheti a gyermek kedvét a nyelvtanulástól, valamint én-fejlődési zavarokat is okozhat. Az valóban igaz, hogy befolyásolja a kiejtést, de ezt megfelelő fejlesztéssel szépen rendbe lehet hozni (saját tapasztalatom pl.: az angol [r] hang gyakran jelenik meg a kiskorban angollal találkozó magyar gyerekek fonémarendszerében, és a tremuláns, vagyis többször pergő magyar [r] csak jóval később követi).

Előkerült olyan vád is, mely szerint azok a gyerekek, akik korán, vagyis 3–4 éves korban kezdték az idegen nyelvvel való ismerkedést később, nem élveztek különösebb előnyt emiatt (Csák 1999, Vekerdy 2001). Itt azért hozzá kell tennünk, hogy az óvodai program megszakadt, és a megszerzett tudásra nem épített az iskola, nem valósult meg a folytonosság, ami az idegen nyelv tanulásának egyik meghatározó kritériuma.

Mintaadó – mintaadás

Gyakran elhangzik az az ellenérv, hogy a gyermek az idegen nyelvet csak anyanyelvi beszélőtől tudja jól elsajátítani. Valóban nagyon fontos a mintaadó. A fosszilizáció jelensége is veszélyforrás lehet, hiszen kevés olyan tanár vagy pedagógus van hazánkban, aki anyanyelvi kiejtéssel, intonációval beszél az adott idegen nyelvet. Ezért merülhetnek fel kétségek is, hiszen a korai életszakaszban rosszul rögzült mintát még nehezebb kijavítani. Ez igaz bármely képességre, így az anyanyelvi mintára is.

És ha már a tanárokról esett szó: hiány van olyan pedagógusból, akik egy adott idegen nyelvet megfelelő szinten beszélnek, és a kisgyermekhez is értenek. Országos szinten is kevés intézmény nyújt idegen nyelvű óvónő- vagy dajkaképzést.

Túl sok – túl kevés

Ha a szülő mégis úgy dönt, hogy viszonylag korán kezdi el bevezetni az idegen nyelv-oktatást, rengeteg akadállyal találkozhat. Már az is kérdéses, hogyan álljon neki. Elkezdheti otthon, önállóan tanítani; elviheti szervezett foglalkozásokra, vagy intézménybe (bölcsőde, óvoda) adhatja. Igaz, egy 2010-es felmérés szerint az alapfokú oktatási intézmények 10%-a nyújt csupán valamilyen idegen nyelvű programot, és ez legtöbbször önköltséges. Amennyiben kirajzolódott a „metodika”, szembe találjuk magunkat a programok sokaságával, amelyet a különböző intézmények, kiadók vagy kereskedelmi cégek (pl.: Helen Doron) kínálnak. Az internetes források még inkább emelik ezt a számot. A teljesség igénye nélkül említek pár kisgyerekeknek szóló idegen nyelvű programot. Egész mozgalom tornyosul már a Helen Doron *Early english*-e köré, ami intézményi szinten kínálja az angol oktatást. A *Nevelj kétnyelvű gyereket!* ennek otthoni változata, vagyis informális környezetben sajátíthatja el a gyermek az idegen nyelvet a megadott instrukciók és eszközök segítségével. Ezen kívül főleg angol oktatására találunk számtalan

példát: profigyerekangol.hu, nyelvbirodalom.hu, babaangol-online.hu, angolgyerekenek.com, English gym and fun stb. Mindegyikről elmondható, hogy színvonalas, de sajnos drága.

Az internet és a televízió mint médium az idegen nyelv forrásaként régóta eszközként szolgál. Ám ennek is van sok buktatója: nem a korosztálynak megfelelő tartalom, animációs filmek esetén a helyes artikuláció hiánya. A nyelvek közti váltás sokszor nem következetes. (A *Dora* és *Diego* című spanyol mesében csupán néhány szót ragadnak ki és mondanak el angolul, a tartalom nagy részét szinkronizálták. Önkényes, hogy mely tartalom lesz idegen nyelvű.)

A metodikában nincs egység (egy-két programot leszámítva), mindenki mást hangsúlyoz a tanítás során (témák, módszerek, eszközök, a foglalkozások gyakorisága, időtartama stb. eltérőek) vagyis nem találunk olyan modellt, amely a kezdetektől egy jó erős alapot nyújtana, és amire később az alapfokú, a közép- vagy akár felsőoktatásban is lehet építeni. Nincs megfelelő infrastruktúrája a tanulásnak, kevés az egymásra épülő modul, pedig ez egyik kulcskérdés a nyelvtanulásnál. Lengyel Zsolt már az 1990-es években hangsúlyozta a különböző oktatási intézmények együttműködésének szükségességét.

Mérési nehézségek

Ahogy bármilyen humán területen, így itt is felmerül a kérdés, hogyan is lehet a nyelvtudást mérni. Nemcsak a metodikában, a nyelvtudás mérésében is rendkívüli sokszínűség figyelhető meg: gondoljunk csak a nyelvvizsgarendszerre/rendszerekre. Mára már 24-féle intézetből, 29 nyelvből választhatunk, ha nyelvvizsgát szeretnénk tenni (Oktatási Hivatal). Míg az írott fogalmazást vagy fordítást talán egy fokkal könnyebb megítélni, addig a kisgyermekkorú beszéd- vagy idegennyelv-kompetenciát szinte lehetetlen mérni. A beszédpercepcióra vonatkozó mérések (Navracsics 2009) bebizonyítják, hogy van pozitív hatása az idegennyelv-tanítás kisgyermekkorú bevezetésének. A beszédprodukciónak rendkívül sok tényező függvénye (Gósy 2005): a gyermek személyisége, életkora, hangulata, a légkör, a résztvevők személye, a helyszín... stb. – mind befolyásolja. Ezért ezt valóban nehéz mérni.

Érvek a korai idegennyelv-tanulás mellett

Az Európai Unió nyelvpolitikai programja támogatja a korai nyelvtanulást (ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/early-learning). Minél korábban kezdjük, annál hatékonyabban tudja elsajátítani a gyermek a nyelvet (Lengyel 2005). Olaszországban például Titone professzor már 25 éve kezdeményezte azt a mozgalmat, hogy a kisgyerekek 2 éves koruktól tanuljanak idegen nyelvet. Fontos a folytonosság, az intézmények közötti összhang és együttműködés.

Korai fejlesztés

A korai fejlesztésnek – a sportbeli és művészeti neveléshez hasonló módon – egyébként is kedvező hatása van a nyelvi (mind az anyanyelvi, mind egy másik nyelv) fejlődésre (Nikolov 2004, Hamers, Blanc 2000, Piaget 1970).

A korosztály sajátosságai a kíváncsiság, tudásslomj, kommunikációs igény, utánzási készség/képesség mind segítik a tanulást. Nikolov (2004) szerint a nyelvtanulással eltöltött idő hossza kedvezően befolyásolja a tanulási eredményeket. Vagyis minél korábban elkezdjük, annál több idő jut rá. Az idegennyelv-tanulás a világ megismerésének, más népek és kultúrák elfogadásának fontos segítője, de az anyanyelvi fejlődésre és az anyanyelvről való gondolkodásra is pozitív hatással van.

Hamers és Blanc (2000) kutatásai is ezt támasztják alá: Svédországban végeztek vizsgálatokat általános iskolás korú gyermekeknél. A kutatás eredményeként kiderült, hogy azok a gyerekek, akik korán megismerkedtek egy másik nyelvvel, jobb anyanyelvi képességekkel is rendelkeztek, mint azok, akik nem tanultak idegen nyelvet. És hogyan érhető ez tetten? A központozásban, a helyesírásnál/betűzésnél, a szókincs és a szóhasználat megfigyelésénél például önálló fogalmazás írásakor.

Kognitív előnyök

H. Gardner-féle (Gardner 1983) intelligenciafelosztásban már külön kategóriát kap a verbális intelligencia, ami a kétnyelvűeknél egyértelműen magasabb.

Piaget kutatásaiban (1970, 1976) számos előnyről számol be: a problémamegoldó-képesség például egyszerű kategorizációs mechanizmusoknál (reakcióidő a különböző színű és formájú kártyák kiválasztásakor); az ellentétek felismerése és a figyelem koncentrációja is jobb azoknál az egyéneknél, akik korai életszakaszban találkoztak egy második nyelvvel.

A Stroop-teszt esetében a szelektív figyelem mérésénél is jobban teljesítettek a kétnyelvűként nevelt gyerekek.

Hangtani előnyök

Az idegen nyelv korai bevezetése mellett szól az a sokszor említett tény is, hogy a hangtani és az intonációs rendszer elsajátítása a korai életszakaszban problémamentes (Pléh 2003).

Attitűdök

Az idegen nyelvhez vagy másik nyelvhez való hozzáállás az utóbbi évtizedekben komoly változáson ment át. Kutatásokon (nyelvészeti, pszichológiai) alapuló programok készültek, amelyek még sikerebbé próbálják tenni a nyelvtanulást. Gondoljunk csak hazánkban a TANY-programra (tartalmi alapú nyelvtanulás) vagy az élmény alapú foglalkozásokra. Nemcsak az egyén, hanem az állam hozzáállása is megváltozott (vö. a már említett Diplomamentő program). Egyéni szinten az is megfigyelhető, hogy gyakran az érzelmi érvek dominálnak és nem a szakmaiak. Az identitástudat, a nemzeti öntudat hangsúlyozása gátja lehet a nyelvtanulásnak. A nyelv szocioökonómiai státusza is akadályozhatja egy másik nyelv használatát. Hazánkban például a cigány nyelv megítélése nem elég pozitív, ezért gyakran rejtve marad, ha valaki cigány-magyar kétnyelvű.

Mindezzel együtt érzékelhető egyfajta attitűdváltás: felnőtt egy generáció, aki már maga is beszél nyelvet/nyelveket, hatalmas az elvándorló kedv (2012-es népszámlálási adatok szerint több mint 500 ezer magyar él külföldön), és igény van az idegen nyelv korai megismerésére, tanulására. Ehhez alkalmazkodik a „nyelvpiac” is, és rengeteg módszert, képzést és villámgyors nyelvtanulási stratégiákat kínál.

Alternatív módszerek – élmény alapú nyelvtanulás

A grammatika alapú tanítási/tanulási stratégián túl megjelentek olyan módszerek, ahol nem csak a két nyelv nyelvtani különbségeit hangsúlyozzák. Elkezdtek figyelni a nyelvtanulóra is, az ő igényeit, életkori, mentális és fizikai sajátosságait is figyelembe véve alkottak meg több programot, pl.: *Helen Doron* vagy *English Gym*, ahol már a középpontban az élmény áll: a nyelvtanuló sajátosságaira építő élmény. Vagyis nem az iskolai értelemben vett tanulási folyamat megy végbe, hanem a gyerek kíváncsiságán, utánzás hajlandóságán keresztül találkozik helyzetekkel, valós helyzetekkel, és ezekhez társulnak a verbális ingerek.

Megvizsgáltam több módszert is, és ezek szintetizálásával létrehoztam egy játékos programot, amelyet a szegedi Dugonics András Piarista Gimnázium segítségével már 2 éve vezetek. A foglalkozás angol nyelvű, és heti 2 alkalommal 35–40 percig tart, 1–6 éves kor közötti gyerekek vesznek részt rajta. Az angolszász hagyományok alapján az *English Nursery Rhymes* a fő kiinduló pontunk, a gyerekek érdeklődéséhez igazítva. A foglalkozásokon komplex feladatokat végzünk: nagymotoros mozgásra irányuló táncos-tornás feladatokat, amelyekkel az alapvető parancsokon (*Ülj le!, Állj fel!, Tedd fel a kezed!...* stb.) túl a testrészeket, az irányokat is megtanulják. Az életkori fejlettséghez igazítva kismotoros mozgáshoz kapcsolódó feladatokat is végzünk: rajzeszközök megismerése, helyes használata, amelyeknek később, az írástanuláskor lesz jelentősége. Így a színeket, formákat, a helyes ceruzafogást is elsajátítják. Ezenkívül, ami nagyon fontos: a játék. Nem direkt módon megy az oktatás, vagyis nem veszi észre a gyerek, hogy most épp tanul. A játékoságra épülő fejlesztést rendkívül fontosnak tartom.

Nyelvészeti vonatkozásban pedig a következőkre figyelek: kognitív fejlettség, a gyermek számára szemantikailag és kognitívan értelmezhető formákkal foglalkozunk, nem alkalmazok olyan formát, amelyet a gyermek valószínűleg még nem ismer. Ehhez is kapcsolódhat a formai bonyolultság elve, vagyis a nyelvtani forma szempontjából bonyolultabb alakokat később tanítom, így a például a feltételes módú szerkezetet, pedig sok mondóka tartalmazza (például: *If you are happy, and you know it...*). A gyakorisági elvet is megpróbálom érvényesíteni, vagyis a sokszor használt alakokat használjuk. Többszörös oktatási stratégiát alkalmazok: képekkel, dalokkal,

videókkal, mozgással próbálom még érdekesebbé tenni a foglalkozást és még emlékezetesebbé a nyelvi élményt. Ennek eredményeit egy longitudinális méréssel később publikálni szeretném.

Összegzés

Tanulmányomban megvizsgáltam, milyen előnyei és hátrányai vannak a korai idegen nyelvi foglalkozásoknak. Az új módszereket és az új hozzáállásokat is hangsúlyozom, hiszen ahogy a szociokulturális környezet változik, a nyelv ezt minden téren követi. Meggyőződésem és tapasztalataim is azt mutatják, hogy érdemes már korán elkezdni egy másik nyelv oktatásának bevezetését. Röviden és tömören ismertettem egy általam használt foglalkozási módszert. Kilátásba helyezem egy olyan komplex pedagógiai módszer kidolgozását, amely alkalmas lehet – akár több nyelven is – kiskorú, vagyis 1–6 éves gyermekek idegen nyelvvel való megismertetésére, egy másik vagy második nyelv bevezetésére.

IRODALOM

- Borbély A. 2006. Kétnyelvűség és többnyelvűség. In: Kiefer F. (szerk.) 2006. *Magyar Nyelv*. Budapest: Akadémia Kiadó. 595–613.
- Boócz-Barna K. 2010. Az első nyelvi transzfer vizsgálata a német mint idegen nyelvet tanulók szókinccsajátításában. In: Navracsics J. (szerk.) 2010. *Nyelv, beszéd, írás – Pszicholingvisztikai tanulmányok I.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 176–184.
- Mérő D., Polonyi T. É. 2009. The key to successful language learning. In: Lengyel Zs., Navracsics J. (szerk.) 2009. *Tanulmányok a mentális lexikonról*. Budapest: Tinta Kiadó. 202–215.
- Singleton, D., Ryan, L. 2009. Child Language Development in a Multilingual Environment. In: Lengyel Zs., Navracsics J. (szerk.) 2009. *Tanulmányok a mentális lexikonról*. Budapest: Tinta Kiadó. 83–95.
- Fazekas M. 2006. *Az idegennyelv-tudás mint kulcskompetencia a magyar oktatási intézményekben az európai uniós ajánlások tükrében*. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gósy M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Hamers, J. F., Blanc, M. H. A. 2000. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Imre A. 2007. Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középiskolai oktatásban. In: Vágó I. (szerk.) 2007. *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 107–136.
- Lengyel Zs. 1981. *A gyermeknyelv*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Lengyel Zs. 2005. Nyelvelsajátítás, nyelvi fejlődés és nyelvi környezet. In: Lanstyák I., Vancovné Kremmer I. (szerk.) 2005. *Nyelvészetéről – változatosan*. Dunaszerdahely: Gramma Nyelvi Iroda.
- Lengyel Zs. 2010. *A többszörös intelligencia elméletének alkalmazása a helyesírás-tanításban*. [<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=289> – 2014. 09. 29.]
- Lenneberg, E. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- MacWhinney, B. 1995. Language-specific prediction in foreign language learning. *Language Testing* 12. évf. 3. szám. 292–320.
- Marschall, B. D., Snow, C. E. 2000. Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly* 34. évf. 1. szám. 9–34.
- Navracsics J. 2009. The emergence of early L3 lexicon: the first month. In: Lengyel Zs., Navracsics J. (szerk.) 2009. *Tanulmányok a mentális lexikonról*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 119–135.
- Nikolov M. 2004. Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás* 10. évf. 1. szám. 3–26.
- Nikolov M. 2007. A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó I. (szerk.) 2007. *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 43–72.
- Oktatási Hivatal [http://www.nyak.hu/doc/akk_vizsgarendszer.asp – 2015. 02. 3.]
- Piaget, J. 1970. *Válogatott tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó.

- Pléh Cs. 2003. Kritikus periódusok a nyelvelsajátításban. In: Pléh Cs. (szerk.) 2003. *A természet és a lélek*. Budapest: Osiris Kiadó. 104–113.
- Sominé, H. O. 2011. Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggésének megközelítései – egy közös értelmezési keret lehetősége
[http://www.magyarpedagogia.hu/document/Somine_MP1111.pdf – 2014.09. 25.]
- Vágó I. 2007. Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó I (szerk.) 2007. *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. 140–173.
- Vajda Zs. 1999. *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Vekerdy T. 1989. *Az óvoda és az első iskolai évek a pszichológus szemével*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Vekerdy T. 2001. *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Budapest: Saxum Kiadó.

Advantages and disadvantages of small children learning a foreign language

Small children learning languages is an important issue, nowadays, and a widely-discussed topic between language teaching professionals and parents, as well. In my paper, I present arguments for and against it, summarize the most fashionable methods used in Hungary today, and, finally, I introduce a program that I have been using for the past few years.



TÖRÖK PETRA KLÁRA

Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged
tpetra1989@gmail.com

A kutyás terápia lehetőségei az anyanyelvi nevelésben

Kulcsszók: anyanyelvi nevelés, fejlesztés, kompetencia, kutyás terápia

Bevezetés

Tanulmányomban a magyarországi terápiás kutyák helyzetét mutatom be, azon belül is olyan dolgozó kutyákról ejtek szót, melyek iskolában, szakkörökön speciális oktatást nem igénylő gyerekek között tevékenykednek.

Ma Magyarországon mintegy 100–150 habilitációs kutya dolgozik, ők feladatuk nagy részét idősek otthonában, szervezeteknél, kórházakban végzik. A kutyaterápiával végzett tevékenység hazánkban nem túl ismert fogalom, illetve inkább vakvezető kutyákra gondolnak az emberek, holott rajtuk kívül iskolában, óvodákban is dolgoznak már ilyen négylábúak.

Már régóta közismert, hogy az állatok jó hatással vannak az emberekre, gátlásokat képesek feloldani, pozitívabb hangulatot kialakítani (Csányi 2012). A gyerekek is hasonlóan jól reagálnak a kutyára: mint tanulást elősegítő, motiváló barátot lehet használni őket az órákon. A kutyák közreműködésével az órák színesebbé tehetők, a kevésbé motivált tanulók fejlesztésében is nagy szerepet játszhatnak. A játékok közben a gyerekek észrevétlenül sajátítják el a készségeket.

Fontosnak tartom kiemelni, hogy ezek az órák, foglalkozások nem jöhetnek létre megfelelő pedagógus irányítása nélkül. A kutyák nem fogják megtanítani a gyerekeket például írni és olvasni, de hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a gyerekek motivációja a kutyák jelenlétében (és segítségével) erőteljesen pozitív irányba mozduljon; ezeket a tényezőket tudja kihasználni egy nyitott pedagógus.

Munkámat két terápiás kutya segítette: Kamilla és Zorka. Kamilla Hódmezővásárhelyen, Zorka Cegléden dolgozik. Az ő segítségükkel szeretném bemutatni a fejlesztési lehetőségeket, az alkalmazott módszereket anyanyelvi órákon, illetve szakkörökön. Dolgozatom elején általános áttekintést adok az állatterápiáról, majd rátérek az empirikus kutatási részre.

Mit jelent a kutyás terápia?

A kutyás terápián belül három foglalkozástípust különböztetünk meg: AAA – állatasszisztált aktivitás, AAT – állatasszisztált terápia, AAE – állat asszisztált pedagógia.

Az állatasszisztált aktivitás (AAA) lényege, hogy „a foglalkozásokon résztvevő személyek életminőségének növelése, melynek során általános célokat jelölnek ki és a fejlődést sem követik nyomon. A program általában spontán módon alakul” (Illés 2006: 15). Ennek a foglalkozástípusnak céljai közé tartozik: az izoláltság csökkentése, pozitív kapcsolat kialakítása a kutya és a foglalkozásokon résztvevők között, a kapcsolatteremtés képességének fejlesztése a kutyával, a kutyák viselkedésének megértése stb. (Illés 2006, Auvalszy 2012).

Az állatasszisztált terápiában (AAT) már konkrét célok vannak kitűzve. A fejlődés nyomon követése itt már fontos szerepet játszik. Ezeken a terápiákon rehabilitáció és fejlesztés folyik. A célcsoport és a fejlesztési szándék

egyértelmű. A kutya főként mint motiváló társ vesz részt a foglalkozásokon. A kutya képzettsége lehetővé teszi azt, hogy bizonyos szituációkat a felvezető nélkül is megoldjon (Illés 2006 és Auvalszy 2012).

Az állatasszisztált pedagógia (AAE) során az iskolában és óvodában a kutya motivációs társként jelenik meg, másrészt a kutya képes olyan feladatokban részt venni, melyek fejlesztőleg hatnak a gyerekekre. Az intézményekben a gyerekek meg kell értenie, hogy a kutya nem azért van ott, hogy simogassák, hanem a vele való foglalkozás a munka részét képezi. Ma Magyarországon még kevés olyan iskola és óvoda van, mely rendszeresen beépíti a napi rutinba az ilyen foglalkozásokat (Illés 2006 és Auvalszy 2012).

NAT: a köznevelés feladata és értékei – a kutya is részt vehet

A jelenleg hatályos Nemzeti Alaptantervben kiemelkedő szerepet játszanak a kompetenciák, illetve a nevelési célok és fejlesztési területek. Dolgozatomban azt mutatom be, hogy ezek a célok és kompetenciák hogyan fejleszthetők a kutyás terápia segítségével.

Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése

Elsőként az önismeret és a társas kultúra fejlesztésével foglalkozom, amelyről a NAT a következőképpen ír:

„Az önismeret – mint a személyes tapasztalatok és a megszerzett ismeretek tudatosításán alapuló, fejlődő és fejleszthető képesség – a társas kapcsolati kultúra alapja. Elő kell segíteni a tanuló kedvező adottságainak, szellemi és gyakorlati készségeinek kifejezésre jutását és kiművelését. Hozzá kell segíteni, hogy képessé váljék érzelmei hiteles kifejezésére, empátiára és kölcsönös elfogadásra. Ahhoz, hogy az elsajátított tudást és készségeket énképébe be tudja építeni, a tanítás-tanulás egész folyamatában támogatni kell abban, hogy érezze, alakítani tudja fejlődését, sorsát és életpályáját. A megalapozott önismeret hozzájárul a boldog, egészséges és kulturált egyéni és közösségi élethez, mások megértéséhez és tiszteléséhez, a szeretetteljes emberi kapcsolatok kialakításához.”

Aki gyakran van gyerekek között, érzékeli, hogy sokszor nincs megfelelően kialakult önképük. Nem ismerik magukat, a határaikat, nem tudják felismerni pozitív és negatív tulajdonságaikat. Ezáltal sem maguk, sem mások felé nem elfogadók.

De miben segíthet itt a kutya? E terület fejlesztésénél a kutya mint katalizátor játszhat szerepet. Addig, míg a gyerek esetleg sem társainak, sem a pedagógusnak nem hajlandó megnyílni, tapasztalataim alapján a kutyák felé sokkal inkább hajlandóak ezt megtenni. A kutya mint négylábú barát jelenhet meg, aki képes megerősíteni a gyereket a pozitív tulajdonságaiban. Például egy agresszív gyerek esetében a kutya egyértelműen jelzi felé, hogy nem megfelelően viselkedett vele szemben, a kutya, ha rövid időre is, de nem fog foglalkozni vele – hacsak a felvezetője meg nem kéri rá. A gyerek megérti, hogy például az agresszió nem elfogadott még egy négylábúval szemben sem, aki szavak nélkül képes közölni ezt.

A testi és lelki egészségre nevelés

Az önismeret után a testi és lelki egészségesre vonatkozó részeket emelném ki a Nemzeti alaptantervből:

„Az egészséges életmódra nevelés hozzásegít az egészséges testi és lelki állapot örömteli megéléséhez. A pedagógusok készítsék fel a tanulókat arra, hogy legyen igényük a helyes táplálkozásra, a mozgásra, a stresszkezelés módszereinek alkalmazására. Legyenek képesek lelki egyensúlyuk megóvására, gondozására, társas viselkedésük szabályozására, a társas konfliktusok kezelésére. A gyerekek, fiatalok sajátítsák el az egészséges életmód elveit, és – amennyire csak lehet – azok szerint éljenek. Az iskola feladata az is, hogy a családdal együttműködve felkészítse a tanulókat az önállóságra, a betegségmegelőzésre, továbbá a szabályok betartására a közlekedésben, a testi higiéniában, a veszélyes körülmények és anyagok felismerésében, a váratlan helyzetek kezelésében. A pedagógusok motiválják és segítsék a tanulókat a káros függőségekhez vezető szokások kialakulásának megelőzésében.”

A kutya segítségével a gyerekeket könnyű bevonni a mozgásos programokba. Szívesen mozognak együtt a kutyákkal egy-egy feladat kapcsán. A kisebb gyerekeknek könnyű beépíteni ezt a fejlesztési területet, hiszen a pedagógus elmondhatja, hogy a megfelelő testi egészség megőrzéséhez a mindennapi testmozgás elengedhetet-

len, melyet megtehetnek a család házi állatával is, de akár menhelyeken is vállalhatnak kutyasétáltató feladatokat – ez már kapcsolódik az önkéntességhez is. A gyerekek megértik, hogy ezzel hosszú távon egészségesek maradhatnak, miközben jól is érzik magukat. A helyes táplálkozás kapcsán alsó tagozatokon meg lehet beszélni, hogy a kutyának sem szabad mindent adni, mert megbetegszik tőle, és a mi szervezetünk is hasonlóan működik.

Felelősségvállalás másokért; önkéntesség

A következő fontos tényezők, melyet a NAT is említ: a felelősségvállalás másokért, önkéntesség.

„A NAT ösztönzi a személyiségfejlesztő nevelést-oktatást, melynek része az akadályozott, hátránnyal élő fiatalok képességeinek fejlődéséhez szükséges feladatok meghatározása. Ez akkor lehet eredményes, ha az intézmények pedagógiai programja, a helyi tanterv külön figyelmet szentel minden tanuló képességbeli és társadalmi különbségének. A nevelési-oktatási intézmény alakítsa ki a gyerekekben, fiatalokban a beteg, sérült, fogyatékkal élő emberek iránti együttérző és segítő magatartást. Saját élményű tanuláson keresztül fejlessze ki a tanulóknak a szociális érzékenységet és számos olyan képességet (együttműködés, problémamegoldás, önkéntes feladatvállalás és -megvalósítás), amelyek gyakorlása elengedhetetlen a tudatos, felelős állampolgári létehez.”

A szociális érzékenység kialakítása véleményem szerint az egyik legnehezebb feladat a felsoroltak közül, hiszen gyakran a szülők sem rendelkeznek ilyen képességgel, ennek okai közé sorolható az is, hogy még nem találkoztak „tőlük eltérő”, fogyatékkal élő emberekkel. A kutyás terápiát viszont gyakran alkalmazzák ezen a területen, mivel a kutya akár több helyen is dolgozhat, a gyerekekkel lehet a társadalmi felelősségvállalásról beszélni. Manapság az önkéntesség már kötelező középiskolában, viszont ha a tanulók tudják azt, hogy az adott helyen, ahol dolgozni fognak, jelen van az ismert kutya és felvezetője, könnyebben alkalmazkodnak a kialakuló szituációkhoz.

A csoport bemutatása

A következő szakaszban azt a csoportot mutatom be, mellyel munkám nagy részét végeztem.

A legtöbbször 4-5 fős foglalkozásokon vettem részt. A gyerekek nagy része 8–10 éves. Ebből következik az, hogy például az írás, olvasás még nem feltétlen készség szintű, illetve a szociális kompetenciájuk fejlesztendő. Ezek a gyerekek teljesen egészségesek, koruknak megfelelően fejlődnek. A szülők egyéni döntése volt, hogy kipróbálják ezt a foglalkozásfajtát is. A csoport iskolától teljesen független, minden csütörtökön az egyik helyi iskola tantermében gyűltünk össze. A csoport vezetője Auvalszky Katalin gyógypedagógus, aki végzett habilitációs kutyaképző. A csoportvezető szerepe azért nehéz, mert amellelt, hogy a kutyát is kell kontrollálnia, a gyerekeket is ő irányítja. Ritka, hogy valakinek egyszerre legyen pedagógusi diplomája – ezáltal megfelelően tudja összeválogatni a feladatokat – és habilitációs kutyaképző végzettsége. Neki kétszer annyi odafigyelésre és energiára van szüksége, hogy minden résztvevőt irányítani tudjon. Kutyája, Zorka 3 éves vizsgázott border collie. Gazdájával együtt a helyi speciális iskolában dolgoznak együtt, leginkább autistákkal.

Feladatok, fejlesztési területek

Ebben a részben mutatom be azokat a feladatokat, melyeket az általam megfigyelt gyerekek között alkalmaznak. Legtöbbet a ceglédi csoport foglalkozásain jártam, ezért e feladatok bemutatása fog dominálni. Adott feladatoknál a NAT vonatkozó részeit is érinteni fogom. A feladatok leírásában Auvalszky Katalin szakdolgozata adott segítséget (Auvalszky 2012).

Bizonyos feladatok „rituális” feladatokká kell, hogy váljanak. Ilyen például a köszönés. A gyerekek egyenként köszöntik a kutyát, ez segít ráhangolódni az órára, illetve idetartoznak még az elkészítési rituálék, itt több feladat is alkalmazható (Illés 2006).

Köszönés

A köszönés célja, hogy a gyerekek ráhangolódjanak a kutyára és az órára. A feladat a következő: a kutya lefekvése a terem egyik végébe, aztán átsétálni a másikba, miközben a kutyának maradnia kell egy helyben. Jelzéssel

magukhoz hívják a gyerek a kutyát, pacsiznak vele, odaadják neki a jutalmat. Hangos, határozott szavakat kell használniuk a gyerekeknek. A következők fejleszthetőek jól ezzel a feladattal: szociális kompetencia erősítése, megfelelő viselkedési formák elsajátítása.

Labdacica

A gyerekek feladata ebben a játékban a következő: körben állnak a teremben. Előzetes megbeszélés alapján; a) mondják egymás nevét a gyerekek, amikor gurítják egymásnak a labdát; b) egymás szemébe kell nézni, és a kiválasztott társnak gurítani a labdát. Eközben a kutya próbálja a labdát elkapni; a cél az, hogy ne tudja megszerezni. A gyerekekkel közölni kell, hogy a labdát dobni tilos, a kutya szájából pedig csak a felvezető veheti el. Jól fejleszthető a nagymozgás és finommotorika, szem-kéz, kéz-láb koordináció.

Keresd Zorkát!

A feladatban a gyerek párt választ magának. A párnak be kell kötnie a szemét, addig a többiek „élő akadályként” elhelyezkednek a terem különböző pontjain, illetve a felnőttek számolyokat helyeznek ki. A párosnak az a feladata, hogy a „látó fél” eljuttassa társát a kutyához, akit elrejtettek valahová. A le nem takart szemű gyerekeknek tilos hozzáérniük társukhoz, csak szavakkal irányíthatják partnerüket. A gyerekek téri tájékozódását fejleszti ez a típusú feladat.

Kalózájáték

A gyerekeknek pókjárásban el kell jutni a terem egyik végéből a másikba, ahol kihelyezett tárgyak vannak (pl. labda, póráz stb.), a megszerzett tárgyakat vissza is kell juttatni a kiinduló helyre. A kalózkapitány szerepét a kutya tölti be, a gyerekek csak akkor haladhatnak tovább, amikor a kalózkapitány „alszik” (lefekszik), különben, ha a kutya észreveszi a gyerekek mozgását, azért „büntetés” jár. A fejlesztési területek a következők: szem-kéz, kéz-láb koordináció, finommotorika.

Étesd Zorkát!

A gyerekeknek hurkapálcával kell a jutalomfalatokat az előttük fekvő kutya szájába adni, anélkül, hogy az leesne. Ez variálható, hogy az ügyetlenebb kezűket használják. A finommotorika fejlődése érhető ezzel el.

Bátorságpróba

A feladat lényege, hogy a gyerekek társukon különböző helyeken helyezzenek el jutalomfalatkákat (előtte meg kell egymással beszélniük, hogy hová lehet és hová nem). A kiválasztott tanuló csukott szemmel várja, hogy a kutya leegye róla a falatokat. A gyerekek testtudata fejlődik, illetve a bizalom építése is fejleszthető ezzel a játékkal.

Kölesgolyó fűjás

A gyerekek párt választanak egymásnak. A terem egyik végén kell lenniük, a kutya a másik végén van. Kapnak egy kölesgolyót, melyet el kell fűjniük a kutyáig, amit a kutyával meg is etethetnek. A légzéstechnika fejlesztése a cél ebben a feladatban.

Faroklopó

A nyolcadik feladatban a gyerekek kapnak egy szövet „farkat”, amit bele kell gyűrniük a nadrágjukba, ezután vezényszóra indul a csapat a teremben. A játék lényege az, hogy a kutya ne tudja elkapni a lógó farkat. Akinek a kutya elkapja a farkát, kiesik. A gyerekek nagymozgása fejleszthető ebben a játékban.

Elköszönés (mondóka)

A feladat lényege az, hogy gyerekek által már ismert mondóka „megjelenjen” a kutyán. A mondókában szereplő cselekvés végrehajtása a cél. A gyerekeknek tudniuk kell a kutya jelzéseiből, hogy például az ütőget szónál a kutyát nem agresszíven, erősen kell ütni, hanem finom, mintha masszíroznák. Ebben a feladatban a vezető le tudja vezetni az órát, illetve itt köszönnek el a kutyától, amellett, hogy hosszú távú memóriát is fejlesztenek vele.

Mondóka:

„Mit csinál a kis kezem? Simogat kedvesen!
 Mit csinál a kis kezem? Ütöget mérgesen!
 Mit csinál a kis kezem? Masszíroz finoman!
 Mit csinál a kis kezem? Látod te is! Mondd velem!"

Összegzés, célkitűzések

Összességében elmondható, hogy a kutyás terápia kiemelkedő szerepet játszhatna az iskolai oktatásban. Azonban addig még hosszú utat kell bejárni, hogy ez létrejöhessen. Nemcsak anyagi vonzatai vannak ennek a lehetőségnek, hanem szemléletváltást is igényel a pedagógusoktól. Úgy vélem, ha valaki egyszer találkozott ezzel a módszerrel, egyértelművé válik számára, hogy a gyerekek igényelnék ezeket a foglalkozásokat.

A felvezetők egyetértének abban, hogy szükség lenne új feladatokra, egy új feladatgyűjteményre, meghatározott fejlesztési lehetőségekkel. Illés Anett könyvén kívül nem nagyon található egy olyan könyv sem, amely összefoglalná a feladatokat, viszont Illés inkább a fogyatékkal élő gyerekekkel való foglalkozási lehetőségeket helyezi előtérbe.

A későbbiek folyamán szeretnénk összeállítani egy olyan füzetet, melyben új feladatok szerepelnek, illetve a ma használt fejlesztési feladatokat szeretnénk átültetni a kutyás terápiában alkalmazhatóakra.

IRODALOM

- Auvalszy K. 2012. *A kutyás terápia során alkalmazott játékok beépítésének lehetőségei a korai fejlesztésben.* Szakdolgozat: Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet.
- Csányi V. 2012. *A kutyák szőrös gyerekek.* Budapest: Libri Kiadó.
- Illés A. 2006. *Az AI módszer a kutyás terápiában.* [<http://mek.oszk.hu/03800/03851/03851.pdf> - 2014.05.04.]
- Nemzeti alaptanterv 2012.

Possibilities of dog therapy in mother tongue education

What new methods and possibilities can dog therapy have for developing the mother tongue skills of healthy children? Which exercises can be used by children with a canine partner? I aim to give answers to these questions in my paper because, up to this date, there is no specific model in Hungary for specific purposes which dog trainers or teachers could use and rely upon.



TUNNER SZANDRA

Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi
Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti Intézeti Tanszék, Veszprém
tunner.szandra91@freemail.hu

A verbális agresszió vizsgálata az *X-Faktor* műsorában

Kulcsszók: *agresszió, emberi viselkedés, homlokzat, média, kommunikáció, verbális agresszió*

Bevezetés

Dolgozatomban az alkalmazott nyelvészet egyik – számomra legérdekesebb – kérdésével foglalkozom, a nyelvi agresszió és a média közötti kapcsolattal. Manapság az emberek számára már nem okoz meglepetést az a tény, hogy a média nap mint nap rengeteg agressziót tartalmazó műsort sugároz. Ennek eredményeként nemcsak nagymértékű színvonalcsökkenés következik be, hanem a nyelvi környezetszennyezés is továbbterjed. A média s annak szabályozó törvényei sajnos ezt figyelmen kívül hagyják, azonban az sem lehet véletlen, hogy az erőszakos cselekedetek száma is rohamosan növekszik.

Kutatásom során vizsgálati mintaként a 2013-as *X-Faktor* néhány epizódját választottam ki, majd ezekben a diskurzuselemzés módszerével végeztem el a nyelvi agresszió jelenségeinek feltárását. Mivel időben előrehaladva is kíváncsi voltam az eredményekre, így a műsor elejéről, közepéről, illetve a végéről is választottam epizódokat. A nyelvi agresszió felosztásáról szóló táblázatban Papp Kinga (2013) szempontjait használtam fel.

Az agresszió és a verbális agresszió

Az eredmények bemutatása előtt röviden ismertetem az agresszió, illetve verbális agresszió jelentését. Az agresszió szó latin megfelelője az *aggredior*, pontos jelentését a *Magyar értelmező kéziszótár* a következőképpen fogalmazza meg: „támadás, lerohanás, katonai erőszak” (ÉKsz. 2008: 8). Münnich Iván az agressziót egy konfliktusmegoldási technikának tartja (Schüttler 1998). Ehhez azonban fontos hozzátenni, hogy gyakran az agresszív viselkedés váltja ki a konfliktushelyzeteket.

Konrad Lorenz (1994) szerint az agresszió ösztöne ősi, elsődleges, fajfenntartó elemünk. Spontán mivolta az, amiben a legnagyobb veszély rejlik.

Az agresszió egy személy vagy tárgy ellen irányuló erőszakos magatartásforma, melynek célja legtöbbször a bántalmazás, megölés, megsértés, táplálék, terület illetve a szexuális partner megszerzése. Irányultságának szempontjából két típusról beszélhetünk:

- Az autoagresszió esetében az ember agresszióját önmaga ellen fordítja, ilyen a köröm rágása, a test vagdosása, a haj tépkedése, s leg súlyosabb esete az öngyilkosság.
- A heteroagressziót alkalmazó személy pedig a külvilág felé fordul, és egy rajta kívül álló élő vagy élettelen dolognak szándékozik kárt okozni. Ezenkívül két nagy kategóriája a fizikai és a verbális agresszió, amelyek lehetnek tanulhatók, kulturálisak és biológiailag öröklődők is. A felhasználás szempontjából megkülönböztetünk konstruktív, instrumentális és érzelmi-indulati agressziót (Pap 2013).

A verbális agresszió

A verbális agresszió a nyelvi viselkedésnek az a fajtája, amely sérti a másik embert vagy mások önérzetét, belőlük a megbántottság érzését váltja ki, mind tartalmilag, mind alakilag deminutív jellegű közlés (Subosits 1996).

Batár (2009) szerint a nyelvi agresszió a sértett homlokzatát akarattal vagy akaratlanul, közvetlenül vagy közvetve romboló beszédaktus vagy nyelvi magatartás.

A nyelvi agresszió egyik gyakori megjelenési formája a szitokszó, amellyel Galgóczi László is foglalkozott. „A magyar szakirodalomban elfogadott *szitokszó* terminus technicust a köznapi *szitok* választékos szinonimájaként értelmezem, s azokat a durva szavakat nevezem így, amelyek különböző okok miatt alkalmasak arra, hogy indulatos beszédhelyzetben érzelm kifejező szerepet töltsenek be” (Galgóczi 2008: 7).

A különböző definíciók néhány kisebb eltéréssel általában fedik egymást. A nyelvi agresszióknak is több iránya lehet, különböző formákban jelentkezhet, általában egy sértő, támadó viselkedési forma.

A nyelvi agresszió felosztása

Nyelvi agresszió		
Direkt (közvetlen támadások)	Tartalmi agresszió	szavak denotatív (elsődleges) és konnotatív (másodlagos) jelentése
	Formai agresszió	szupraszegmentális és paralingvisztikai jelenségek
	Beszédjog	közbevágás, együttbeszélés, szó lehetőségének át nem adása
Indirekt (közvetett támadás)		Pl.: harmadik személy leszólása, ki-beszélése
Implicit (rejtett)		Pl.: tabusértés

1. táblázat

A nyelvi agresszió felosztása Pap Kinga (2013: 9) alapján

Az 1. sz. táblázatban látható szempontok alapján készítettem el a tehetségkutató műsor kiválasztott epizódjainak elemzését.

A nyelvi agressziót három fő kategóriára oszthatjuk a hallgatóra való irányultságának szempontjából: ezek a közvetlen, közvetett és a rejtett támadások. A közvetlen nyelvi agresszió kimondottan az áldozat felé irányul, az agresszor direkt neki szánja valamilyen károkozás céljából. Közvetett nyelvi agresszió esetében a harmadik fél vagy csoport leminősítése történik, amikor az nincs jelen. Rejtett agresszió megnyilvánulásakor gyakori a tabusértés, amikor olyan témáról beszélünk, amiről egyébként nem is szabadna tudnunk, ide sorolható például a szexualitás vagy más testi adottságainak kinyilvánítása, kritizálása. A közvetlen nyelvi agresszió csoportját tovább bonthatjuk három alkategóriára: tartalmi, formai és beszédjogot sértő agresszió. Tartalmi agresszió során a szavak elsődleges (denotatív), illetve másodlagos (konnotatív) jelentése sértő. A formai agresszió esetében a szavakkal együtt járó paralingvisztikai (gesztusok, mimika stb.) és szupraszegmentális (hangnem, hangerő stb.) jelenségek hordozzák az agressziót. A beszédjog megsértésekor az illető a beszélőpartnere szavába vág, anélkül, hogy előre jelezné megnyilvánulási szándékát, illetve a már megszerzett beszédjogot különféle módszerekkel magánál tartja, így nem ad szólási lehetőséget másoknak (Pap 2013: 10).

A kritika műfaja

„Rengeteg ember dolgozik kritikusként Magyarországon, miközben alig van olyan, aki főállásban kritikus” (Bárány, Rónai 2008: 3). A szerzőknek igaza van, sok olyan ember nyilvánítja ki a véleményét másokról a médiában, akiknek nincsenek meg ehhez a megfelelő kompetenciái.

A kritikai megjegyzések nagymértékben tartalmaznak negatív, lenéző kijelentéseket, holott ennek a tudománynak nem csak ez a feladata, a pozitív tulajdonságokat is ugyanúgy ki kellene emelni. A kritika célja nem lehet a másik ember megsértése, hanem hibás megnyilvánulás esetén a kritikai megjegyzések tanulságként, jó tanácsként szolgálhatnak.

A megnyilvánulásban benne van az illető személyes véleménye is, a tudományos értékelés, illetve olyan magyarázat, amelyet a laikus hallgatóság is megért. A színvonal érdekében fontos lenne minden kritikával foglalkozni vágyó embernek komolyan venni a feladatát, illetve tudományos alapokon eljáratni a kritika műfajának pontos használatát.

„A kritika jó esetben véleményez, értékkel, értelmez, orientál, információt közvetít, tájékoztat, véleményt formál, tágabb összefüggésbe helyezi tárgyát. Rossz esetben okoskodik, nyafog, ködösít, önimád, sunnyog, nyal, uszít, kioktat, érvek nélkül gyaláz és magasztal” (Vaskó 2008: 214).

Vaskó Péter kifejti, hogy a magyarországi műsorokról túl kevés szakelemzés készül. A lényeges kérdés az, hogy vajon miért nézik olyan sokan ezeket a műsorokat? Egy felmérés szerint a magyarázat igen egyszerű: az emberek nevetni akarnak azokon az embereken, akik ezekben a műsorokban szerepelnek, arra nem gondolnak, hogy saját magukat is minősítik ezzel a viselkedéssel, sőt, önmagukat sokkal különbnek tartják. A másik válasz pedig a felkapottság, aminek következtében az iskolákban és a munkahelyeken egyaránt ez a téma nap mint nap, ezért aki nem akar kimaradni a társalgásból a szünetekben, az szemmel követi ezeket az alacsony értékű adásokat (Vaskó 2008: 241).

A médiában állandó harc folyik a nézettségi szint növeléséért, és meglepő módon ezek a negatív kritikát érdemlő műsorok nyerik el a legmagasabb nézőszámot. Ebből következik az a tény, hogy a műsorok színvonalának megítélését nem szabad csak az értelmiségi szinthez kötni, hiszen az előbbi példából is látszik, hogy az érték és a nézők száma fordítottan arányos egymással. Ezek alapján nem csoda, ha a műsorok színvonala rohamosan csökken, mivel a műsorok készítői leginkább a nézettséget akarják növelni, így az értékek felfedezése, terjesztése lényegében háttérbe szorul.

Kutatásom hipotézisei

1. Az időben egymást követő műsorok tekintetében a nyelvi agresszió mértéke csökken.
2. Tóth Gabi kritikáiban a legfontosabb szerepet a szexualitás és a köré kapcsolódó fogalmak megjelölése játssza.
3. A korábbi tapasztalatok alapján Alföldi Róbert minősül a legagresszívebb szereplőnek a műsorban.
4. Az egyetlen női zsűritag a női neméből adódó hátrányát a nyelvi agresszió segítségével kompenzálja, ezért férfítársaihoz képest is nagyszámú agresszív kifejezést használ.

Elemzés

A vizsgálat során összesen hat epizódot válogattam ki a részletes elemzés elkészítéséhez, melyekből most néhány kiemelkedő példát mutatok be. Ezeket a példákat a tartalmi agresszió csoportjából választottam, mivel ebben volt a leginkább megfigyelhető a nyelvi agresszió megjelenése.

- **Szikora Róbert:** *Én állítottalak le, nekem ... én úgy éreztem, mintha ilyen mérgezett boszorkány énekelne.*
 - Denotatív jelentésű, hasonlatban megnyilvánuló durva sértés: *mintha mérgezett boszorkány énekelne*. A kijelentés ugyan csak a hangot kritizálja, de a *boszorkány* szó hallatán általában mindenki egy ronda teremtményre asszociál, tehát a megfogalmazás az egyén testi adottságainak leszólására is irányul.
- **Geszti Péter:** *Ehhez az egész produkcióhoz egy túlélő felszerelés kellett volna nekem, de az az igazság, hogy én ebbe most belehaltam. Húúú, de rettenetesen rossz volt.*
 - Geszti Péter kritikáinak első felére jellemző a viccesnek szánt körülírás, aminek negatív jelentését az utolsó mondataiban konkrétan megnevezi és nyomatékosítja. Erősen jelen van a túlzás, a produkció agresszióinak való beállítása, amely a zsűritagok felé irányul.

- **Tóth Gabi:** *Ne haragudj, próbálok kedves lenni, bár néha nem megy. Azért intettem le, mert egyszerűen fáj a fülem tőle. Én azt nem értem, és ilyenkor kérdezem meg, hogy anyukádék, a testvéreid, a barátaid, nem mondták még, hogy nem tudsz énekelni, egyáltalán?*
 - Tóth Gabi következő megnyilvánulása nemcsak az énekesre nézve sértő, hanem annak családjára és barátaira nézve is, a produkció és a versenyző személye alapján ítéli meg annak hozzátartozóit. A rossz produkció ismét agresszióként jelenik meg a zsűri számára, sérti a hallását.
- **Alföldi Róbert:** *Drága Anna, én is nagyon szeretek Tarzanként a liánokon ugrálni, egy szál tigrismintás kis ágyékkötőben, de ezt a jó izlésre való tekintettel nem teszem meg. Tehát szerintem nagyon fontos lenne rájönnie, hogy már nem 21 éves, és nem 180 cm magas és 60 kg.*
 - Alföldi Róbert nyíltan célozgat a női versenyző korára, testi adottságaira, ami nemcsak a televízióban számít tabunak, illetlenségnek, hanem a való életben is. Fontos megemlíteni, hogy az énekesnő már az idősebb generációhoz tartozik.

Ez a néhány szemelvény a példák közül csak töredéke a verbális agresszió mennyiségének, amelyet az egész műsor folyamán megfigyelhettünk.

Az elemzés eredményeinek értékelése

Zsűri	Tartalmi agresszió	Formai agresszió	Beszédjog megsértése (közbevitel)
Tóth Gabi	14	18	7
Geszti Péter	12	9	4
Szikora Róbert	6	3	2
Alföldi Róbert	16	14	11

2. táblázat

Összesítő táblázat a leggyakrabban előforduló indirekt nyelvi agressziókról

A 2. sz. táblázatban látható a verbális agresszió számszerű megjelenése a mentorok esetében. Az eredmények önmagukért beszélnek, az adásban megjelenő agresszió mennyisége meglepően magas, a zsűritagok versenyzők felé irányuló kommunikációjának minősége a gyakran elfogadhatatlan. Láthatjuk, hogy a nyelvi agresszió sokféle formáját felhasználják, s előfordul, hogy nemcsak az énekesekkel szemben, hanem mentortársakkal szemben is sértő műsorba nem illő kijelentéseket tesznek.

Következtetések

A táblázat összesített számadatai alapján kiderül, hogy Alföldi Róbert nyelvhasználatára volt a legjellemzőbb a nyelvi agresszió, az erre vonatkozó hipotézisem tehát beigazolódott. Alföldi kritikáinak többsége komolyan megfogalmazott, egyenes vélemény, amit erőteljes szóhasználat, kissé gúnyosan tár a versenyzők elé. Mind a mentortársaival, mind az énekesekkel szembeni nemtetszését az adott pillanatban, azonnal közölni akarja, ezáltal rendszeresen, bocsánatkérés nélkül mások szavába vág. Ezzel szemben azonban saját véleményét felsőbbrendűnek tartja, erre utal a gyakori kézmozdulattal való csendre intés (a nézőközönség felé).

Tóth Gabi megnyilvánulásaival kapcsolatban a hipotézis nem igazolódott be, miszerint a női zsűritag nagy számban fog használni szexuális utalásokat. Az elemzett epizódokban ilyen tartalmú kifejezések alig szerepelnek, viszont ez a kép további vizsgálatokkal talán árnyalható lenne.

A direkt nyelvi agressziók mértékét tekintve kiemelkedő helyet foglal el, Alföldi Róbert után ő tekinthető a legagresszívabb zsűritagnak, hipotézisünk tehát beigazolódott: a nyelvi agresszió előfordulása mondandóiban nőletére kiemelkedően magas. Elemzésem bizonyítja a kortárs vizsgálatok eredményeit, miszerint a nők által

elkövetett nyelvi agresszió mértékének növekedése hasonló tendenciát mutat, mint a férfiaké, tehát a két nem között e tekintetben manapság már alig van különbség.

A felvételekben megfigyelt agresszivitás mennyisége időrendi sorrendben csökkenő tendenciát mutat, így az erre vonatkozó hipotézis is igazolódott. Ennek valószínűleg a versenyzők egyre növekvő profizmusa az oka, aminek következtében a kritikák inkább jó tanácsokat tartalmaznak, nem pedig megalázó és sértő megjegyzéseket.

IRODALOM

- Batár L. 2009. *Diskurzusok elemzése nyelvi agresszió szempontjából*. Doktori értekezés. Pécs.
[http://nydi.btk.pte.hu/sites/nydi.btk.pte.hu/files/pdf/Batar_Levente_2010.pdf – 2014.04.25.]
- Galgóczi L. 2008. A nyelvi agresszió és diakrón formái a magyarban. In: Zimányi Á. (szerk.) 2008. *Az agresszióku-
tatásról interdiszciplináris keretben*. Eger: EKF Líceum Kiadó. 5–27.
- Konrad, L. 2000. *Az agresszió*. Budapest: Cartaphilus.
- Pap K. 2013. *A nyelvi agresszió a kortárs irodalomban és az ifjúság nyelvhasználatában*.
[http://www.irodalomismeret.hu/files/2013_4/pap_kinga.pdf – 2014.04.25.]
- Pusztai F. (szerk.) 2003. *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Schüttler T. 1998. Az agresszióról. *Új Pedagógiai Szemle*. [<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00018/1998-07-tk-Schuttler-Agresszorol.html> – 2014.04.25.]
- Subosits I. 1996. A verbális agresszió. In: Kappéter I. (szerk.) 1996 *A Szociális Munka Alapítvány és a Magyar Pszichiátriai Társaság Közép-magyarországi Tagozata közös rendezésében*. Budapest: Szociális Munka Alapítvány. 100–115.
- Vaskó P. 2008. A kritikus tömeg. In: Bárány T., Rónai A. (szerk.) 2008. *Az olvasó lázadása? Kritika, vita, internet*. Pozsony: Kalligram JAK.

An examination of verbal aggression in the television programme The X-factor

During my research, I analysed verbal aggression in six episodes of The X-factor, for which I used methods of discourse analysis. I examine the forms of verbal aggression (aggression towards contents, aggression towards concepts, violation of speech rights etc.) which the members of the panel of judges use while they evaluate contestants.



WIRT PATRÍCIA

Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Nyelvtudományi Doktori Iskola, Magyar nyelvészet program, Szeged
wirt.pat@gmail.com

A köznyelvi e ~ ö váltakozás

Kulcsszók: alakváltozatok, dialektológia, kérdőív, köznyelv, szociolingvisztika, szótár

Bevezetés

Dolgozatom témája a sztenderd nyelvváltozatban kimutatható e ~ ö váltakozás, amelyet egy általam készített online kérdőív segítségével vizsgáltam. A mai magyar köznyelv több nyelvjárás ötvözésével alakult ki, bár a fő forrása az e-ző észak-keleti dialektus volt. A zárt é-t és a nyílt e-t megkülönböztető nyelvjárásokban a zárt é-vel ejtett szavak, amelyeket az ö-ző nyelvjárásokban általában ö-vel ejtenek, nagyobb arányban e-vel szilárdultak meg az irodalmi és köznyelvben, például *ember, kell, kereszt*. Előfordulnak a nyelvünkben olyan morfémák is, amelyeknek a labiális változata rögzült, például *sör, sötét, vörös*. A *Magyar értelmező kéziszótár* (Pusztai 2003) *köll* szócikket is tartalmaz, de ez a variáns *népies* minősítést kap, a *sör* mellett pedig a *ser* is szerepel, de *régies* vagy *tréfás* minősítéssel. A sztenderd beszélt és írott nyelvben a *ser* és a *köll* alakok nem használatosak, ezért ezeket nem tekintem váltakozóknak.

Kutatásom tárgyát azok a morfémák képezik, amelyek az írott és a beszélt köznyelvben egyaránt kétféle alakban léteznek. A szótárban nem kap minősítést ezeknek sem az e-ző, sem az ö-ző változata, hiszen mindkét formában használatosak, nincs közöttük stilisztikai különbség. Az ilyen esetekben viszont csak a pár egyik tagjánál szerepel a teljes szócikk, a másiknál pedig utalás található, például *csöpörög* Lásd *csepereg*. Valószínű, hogy a szerzők szerint elterjedtebb vagy sztenderdebb alaktól irányít a szótár a kevésbé köznyelvinek vagy kevésbé gyakorinak vélt formához. Megfigyelhető, hogy a szótárban általában az ö-ző alaktól mutat a szócikk az e-zőhöz, tehát ezt tekintik elsődlegesnek. Van néhány kivétel, például a *felesleg*, ahol a szócikk a *fölösleg*-hez utal a *Magyar értelmező kéziszótárban* (Pusztai 2003).

A kérdőíves vizsgálattal az volt a célom, hogy megmutassam, nem minden szópár esetében az illabiális változat az elsődleges, a válaszadók többsége által használt forma. Először a kiinduló hipotéziseimet vázolom föl, majd a feladatok és az adatközlők bemutatása következik. Ezután néhány példa kiemelésével szemléltetem a kapott eredményeket, melyeket életkori csoportokat ábrázoló diagramokon szemléltetek. Végül összegezem az eredményeimet és kitérek a további kutatási lehetőségekre is.

Feltételezéseim

A *Magyar helyesírás szabályai* (MTA 2011: 20) szerint írásban is használhatók a váltakozó morfémák mindkét alakváltozatukban, annak ellenére, hogy a helyesírásra alapvetően nem jellemző az ingadozás. Mivel a köznyelv inkább e-ző, a váltakozó alakok közül is inkább az e-zőt vélik sztenderdebbnek. A szótárírás hagyománya is ezt a nézetet tükrözi. Azt feltételeztem, hogy bizonyos szópárok esetében a *Magyar értelmező kéziszótár* (Pusztai 2003) által meghatározott sorrenddel ellentétben az ö-ző alak az elsődleges, a gyakoribb.

Lehetnek viszont olyan minimálpárok is a kérdőívben, amelyeknek az egyik tagját lényegesen több adatközlő választja. Az ilyen alakok bizonyos idő elteltével nem fognak már váltakozóként viselkedni, nem lehet majd kontextustól függetlenül fölcserélni őket egymással. Előfordulhat, hogy a kevésbé használt – legyen az az e-ző vagy az ő-ző megoldás – kiszorul a köznyelvből. Látszólagosidő-vizsgálattal (Trudgill 1997: 47) megállapítható, hogy az egyik variáns irányába való eltolódás mely korosztályokban van jelen a leginkább. A kérdőívvel kapott adatokból megtudható, hogy a különböző életkori csoportok tagjai melyik alakváltozatot preferálják. A következő részben bemutatom a kérdőívben szereplő szó párokat és az adatközlők életkori csoportokra történő bontásának módszerét.

A feladat és az adatközlők

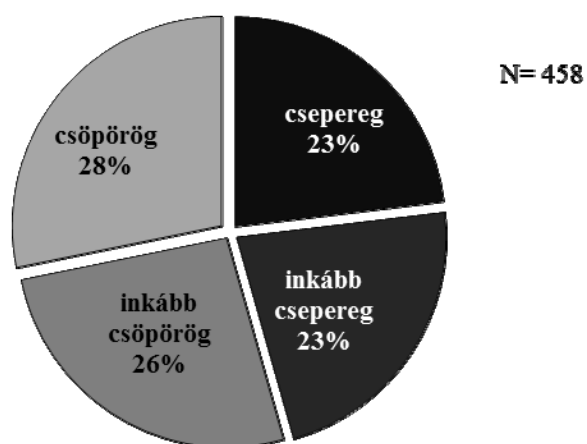
Az e ~ ő váltakozást mutató szavak használatának vizsgálatához egy online kérdőívet készítettem, amelynek eredményeit összevettem a *Magyar értelmező kéziszótár* (Pusztai 2003) utalásai által meghatározott sorrenddel. A vizsgálatban résztvevőknek tizenhét e-t és ő-t váltakoztató szó pár közül kellett kiválasztaniuk, hogy melyiket használják inkább: *becsenget ~ becsonget, csendes ~ csöndes, csengő ~ csöngő, csepereg ~ csöpörög, csepp ~ csöpp, felesleges ~ fölösleges, felhoz ~ fölhoz, felir ~ fölir, felnőtt ~ fölnőtt, felvétel ~ fölvétel, gyenge ~ gyönge, gyep ~ gyöp, sepreget ~ söpröget, seprű ~ söprű, szegel ~ szögel, töröld fel ~ töröld föl, zsemle ~ zsömlé*. A kérdőívben a szó párok nem betűrendben szerepeltek, és nem mindegyiknél az e-ző alak állt elől, ezenkívül elhelyeztem közöttük nem e ~ ő váltakozó minimálpárokat is, például *gyerek ~ gyermek, hova ~ hová*. Erre azért volt szükség, hogy a válaszadók számára ne legyen egyértelmű, hogy az e ~ ő váltakozást tesztelem, és hogy tudatosan ne befolyásolják a döntésüket, hanem az összes szó párnál azt a változatot jelöljék, amelyiket valóban használni szokták. Négy válaszlehetőség közül kellett kiválasztani, hogy egyértelműen az egyik vagy inkább az egyik alakváltozatot preferálják, köztes válaszra nem volt lehetőségük. Ezzel a módszerrel döntésre sarkalltam az adatközlőket, bár a kikényszerített válaszadással járó kockázatot is vállaltam.

Összesen 458-an töltötték ki a kérdőívet az interneten. A résztvevőket hat életkori csoportra osztottam. A legfiatalabb korosztály volt a 10 és 14 év közöttiek, őket mindössze 12 fő képviselte, majd a 15 és 19 éves közöttiek, amely 81 főből állt. Ezt követte a 20 és 26 év közöttiek csoportja, akik a legtöbben, 228-an töltötték ki a tesztet. A 27 és 39 közti csoportot 72 fő, a 40 és 55 év közöttieket pedig 41 adatközlő reprezentálta. A legidősebbek csoportját az 56 és 73 év közöttiek tették ki, ők összesen 24-en voltak. A csoportok létszámának eltérése a véletlen mintavétel következménye.

A *Magyar dialektológia* (Kiss 2001) tankönyv sorra veszi, hogy az egyes nyelvjárási régiókban az illabiális vagy a labiális megoldásokat alkalmazzák-e a váltakozó esetekben. A nyugati és déli területeken (nyugat-dunántúli, közép-dunántúli-kisalföldi, dél-dunántúli és dél-alföldi régiókban) inkább ő-vel, míg az északi és keleti részekben (Tisza-Körös-vidéki, palóc és északkeleti régiókban) inkább e-vel vagy é-vel ejtik a váltakozó morfémákat. A kérdőíves vizsgálatomhoz a nyelvterület különböző részeiről érkeztek kitöltések, az ország határain belülről és kívülről is. A válaszok terület szerinti megosztását a XXIV. MANYE-konferencián A köznyelvben váltakozó e-ző és ő-ző morfémák: Egy kérdőíves vizsgálat eredményei (Wirt 2014) című előadásomban mutattam be, melyből az derült ki, hogy a független ő-ző dél-alföldi nyelvjárási régióból származók nagyobb arányban választották a labiális alakokat. Jelen kutatásomban az adatközlők életkora az elsődleges vizsgálati szempont, de néhány kiemelkedő esetben összevettem az eredményeket a születési hellyel is. A válaszadókat két csoportra osztottam aszerint, hogy az északi, északkeleti, keleti, vagy a déli, délnyugati, nyugati területeken található településeket adtak-e meg születési helyként. Ez alapján 295 fő tartozott a jellemzően ő-ző nyugati és déli, 163 fő pedig az inkább e-ző keleti és északi régiókba. A továbbiakban részletesebben ismertetem a kérdőívvel kapott adatokat néhány példa kiemelésével, melyeket diagramokon szemléltetek.

Eredmények

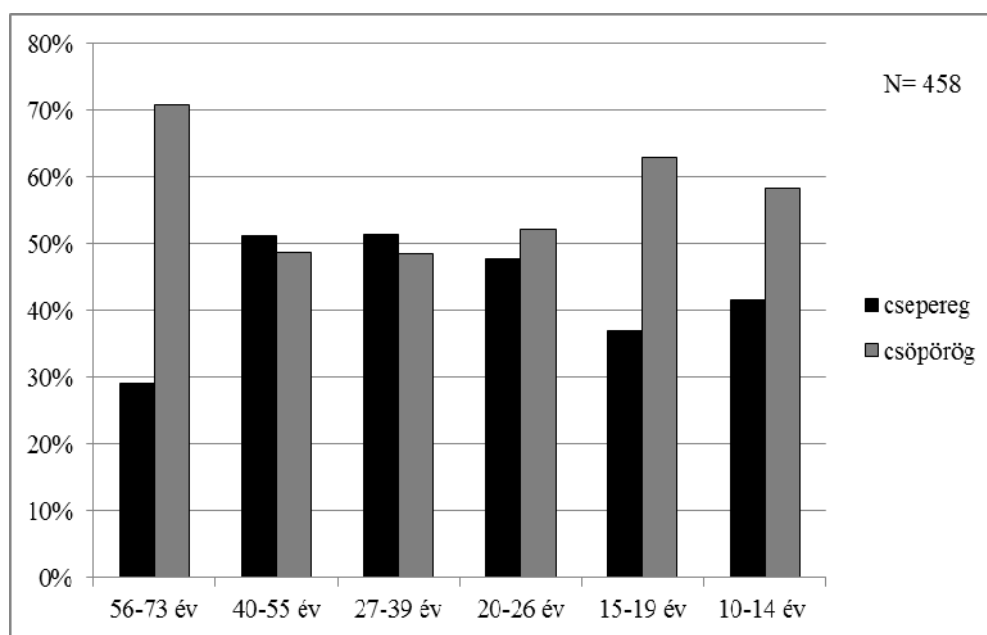
A kérdőívben szereplő e ~ ő-t váltakoztató szó párok közül a *csepereg ~ csöpörög*, a *zsemle ~ zsömlé* és a *csendes ~ csöndes* használatára vonatkozó eredményeket fogom részletesebben bemutatni az életkori felosztás alapján. Ezek a példák jól szemléltetik az értelmező szótár által meghatározott elsődlegességtől való eltérést és az életkori csoportok közötti különbséget.



3. diagram

A csepereg ~ csöpörög használata

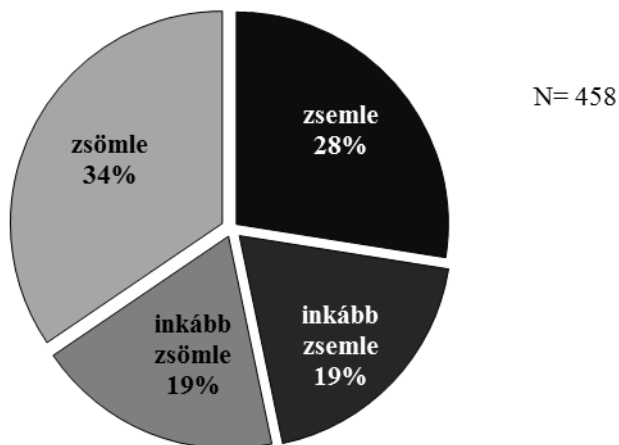
Az 1. kördiagramon látható, hogy a válaszok hogyan oszlottak meg a négy lehetőség között a *csepereg* ~ *csöpörög* szó pár esetében. Annak ellenére, hogy az értelmező szótárban az illabiális alakot tekintették a szerzők elsődlegesnek, a tesztben az adatközlők 28%-a egyértelműen a labiális, míg 26%-uk inkább a labiális változatot jelölte meg az általa használt formaként.



4. diagram

A csepereg ~ csöpörög használata

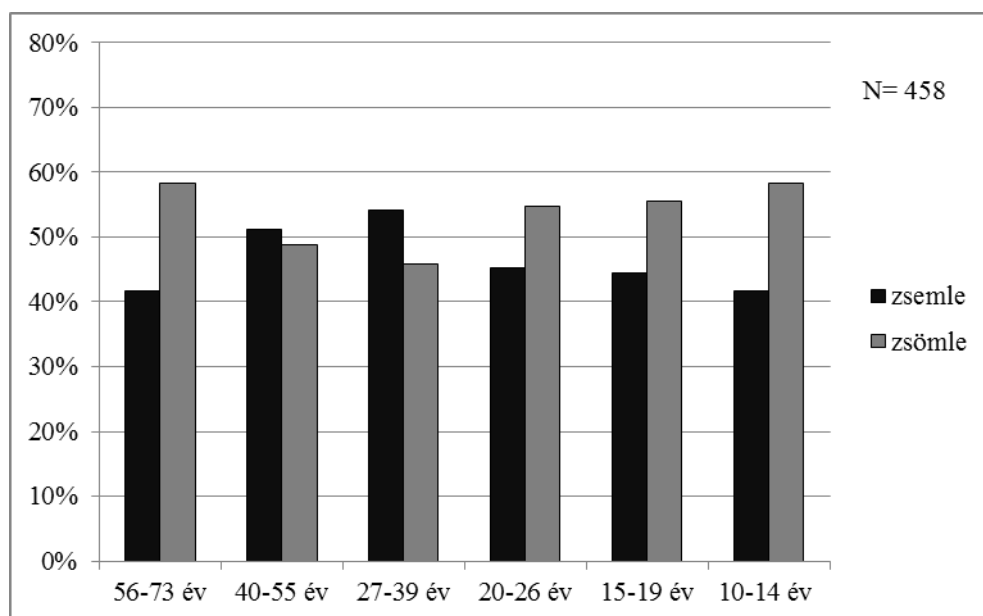
A 2. diagram a válaszok életkor szerinti megoszlását mutatja be a *csepereg ~ csöpörög* minimálpár esetében. Az inkább az egyik és az egyértelműen az egyik válaszokat az oszlopdiagramokon együtt kezeltem. Az adatokból kiderült, hogy a legidősebb korosztály nagyobb arányban választotta a labiális alakot, mint a többi életkori csoport tagjai. Viszont a fiatalabbak csoportjában is kimagaslik az *ő-ző* válaszok száma. Megvizsgáltam a legidősebbek életkori csoportját a születési hely szempontjából is. Ebben a csoportban kiemelkedően magas az inkább *ő-ző* nyugati és déli területekről származók száma, mindössze 5 fő volt az északi és keleti régióból. Viszont a 71% *csöpörög*-öt jelölő 56 és 73 év közötti adatközlő közül 2 fő a nem *ő-ző* régiókból került ki. A 27 és 39, valamint a 40 és 55 év közötti korosztályokban is kicsivel többen voltak a nyugati és déli területekről származó adatközlők, ennek ellenére néhány százalékkal többen jelölték meg az illabiális alternánst mint a két csoportból. Így megállapítható, hogy a *csepereg ~ csöpörög* szó pár ingadozása a középső korosztályokban a legnagyobb, az 56 év fölöttiek és a 19 év alatti adatközlők pedig inkább az *ő-ző* alakot részesítik előnyben.



5. diagram

A *zsemle ~ zsömle* használata

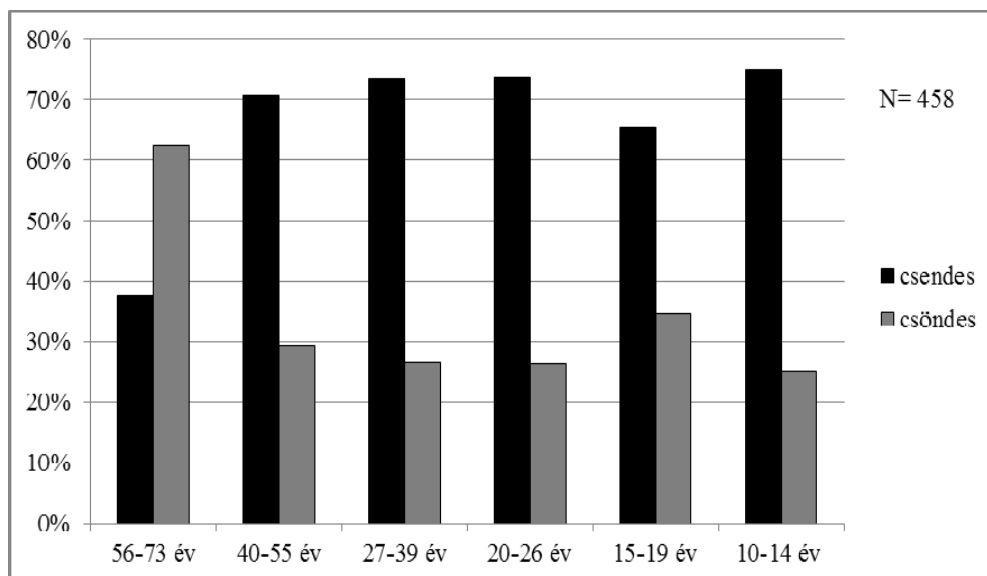
A *zsemle ~ zsömle* szó párnál is a többség a labiális formát választotta, ezt ábrázolja a 3. kördiagram: 34%-a az adatközlőknek egyértelműen a *zsömle*, 19%-uk pedig inkább *zsömle* variánst jelölte meg, tehát összesen az 53%-a, tehát több mint a fele a kérdőív kitöltőinek. Ezzel szemben az értelmező szótárban a *zsemlénél* olvasható a szócikk és a magyarázatban is az *e-s* alak szerepel.



6. diagram
A zsemle ~ zsömle használata

A 4. diagramon látható, hogy a 27–39 és a 40–55 év közötti életkori csoportokban kicsivel többen választották, hogy a *zsemlet* vagy inkább a *zsömlét* használják. A lakóhelyi adatokkal összevetve azt tapasztaltam, hogy a terület nyelvjárási jellegétől függetlenül tették ezt. A 27–39 közötti korosztályban az északi és keleti területeken született adatközlők 52%-a jelölt *zsemle*-t, a déli és nyugati területekről pedig 56%. A 40–55 évesek csoportjában pedig éppen ellentétes eredményt kaptam: a jellemzően *ő-ző* területeken 59%-a a válaszadóknak jelölte az illabiális változatot, a jellemzően *e-ző* vidékeken viszont kevesebben, csak 36% használja az *e-ző* alakot a saját bevalása szerint. Az összesített adatok ebben a korosztályban azért mutatják az *zsemle* alak gyakoriságát, mert a déli és nyugati területekről több személy vett részt a tesztben, közülük többen választották. Úgy gondolom, egy lehetséges magyarázat erre a jelenségre, hogy ebben a korban a beszélők, akik aktív munkavállalók, jobban töreksznek a normakövetésre, a sztenderdebnek tartott alakok használatára. A fiatalabb korosztályokba sorolt adatközlők viszont inkább a szópár *ő-ző* tagját választották, ahogyan a legidősebbek is. A válaszadók attitűdjének és választásuk motivációjának felmérése adhatja meg a választ, de ezen adatok alapján megállapítható, hogy az általánosan elterjedt változat a *zsömle*.

A következő, egyben utolsó példám a *csendes ~ csöndes* szópár, amihez kördiagramot nem készítettem, mivel a kérdőívvel gyűjtött adatok is az *e-ző* forma gyakoriságát mutatják. A *csöndes* alakot nem tartalmazza a *Magyar értelmező kéziszótár* (Pusztai 2003), a *csend*-nél viszont szerepel a *csönd* is, stílusbesorolás nélkül, de másodlagosan.



7. diagram
A csendes ~ csöndes használata

Az 5. diagramról leolvasható, hogy az illabiális változatot jóval többen jelölték meg, csak a legidősebb korosztályban választották többen a *csöndes*-t, az 56 – 73 éves csoport 62,5%-a. Hozzá kell tenni, hogy a nem ö-ző területekről származók kevesen voltak ebben a csoportban. Megnéztem, hogy az északi és keleti régiókból melyik alakokat jelölték meg, és azt vettem észre, hogy az öt főből három az ö-ző változatot választotta. A többi korcsoportnál egyértelmű volt az illabiális alak dominanciája. Tehát ez a példa jól szemlélteti, hogy a fiatalabb és az idősebb életkori csoportok között kimutatható az eltérés. Előfordulhat, hogy egy nyelvi forma annak beszélőivel együtt kihal, amit előrevetíthet a fiatalok körében csökkenő használat. Ezt a jelenséget pedig a területi megoszlással együtt lesz érdemes megvizsgálni.

Összefoglalás

A kérdőíves felmérésemben a köznyelvi e ~ ö váltakozást mutató szavakat vizsgáltam. A kérdőívvel kapott adatok megmutatják, hogy melyek azok a szópárok, amelyeknek mindkét változata egyaránt normatívnak mondható, és hogy mely esetekben egyértelmű, hogy a két alak közül az egyik elterjedtebb. Néhány esetben a *Magyar értelmező kéziszótár* (Pusztai 2003) által meghatározott sorrendnek, miszerint az elsődlegesnek tartott e-ző alaknál szerepel a teljes szócikk, ellentmondanak kapott eredmények. A *csepereg* ~ *csöpörög* és a *zsemle* ~ *zsömle* esetében a pár ö-ző tagja volt a többek által használt. Ennél a két szópárnál láthattuk azt is, hogy a 27–39 és a 40–55 évesek válaszai eltértek a többi korcsoportétól, ők az e-ző alakot jelölték meg kicsivel többen. A *csendes* ~ *csöndes* minimálpárnál megfigyelhető volt, hogy a legidősebb korosztály válaszai eltértek a többi életkori csoport választaitól: a többség az illabiális, míg az idősebbek a labiális formát preferálták. A legfiatalabbak csoportjánál viszont nem rajzolódt ki éles különbség egyik példában sem.

További kutatási célom, hogy interjúkat készítsek különböző korú, iskolázottságú és a nyelvterület különböző részein élő adatközlőkkel, így az e ~ ö váltakozás spontán beszédbeli megjelenését is megfigyelhetném. Az interjúalanyokkal mondatkiegészítési tesztet is elvégeztetnék. Az önbevalláson alapuló kérdőív és a mondatkiegészítési teszt eredményeinek, valamint a spontán beszédbeli használatnak az összehasonlításával pontosabb képet kapnék erről a nyelvi jelenségről.

IRODALOM

- Kiss J. (szerk.) 2001. *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Pusztai F. (főszerk.) 2003. *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Magyar Tudományos Akadémia 2011. *A magyar helyesírás szabályai*. Tizenegyedik kiadás. Tizenkettedik lenyomat. Budapest: Akadémiai Kiadó. 20–21.
- Trudgill, P. 1997. *Bevezetés a nyelv és a társadalom tanulmányozásába*. Szeged: JGYTF Kiadó.
- Wirt P. 2014. A köznyelvben váltakozó e-ző és ö-ző morféma. Egy kérdőíves vizsgálat eredményei. Elhangzott: *Többsnyelvűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában. XXIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*. Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár. 2014. április 24–26.

The e ~ ö alternation in standard language

Present-day Hungarian standard language was formed by mixing several dialects, though the main source was the e-using northeastern dialect. Some words show an alternation of e and ö, these words are used in two forms in both speaking and writing. The data collected, using my questionnaire, show which variants are used more commonly.



Voigt Vilmos szemiotikája

Voigt Vilmos: Jeltudomány. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 05.
Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2011. 148 p.

Voigt Vilmos: Etnoszemiotika. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 07.
Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2013. 158 p.

Voigt Vilmos: Jelek és vallások. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 08.
Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2015. 224 p.

Az Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek sorozatát Tóth Szergej és Vass László szerkesztők a céllal hozták létre, hogy a kötetek az alkalmazott nyelvészet egyes területeinek rövid, de alapos bemutatása mellett a nyelvészeti mesterszakok kurzusai számára közvetlen, differenciált, tematikusan szervezett jegyzetként szolgálhassanak. Ebbe a keretbe illeszkednek a sorozatban 05-ös, 07-es és 08-as sorszámot viselő kötetek is, melyek szerzője Voigt Vilmos, a néprajztudomány doktora, a Magyar Szemiotikai Társaság elnöke. Az egyes mesterfüzetek fejezeteinek száma éppen egy felsőoktatási kurzus féléves óraszámával egyezik meg, az egyes fejezetek pedig egy-egy jól körülhatárolt témát járnak körül, így a kurzusok oktatói és hallgatói számára is könnyen, praktikusán használhatóak. Megjelenésük aktualitását emeli, hogy az első kötet kibocsátásának évétől, azaz 2011-től szemiotika mesterszak indult az Eötvös Loránd Tudományegyetemen.

A három közül az első, *Jeltudomány* című kötet a terjedelmi korlátok miatt nem adja, nem adhatja az eddig megjelent összes fontos szemiotikai mű tartalmi áttekintését. A bevezető fejezetben azonban a legfontosabb művek már említésre kerülnek, az utolsó fejezetben és a mellékletben pedig további jeltudománnyal foglalkozó könyvek, sőt, szervezetek felől tájékozódhat az olvasó. A második fejezetben ismerteti a szerző, mit is ért a jeltudomány „jel” fogalma alatt, milyen tulajdonságai vannak a jeleknek, és bemutatja ezekről a tudományterület „alapítói”, Ferdinand de Saussure és Charles Sanders Peirce gondolatait. A harmadik fejezet a jelek rendszereire hívja fel a figyelmet: egy jel csak egy adott jelrendszer részeként értelmezhető, tehát az interpretáló számára csak ezen jelrendszer ismeretében válik jellé. Ezután Peirce jelosztályozásának teljes bemutatása következik, majd a nála gyakorlatiasabb, a (társadalomtudományi) alkalmazás fontosságát hangsúlyozó Adam Schaff tipológiájával és Georg Klaus szigmatika fogalmával ismerkedhet meg az olvasó, mely utóbbi fogalom a szemantikának alárendelt területként a jelnek a jeltárgyhoz fűződő viszonyát vizsgálja.

A hatodik fejezet a „jel” és „jelentés” szoros összefüggését érzékelteti. Már maga a *jel* szó is számtalan jelentéssel bír; az egyes nyelvek eltérő színrendszerei eltérő fizikai (fényhullámhosszal mérhető) színhatárokat jelentenek, egy ételrecept követőjének pedig kihívás lehet a különböző mennyiségek jelentésének értelmezése (púpozott evőkanálnyi, vizespohárnyi stb.). A fejezet röviden bemutatja Gottlob Frege, Louis Hjelmslev és Roland Barthes szemiotikai jelentéseméleteit. E névsorba illeszti Charles Morris nevét a következő fejezet, mely az ő – szövegek működésével foglalkozó – elméletének leírását adja, amelyben a szövegegységek (discourse) négyfajta módozata (megjelölő, kiemelő, előírászerű, formatív) és négyfajta használata (informatív, értékelő, készítő, rendszerező)

alapján tizenhat típust különít el. A nyolcadik fejezet mutatja be „a párizsi iskolát”, hatásukat, eredményeik közül kettőt, és vezetőjüket, Algirdas Greimast, aki szemiotikai szótárt is szerkesztett.

A kilencedik fejezet hívja fel a figyelmet arra a – különösen a szovjet tudósok által tárgyalt – elméletre, hogy a jelrendszerek között vannak elsődlegesek, és vannak ezekre épülő másodlagosak is. A nyelv természetesen elsődleges jelrendszer, az erre épülő költészet a másodlagosra példa. A jelek és jelszövegek felépítése c. fejezet megmutatja: bár egy kultúra jelei mindig önkényesek, arbitrárisak, azokat csak szigorú szabályok követésével használhatjuk és érthetjük meg. A nyelvhez hasonlóan az egyéb jelrendszerekben is szintagmatikus szabályok irányítják a jelek egymás után illesztését, és paradigmikus szabályok a szintagmatikus sorrendben az egyes jelek másikkal való lecserélhetőségét. Ezen szabályok működésére az egymásra meglepően hasonlító nemzeti himnuszok világából kapunk példákat. A rendszer ismeretében a nyelven túlmenően más jelek szintaktikáját, szemantikáját és pragmatikáját is tanulmányozhatjuk – e három szemiotikai terület elkülönítése már a jeltudomány korai szakaszában felmerült. A társadalom és a kultúra szemiotikájával foglalkozó tizenegyedik fejezetben Voigt megjegyzi: egyelőre alapos elméleti áttekintés nem született, a társadalomszemiotika és a kultúraszemiotika pontos elméleti alapozása még várat magára. Ehelyett az egyes jelenségeket, főleg az intézményesült formában megjelenő társadalmi/kulturális felhasználót vizsgálják a kutatók, így például a tudomány, az oktatás, a hatalom, az erőszakszervezetek, a kulturális intézmények által használt jeleket. A szó szoros értelmében vett kultúra jeleivel foglalkozik a tizenkettedik fejezet. Nem csak a magaskultúra jeleiről van szó: egy katonai erővel hódító hatalom a saját felhasználását kényszeríti a meghódítottakra, miközben saját hatalmát műkincsek elrablásával jelzi. Komplex szemiotikai előadást láthatunk a kirakatokban, a falusi búcsúk árusainak standjain – vagy éppen az otthoni magángyűjtemények elrendezésében. A fejezet Jurij Lotman munkásságának ismertetésével zárul, aki egész életében foglalkozott a kultúrával, annak tipológiájával, és sokszor érintette a kultúra szemiotikáját is.

Mint az a fentiből kiderül, a szemiotika klasszikusaihoz hasonlóan Voigt Vilmos is széles körből meríti a különböző jeltudományi elméleteket illusztráló példákat. Ezek a példák, akárcsak a jelek maguk, sokfélék, érdekesek, szemléletesek, olykor humorosak is. A kötet értékét nagyban emeli, hogy a szerző az általa továbbgondolásra, további kutatásra érdemesnek tartott témákat, jelenségeket, példákat – stílszerűen – egy tizenötödik századi kódexből vett „jel” szóval jelölte meg a lap szélén. A jelenlegi és jövőbeli szemiotikusok számára javasolt témák száma százötven fölött van!

Voigt Vilmos már az első kötet tizenharmadik fejezetében felhívja a figyelmet rá, hogy az etnoszemiotikát, azaz a folklorisztika és néprajz jeltudományi ágazatát nemzetközileg is magyar találmánynak tartják. A neves néprajztudós ezzel előlegezte meg következő, *Etnoszemiotika* című kötetét. Etnoszemiotikának az egyes népek életmódjának jeltudományi vizsgálatát nevezzük. Már a bevezető fejezetben körüljárt példák utalnak a téma gazdagságára: a gyász öltözködéssel való kifejezése vagy az oroszlan mint nemzeti jelkép vizsgálata éppúgy idetartozhat, mint a Valentin-napkor manapság használt jelek. 1970 körül még a folklór szemiotikáját érintő külföldi nyelvészek, Greimas és Sztjepanov nem tartották alkalmasnak a szemiotikát modern jelenségek vizsgálatára. Magyarországon ugyanekkor néprajzkutatók, Hoppál Mihály, Gráfik Imre és Voigt Vilmos foglalkoztak egy ennél tágabb értelemben vett, a mai népek és társadalmak felhasználásával is foglalkozó etnoszemiotika lehetőségeivel. Végül Voigt Vilmos szervezte szemiotikai keretek közé ezeket a kutatásokat, és a legterjedelmesebb, legismertebb nemzetközi szemiotikai szótár számára is ő készítette el a megfelelő címszót.

Mint arra a Mennyire sokféle is egy jel? c. fejezetben a szerző utal, az etnoszemiotika egyik nagy előnye az elméleti jeltudományhoz képest, hogy tényei a komplexitásnak, az egyes jelek többretegűségének, összetettségének felismerésére késztetnek. A felhasználó vizsgálatának pragmatikai oldalát az öltözködés, szintaktikai oldalát a mesék és ráolvasások, szemantikai oldalát a népdalok világából vett példákkal szemlélteti a könyv. A következő három fejezet foglalkozik Peirce második „trichotómiájával”. Indexikus jelekre olyan meglepő példákat olvashatunk, mint a különböző nemzetiségekre vonatkozó sztereotípiák. Ikonikus jelekként a kalotaszegi hímezés jelrendszeréből láthatunk gazdagon illusztrált példákat. A szimbólumok mibenlétét a zászlók fajtáinak bemutatásával szemlélteti a szerző.

A szöveg mint diskurzus a tizedik fejezet témája. Az apróhirdetéseknél, a köszönéseknek és azok fogadásának, a (tréfás) sírfeliratoknak vagy a locsolóverseknek az elemzése megmutatja: a nyelvi szövegek jóval többek, mint csak nyelvi szövegek. Voigt Vilmos már negyven éve javasolta a műfajhierarchia bevezetését a folklorisztikai kutatásba. Ehhez megkülönböztető jegyek félszáz oppozícióját foglalta rendszerbe, amelyet ugyanebben a feje-

zetben mutat be. A tizenegyedik fejezetben a szóbeliség, a szóbeli szövegek három nagy tartományát (mindennapi, népköltészeti, hivatásos) szemlélteti változatos példákkal. E három tartományt a kommunikáció tényezői szerint foglalja táblázatba a fejezet végén. További három fejezet az alkalmazott etnoszemiotika területére kalauzol: megismerhetjük a népdalszövegek jelképeit, a házak és berendezésük szemiotikáját és a fordítás, fordíthatóság, fordíthatatlanság etnoszemiotikai értelmezését.

Ahogy a „trilógia” első kötete a másodikat, úgy a második a harmadikat előlegezi meg: a második kötet függékében a vallás szemiotikájával, a vallással mint jelrendszerrel foglalkozik a szerző egy tanulmány erejéig. Ebben megjegyzi, hogy noha számos konferencia és kiadvány érintette már hazánkban a vallások szemiotikáját, pontosabban a vallásokban használt jelek elemzését, a vallástudomány és a szemiotika összekapcsolása még nem történt meg. Pedig a vallás és a jelhasználat lényegüket tekintve is igen szorosan kapcsolódnak össze: a valódi vallás transzcendens, önmagán túlmutat, Peirce jeldefiníciója pedig így szól: jel az, ami valami helyett áll. Ezért örvendetes, hogy a 08-as sorszámot viselő mesterfüzetet ennek a témának „szentelte” a szerző.

Már a *Jelek és vallások* című könyv bevezetőjében szerepel a vallásszemiotika „alaptörvénye”: a vallási jel esetében különösen fontos az önmagába való visszacsatolás, a jel értékelése, azaz elfogadása vagy elutasítása. A vallás a társadalmi tudat sajátos kifejeződése, és mint ilyen, jelrendszert alkot. Ezt a rendszert érhetjük tetten a különböző vallások naptárainak felépítésében, vagy genezisélméleteikben a „teremtés előtti teremtés” gondolatában – ez voltaképpen a rendszer megteremtését jelenti a tulajdonképpeni teremtés előtt. Megismerhetjük a kötet elején a magyar teológia klasszikusainak jelfelfogását is: Pázmány Péterét katolikus, Apáczai Csere Jánosét protestáns részről.

A különböző vallású népeknél különböző jelei vannak az isteneknek – ezek az egyiptomiaknál például számsabbak, mint a görögöknél. Az isteni és egyéb vallási jelek esetében a legfontosabb az interpretáns, aki a jellel közvetlen kapcsolatban van (*immediate interpretant*), reagál, válaszol a jelre (*dynamical interpretant*) és annak hatására kreatív tevékenységet végez (*final interpretant*). Továbbá a vallással kapcsolatban is értelmezhetőek elsődleges és másodlagos jelrendszerek. Ezekre bőszégesen hoz példákat a könyv olyan témakörökből, mint az idő mérése, a csillagképek értelmezése, az indián vagy a japán hitvilág. Az ötödik fejezet arra ad választ, hogyan értelmezhetőek jeltudományi szempontból hiedelem, hit, vallás és rítus fogalmai. Hiedelemnek azt nevezhetjük – írja a szerző a következő fejezetben –, amikor hiedelemtörténetek, hiedelemábrázolások, hiedelemcselekvések (pl. zárandókút) és hiedelemtárgyak hiedelemfunkció keretében jelennek meg. A hiedelmek szintagmatikus (pl. egy történet felépítése) és paradigmátikus (pl. visszatérő sztereotíp szereplők) tengelyeit vizsgálja a fejezet további része. A hiedelmekkel keveset foglalkoztak eddig a szemiotikusok, Voigt Vilmos viszont érdekes okfejtésében még azt is megvizsgálja a jeltudomány szempontjából: egyáltalán miért is hiszünk bennük?

Az életet és a halált kifejező áldozás, áldozat jeleit olyan különböző népeknél mutatja be a szerző, mint a völgölok vagy a völgölok. Az Á- és alakoskodás c. rész Umberto Eco gondolatából indul ki: valami akkor jel, ha nem az, ami: hazugság, ál-alak. A vallásban ez érhető tetten az „álnokság” fogalmában vagy a halotti maszkok használatában. A hétköznapi ember számára ennél nagyobb jelentőséggel bír, hogy az egyes vallások mit tartanak igazságnak, hiszen az „igaz hit” alapját képező igazságfelfogások különbsége véres vallásháborúkat eredményezett a történelem során. Sokszor a vallási vezetők az isteni igazság kiderítésére alkalmazott eszközei sem csupán jóslást, jelek értelmezését vagy különböző logikai gondolatmeneteket alkalmazó hitvitákat jelentettek, hanem például tüzesvas- és forróvíz-próbákat.

Az egyébként bizonytalan származású teológus-logikus, Poinso 1631-ben kiadott művével, a *Tractatus de Signis* (Értekezés a jelekről) c. írással foglalkozik a tizedik fejezet. Noha Poinso elsősorban logikusként aposztrofálható, néhány – Peirce és Gremaís gondolatait megelőlegező – felismerése a vallásszemiotikában is használható (a mindennapok jeleivel nem is nagyon foglalkozik). Ilyen az a gondolat, hogy a vallás nem Istenre, hanem a kultuszra vonatkozik.

Mivel a vallások világában igen gyakran szövegekben nyilvánulnak meg a jelezés eredményei, és a műfajok szemiotikája jól működő kutatási terület, ezért igen fontos a sajátos vallási szövegműfajok jeltudományi elemzése. Ezek közül a látomásokkal, az imákkal és a találs kérdésekkal foglalkozik a tizenegyedik fejezet. A tizenkettedik fejezetben jelzi a szerző: ha egy üzenet egy „másik világból” érkezik, az automatikusan jelnek számít, legyen az vallásos áhítat közben átélt látomás, vagy okkultista szeánszokon a „táncoltatott” asztal mozgása. Az okkultista témakör már a tizenkilencedik század második felétől népszerű volt hazánkban, az 1920-as években Az okkultiz-

mus könyvei címmel könyvsorozat is jelent meg. Voigt Vilmos kötetét – annak függelékében – ismét egy önállóan is olvasható esszével zárja, ezúttal Szent György orosz fémikonokon történő ábrázolásainak elemzésével, s ehhez néhány képet is mellékel.

A három kötetet haszonnal forgathatják a szemiotika iránt érdeklődők, akik számára a szerző számos további jeltudományi művet és érdekes kutatási témákat javasol. A kultúra, azon belül a folklórisztika és néprajz kutatói újabb nézőponttal és módszerekkel gazdagodhatnak. A fentebb már ismertetett okok miatt a három mesterfüzet leginkább a különböző nyelvészeti mesterszakok hallgatóinak és oktatóinak ajánlható. Ahogy Voigt Vilmos az első itt recenzált kötetben írja: „...az oktatás gyakorlatilag az »interpretálás« tanítása. Mindehhez az interpretáns megfelelő fokozatait ajánlom – mindenkinek. A firstness és a primary interpretant jegyében az egész mű létének és céljának felismerését. A secondness és a dynamic interpretant jegyében a felmerülő kérdésekre adandó válasz keresését. A thirdness és a final interpretant jegyében pedig önálló továbbmunkálkodást.”

ERDEI TAMÁS

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék



Nyelvész hallgatók, beszélő nyelvészek. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok 1.

Klippel Rita – Tóth Eszter (szerk.)

Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 2014. 186 p.

A *Nyelvész hallgatók, beszélő nyelvészek. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok* című kötet két – a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke által megrendezett – alkalmazott nyelvészeti konferencia hallgatói előadásainak írott és szerkesztett változatát tartalmazza.

A tanulmánykötetben megjelent írásokat a könnyebb áttekinthetőség érdekében a szerkesztők két nagy egységbe rendezték. A kötet első felében a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete 2012. évi, XXII. kongresszusának hallgatói szekciójában bemutatott előadásokból készült cikkek kaptak helyet; a második nagyobb szerkezeti egység pedig a 2013 áprilisában megrendezett *Találkozások* című hallgatói konferencián, illetve a konferenciához kapcsolódó más rendezvényeken elhangzott előadások anyagát adja közre.

A kiadvány összesen 31 tanulmányt és egy könyvismertetést tartalmaz. A szerzők többsége alkalmazott nyelvészet szakos, illetve alkalmazott nyelvészeti (BA-, MA- vagy PhD-szintű) képzésben részt vevő egyetemi hallgató – az Andrassy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Pannon Egyetem és természetesen a konferenciáknak otthont adó Szegedi Tudományegyetem diákjai.

A kötet anyagát a változatosság, a tematikus sokféleség jellemzi: a közölt írások az alkalmazott nyelvészet számos különböző témáját és területét érintik az igazságügyi (Tóth Eszter) és pszichiátriai nyelvésztől (Bacsó Veronika) a pszicholingvisztika (Csomai Lidia, Nagy Eszter), a nyelvtanítás (Zsilován Anikó), az afáziakutatás (Zsura Fruzsina) vagy éppen a nyelvészetben is alkalmazható hálózati elmélet (Erdei Tamás) kérdésein át egészen a fonetikai (Mészáros Katalin Edit, Peller Anita), gyermeknyelvi (Szűcs Márta) és dialektológiai (Szendi Tünde, Vorzsák Orsolya) problémákig. A tanulmánykötetben olvashatunk gendernyelvészeti vonatkozású (Hugyecz Enikő Henriett, Szabó Zsuzsanna), nyelvpolitikai tárgyú, a jogtudatosság és a nyelvválasztás összefüggéseit kutató (Varjasi Szabolcs), a képregények szemiotikai és szövegtani szempontú elemzésére vállalkozó (Pitenyák Edit) vagy a tankönyvi szövegek mondatánál foglalkozó (Kondacs Flóra) írásokat, valamint az internetes nyelvhasználatban előforduló rövidítések számbavételét célzó (Wirt Patrícia), a Facebook nyelvhasználatának néhány általános jellemzőjét felvázoló (Pethő András) és a közösségi oldalak a nyelvvesztés folyamatában feltételezett szerepét egy konkrét példán keresztül tárgyaló (Maresch Dániel) dolgozatokat is. A kiadvány több cikke foglalkozik az olvasás képességével és folyamatával, illetve az olvasási nehézségekkel (Kecskeméti Judit, Kiss Renáta Mária), míg más szövegek a politikai hírekben tetten érhető manipulációs eszközöket (Tóth Szilvia) vagy a formális és informális kommunikációs helyzetekben alkalmazott megszólítási formákat (Varga Mónika) kívánják vizsgálni. Egy irodalmi-irodalomtudományi vonatkozású tanulmány a nyelvi hibriditás fogalmát interkulturális szempontból, Salman Rushdie *The Satanic Verses* című regényének elemzésén keresztül értelmezi (Mózes Dorottya). A kötetet lapozgatva emellett megismerkedhetünk a koraszülöttek nyelvi fejlődésének sajátosságaival (Krepsz Valéria) vagy a kolozsvári egyetemistáknak az erdélyi és magyarországi magyarokról alkotott sztereotípiáival (Klippel Rita), valamint a *mennydörgés nyelve* nevet viselő, a szerző által létrehozott tervezett nyelv példája kapcsán érintőlegesen betekínthetünk a nyelv-, illetve az írásrendszer-alkotás folyamatának néhány jellegzetességébe (Balogh Gergő) is.

A hallgatói cikkek mellett a kötet anyagát gazdagítja Szajbély Mihály Ottlik Géza *Iskola a határon* című regényével foglalkozó és Máté-Tóth András vallástudományi tárgyú tanulmánya, valamint Újvári Edit recenziója, amelyben a szerző Voigt Vilmos *Etnoszemiotika* című könyvét ismerteti.

A *Nyelvész hallgatók, beszélő nyelvészek* című kötet – bár formáját és felépítését tekintve részben különbözik a megszokottól – tartalmi szempontból jól illeszkedik az alkalmazott nyelvészeti hallgatói konferenciák anyagait közreadó kötetek sorába. A kiadványban szereplő írások rendkívül változatos témákat vetnek fel, és az alkalmazott nyelvészet számos területét átfogják, így – amellet, hogy új és hasznos ötleteket adhatnak más nyelvészhallgatók számára – a nyelvészek és a társtudományok (pl. pedagógia, logopédia, irodalomtudomány) kutatói, valamint a nyelvi kérdések iránt érdeklődő laikusok számára is érdekes olvasmányt jelenthetnek.

HRENEK ÉVA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék



Nyelvi rendszer és nyelvhasználat. Hallgatói tanulmányok.

Ladányi Mária – Hrenek Éva – Horváth Ádám – Hugyeczk Enikő Henriett (szerk.)
Budapest: ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék – Tinta Könyvkiadó. 2014. 152 p.

A *Nyelvi rendszer és nyelvhasználat* című tanulmánykötet a Tinta Könyvkiadó *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához sorozatának* részeként jelent meg, melyet Ladányi Mária tanszékvezető, egyetemi tanár vezetésével Hrenek Éva, Horváth Ádám és Hugyeczk Enikő Henriett szerkesztett.

A kötet az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék 4. Országos Találkozóján elhangzott előadások írásos változatát tartalmazza. E konferenciasorozatot felváltva rendezik meg az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, a Pannon Egyetemen, valamint a Szegedi Tudományegyetemen működő alkalmazott nyelvészeti tanszék. A találkozók és a hozzájuk kapcsolódó kötetek célja, hogy az alap- és mesterképzésen tanuló hallgatókat bevezesse a tudományos életbe, illetve a PhD-képzésen résztvevők is fórumot kaphassanak munkájuk bemutatására. Éppen ezért már hagyománnyá vált, hogy magát a kötetet is a hallgatók szerkesztik tanáraik segítségével.

A negyedik országos találkozót az ELTE rendezte meg 2013 októberében – miskolci, szegedi, veszprémi és budapesti hallgatók részvételével. Az előadásokból született publikációk az alkalmazott nyelvészet széles spektrumát fedik le. A szerkesztők munkáját dicséri, hogy a kötet a témák sokszínűsége ellenére is jól átlátható és egységes lett.

A könyv szerkesztői a különböző kutatási területeket felölelő tanulmányokat öt tematikus blokkba rendezték, melyek a következők: *A nyelvi rendszer jelenségeiből; Kétnyelvűség, nyelvi változatok, jelnyelv; Kép, név, textualitás és intertextualitás; Diskurzuselemzés; Identitás és interkulturalitás*. A nagyobb egységek olyan, a laikusok számára is érdekes témákat rejtenek, mint a tervezett nyelvek, utcanévek, reklámok, német mesék vizsgálata, de olvashatunk a kép és nyelv viszonyáról, a jelnyelvről vagy éppen a nyelvjárásokról is. A kötet címe (*Nyelvi rendszer és nyelvhasználat*) jól összegzi ezeket a változatos témájú kutatásokat.

A tanulmányokon kívül négy recenziót is tartalmaz a kötet, melyeket szintén hallgatók írtak. Így megismerkedhetünk a Beszédkutatás folyóirat 2013. évi kötetével, két Ben Rampton által írt művel, valamint a *Fogalmi rendszerek és lexikai hálózatok a mentális lexikonban* és *A sokszínű alkalmazott nyelvészet. Tanulmányok az alkalmazott nyelvészet területeiről* című könyvekkel.

A *Nyelvi rendszer és nyelvhasználat* című hallgatói kötet segítségével képet kapunk arról, hogy az alkalmazott nyelvészet területén kutató hallgatók milyen témák iránt érdeklődnek, és milyen új eredményekkel gazdagítják a tudományterületet.

KLIPPEL RITA – TÓTH ESZTER
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék –
Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi
Doktori Iskola

NÉV- ÉS TÁRGYMUTATÓ

- Adams, M. J. 40, 42–3
 Adler, F. 44, 48
 agresszió 6, 101, 105–9
 alakváltozatok 110
 alakzat 24–7
 Albert S. 9–13, 35
 Albertné Balázs J. 14, 17
 anyanyelvi nevelés 100
 Apáczai Cs. J. 119
 areális nyelvészet 84
 attitűd 56, 58, 88, 93, 94
 Auvalszy K. 100–2, 104
- Backhaus, P.** 74, 78
 Bacskó V. 121
 Bahrani, S. 62, 65
 Bahtyin, M. 68, 71
 Balaskó M. 18
 Balázs J. 17
 Balogh G. 121
 Bańczerowski J. 51, 55, 84, 87
 Bárány A. 106, 109
 Bárczi G. 27
 Bárdos V. 86, 87
 Barker, T. A. 43
 Barni, M. 78
 Barthes, R. 117
 Batár L. 109
 Bányi Sz. 78
 Ben-Rafael, E. 78
 Berbeco, S. 16, 18
 Bhabha, H. 70, 71
 bókolás 50
 Boócz-Barna K. 98
 Borbély A. 98
 bottom-up 28, 77
 Brigstocke, S. 43
 Brown, A. 43
 Budai T. 5, 14–8
 Burgess, S. R. 43
- Caravolas, M.** 43
 Castles, A. 40, 42, 43
 Cobarrubias, J. 92
 Coltheart, M. 42, 43
 Cook, V. 72, 78
 Coupland, N. 68–71
- Csányi V.** 100, 104
 Csizér K. 61, 65
- Csomai L. 121
- Dauner O. C.** 5, 19–23
 Denckla M. 39
 dialektológia 110, 111, 116
 Dickinson, S. 70, 71
 DIFER 40, 43
 differenciált oktatás 56
 Dimény H. 5, 24–7
 Donahue, J. 43
 Dormán E. 19, 23
 Dömyei Z. 61, 64, 65
 Drahotá-Szabó E. 33, 35
- Eco, U.** 119
 eDia 37, 40, 41
 ekvivalencia 10, 32, 85, 86
 Erdei T. 6, 117–120, 121
 Erdős J. 80, 81, 83
 Erdősi V. 80, 82
 euroangol 5, 28–31
- Fazekas M.** 93, 94, 98
 Fazekasné, F. M. 43
 fejlesztés 42, 93, 95, 96, 100
 feliratok 72, 76–8
 fenyegető levél 44
 Fenyvesi Cs. 48
 Fishman, J. A. 92
 fordításelmélet 9, 10, 13
 fordítástudomány 9
 Forgács E. 32, 35
 Forgács T. 85, 87
 Földes Cs. 34, 35, 86, 87
 frazeológia 84
 Frege, G. 117
 Füz N. 5, 28–31
- Galambos Cs.** 19, 23, 80, 82
 Galgóczi L. 106, 109
 Gardner, H. 96, 98
 Gardner, R. C. 50, 55, 61, 65
 Garon, T. 43
 Gazdik Á. 5, 32–6
 Gedeon M. 82
 Giddens, A. 78
 Gilmore, A. 62, 65
 Glissant, É. 69, 71
 globalizáció 72, 88
- Gorter, D. 72, 74, 78
 Goswami, U. 40, 43
 Gósy M. 96, 98
 Gráfik I. 118
 Greengross, G. 52, 55
 Greimas, A. 118, 119
 Gross, H. 35
 gyors automatikus megnevezés 37
 Gyurok J. 92
- Halász E.** 35
 Hall, S. 71
 hangulatfestő igék 24–6
 hangulatiság 24
 Hatcher, P. J. 43
 Hecht, S. A. 43
 Herke Cs. 48
 Hessky R. 35, 87
 Hewitt, R. 71
 Hidas J. 50, 55
 Hjelmslev, L. 117
 Hoffmann J. 57, 60
 homlokzat 105
 Hoppál M. 118
 Horváth Á. 123
 Hrenek É. 6, 7, 121–22, 123
 Huebner, T. 72, 78
 Hugyeczkó Enikő Henriett 121, 123
 Hulme, C. 40, 43
- idegen nyelv 5, 28, 29, 61, 63, 65,
 76, 80, 82, 89, 92, 95–7
 idegennyelv-tanulás 88, 92, 93, 96,
 99
 identitásalkotás 68
 igazságügy 44
 Illés A. 100–2, 104
 illusztráció 80, 82
 Illyés S. 59, 60
 Imre A. 93, 94, 98, 118
 integrált nevelés 56
 interkulturális kommunikáció 84
 intermedialitás 84
- japán 5, 58, 61–7, 90, 119
 jelentés 24
 jelnyelv 5, 14–8, 123
 jel tudomány 117
 de Jong, P. F., 43

Józsa K. 43
Juhász G. D. 60

Kecskeméti J. 121
Kiss R. 37–43, 121
Klaus, G. 117
Klippel R. 121, 123
Kondacs F. 121
Kő N. 44–9
Krepsz V. 121
Kubátov D. 50–5

Ladányi M. 123
Lantos K. 56–60
Lotman, Ju. 118
Lukács Á. 39

Macwhinney, B. 98
Magasházi V. 5, 61–7
magyarOk 81–3
Málková G. 43
Maresch D. 121
Máté-Tóth A. 122
Matsumoto, M. 61, 65
McCrae, R. R. 51, 55
Medgyes P. 80, 82
média 5, 14, 61–5, 92, 105
Meixner 38, 39
Mérő D. 61, 65, 98
Mészáros K.E. 121
Miller, G. 55
Morris, Ch. 117
motiváció 61, 64, 93
Mózes D. 5, 68–71, 121,
Mueller, G. O. W. 48
Muter, V. 40, 43

Nádor O. 88, 92
Nagy E. 121
Nagy F. 35, 40, 43–5, 47–9, 121
O. Nagy G. 35
Nagy J. 43
NAT 101, 102
Nation, K. 43
Navracsics J. 98
Németh D. 39
nemzeti kultúrák 50
Nikolov M. 93, 94, 96, 98

nyelvsajátítás 40
nyelvész szakértő 44
nyelvfilozófia 9
nyelvi agresszió 105–9
nyelvi stílus 32
nyelvi tájkép 72–4

nyelvoktatás 61, 82, 93, 98, 121
nyelvpolitika 28, 29, 88, 92
nyelvtanulás 29, 30, 61–4, 81, 95,
97–9
nyelvváltozat 14, 17, 29, 68
nyomatott apróhirdetések 19

Obana, Y. 61, 65
olvasási előképesség 40
oralitás 68
Ország L. 27

Örkény A. 92

Pál E. 80, 82
Palotás G. 43
Papp K. 105
paradigmatikus tengely 32
Patai J. 5, 40–3
Pavlenko, A. 72, 74, 78
Pázmány P. 119
Peirce, S. 117, 119
Pelcz K. 81, 83
Peller A. 121
performancia 68–70
Pethő A. 33, 121
Piaget, J. 96, 97, 98
Pitenyák E. 121
Pléh Cs. 39, 41, 43, 95, 97, 99
Polonyi T. É. 61, 65, 98
Prileszki Cs. 83
pszicholingvisztika 61, 93, 121
Pusztai F. 109–11, 114–6
Pusztay J. 84, 87

Racsmány M. 37, 39
Rampton, B. 68, 71, 123
Rashotte, C. A. 43
resource 74, 78
Réthy E. 57, 60
Richard B. 78
Romanek P. Z. 15
Rónai A. 106, 109
Rudel, R. 39
Ruzsiczky É. 35
Ryan, L. 98

Sanders, W. 33, 36, 117
Sándor K. 7, 88, 92, 128
Saussure, F. de
Schaff, A. 117
Schüttler T. 105, 109
Sebestyén S. 5, 72–9
Selvon, S. 5, 68, 69, 71
Shohamy, E. 78

siketoktatás 14, 15, 17
Simon Zs. 5, 19–23
Singleton, D. 98
Smalley, 72, 78
SNI 37, 41, 56, 57, 60
Snow, C. E. 94, 98
Snowling, M. J. 43
Soha B. 5, 80–3
Sominé, H. O. 99
Somogyi L. 5, 84–7
Sowinski, B. 36
standardizáció 28
Stevenson, J. 43
stilisztika 24, 32
stilizálás 68
Stuart, G. 43
Subosits I. 109

Szabó I. 92
Szabó M. H. 18
Szabó Zs. 121
Szajbely M. 122
számterjedelem 5, 37–9
Szendi T. 121
Szépe Gy. 88, 92
Szilágyi N. S. 24, 27
szinonímia 32
Sziita B. 81, 83
szociolektus 32
szociolingvisztika 68, 110
szótár 15, 16, 18, 35, 62, 82, 110,
111, 118
szövegnyelvészet 5, 44, 45, 48
sztenderdizáció 14, 15
sztereotípiák 5, 19, 50–5, 118
Sztjepanov J. 118
Szűcs M. 121

Találkozások 4, 7, 9, 121
Talmy, L. 25, 27
tankönyvek 15, 16, 24, 64, 80
társkereső oldalak 19, 20
token 40
tolerancia 5, 56, 57, 59
top-down 28, 77
Torgesen, J. K. 43
Tószegi Zs. 80, 82
Tóth E. 6, 7, 121, 123
Tóth J. 6, 88–92
Tóth M. 6, 93–9
Tóth Sz. 117
Tóth Szi. 121
többnyelvűség 28–30, 98
Török P. K. 6, 100–4
trágár szavak 45–8

Tremmel F. 44, 45, 48
Trudgill, E. 111, 116
tudományfilozófia 9
Tunner Sz. 6, 105

U
Uzonyi P. 35
Újvári E. 122

V
Vágó I. 93, 94, 98, 99
Vajda Zs. 92, 95, 99
Valpied, J. 43
Van Der Leij 40, 43

Varga E. 82
Varga M. 121
Varjasi Sz. 121
Vass L. 117
Vekerdy T. 95, 99
verbális agresszió 105
Veress J. 57, 60
Vidákovich T. 43
Voigt V., 6, 85, 87, 117–20, 122
Vorzsák O. 121

W
Wagner, R. K. 40, 43

Wedgwood, J. 43
Wilson, K. 43
Wirt P. 6, 110, 110–16, 121
Woldermarian, H. 78

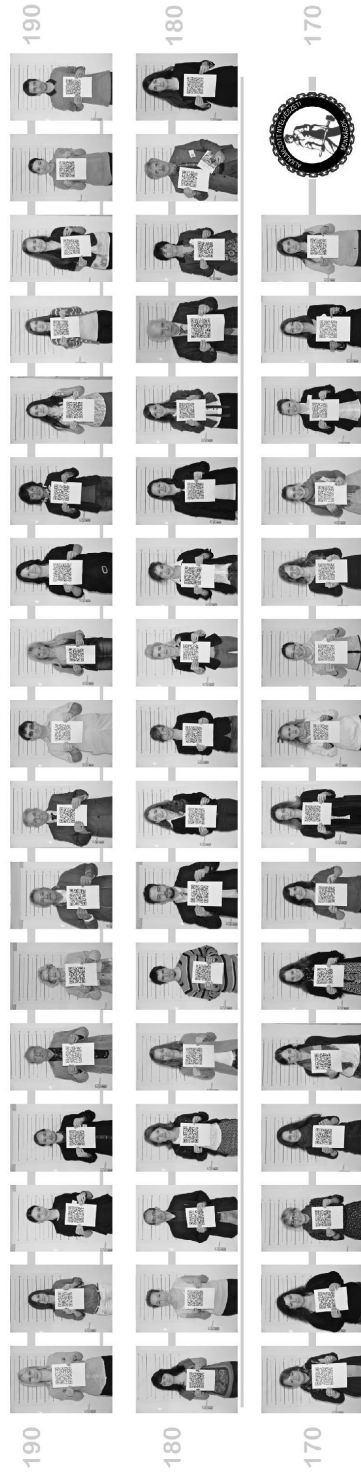
X-Faktor 6, 105

Ziegler, J. C. 40, 43

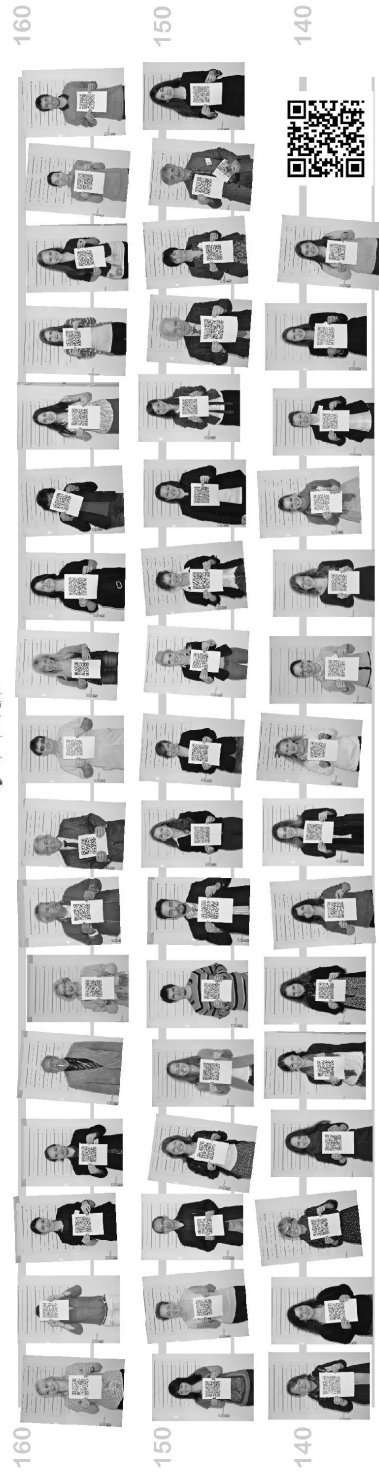
Zsilován A. 121
Zsura F. 121

II. Találkozások – Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékek 5. Országos Találkozója (2014. május 8–9.)

ELŐTTE



UTÁNA



Igen, ez a Találkozások hatása!

**A Szegedi Tudományegyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
és a Generalia gondozásában a következő nyelvészeti kiadványok jelentek meg**

- ZÁNTÓ RÓBERT: *Generalia*. Nyelvészeti Füzetek 1. Szeged, 1994.
- GÁL BÉLA – ZALKA ZSOLT: *A nagycsoportszöveg – a mikrokozmosz egy megértési modellje*. Nyelvészeti Füzetek 2. Szeged, 1994.
- TÓTH SZERGEJ – VASS LÁSZLÓ: *Pápuáktól a Pioneerig*. Nyelvészeti Füzetek 3. Szeged, 1994. 2. javított kiadás: 1997.
- OLAJOS TERÉZIA (szerk.): *Byzance et ses voisins. Mélanges à la mémoire de Gyula Moravcsik à l'occasion du centième anniversaire de sa naissance*. Szeged, 1994.
- VASS LÁSZLÓ – BOLDIZSÁR KLÁRA: *Vallásos szövegek szemiotikai textológiai megközelítése*. Nyelvészeti Füzetek 4. (Szerk.: Tóth Szergej.) Szeged, 1995.
- TÓTH SZERGEJ – VASS LÁSZLÓ (szerk.): *A nyelvtanár-továbbképzés egy lehetséges modellje*. Nyelvészeti Füzetek 5. Szeged, 1996.
- CSABA FÖLDES: *Linguistisches Wörterbuch. Deutsch–Ungarisch*. Fasciculi Linguistici. Series Lexicographica 1. Szeged, 1997.
- SIMONE MERIGGI: *Ungheria 1919: L'inizio dell'epoca nazionalista. La nascita dei movimenti controrivoluzionari a Szeged*. Szeged, 1997.
- TÓTH SZERGEJ: *Nyelvészet és társadalom*. Multimediális oktatási segédanyag. Szeged, 1999. ISBN: 963–03–9411–6.
- SULYOK HEDVIG: *Magyar–olasz és olasz–magyar szójegyzék Verancsics Faustus Dictionariuma alapján*. Lessico ungherese–italiano e italiano–ungherese in base al Dictionarium di Faustus Verantius. Fasciculi Linguistici. Series Lexicographica 2. Szeged, 2001.
- TÓTH SZERGEJ (szerk.): *Nyelvek és kultúrák találkozása*. A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus Kiadványai III. Szeged, 2003.
- TÓTH SZERGEJ – FÖLDES CSABA – FÓRIS ÁGOTA (szerk.): *Lexikológiai és lexikográfiai látkép. Problémák, paradigmák, perspektívák*. Fasciculi Linguistici. Series Lexicographica 3. Nyelvészeti Füzetek Szótársorozata. (Sorozatszerkesztők: Tóth Szergej és Vass László.) Szeged, 2004.
- NAVRACSICS JUDIT – TÓTH SZERGEJ (szerk.): *Nyelvészet és interdiszciplinaritás I., II.* Szeged, Veszprém, 2004.
- TÓTH SZERGEJ – B. SZÉKELY GÁBOR – GALGÓCZI LÁSZLÓ (szerk.): *Nagy szegedi nyelvészek, egyéniségek*. Szeged, Generalia, 2005.
- TÓTH SZERGEJ (szerk.): *Hatalom interdiszciplináris megközelítésben*. Szegedi Egyetemi Kiadó, JGYF Kiadó, Szeged, 2006.
- MERIGGI SIMONE (szerk.): *Annuario 2007*. Nyelvészeti Füzetek 6. Szeged, 2007.
- SIMÓ KATALIN – VASS LÁSZLÓ: *Látvány és látomás. József Attila-versek és illusztrációk megközelítése*. Nyelvészeti Füzetek 7. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Generalia, Szeged, 2008.
- NÉMETH ANIKÓ: *Az ideális és hatékony idegen nyelvi kommunikátor*. Nyelvészeti Füzetek 8. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Generalia, Szeged, 2009.
- HERBSZT MÁRIA: *Tanári beszédmagatartás*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 01. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2010.
- VASS LÁSZLÓ: *Szemiotikai szövegtani alapismeretek*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 02. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2010.
- NAVRACSICS JUDIT: *Egyéni kétnyelvűség*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 03. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2010.
- TÓTH SZERGEJ: *Nyelv, kép, hatalom*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 04. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2011.
- JUHÁSZ VALÉRIA, KEGYESNÉ SZEKERES ERIKA (szerk.): *Társadalmi nem és nyelvhasználat. 1. Válogatott szemelvények az angol és a német szakirodalomból*. Nyelvészeti Füzetek 9. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2011.
- VOIGT VILMOS: *Jeltudomány*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 05. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2011.
- TÓTH SZERGEJ (szerk.): *Az identitás szemiotikája: összefoglalók*. Szeged: Magyar Szemiotikai Társaság, 2011. (Társszerk.: Szirmai Éva, Újvári Edit.)

- LENGYEL ZSOLT: *Pszicholingvisztikai alapismeretek*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 06. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2012.
- VOIGT VILMOS: *Etnoszemiotika*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 07. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2012.
- TÓTH SZERGEJ (szerk.): *Társadalmi változások – nyelvi változások: Alkalmazott Nyelvészeti Kutatások a Kárpát-medencében*. Összefoglalók kötete. Szeged: AJ Téka, 2012.
- KLIPPEL RITA, TÓTH SZERGEJ (szerk.): *A csoportidentitás szemiotikája*. Összefoglalók. Szeged, 2013. november 15. E-press Nyomdaipari Kft. Szeged, 2013.
- TÓTH SZERGEJ (szerk.): *Társadalmi változások – nyelvi változások: Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében*. (MANYE; 9.). Budapest, Szeged: Szegedi Tudományegyetem, 2013.
- NAGY L. JÁNOS: *Kereszteződő jelentések világában*, Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 2013.
- JUHÁSZ VALÉRIA, KEGYESNÉ SZEKERES ERIKA (szerk.): *Társadalmi nem és nyelvhasználat 2. Válogatott szemelvények az angol és a német szakirodalomból*. Nyelvészeti Füzetek 10. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2013.
- KLIPPEL RITA, TÓTH ESZTER (szerk.): *Nyelvész hallgatók, beszélő nyelvészek*. Nyelvészeti Füzetek 11. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2014.
- NAGY L. JÁNOS: *Hullámok a Weöres-tengerből. Húsz év Weöres-tanulmányaiból*. Egyetemi tankönyv. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2014.
- VOIGT VILMOS: *Jelek és vallások. Bevezetés a vallásszemiotikába*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 08. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2014.
- JUHÁSZ VALÉRIA, KEGYESNÉ SZEKERES ERIKA (szerk.): *Társadalmi nem és nyelvhasználat 3. Válogatott szemelvények az angol és a német szakirodalomból*. Nyelvészeti Füzetek 12. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2015.

Kiadó:
Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó
Felelős kiadó: Annus Gábor

Tisztelet az Olvasónak,

akinek jó szívvel ajánljuk e kötet írásait. Nemes hagyománnyá vált az utóbbi években, hogy az alkalmazott nyelvészetet oktató egyetemi tanszékek – Eötvös Loránd Tudományegyetem, Miskolci Egyetem, Pannon Egyetem, Szegedi Tudományegyetem – hallgatói minden év tavaszán Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékek Országos Találkozója keretében vázolják fel, adják elő kutatási témájuk egy-egy részét. A szervező intézmények, tanszékek és oktatók nagyon fontosnak tartják ezeket a találkozókat, hiszen ezáltal olyan fórumot biztosítanak diákjaik – a jövő nemzedék tanárai, kutatói – számára, ahol alkalom adódik az első szárnypróbálgatásokra: meghallgatják egymás előadását, az azt követő vitát, kérdeznek, hozzászólnak, véleményt alkotnak – egyszóval bepillantást nyernek a szakmai-tudományos élet egy szegmensébe.

Ehhez a hagyományhoz egy új kezdeményezés is csatlakozott 2013-ban: a szegedi *Találkozások* konferencia, melynek célja nemcsak az alkalmazott nyelvészet, hanem – tágabb értelemben – a nyelvészet iránt érdeklődő hallgatók találkozása, így ezen az összejövetelen a fentebb említett egyetemek mellett Szegedről a Bölcsészettudományi Kar, Budapestről az Interkulturális Nyelvészet PhD-programjában részt vevő, sőt a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem nyelvészhallgatói is képviseltették magukat.

SZEK–JGYF Kiadó
Szeged
2015