

TÖBBNYELVŰSÉG ÉS KUTATÁS



TÖBBNYELVŰSÉG ÉS KUTATÁS

Juhász Valéria

Kegyessné Szekeres Erika

Tanulmánykötet



Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó
Szeged, 2023

**Határtalan nyelvészet alkalmazásban,
határtalan alkalmazás a nyelvészetben sorozat 4. kötete**

Sorozatszerkesztő:
Juhász Valéria

Szerkesztők:
Juhász Valéria és
Kegyessné Szekeres Erika

Lektorálta:
Bakti Mária
Juhász Valéria
Kegyessné Szekeres Erika
Sulyok Hedvig

Olvasószerkesztők:
Basch Éva
Sulyok Hedvig

© szerzők, szerkesztők, kiadó

A tanulmányokban közölt tartalmakért a szerzőket illeti felelősség.

ISBN 978-963-648-007-3
ISSN 2939-8770

Kiadja:
Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2023

TARTALOM

Előszó	7
NYELVOKTATÁS, IDEGENNYELV-HASZNÁLAT	
Sárvári Tünde: A prozódia tanításának szerepe az idegennyelv-tanulásban	11
Scheibl György: Leíró nyelvtanok és nyelvtani gyakorlók szintkövető tematikája: a német és görög kontrasztív vizsgálata	23
Juhász Valéria – Juhász István Történethallgatás – hallgatóközpontú történetmesélés – az idegennyelv-tanításban	33
Magnuczné Godó Ágnes: Szerzői identitás magyar anyanyelvű angol szakos hallgatók szemináriumi előadásában	45
Bakti Mária: A kétnyelvű szaktárgyi kommunikációs kompetenciák fejlesztése a két tanítási nyelvű oktatásban. Példák a környezetismeret, a természettudomány és a földrajz tantárgyak köréből	57
Drahota-Szabó Erzsébet: A „tökéletes” egynyelvűség és kétnyelvűség utópiájáról	67
Kegyess Erika: A többnyelvűség mint munkaerőpiaci elvárást és előnyt jelentő kompetencia reprezentációja az álláshirdetésekből	79
A FELVIDÉKI ÉS A KÁRPÁTALJAI MAGYARSÁG NYELVHASZNÁLATI KÉRDÉSEI	
Lechner Ilona: Szociolingvisztikai és kétnyelvűségi kutatási lehetőségek kognitív nyelvelméleti keretben	93

Bauko János:	
A kétnyelvű névszemiotikai tájkép kutatása Dél-Szlovákiában	103
Misad Katalin:	
A magyar mint kisebbségi nyelv a szlovákiai közigazgatásban	113
Presinszky Károly:	
Szlovákiai magyar nyelvjárási szövegek elemzése a kétnyelvűség szempontjából	123

ELŐSZÓ

A 2023. évi Szegedi Alkalmazott Nyelvészeti Éves Konferencia (SZANYÉK) témája ezúttal is a két- és többnyelvűség volt, amelyet a kutatás szemszögéből jártunk körül. Ennek vizsgálata számos nyelvészeti részdiszciplína érdeklődési területébe is beletartozik, többféle metodikai eljárás alkalmazásával igyekszik például a fordítástudomány, a szociolingvisztika, a nyelvoktatás vagy a tájkép-szemiotika megfejtetni, hogyan hat a közösségi két- vagy többnyelvűség az egyén nyelvi életútjának alakulására. Ezen kutatások fókuszába tartozik, hogy miként érhető el, hogy az idegennyelv-oktatás eredményeképpen ténylegesen olyan szintű nyelvtudással rendelkezzenek a nyelvtanulók, amely hatékonyan segíti őket egyéni céljaik elérésében, karrierjük építésében, a boldogulásban az információkhoz való hozzájutáson és az idegen nyelven hozzáfértélményeken, valamint tapasztalatokon keresztül.

Jelen kötetben olvasható tanulmányok erre a két, szociokulturálisan aktuális kérdésre fókuszálnak, és vizsgálják meg a két- és többnyelvű beszélőközösségeknek, gyakorlatközösségeknek a mindennapi nyelvhasználatában, illetve a fordítói tevékenység és az iskolai idegennyelv-tanulás során felmerülő problémáit, kihívásait. A kötet szerzői az erre vonatkozó kutatási eredményeiket tágabb dimenziók mentén is értelmezik, így például a többnyelvűség és a munkaerőpiac, a többnyelvűség és a nyelvpolitika, a többnyelvűség és a kulturális megértés, illetve többnyelvű környezetben a nyelvválasztás bonyolult összefüggései mentén.

A kötet tanulmányainak közös jellemzője az is, hogy a két- és többnyelvűséget empirikusan közelítik meg, s számos példát mutatnak fel a ténylegesen többnyelvű kommunikáció jellemzőiből (reáliák, interferenciák, prozódiai elemek, lexikai jelenségek stb.). Az elemzett példák, a bemutatott korpuszok azért is érdekesek, mert valóságos beszélők valóságos kontextusokban történő nyelvhasználatának megértéséhez visznek bennünket közelebb. Ebben a folyamatban a kötetünk szerzői nemcsak mint a témával foglalkozó kutatók vannak jelen, hanem az érintettek szemszögéből is értelmezik az általuk vizsgált két- vagy többnyelvűséggel kapcsolatos kérdéseket. Jelen tanulmányok írói egyrészt kétnyelvű beszélő- és kutatóközösségek tagjaiként dolgoznak elkötelezetten azért, hogy minél pontosabb képet alkothassunk például a szlovákiai vagy a kárpátaljai magyar beszélőközösségek helyzetéről, másrészt előbb egykori nyelvtanulóként, később nyelvoktatóként szereztek tapasztalatokat mindazokról a nehézségekről, amelyek elé az Európai Unió által támogatott többnyelvűségi koncepció állít bennünket.

Mint a kötet tanulmányai bizonyítják, a közösségi és az egyéni két- és többnyelvűség kutatása társadalmi és kulturális szempontból egyaránt fontos és aktuális téma, hiszen a nyelvsajátítás egy különleges, de nagyon sok beszélőt és közösséget érintő

területéről van szó, amelynek a megismerését számos, az utóbbi években megjelent elméleti munka és talán még több empirikus kutatás, projekt segítette. A kötet tanulmányai ezekre is felhívják az olvasók figyelmét, s kitekintenek azokra a lehetőségekre, új szempontokra, amelyek mentén a két- és többnyelvűségi kutatások a jövőben is eredményesen folytathatók.

Célunk volt az is, hogy az empirikus vonatkozások mellett felhívjuk a szakmai közönség figyelmét új nyelvpedagógiai alkalmazásokra és megközelítésekre, amelyek a két- és többnyelvűséget oktatási színterekben vizsgálják, s a nyelvtanulási siker növelését a nyelvek összevetésével, egymáshoz való viszonyulásukban tárgyalják.

Jelen kötetünk a két- és többnyelvűséggel foglalkozó sorozatunk második darabja, amelynek a megjelenését a Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Tudományos Bizottsága, A Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, valamint az SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke támogatta.

Szeged, 2023. május 5.

A szerkesztők

**NYELVOKTATÁS,
IDEGENNYELV-HASZNÁLAT**

A PROZÓDIA TANÍTÁSÁNAK SZEREPE AZ IDEGENNYELV-TANULÁSBAN

Absztrakt: Az idegennyelv-tanulás az egyéni többnyelvűség fejlesztésének egyik jellemző módja. Az intézményes idegennyelv-oktatás történetében számos módszer, megközelítési mód és elv váltotta egymást, mindig a nyelvtanulás egy-egy szegmensét állítva a középpontba. Jelen tanulmány azt vizsgálja, hogyan segítheti elő a prozódia, a nyelv szupraszegmentális tényezőinek, azaz a szegmentális hangszerkezettel egyidejűleg képzett beszéddallam, hangsúly, ritmus, tempó, hangerő, hangszínezet és szünet (Gósy 2004, 2005) tudatosítása az eredményes idegennyelv-tanulást, különös tekintettel a német mint idegen nyelv tanulására. Mivel napjainkban az intézményes idegennyelv-oktatásban továbbra is a tankönyvek tekinthetők elsődleges input-forrásnak, a modern nyelvpedagógia elvárásainak megfelelő német nyelvkönyveket elemezve arra keresem a választ, megjelennek-e a prozódia elemei a gyermekeknek/fiataloknak szóló nyelvkönyvekben, és ha igen, milyen formában. A vizsgálat alapján megállapítható, hogy még a legújabb tankönyvcsaládok esetében is csak szórványosan találunk a prozódiai elemekre vonatkozó gyakorlatokat. A jövőbeni tankönyvszerzők feladata, hogy a nyelvkönyvekben pótolják ezt a hiányt.

Kulcsszavak: idegen nyelv, prozódia, tankönyvelemzés, jó gyakorlatok

1. Bevezetés

Az Európai Unió nyelvpolitikájának egyik fontos célja az egyéni többnyelvűség elérése, amelynek fejlesztése elsősorban az intézményes idegennyelv-oktatás keretein belül valósul meg. A legújabb, 2020-ban felmenő rendszerben bevezetett Nemzeti alaptanterv is az egyéni többnyelvűség fejlesztését említi az idegennyelv-oktatás elsődleges célkitűzései között. Felvetődik a kérdés: Mit jelent megtanulni egy idegen nyelvet? Bárdos (2014: 85) szemléletes választ ad erre a kérdésre, amikor a nyelveket szoftverekhez hasonlítja, amelyeket a hardverbe, azaz az agyunkba építünk be. Az első ilyen szoftver az anyanyelv (L1), amelyet idővel további szoftverek követhetnek (L2, L3... Ln). Az újabb szoftverek „furcsasága az, hogy különféle pontokon és mértékben közös programelemeket alkot[nak] az elsővel” (Bárdos: 2014: 85).

Az intézményes nyelvtanításban a nyelvtanárok támogatják a tanulókat ebben a folyamatban. Arra törekednek, hogy az elsajátítandó nyelv szókinccse, szerkezetei, kulturális összefüggései bevésődjenek a tanulók hardverébe. Ehhez járulhat hozzá

a prozódia is, azaz a nyelv zenei elemeinek a tudatosítása. A nyelv zenei elemeit Bárdos (2014: 85) másik hasonlata alapján „elementáris erejű vésnököknek” tekinthetjük.

Jelen tanulmány a prozódia rövid elméleti bemutatását követően a modern nyelvpedagógia elvárásainak megfelelő német nyelvkönyvek elemzése során azt vizsgálja, megjelennek-e a nyelv zenei elemei a gyermekeknek/fiataloknak szóló nyelvkönyvekben, és ha igen, milyen formában.

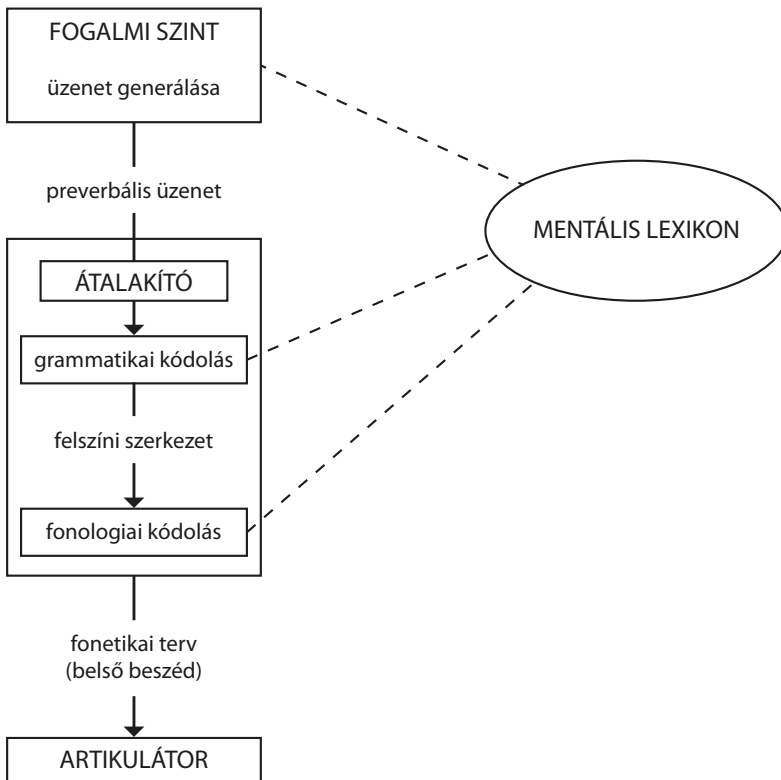
2. Prozódia: a nyelv zenei elemei

A *prozódia* görög-latin eredetű szó. A görög *proszoidía* (προσωδία) szó jelentése ’dalolás, kíséretként előadott ének’, a latin *prosodia* szó jelentése ’hangsúlyozás’. A prozódia fontos eleme a költészetnek, a zenetudománynak és a nyelvészetnek is. A nyelvészetben a prozódia a hangtan azon ága, amely a nyelv ún. szupraszegmentális tényezőivel, azaz a beszéd „zenei” elemeivel foglalkozik. Ezeket az elemeket azért tekintjük a beszéd „zenei” elemeinek, „mert úgy hatnak fülünkre, mint a zene” (Kassai 2015: 827). A „zenei” jelzőt közrefogó idézőjel jelen esetben azt jelzi, hogy különbség van a zenei és az emberi hang között. Az emberi hang ugyanis nem teljesen periodikus (Kassai 2015: 797).

A szupraszegmentális tényezők a beszédpercepcióban is jelentős szerepet töltenek be. A beszédpercepció (beszédeszlelés és beszédértés) komplex folyamat, amelynek során a szegmentális és az ezekre „ráépülő” szupraszegmentális információkat dolgozzuk fel. A szegmentális információkhoz tartoznak a beszédhangok, a hangkapcsolatok, a hangsorok, míg szupraszegmentális hangszerkezeten a szegmentális hangszerkezettel egyidejűleg képzett beszéddallamot, hangsúlyt, ritmust, tempót, hangerőt, hangszínezetet és szünetet értünk (Gósy 2004, 2005).

Az egyes nyelvek hangzása jellegzetes sajátosságokat mutat, mert a különböző nyelveket beszélők különbözőképpen működtetik a hangképző szerveiket. Minden nyelvnek saját *percepció*s bázisa van, amely a beszédmegértés fejlődése során, gyermekkorban, az anyanyelv elsajátítása folyamán alakul ki. A percepció bázis teszi lehetővé az adott nyelv felismerését. Gyermeknyelvi kutatások (Bóna 2017; Crystal 2003; Gósy 2017; Lengyel 1981) igazolják, hogy már az újszülöttek is felismerik az anyanyelvükre jellemző prozodiát. Ha azonban több nyelvet is ismerünk, a percepció rendszer képes a már ismerttől eltérő hangjelenségek befogadására és feldolgozására, mert a többnyelvű emberek percepció bázisa gazdagabb és rugalmas marad (Gósy 2005: 125). A szupraszegmentális elemek relevanciáját bizonyítja az is, hogy az ún. gügyögő korszakban a gyermekek egy adott nyelven „beszélnek”, azaz az anyanyelv egyértelműen felismerhető (vö. Drahotová-Szabó 2009: 42).

Mivel a szupraszegmentális tényezők a beszéd „zenei” elemei, természetesen a *beszédprodukción* is meghatározó szerepet töltenek be. A beszédprodukción folyamatával kapcsolatosan a legáltalánosabban elfogadott modell Levelt (1989) nevéhez fűződik (1. ábra), aki a folyamatot két tervezési szakaszra osztotta. A makrotervezés a beszédzándék és a grammatikai megformálás előkészítését jelenti. Már ebben a szakaszban is jellemző bizonyos nyelvi meghatározottság, a tervezés azonban ekkor még döntően képi formában történik. Az ezt követő mikrotervezésnél a beszélő az egyes beszédaktusokat teszi megfelelő nyelvi formába (idetartozik a fonológiai kódolás és a fonetikai terv megalkotása, amely magában foglalja a megfelelő szupraszegmentális elemek kiválasztását is), és megtervezi az elhangzás időrendjét. A két tervezés között kisebb-nagyobb átfedések és párhuzamos működések is lehetségesek. A két folyamat rendszerint olyannyira egyszerre történik, hogy a beszélő nincs tudatában a kétféle tervezésnek (Gósy 2005).



1. ábra: A beszédprodukción modellje Levelt alapján (Gósy 2005: 87)

A prozódiai jellemzők részben univerzálisak, részben nyelvspecifikusak, ezért fontosnak tartom, hogy a szókincstanítás, a nyelvi struktúrák (és a kulturális ismeretek) közvetítése mellett a nyelv zenei elemeinek gyakorlására is hangsúlyt fektessünk az idegennyelv-oktatásban. A szupraszegmentális elemek fontosságának tudatosítása mellett szól az az érv is, hogy jelentésmegkülönböztető funkciójuk lehet lexikai és grammatikai téren. A német nyelvben például attól függően, hogy melyik a hangsúlyos szótag, egymástól eltérő jelentése lehet az igekötős igéknek: *umgehen = terjed, jár, kering / umgehen = kikerül, megkerül; übersetzen = átvisz / übersetzen = (le)fordít.*

3. Kontrasztív prozódia: magyar–német viszonylatban

A magyar és a német nyelv nem rokon nyelv, mert míg anyanyelvünk az uráli, addig a német az indoeurópai nyelvcsalád tagja. A két nyelvcsalád eltérő jellegzetességéből adódik, hogy e két nyelv prozódijája – néhány hasonlóság mellett – döntően eltéréseket mutat. *A hasonlóságokhoz tartozik, hogy mindkét vizsgált nyelvben jelentésmegkülönböztető szerepe van a magánhangzók hosszúságának. A magyar nyelvben például nagy különbség van aközött, hogy valaki „megörül” (valaminek) vagy „megőrül”. A németben sem mindegy például, hogy az „i” magánhangzót hosszan, vagy röviden ejtjük: hosszan ejtve *bieten* (= kínál), röviden ejtve *bitten* (= kér).*

A hangsúlyos szótagok egyik vizsgált nyelvben sem választhatók szabadon. A hangsúlyos szótag mind frekvenciáját, mind intenzitását tekintve kiemelkedik a többi szótag közül. A német nyelvben azonban – a magyarhoz viszonyítva – jelentősebb a különbség a hangsúlyos és hangsúlytalan szótagok időtartama között. A német a hangsúlytalan szótagokat gyorsabban és halkabban ejti, sokszor „elnyeli”, míg a hangsúlyosakat lassabban és jobban artikulálva képezi.

*A magyarban a szóhangsúly mindig a szavak első szótagjára, a németben pedig az ún. tőszótagra esik, amely nem minden esetben az első szótag: Pl. *Berlin, unübersehbar, verzaubern*. Illetve mint az *umgehen* és *übersetzen* igék példáján is láthattuk, a hangsúlynak jelentésmegkülönböztető szerepe is lehet. A rossz helyre tett hangsúly megnehezítheti a szó felismerését, és ezáltal gátolja az eredményes szóbeli kommunikációt.*

A hangsúlyos és hangsúlytalan szótagok váltakozása határozza meg az adott nyelv jellegzetes ritmusát, amelyet az anyanyelvi beszélő elvár a beszédpartnerétől is. A prozódiai jellemzők tehát elemi előfeltételei annak, hogy a beszélgetőtárs sikeresen dekódolja a hallottakat, mert minden megnyilatkozás, amely eltér az elvárt mintától, megnehezíti a megértést. Ebből következik, hogy nagyon fontos szerepe van a hangsúly tudatosításának a nyelvoktatásban.

A hangsúllyal szoros kapcsolatban áll a hanglejtés (intonáció). A mondat hanglejtése nyelvenként eltérő lehet, de minden esetben árnyalja a mondat jelentését. Míg a

magyarban ugyanaz a mondat eltérő intonációval kifejezhet kijelentést, kérdést, felkiáltást, addig a németben a különböző mondatfajtáknak rendszerint a nyelvtani szerkezete is eltér:

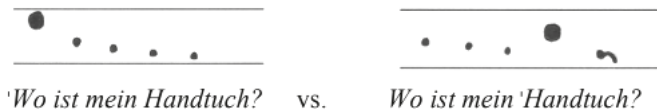
Sie warten. = *Várnak.*

Warten sie? = *Várnak?*

Sie sollen warten./Warten Sie (bitte)! = *Várjanak!*

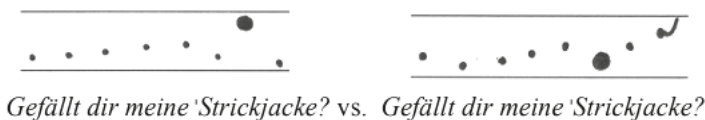
Sollten sie warten? = *Várjanak?*

A magyar beszéd dallama alapvetően ereszkedő jellegű, ami a német nyelvre nem jellemző. A legnagyobb eltérést a kérdő mondatok hanglejtésénél figyelhetjük meg. A kérdő mondatnak két alaptípusát különböztethetjük meg: a kiegészítendő kérdést és az eldöntendő kérdést. A kiegészítendő kérdéseknél a hanglejtés a magyarban féleső, a németben azonban emelkedő-eső. Cohrs (2007: 9) példája (2. ábra), ahol először a magyar anyanyelvű beszélők által kiejtett változat, utána pedig a német hanglejtésnek megfelelő változat látható, jól szemlélteti, hogy a magyar anyanyelvű beszélők a magyarra jellemző hanglejtést használják a német kiegészítendő kérdéseknél is:



2. ábra: A kiegészítendő kérdés hanglejtése (Cohrs 2007: 9)

Hasonló jelenség figyelhető meg az eldöntendő kérdéseknél (3. ábra) is, ahol még nagyobb az eltérés a két nyelv hanglejtése között: a magyar az utolsó előtti szótagonál felviszi a hangot, majd az utolsón leejti, a német azonban a mondat végén erősen emelkedő dallamot használ.



3. ábra: Az eldöntendő kérdés hanglejtése (Cohrs 2007: 9)

Ezek az esetek is jól szemléltetik, hogy a nyelvtanulás, nyelvtanítás folyamán célszerű odafigyelnünk a szavak megfelelő hangsúlyozására és a mondatok hanglejtésére, ha azt szeretnénk, hogy nyelvi cselekvőképességünk megfelelően fejlődjön.

Az intézményes idegennyelv-oktatás hosszú múltra visszatekintő történelmében mindig más-más jelenség került a fejlesztés fókuszába. A hangtani jelenségekre csak az audiolingvális és az audiovizuális módszer fektetett különösen nagy hangsúlyt (Neuner–Hunfeld 1994; Sárvári 2022b). A módszer nagy technikai vívmánya a nyelvi laboratórium volt, ahol a nyelvtanulók tudatosan alkalmazott, fokozatosan felépített gyakorlatok segítségével, indirekt módon az adott idegen nyelv prozódiai jellemzőit is megismerték és gyakorolták. A későbbiek folyamán ezeket a gyakorlatokat legfeljebb a nyelvóra elején, pár perces bemelegítő tevékenységként vagy ráhangolódásként alkalmazták. A modern nyelvpedagógia elveit figyelembe véve azonban tudatosan, de integráltan kellene foglalkozni a prozódiai elemekkel a nyelvoktatásban.

Ennek a célnak a megvalósításához napjainkban már számos forrás áll a nyelvtanulók és a nyelvtanárok rendelkezésére, de a nyelvkönyv továbbra is az egyik leggyakrabban használt nyelvtanulási/-tanítási eszköz. A kommunikatív nyelvoktatásban alkalmazott német nyelvkönyvekben a beszélt német nyelv a leckék tárgya. Tudjuk, hogy a beszélt nyelvben nagy jelentőséggel bírnak a nyelv szupraszegmentális tényezői. Ennek okán jelen tanulmányban a modern német nyelvkönyveket elemezve azt vizsgálom, mennyi figyelmet fordítanak az egyes tananyagok a prozódiaira.

Magyarországon azok a nyelvkönyvek alkalmazhatók a köznevelésben, amelyek szerepelnek az adott tanévre összeállított hivatalos Köznevelési Tankönyvjegyzékben. Vizsgálódásom alapját a 2022/2023. tanévre érvényes Tankönyvjegyzék¹ német nyelvkönyvei közül azok a nyelvkönyvek képezik, amelyeket a Szegedi Tudományegyetem gyakorlóintézményeiben leggyakrabban használnak (*Hallo Anna, Wir neu, Ideen, Welttour Deutsch*), illetve amelyeket ebben a tanévben vezettek be (*Die Deutschprofis, Klasse!*).

A vizsgált nyelvkönyvekben a beszélt nyelv elsődleges forrását az egyes leckék *hanganyagai* biztosítják. Mindegyik könyvben a célcsoport életkori és nyelvi sajátosságainak megfelelő szintű és témájú szövegeket találunk, amelyek nagy része *párbeszéd*. A hanganyagot minden esetben különböző nemű és életkorú anyanyelvi beszélőkkel vették fel. A gyermekeknek szóló anyagokban a beszélők elsősorban az azonos korosztályhoz tartozó, német anyanyelvű gyermekek, illetve a mindennapjaikban jelentős szerepet betöltő felnőttek (szülők, rokonok, tanárok, szomszédok stb.). A fiataloknak készült anyagokban a beszélők a 10–18 éves korosztály képviselői, illetve felnőttek. A diákoknak ezáltal lehetősége van arra, hogy a nyelv szupraszegmentális tényezőit különböző hangmagasságú és beszédtempójú beszélők közvetítésével észleljék. Mivel a hanganyagok előre megírt szövegek, csak részben beszélhetünk spontán beszédéről. A beszédsebesség is annak a függvénye, hogy kezdő vagy haladó nyelvtanulóknak készült-e az adott szöveg. Kezdő nyelvtanulók esetében a beszédsebesség kicsit lassabb

1 https://www.oktatas.hu/koznevelés/tankonyv/jegyzek_es_rendeles/kir_tkv_jegyzek. (Letöltve: 2022. 12. 10.)

annál, mint ahogyan az anyanyelvi beszélők autentikus helyzetben beszélnének, illetve egyszerűbb szókinccset és nyelvi szerkezeteket alkalmaznak. Ez az alkalmazkodás a célcsoport nyelvi regiszteréhez az anyanyelv-elsajátítás folyamatánál is megfigyelhető (Wode 1993; Drahotka-Szabó 2009; Sárvári 2022a). A hangsúlyra és a hanglejtésre azonban ebben az esetben is helyes mintát adnak a hanganyagok.

A modern nyelvkönyvekhez gyakran *online kiegészítő anyagok* is készülnek. A *Welt-tour Deutsch* és a *Klasse!* tankönyvcsalád leckéihez rövid kisfilmek is tartoznak, amelyek hanganyagai további segítséget és gyakorlási lehetőséget adnak a szupraszegmentumok észleléséhez és tudatosításához.

A nyelv „zenei” elemeinek gyakorlását elsősorban a helyes *intonációt fejlesztő gyakorlatok* segíthetik elő. Ebbe a csoportba tartoznak azok a gyakorlatok, amelyek során a diákoknak meg kell ismételniük a hallott mondatot (*Hör zu und sprich nach.*). Az elemzés alapján megállapítható, hogy ilyen típusú feladatok túlnyomórészt a kezdőknek és főleg a gyermekeknek szóló nyelvkönyvekben (*Hallo Anna, Die Deutschprofis A1, Wir neu 1*) találhatóak (4. ábra).



4. ábra: Intonációs gyakorlat a *Wir neu 2* tankönyvben (Motta et al. 2020: 17)

A *Die Deutschprofis* tankönyvsorozat első kötete egy *fonetikai bevezető leckével* kezdődik, ahol német fiú- és leánynevek, valamint az állatok elnevezései segítségével ismerhetik meg a tanulók a német szavak hangsúlyát, a magánhangzók hosszúságát. A további leckékben a tankönyvszerzők által írt *rapszövegek* segítenek a tanult szókinccsre építve gyakorolni a helyes hangsúlyt és hanglejtést. A tanulók először meghallgatják a szöveget, majd ismétlik. A tankönyv nagyobb betűmérettel jelöli a hangsúlyos szótagot (5. ábra). A rapzene ritmusa különösen megfelel a német nyelv dinamikájának, ezért a tananyagfejlesztők egyre gyakrabban élnek ezzel a megoldással. Amit a ritmus segítségével, skandálva, rappelve – vagy éppen a magunk által kitalált dallammal – tanulunk meg, sokkal jobban és könnyebben rögzül.

13 a. RAP Hörnt zu. Sprech mit.

 1.22


Hallo, hallo! Wer bist du?

 Ich bin **ich** und wie heißt du?

 Du bist **du** und ich bin **ich**.

 Aha. Und wer bin **ich**?

 Du bist **Ma**ja! M-A-J-A.

Ja!

5. ábra: Intonációs gyakorlat a Die Deutschprofis A1 tankönyvben (Swerlowa 2018: 21)

A *Klasse!* tankönyvcsalád köteteiben a *Sag mal...* kezdetű feladatok célja a helyes intonáció gyakoroltatása. Minden leckében található ilyen feladat. A helyes szó- és mondat hangsúly mellett feladatként megjelenik az érzelmi töltetű mondatok helyes intonálásának gyakoroltatása, illetve a szünet szerepének tudatosítása is. A tankönyv tanulási tippeket is ad, például a német szavak helyes hangsúlyozásához (6. ábra):

7 a Sag mal ... Wortakzent – Schreib die Wörter ins Heft.
 Wo ist der Wortakzent? Hörnt und markiert.

Englisch – Lehrer – Tafel – Mathe – Ethik – Klasse – Fenster – Schlüssel – Handy – Füller – Schere

b Hörnt noch einmal. Wie ist der Wortakzent: lang _ oder kurz .? Lest die Wörter laut.

Englisch, Lehrer, ...

Bei Wörtern mit zwei Silben ist der Akzent meistens auf der ersten Silbe.

Tipp!

6. ábra: Prozódia gyakorlása a Klasse! A1 tankönyvben (Fleer et al. 2021: 26)

Egy adott nyelv dallamát a célnyelvi *dalok* is nagyon jól visszaadják. A dalok abban is segítenek, hogy jobban rögzüljön a szókincs, illetve elmélyüljenek a tanult nyelvi struktúrák. A dalok ezenkívül autentikus anyagok, amelyek az adott ország kultúráját is közvetítik, így több érv is szól amellett, hogy énekeljünk is a nyelvórákon. Az elemzett tankönyvcsaládokban elsődlegesen a gyermekeknek szóló könyvek kínálnak dalokat. A *Hallo Anna* köteteiben minden egyes lecke végén találunk egy-egy, a tankönyvhöz készült dalt, amely az adott témakör szavait, kifejezéseit foglalja össze. A dal-lam segít abban, hogy a tanulóknak egyrészt szinte észrevétlenül rögzüljenek a nyelv „zenei” elemei, másrészt hozzájárul ahhoz, hogy könnyebben elsajátítsák azokat a szó-szerkezeteket (ún. chunkokat), amelyekre a mindennapi szóbeli kommunikációban

is szükségük lesz. A dalok mellett a tankönyv szerzői *rapszövegeket* is írtak, amelyek néhány leckében az új szavak bevezetését szolgálják. A szövegek ritmusát általában tapssal kísérik, de a helyes ritmus elsajátításához használhatunk egyéb segédeszközöket is, például különböző ritmushangszereket (pl. dob, triangulum), testhangszereket (pl. ujjcsettintés, lábdobogás) vagy bármilyen tárgyat, amivel valamilyen hangot lehet kiadni (pl. ceruza, műanyag pohár).

A *Wir neu*, a *Die Deutschprofis* és a *Klasse!* kötetekben is találunk hasonló céllal íródott dalokat, illetve rapszövegeket. Az *Ideen* és a *Welttour Deutsch* esetében a szerzők nem éltek ezzel a lehetőséggel, és egyéb gyakorlat sem található ezekben a tankönyvcsaládokban, amely célzottan tudatosítaná a szupraszegmentumok szerepét a nyelvtanulásban.

4. Összegzés

Az egyéni többnyelvűség nemcsak az Európai Unió egyik alapelve, hanem a modern intézményes idegennyelv-oktatás egyik elsődleges célja is. Ahhoz, hogy nyelvtanulóink nyelvi cselekvőképességét megfelelően fejleszthessük, nem elegendő csak a szókincsüket bővíteni és a nyelvtani szerkezeteket begyakoroltatni. Meglátásom szerint szükség van a nyelv „zenei” elemeinek a tudatosítására is.

Jelen tanulmány ezért azt vizsgálta, milyen jó gyakorlatok (pl. rappelés, dalok, tapssal és egyéb segédeszközökkel kísért szövegek) segítik a szupraszegmentumok tudatosítását a német nyelvórákon. A vizsgált gyermekeknek, illetve fiataloknak szóló modern német nyelvkönyvek elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy bár a beszélt német nyelv a német nyelvkönyvekben található leckék tárgya, a szerzők még mindig kevés figyelmet fordítanak a prozódiaira a tananyagokban. A nyelvkönyvek többségében jelen vannak az egyes hangok helyes ejtésével, esetleg a beszéddallammal kapcsolatos gyakorlatok, de a szupraszegmentális elemek tudatos gyakoroltatása csak marginálisan fedezhető fel. Egyetérték Moroni és munkatársai (2010) meglátásával, amely szerint a nyelvkönyvekben nemcsak az egyes hangok eltérő ejtéséből eredő fonetikai interferenciára kellene felhívni a tanulók (és a nyelvtanárok) figyelmét, hanem a prozódiai sajátosságokra is.

Meggyőződésem, hogy a nyelv szupraszegmentális tényezőinek tudatosítására számos eszköz áll a nyelvtanárok rendelkezésére, de először nekik kell tudatosítaniuk önmagukban ezen tényezők jelentőségét a nyelvtanulási/-tanítási folyamatokban. Fontos lenne, hogy a nyelvtanárképzés/-továbbképzés során ez a terület is kellő figyelmet kapjon, és a (leendő) nyelvtanárok megfelelő kontrasztív nyelvészeti ismeretekkel rendelkezzenek a nyelv prozódiai elemeiről, ismerjenek olyan technikákat, amelyek segítségével ezeket az ismereteket közvetíteni tudják a nyelvtanulók számára, és képesek legyenek támogatni a nyelvtanulókat ezen a területen is.

Jelen tanulmányban nem tértem ki a tanári beszéd modellértékére, de nagyon fontos, hogy a nyelvtanár ne csak elméletben ismerje ezeket a jelenségeket, hanem saját (spontán) beszédében is helyesen alkalmazza azokat. Így érhetjük el, hogy diákjaink megnyilatkozásaiban és saját idegen nyelvi szóbeli közléseinkben megfelelő legyen a hangsúlyozás és a hanglejtés, és beszédünk ne hangozzék túlságosan magyarosan.

Irodalom

Szakirodalom

- Bárdos Jenő 2014. Rítmus a zenében, a beszédben és a nyelvtanításban. In: *Nyelv – társadalom – kultúra*. Budapest, MANYE: Tinta Kiadó. 85–90.
- Bóna Judit (szerk.) 2017. *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Cohrs, Silke 2007. Wirkung und Akzeptanz prosodischer Interferenzen ungarischer Deutschlehrer auf deutsche Muttersprachler und ungarische Germanistikstudenten. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 1–26. <https://core.ac.uk/download/pdf/267971871.pdf> (Letöltve: 2022. 12. 20.)
- Crystal, David 2003. *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Drahota-Szabó Erzsébet 2009. *Arbeitsmaterialien zur germanistischen Linguistik I–II. Ein Studienbuch für ungarische Germanistikstudenten*. Szeged: Grimm Kiadó.
- Gósy Mária 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy Mária 2017. Anyanyelv-elsajátítás: kutatási irányok, módszerek, lehetőségek. In: Bóna Judit (szerk.): *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. Budapest: Eötvös Kiadó. 9–34.
- Kassai Ilona 2015. Fonetika. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémia Kiadó. 789–834.
- Lengyel Zsolt 1981. *A gyermeknyelv*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Levelt, Willem J. M. 1989. *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge: A Bradford Book.
- Moroni, Manuela – Graffmann, Heinrich – Vorderwülbecke, Klaus 2010. Überlegungen zur Prosodie im Bereich DaF. In: *Info DaF*, 37/1. 21–40.
- Neuner, Gerhard – Hunfeld, Hans 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. [Fernstudieneinheit 4]. Berlin, München, Wien, Zürich & New York: Langenscheidt.
- Sárvári, Tünde 2002a. Ein Stiefkind des Fremdsprachenunterrichts. Status der Phonetik im DaF-Unterricht in Ungarn. In: Forgács, Erzsébet (Hrsg.): *Die deutsche Sprache im vielsprachigen Europa des 21. Jahrhunderts*. Szeged: Grimm. 272–279.
- Sárvári, Tünde 2002b. Möglichkeiten für die Integration der Phonetik im DaF-Unterricht. Beispiele aus dem Grundschulbereich. In: *DUfU. Deutschunterricht für Ungarn*. Jg. 17. Budapest: UDV. 76–87.
- Wode, Henning 1993. *Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.

Az elemzett tankönyvek

- Fleer, Sarah – Koithan, Ute – Schwieger, Bettina – Sieber, Tanja 2018. *Klasse! A1. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch mit Audios und Videos.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Fleer, Sarah – Koithan, Ute – Schwieger, Bettina – Sieber, Tanja 2019. *Klasse! A2. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch mit Audios und Videos.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Fleer, Sarah – Koithan, Ute – Schwieger, Bettina – Sieber, Tanja 2020. *Klasse! B1. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch mit Audios und Videos.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Motta, Giorgio – Jenkins-Krumm, Eva-Maria – Sárvári Tünde 2020. *Wir neu A1. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tankönyv 1 online audiomelléklettel.* Budapest: Klett Kiadó.
- Motta, Giorgio – Jenkins-Krumm, Eva-Maria – Sárvári Tünde 2020. *Wir neu A2. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tankönyv 2 online audiomelléklettel.* Budapest: Klett Kiadó.
- Motta, Giorgio – Jenkins-Krumm, Eva-Maria – Sárvári Tünde 2021. *Wir neu A2. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tankönyv 3 online audiomelléklettel.* Budapest: Klett Kiadó.
- Motta, Giorgio – Jenkins-Krumm, Eva-Maria – Sárvári Tünde 2021. *Wir neu A2-B1. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tankönyv 4 online audiomelléklettel.* Budapest: Klett Kiadó.
- Motta, Giorgio – Jenkins-Krumm, Eva-Maria – Sárvári Tünde 2021. *Wir neu A2-B1. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tankönyv 5 online audiomelléklettel.* Budapest: Klett Kiadó.
- Mróz-Dwornikowska, Sylwia 2016. *Welttour Deutsch. Lehrbuch. Deutsch als Fremdsprache. 1.* Warsawa: Nova Era.
- Mróz-Dwornikowska, Sylwia 2016. *Welttour Deutsch. Lehrbuch. Deutsch als Fremdsprache. 2.* Warsawa: Nova Era.
- Mróz-Dwornikowska, Sylwia 2016. *Welttour Deutsch. Lehrbuch. Deutsch als Fremdsprache. 3.* Warsawa: Nova Era.
- Mróz-Dwornikowska, Sylwia 2016. *Welttour Deutsch. Lehrbuch. Deutsch als Fremdsprache. 4.* Warsawa: Nova Era.
- Swerlowa, Olga 2015. *Die Deutschprofis A1. Kursbuch mit Audios und Clips online.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Swerlowa, Olga 2016. *Die Deutschprofis A2. Kursbuch mit Audios und Clips online.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Swerlowa, Olga 2018. *Die Deutschprofis B1. Kursbuch mit Audios und Clips online.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Swerlowa, Olga – Sárvári Tünde – Gyuris Edit 2014. *Hallo Anna 1. Német nyelv gyerekeknek. Tankönyv.* Budapest: Klett Kiadó.
- Swerlowa, Olga – Sárvári Tünde 2015. *Hallo Anna 2. Német nyelv gyerekeknek. Tankönyv.* Budapest: Klett Kiadó.
- Swerlowa, Olga – Sárvári Tünde 2015. *Hallo Anna 3. Német nyelv gyerekeknek. Tankönyv.* Budapest: Klett Kiadó.

Scheibl György

LEÍRÓ NYELVTANOK ÉS NYELVTANI GYAKORLÓK SZINTKÖVETŐ TEMATIKÁJA: A NÉMET ÉS GÖRÖG KONTRASZTÍV VIZSGÁLATA

Absztrakt: Egy leíró nyelvtan/nyelvtani gyakorló szintkövető tematikus felépítése azt jelenti, hogy az egyes nyelvtani egységek a nyelvtanuló nyelvi szintjének megfelelően A1–B2 szintre rendeződnek a kötet fejezeteiben. Egy konkrét nyelv esetén ez a szintezés – eltekintve a szerzők koncepcionális szabadságából eredő kisebb-nagyobb eltérésektől – nagyjából azonos. Ha viszont két hasonló nyelvtani rendszerű idegen nyelvet vetünk össze nyelvkönyveik szintkövetésében, feltűnő különbségeket találunk, még akkor is, ha a rendezési szempontok feltehetően azonosak a két nyelvben. A dolgozat a német és a görög mint idegen nyelv nyelvtani szintezését vizsgálja egy-egy leíró nyelvtan/nyelvtani gyakorló koncepciójában. Az összehasonlíthatóság kedvéért a nyelvtani egységek sorrendjét meghatározó, közös skaláris paramétereket vezet be, melyek segítségével igyekszik magyarázatot adni a hasonlóságokra és a lehetséges különbségekre. Az összevetés arra mutat be mintát, hogyan lehet új szemszögből megközelíteni a nyelvtanulók nehézségeit, melyek esetenként abból erednek, hogy nem jól kidolgozott sorrendben tanítják nekik a nyelvtant.

Kulcsszavak: leíró nyelvtan, kontrasztív nyelvészet, nyelvtipológia, nyelvtanulás

1. Bevezetés

Ha a leíró nyelvtanokat/nyelvtani gyakorlókat a tematikus felépítésük szerint osztályozzuk, két alapvető típust különíthetünk el: a rendszerező és a szintkövető tematikát. Előbbi esetén a nyelvtani egységek a nyelv szintjeinek megfelelően (fonológia, morfológia és szintaxis) rendeződnek fejezetekbe. Így például az Ige című fejezet a teljes igeragozást bemutatja, függetlenül attól, hogy az egyes alegységek a nyelvtanulási folyamat eltérő szakaszaiban kerülnek majd csak előtérbe. Ilyen leíró nyelvtan/nyelvtani gyakorló például Scheibl (2007, 2009). Ezzel szemben a szintkövető tematikai felépítés azt jelenti, hogy a fejezetek nyelvtani egységei a nyelvtanuló nyelvi szintjeihez igazodnak. Így például a kötet első fejezete kizárólag A1-es szintű nyelvtani jelenségeket tárgyal, amelyek értelemszerűen különböző szófajok morfológiáját és szintaktikai jellemzőit is ötvözik. Ez a progresszív tematika a gyakorlatban azt jelenti, hogy a nyelvtankönyv, illetve gyakorlókönyv feldolgozása egy irányban történik, fokozatosan a magasabb szintek felé haladva. Ezt a koncepciót követi Scheibl (2016) és Scheibl (m.e.). A KER

nyelvtani szintezésének megfelelően a nyelvtani egységek A1–B2 szintekre, és ennek megfelelően fejezetekbe rendeződnek. Bizonyos koncepcionális szabadság azonban megfigyelhető mind a nyelvkönyvek, mind a nyelvtani gyakorlók szerzőinél. A melléknévragozás és a *sollen* módbeli segédige például a németben A2 szintű nyelvtani jelenség, mégis lehetséges, hogy más szintre kerülnek egy adott nyelvkönyvben. Így például Heinrich–Maurer–Scheibl (2019) a melléknévragozással már az A1-es fejezetekben foglalkozik, de a *sollen* igét A2-szinten tárgyalja; Scheibl (m.e.) éppen fordítva jár el: a *sollen* az A1-es fejezetbe kerül, míg a melléknévragozás A2-n marad.

Gyakorló tanárként az ilyen eltéréseket nem nehéz kezelni, de egészen más a helyzet, ha egy nyelvtanár egy másik idegen nyelv kezdő nyelvtanulójaként szembesül a tanult nyelv nyelvtani jelenségeinek a sorrendjével. Ekkor feltűnően nagy különbségek mutatkozhatnak két nyelv nyelvtani szintezése között. Esetemben ez az újjörög nyelv, a vizsgált nyelvkönyv pedig Purosz Alexandrosz műve (2017). A német (Scheibl 2016, Scheibl m.e.) és a görög (Purosz 2017) szembetűnő eltérése a nyelvtani egységek szintkövetésében alkalmas arra, hogy vizsgálataira, milyen nyelvészeti/módszertani megfontolások állnak a triviálisnak tűnő „könnyebbtől a nehezebb felé” rendezési elv mögött. Ezt teszem meg jelen tanulmányban.

2. A német és a görög nyelv nyelvtani rendszere: hasonlóságok és eltérések

A két nyelv bár nem áll szoros nyelvrokonságban, de mindkettő az indoeurópai nyelvcsalád tagja, számos tipológiai egyezéssel. Közös bennük (i) a három nyelvtani nem, az esetragozás és a melléknévragozás, (ii) a viszonylag egyszerű igeidőrendszer, a közel azonos igemódok és a cselekvő/szenvedő igeragozás. A legfőbb eltérések: (i) a görög „minimalista” morfológiai eszköztára miatt számos eltérő jelentésű alak formailag azonos, (ii) a görögnek a németnél jóval szabadabb szórendje van. Kijelenthető, hogy a görög és a német nyelvtan nagymértékben hasonlít egymásra. Annál meglepőbb, mennyire eltér a nyelvtani jelenségek szintkövető sorrendje Scheibl (2016, m.e.) és Purosz (2017) esetén. Az 1. táblázat három nyelvtani kategóriát (főnévragozás, melléknévragozás/-fokozás és igeidők/-nemek/-módok) hasonlít össze (az összehasonlíthatóság kedvéért magyar terminusokat használok, azonos terminus azonos funkciót jelent):

német	főnévragozás	melléknévragozás/ -fokozás	igeidők/igenemek/igemódok
A1	alanyeset tárgyeset többes szám	alapfok: állítmány/ határozó	jelen idő: szabályos/rendhagyó igék folyamatos múlt idő: segédigék összetett múlt idő a <i>haben</i> segédigével
A2	részes eset	alapfok: jelző közép-/felsőfok: állítmány/határozó	összetett múlt idő a <i>sein</i> segédigével felszólító mód
B1	birtokos eset	közép-/felsőfok: jelző	jövő idő feltételes mód: jelen idő állapotot kifejező szenvedő igeragozás
B1+		melléknévi igenév jelzőként	folyamatos múlt idő: főigék folyamatot kifejező szenvedő igeragozás
B2			befejezett múlt idő feltételes mód: múlt idő befejezett jövő idő kötőmód: jelen/múlt idő

görög	főnév- ragozás	melléknévragozás/- fokozás	igeidők/igenemek/igemódok
A1	alanyeset tárgyeset többes szám	alapfok: állítmány/jelző alapfok: határozó	jelen idő: szabályos/rendhagyó igék folyamatos jövő idő
A2	birtokos eset (= részes eset)	közép-/felsőfok: állítmány/jelző/határozó	kötőmód: jelen idő
B1			egyszerű jövő idő kötőmód: jövő idő folyamatos és beálló múlt idő szenvedő igeragozás: déponens igék jelen ideje
B1+			befejezett jelen/múlt/jövő idő kötőmód: múlt idő felszólító mód feltételes mód: jelen/múlt idő
B2		melléknévi igenév jelzőként	szenvedő igeragozás: minden ige minden igeideje

1. táblázat: Nyelvtani szintezés Scheibl (2016, m.e.) és Purosz (2017) alapján a németben és a görögben

A legtöbb azonosság az első oszlopban van: ugyanazon morfológiai kategóriák azonos sorrendben, szinte azonos szinten jelennek meg a vizsgált kötetekben. Nagyobb eltérés mutatkozik a melléknévragozás és -fokozás területén: a szintaktikai funkcióknak megfelelően a németben tagoltabban és több szintre kiterjesztve sorakoznak a melléknév inflexiójával kapcsolatos nyelvtani egységek. A legnagyobb eltérést a harmadik oszlopban látjuk. Az igealakok más sorrendben és más szinten jelennek meg a két nyelv itt vizsgált nyelvkönyveiben. Az 1. táblázat adatai alapján a továbbiakban két kérdést vizsgálók:

1. Milyen rendezési elvek alakítják a leíró nyelvtanok/nyelvtani gyakorlók szintkövető tematikáját?
2. Miért térhet el ennyire a két rendezési sor?

3. A szintkövető tematika rendezési elvei

Ha a szintkövető koncepció értelmében az egyes nyelvtani egységek az A1–B2 szinteket követik, akkor meghatározhatók egyszerű és átlátható skaláris paraméterek, amelyek a végső rendezést irányítják. Ezek a paraméterek azért skalárisak, mert a nyelvtani jelenségeket elsajátításuk ideje szerint rendezik, ezért a formájuk minden esetben az $A > B$, azaz az *A nyelvtani jelenség a B nyelvtani jelenség előtt* sémát követik. Fontos, hogy a paraméterek ne álljanak következményrelációban egymással, azaz az adott jelenség egyik paraméter szerinti korábbiágából ne következzen egy másik paraméter szerinti azonos pozíciója. A német és a görög összehasonlításánál kilenc skaláris paramétert határoztam meg (SP1–SP9), melyeket leíró nyelvészeti alapokon és tankönyvírói tapasztalataimra támaszkodva állapítottam meg:

- SP1: a nyelvtani jelenség nagyobb kommunikatív hatékonyságú > kisebb kommunikatív hatékonyságú,
- SP2: (azonos kommunikatív hatékonyság mellett) gyakoribb alak > ritkább alak,
- SP3: van lexikális kényszer a szabály ismeretére > nincs lexikális kényszer,
- SP4: a kontrasztnyelvvvel azonos szabály > nem azonos szabály,
- SP5: szabályos alak > rendhagyó alak,
- SP6: (szabályos alakoknál) nagyobb hatókörű szabály > kisebb hatókörű szabály,
- SP7: láthatatlan szabály > látható szabály,
- SP8: a szintaktikai környezet nem írja elő az alakot > előírja az alakot,
- SP9: továbbképezhető > képzett alak.

Az SP1–SP3 egy adott nyelvtani jelenség kommunikatív hatékonyságára, gyakoriságára és a nyelvi szinten elvárt szókincsre való alkalmazhatóságára vonatkozik. Az

SP4 az anyanyelvben meglévő esetleges azonosságokat használja fel a rendezésben. Az SP5–SP6 a nyelvtanból ismert szabályos/rendhagyó fogalompárra és ezek mennyiségi különbségeire vonatkozik, míg az utolsó négy paraméter egy nyelvtani alak képzési összetettségét méri.

A kilenc paraméter egyaránt vonatkozik a németre és a görögre, de dominanciájuk szerint nincsenek egymáshoz képest rendezve, azaz például az SP4 sem a németben, sem a görögben nem erősebb rendezési elv, mint például az SP5 stb. Ebből az következik, hogy egy adott nyelvtani jelenség kiértékelésekor a két nyelv összehasonlításában lehet, hogy a skaláris paraméterek ellentmondásba kerülhetnek egymással („neuralgikus pontok”), és a szintbesorolásnál a németben és a görögben más paraméter fog dominálni. Pontosan ezek a „neuralgikus pontok” magyarázhatják a két nyelv különbségeit, azaz azt, hogy azonos vagy közel azonos nyelvtani egységek miért kerülhetnek más-más szintre. A következő pontban példákon keresztül mutatom be a kilenc skaláris paramétert és a hozzájuk kapcsolódó neuralgikus pontokat.

4. Skaláris paraméterek: példák és neuralgikus pontok

SP1: a nyelvtani jelenség nagyobb kommunikatív hatékonyságú > kisebb kommunikatív hatékonyságú

Ez a skaláris paraméter azt jelenti, hogy minél több kommunikációs szituációban használható valamely nyelvtani szerkezet, a KER szerint annál alacsonyabb nyelvi szinten jelenik meg a követelmények között. Evidens, hogy a kijelentő mód jelen idő megelőzi a felszólító módot, vagy hogy a mondat típusok szintezésénél a *kijelentő mondat > kérdő mondat > felszólító mondat > óhajtó mondat/vélekedés > felkiáltó mondat* sorrendet találjuk. Ez utóbbinál neuralgikus pontról akkor beszélünk, ha van egy SP1-nek ellentmondó skaláris paraméter, amely képes azt felülírni. A *Milyen szép!* típusú ígétlen felkiáltó mondatok például jóval az elvárt nyelvi szint előtt megjelenhetnek, mivel használatuk semmilyen morfológiai vagy szintaktikai szabályt nem igényel (lát-hatatlan szabály). Ilyenkor az áll fenn, hogy az SP7: *lát-hatatlan szabály > látható szabály* dominánsabb az SP1-nél. Ez mindkét nyelvre igaz.

SP2: (azonos kommunikatív hatékonyság mellett) gyakoribb alak > ritkább alak

Ha két alak (közel) azonos kommunikatív hatékonysággal bír, a gyakrabban használt megelőzi a ritkábbat. Erre példa a németben a *folyamatos múlt idő (segédigék) > összetett múlt idő (főigék) > folyamatos múlt idő (főigék)* sorrend, vagy az, hogy a *man* általános alanyú cselekvő mondatot a nyelvtanuló korábban tanulja meg, mint a vele azonos funkciójú szenvedő szerkezetet. A görögben pedig felszólításra mind a kötőmód, mind a felszólító mód alkalmas, de előbbi jóval gyakoribb, ezért a kötőmódot

már A2-szinten, míg a felszólító módot csak B1+-szinten tanítják. Egy példa a neuralgikus pontra a görögből: a folyamatos és beálló múlt idők közül utóbbi jóval gyakoribb, mégis mindkettőt B1-szinten, ráadásul egyszerre vezeti be Purosz (2017). Ez a két igealak teljesen azonos képzésmódjával magyarázható, azaz az SP7 újra felülírja az SP2-t.

SP3: van lexikális kényszer a szabály ismeretére > nincs lexikális kényszer

A nyelvtanuló a szókincset is szintkövetően sajátítja el. Ha az *eszik* ige mindkét nyelvben A1-szintű szó, akkor a tanulóknak ezen lexikális kényszer miatt meg kell tanulnia az ige jelen időt érintő rendhagyóságait, még akkor is, ha ezek csak egy szűk igeosztályt érintenek. A jelen idő bevezetése ezért mindkét nyelvben kiterjed a rendhagyó igékre is. Az SP3-mal kapcsolatos rendkívül feltűnő neuralgikus pont a görögben a déponens igék használata. Ezek olyan cselekvő jelentésű (sokszor tárgyias) igék, amelyek ragozása a szenvedő igeragozást követi. Nagy számuk miatt nem tekinthetők rendhagyó igéknek, ráadásul az alapszókincshez tartoznak, mint az A1-es *jön* vagy *meglátogat*. Mivel a jelen idejű szenvedő igeragozás nem minősül „apróbb” rendhagyóságnak, az a különös helyzet áll elő a görögben, hogy a nyelvtanuló akár másfél év nyelvtanulás után sem tudja képezni például a *jövünk* igealakat. SP6: (*szabályos alakoknál*) *nagyobb hatókörű szabály > kisebb hatókörű* szabály felülírja az SP3-at.

SP4: a kontrasztnyelvvel azonos szabály > nem azonos szabály

Erre a rendezési elvre jó példa az egyszerű és összetett mondatok szórendje, amely – a némettel ellentétben – a görögben jóval szabadabb, hasonlóan a magyarhoz. A *hogy* kötőszós mellékmondatok használata ezért már jóval alacsonyabb nyelvi szinten megfigyelhető, mint a németben, ahol a tanulóknak előbb a mellékmondati szórendet kell elsajátítania. Viszont nem működik az SP4 a németben a kérdő mondati szórendnél, hiszen az nagyban eltér a magyarétól, mégis a kommunikatív hatékonysága miatt (SP1) A1-szintre kerül. Másik példa az SP4-re a tárgyesetű igevonatok használata. A személy- és anyagnevek mondatbeli pozíciója és alakja a magyarból (és főleg az angolból) kiindulva nem okoz problémát sem a németben, sem a görögben. Ezzel szemben a személyes névmások tárgyesetét a magyar elsősorban az igevégződésekben kódolja, ellentétben a némettel és a göröggel, ezért bevezetésük egy későbbi szinten történik.

SP5: szabályos alak > rendhagyó alak

Bármely idegen nyelv bármely új nyelvtani szabályát a szabályos képzésmóddal vezetik be. Ebben nem találunk különbséget az 1. táblázat adataiban. Mégis itt akad (főképp az igeragozásban) a legtöbb ellenpélda. A legelső ige, melynek a jelen idejű ragozását megtanulja a nyelvtanuló, a minden alakjában rendhagyó (szuppletív) létige. Lennie kell tehát olyan skaláris paraméternek, amely az SP5-öt felülírva kiemelt helyen kezeli

ezeket a szuppletív alakokat. Ez nem más, mint az SP1 (kommunikatív hatékonyság) vagy az SP3 (lexikális igény).

SP6: (szabályos alakoknál) nagyobb hatókörű szabály > kisebb hatókörű szabály

Két azonos rangú alszabály közül (melyek egyike sem rendhagyó alakokra vonatkozik) az szerepel először, amely nagyobb szóosztályon operál. Az összetett múlt idő a németben a *haben* vagy a *sein* segédigével képezhető. Az SP6 hatóköri rendezése magyarázza, hogy előbbi A1-re, utóbbi A2-re kerül. Más esetekben viszont találunk az SP6-nál dominánsabb rendezési elvet. Az állapotot/folyamatot kifejező szenvedő igeragozás esetén (*az asztal meg van terítve/az asztalt megterítik*) az előbbi alak egy szinttel hamarabb jelentkezik (B1), mint az utóbbi (B1+), még ha állapotot kifejező szenvedő alak kevesebb igéből is képezhető. Ennek oka a hasonló szerkezet megléte a magyarban (SP4).

SP7: láthatatlan szabály > látható szabály

A nyelvtanuló számára láthatatlan az a nyelvtani szabály, melynek kimeneti alakja formaazonos egy már ismert nyelvtani alakkal anélkül, hogy funkcionálisan egyezne vele, azaz az alak eltérő mondattani funkcióját nem jelöli semmi (új). A németben például a személynevek vagy az anyagnevek alany- és tárgyesete formailag azonos, ezért már A1-szinten, a tárgyeset bevezetése előtt is használhatók igevonzatként, olyan mondatokban például, mint *Szeretem Annát/a tejet*. A köznevek ragozása a németben ezzel szemben a névelők formai megváltozásával történik, például *der Frühling* (a tavasz, alanyeset)/*den Frühling* (a tavaszt, tárgyeset). Így a *Szeretem a tavaszt* mondatban a tárgyeset látható szabály, tehát az SP7 értelmében csak a tanulási folyamat későbbi szakaszában jelenik meg. Legutoljára a *Szeretlek* típusú mondatok tárgyesetű személyes névmási használatát tanítják (*Ich mag dich.*), nemcsak azért, mert ez mindig látható szabály, hanem azért is, mert az SP4 értelmében a személyes névmási tárgy jelölése a magyartól eltérően szintaktikailag történik. Hasonlóan magyarázható a németben a melléknév funkcióinak az *állítmány/határozó > jelző* szerinti rendezése. A határozóként használt melléknév a németben azonos az állítmányi alakkal, azaz láthatatlan, ezért megelőzi a jelzői alakok bevezetését. A görögre ezzel szemben az *állítmány/jelző > határozó* sorrend érvényes, hiszen a jelzői használat nem- és számbeli egyeztetése azonos az állítmány egyeztetésével, ezért az ettől formailag eltérő határozói alak (bár szintén A1-szinten, de) később következik. Az SP7-tel magyarázható az 1. táblázatban a görög kötőmód feltűnően korai szintezése is (A2) mind a görög múlt időkhöz képest (B1), mind a némettel való összehasonlításban. Az ok egyszerű: a görög kötőmód alakilag azonos a kijelentő móddal (SP7). De találni olyan példát is, ahol más skaláris paraméter fontosabbnak bizonyul, mint az SP7. A németben a jövő időnek a temporálison túl van egy (ráadásul gyakoribb) modális jelentése is: a vélekedés kifejezése.

A temporális jelentés előtt – vagy legalábbis mellett – tehát ez a modális funkció láthatatlan szabályként azonnal alkalmazható lenne. Még sincs így: a nyelvkönyvek a temporális jelentést vezetik be először, feltételezhetően amiatt (is), mert a magyarban a jövő időnek csak ez a funkciója van (SP4).

SP8: a szintaktikai környezet nem írja elő az alakot > előírja az alakot

Vannak olyan nyelvtani alakok, amelyeket a mondatban elfoglalt helyük, azaz a szintaktikai környezetük kényszerít ki. Ilyen például az, hogy számnevek után mindkét nyelvben többes számban kell állnia a főnévnek, vagy hogy a németben a melléknév más alakú, ha állítmány (nem kell ragozni) vagy ha jelző (ragozni kell). Ezért a szintbesoroláskor a „szabad” alakok rendre megelőzik a szintaktikai környezet által előírt alakokat, tehát: *egyes szám > többes szám* mindkét nyelvben és *állítmányi melléknév > jelzői melléknév* a németben. Az SP8 szempontjából neuralgikus pont például a melléknévi funkciók rendezése a görögben. A jelzői és az állítmányi melléknév itt nemben és számban egyezik a főnévvel (alannyal), de jelzőként még esetben is. Az esetbeli egyezés ugyan szintaktikai kényszer, mégis egy szinten, sőt egyszerre jelenik meg a vizsgált nyelvkönyvben a jelzői és az állítmányi használat. Ennek az az oka, hogy a görög főnévragozás teljesen transzparens rendszer (a főnéven látszik, milyen nemű, esetű és számú), valamint a melléknévek ragozása azonos a főnevekével (azaz nem is főnévragozásról, hanem névszóragozásról beszélünk). Röviden és leegyszerűsítve: a jelzői melléknév és a főnév ragozásában „rímel” (SP7).

SP9: továbbképezhető alak > képzett alak

Az utolsó skaláris paraméter két nyelvtani jelenséget (alakot) aszerint rendez sorba, hogy az egyik képzéséhez szükséges-e a másik alak ismerete. Gyakori eset, hogy például egy összetett igealak már ismert nyelvtani elemekből épül fel. A németben a befejezett múlt idő vagy a görögben a befejezett jelen/múlt/jövő idő olyan igenevekből áll, melyek más igealakok képzéséhez is szükségesek. Ezek az igenevek a továbbképezhető alakok, az összetett igeidők pedig a képzett alakok. Belátható a *továbbképezhető alak > képzett alak* sorrend. Ezzel is magyarázható, miért van A1/A2-szinten az összetett múlt idő és B2-n a befejezett múlt idő a németben, vagy B1-en az egyszerű jövő idő és B1+-szinten a befejezett jelen/múlt/jövő idő a görögben. Hasonló példa a németben az egyszerű feltételes jelen idő, például *ich schliefe* (aludnék), amely az ige folyamatos múlt idejéből vezethető le: *ich schlief* (aludtam). A továbbképezhető alak értelemszerűen itt is hamarabb jelentkezik. Az SP9-nek ellentmond a felszólító mód egyes szám második személye a németben. Mivel azonos az ige jelen idejű tövével, amelyből az igei személyragok hozzáadásával a jelen idő is levezethető, továbbképezhető alaknak minősül. Mégsem igaz a *felszólító mód > jelen idő* sorrend, ami az SP1-gyel, az eltérő kommunikatív hatékonysággal magyarázható.

5. Összefoglalás

Az 1. táblázat adatainak összehasonlításával két kérdésre kerestem választ: 1. *Milyen rendezési elvek alakítják a leíró nyelvtanok/nyelvtani gyakorlók szintkövető tematikáját?* és 2. *Miért térhet el ennyire a két rendezési sor?* A válaszok a következőképpen összegezhetők:

Az esetragozás nyelvtani jelenségeinek a szintezésében található a legkevesebb különbség a két nyelv közt (1. táblázat első oszlopa): azonos egységek, azonos sorrendben és azonos szinteken követik egymást. Ez azt jelenti, hogy a sorrendet itt ugyanazok a skaláris paraméterek szabályozzák mindkét nyelvben.

Több az eltérés a melléknévragozás és -fokozás esetében. A németben a szintaktikai funkciók és a fokozás tagoltabban, több szintre osztva rendezi a nyelvtani egységeket. Ezt az SP7 (láthatatlan szabály), SP8 (szintaktikai környezet) és SP9 (továbbképezhető alak) paraméterekkel magyarázhatjuk. A görög jóval kompaktabb képe annak tudható be, hogy ott az SP9 nem releváns, viszont az SP7 dominánsabb, mint az SP8.

A legtöbb eltérés az igeragozásban jelentkezik. A némethez képest a görögben (i) korábbi szintre kerül a kötőmód, mert a kijelentő móddal való alakazonossága miatt láthatatlan szabály (SP7); (ii) később jelenik meg a felszólító mód, mert a vele azonos értékű kötőmód az SP2 értelmében gyakoribb alak; (iii) a múlt idők rendezése nem mutat fokozatosságot, mivel az SP9 (továbbképezhető/képzett alak) nem releváns, de a két múlt idő képzése azonos (SP7).

Elemzett nyelvtankönyvek és nyelvtani gyakorlók

Heinrich, Eva – Maurer, Andrew – Scheibl György 2019. *Einfach Német nyelvtanfolyam – kezdő nyelvtanulóknak*. Szeged: Maxim.

Purososz Alexandrosz 2017. *Görög nyelvtan lépcsről lépésre feladatokkal és hanganyagokkal*. Szeged: Magyarországi Görögök Kulturális Egyesülete.

Scheibl György 2007. *444 német nyelvtani gyakorlat német nyelvből*. Szeged: Maxim.

Scheibl György 2009. *Kétezer teszt és fordítás német nyelvből*. Szeged: Maxim.

Scheibl György 2016. *Einfach Grammatik*. Szeged: Maxim.

Scheibl György (megjelenés előtt): *Das Grammatik-Labor A1-A2*. Szeged: Maxim.

Scheibl György (megjelenés előtt): *Das Grammatik-Labor B1*. Szeged: Maxim.

TÖRTÉNETHALLGATÁS – HALLGATÓKÖZPONTÚ TÖRTÉNETMESÉLÉS – AZ IDEGENNYELV- TANÍTÁSBAN

Absztrakt: A tanulmányban Beniko Mason történehallgatási módszerét, illetve annak adaptálását mutatjuk be. Beniko módszerének a lényege, hogy a hallgatósághoz igazított nyelvi szinttel és témával auditív bemenetre épülő, stresszmentes idegen nyelvi környezetet teremtsen a tanulók számára. A módszer célja, hogy önálló nyelvtanulásra készítse – és készítse elő – a tanulókat azáltal, hogy értési szintjükhez illeszkedő könyveket kezdjenek el olvasni maguktól. Tanulmányunkban bemutatjuk, hogyan tudtuk az eredetileg japán nyelvtanulóokra tervezett programot magyar, általános iskolás tanulókra adaptálni. A módszer legnagyobb előnye a tanulók motiváltságában mutatkozott meg: a mese minden gyermek figyelmét lekötötte, és feltámadt bennük az igény a történehallgatás iránt. A leghatékonyabb szótanítási technikáknak a vizualizációs segítség, a szinonimák használata és a morfológiai tudatosság mozgósítása bizonyult. A kihívást az jelenti, hogy a tanulók eltérő nyelvtudási szintjéhez úgy illesszük a szöveget, hogy az mindenki számára élvezhető dinamikával rendelkezzen, ugyanakkor még érthető is legyen.

Kulcsszavak: idegennyelv-tanulás, történetmesélés, módszertan, szövegértés

1. Bevezetés

Az idegennyelv-oktatás a változó feltétel- és elvárásrendszerek miatt újabb és újabb kihívásokkal szembesül az intézményes oktatás keretei közt. A pedagógusok az egyik kihívásként a technikai-környezeti-kulturális változások (például a virtuális világ előtérbe kerülése az aktív tapasztalatszerzések kárára) következményének is betudható, idegrendszeri fejlődésükben a „tipikustól” eltérően fejlődő gyerekekhez való alkalmazkodás nehézségét említik (Gyarmathy 2017). További jellemző: a gyerekek iskolai ingerekre irányuló figyelmének, érdeklődésének hiánya, ami a gyerekek „hagyományos” tanítási módszerek iránti demotiváltságából adódik (Gyarmathy 2017: 2020). Ebből adódóan munkánk során olyan módszereket keresünk, amelyek lekötik a gyerekek figyelmét, és felkeltik az érdeklődésüket az önálló nyelvtanulás iránt.

Tanulmányunkban Beniko Masonnak egy olyan, implicit, történehallgatásra alapuló nyelvtanítási módszerét mutatjuk be, amely az érthetőségi szint megfelelő beállításával és a tanulókra irányuló stresszmentességgel célozza meg annak elérését, hogy a történehallgatás során olyan pozitív megerősítést kapjanak a tanulók, ami tovább

motiválja őket az önálló tanulásra. A mesemondási gyakorlatokból származó példák és az ezt feldolgozó szakirodalom alapján bemutatjuk, hogy a történehallgatás során a szöveg érthetőségét milyen eszközökkel lehet úgy növelni, hogy hozzáférve a tanulók tudássémáihoz, ahhoz új elemeket is tudjunk illeszteni (tudáskonstruálás). Végül megfogalmazzuk a módszer kipróbálása során nyert tapasztalatainkat, annak iskolai keretek közti alkalmazhatóságának erősségeit és gyengeségeit.

2. Történetmesélés vs. történehallgatás

Történetekre vagyunk hangolva, ezeken keresztül megérthetjük a szűkebb és a tágabb közösségünk működési alapelveit, illetve önmagunk ezekhez – és magunkhoz – való viszonyulásait. A történetmesélés és a történehallgatás módszere alkalmazható mind anyanyelvi (L1), mind idegen nyelvi (L2, L3 stb.) fejlesztésre. A *történetmesélés módszerét* egyre több területen használják akár *hatásgyakorlás* céljából valaminek a megváltoztatására (meggyőzésre, befolyásolásra), továbbá (informális, illetve formális) *tanítási célból* valaminek a megértetésére, ami egyidejűleg magában foglalhatja a *szórákkozttatás* vagy *közösségformálás*¹ célját is, vagy pusztán egy *élmény megosztására*². Ezeknél a történetmesélés origója elsősorban maga a történetmesélő, illetve a fentebb felsorolt szándékok megvalósulása. A *történehallgatás módszerének központjában* viszont a hallgató áll, így minden verbális és nem verbális szövegszervező eszköz és technika azt a célt szolgálja, hogy a hallgatónak sikerüljön a történet szövegét megértenie. Az egyéb erkölcsi, tanító hatások pusztán járulékos hozadéka az egyes szövegeknek. A történetmesélés és a történehallgatás közti határvonalat csupán hangsúlyaiban képzelhetjük el, de az előbbinél inkább a mondanivalón, az üzenet eljuttatásán, az utóbbinál pedig a szöveg megértésén van a fókusz.

3. Mason történehallgatási módszere

Beniko Mason egy olyan nyelvtanítási módszert fejlesztett ki, amellyel japán anyanyelvű tanítványai gyorsabban *sajátítják el* a különböző szintű szövegek megértéséhez szükséges angol nyelvet (kiemelten pedig a szókincset), mint a „hagyományos” módszerekkel tanuló társaik. Módszerét olyan tanulókkal próbálta ki, akik sikertelenek voltak a nyelvtanulásban, és elvesztették a motivációjukat az iránt. A történehallgatással kapcsolatban Krashen már az 1981-ben megjelent munkájában hangsúlyozza

1 Pl. erkölcsi nevelés vagy hagyományátadás során implicit vagy explicit elvárások megfogalmazásával.

2 Ide tartozik az üzleti történetmondás, az anekdoták, a stand up-ban használt személyes vagy családi történetek, a hagyományörzés, a meseterápia, a mesepedagógia stb.

az *elsajátítva tanulás* lehetőségét³. Ezt ültette át a gyakorlatba Mason, aki kifejti (Krashen–Mason 2022), hogy a történehallgatáson keresztül a tanulók eljuthatnak arra a nyelvtudási fokra, ahonnan autodidakta módon tovább építkezve elérhetik azt a szintet, amely önálló nyelvsajátításra sarkallja a tanulókat. Beniko a módszerének hatékonyságát egy olvasási program⁴ bevezető fázisaként határozza meg.

A történehallgatás módszerének öt alapja van: 1. a gazdag, érdekes és lenyűgöző input; 2. a szókincs; 3. a szövegértést segítő kiegészítések; 4. a történet kiválasztása; 5. a számonkérés/értékelés mellőzése.

Gazdag, érdekes és lenyűgöző input

A történet kiválasztásánál alapvető szempont, hogy érdekfeszítő legyen, az első szótól az utolsóig magával ragadja a hallgatót: a gyerekek a főhősnek szurkolva hallgatják a fordulatos cselekménnyel átszőtt történetet, a végén pedig örülnek a hepiendnek.

Szókincs

A történetben szereplő új szavakat kontextusban tanulják meg a tanulók. Az új szavak csak kis mértékben haladhatják meg a tanulók szókincsét.⁵ Az új elemeket a korábban megszerzett nyelvi kompetenciánk, valamint a metanyelvi ismereteink, a nyelven kívüli előzetes tudásunk, a kontextus, illetve pragmatikai ismereteink segítségével vagyunk képesek megérteni. Mason módszerében nem kell előzetesen megtanítani az „ismeretlenebb” szavakat, de fel kell készülni egy kulcsszavakat tartalmazó szólistával, amelyek vezetik a történet fonalát. Azoknak a szavaknak is itt kell szerepelniük, amelyek megértését valamilyen eszközzel segítjük (Mason 2019). A szólista előadás közben tehermentesíti az előadó figyelmét és memóriáját. Ez a felkészülés egyik kulcsmomentuma: annak elképzelése, hogy a jelenlévőknek mely szavak ismeretlenek, vagy még csak kevésbé épültek be a szókincsükbe, kihívást jelentő feladat.

3 Az első nyelv elsajátításának része a gyermek ún. csendes korszaka. Ezen időszak alatt a gyerekek figyelmes hallgatással építik föl megszerzendő nyelvi-kognitív kompetenciáikat. Ezt a csendes periódust kell hagyni működtetni a második nyelv elsajátítása során is (Krashen 1981: 6).

4 Amikor a történehallgatás komfortos tevékenységgé válik, a tanulók a nyelvi szintjükhez igazított olvasmányok közül választhatnak, amelyekkel már különféle (beszédhez, íráshoz kapcsolódó) tevékenységet végezhetnek.

5 Mason (2022) egy interjúban azt javasolja, hogy a történet szókinccse 99,5 százalékban ismert legyen a hallgatóság előtt. A hangsúly a megértésen van, a már eddig megtanult elemek felhasználása és minimális újdonsággal történő kiegészítése a kellemes élmény, a pozitív hangulat eléréséhez. Ennek elméleti alapja Krashen (1981) Érthető input (I+1) elmélete.

A szavak, kifejezések⁶ megértését segíthetjük *verbális megoldásokkal*: például körülírással, magyarázattal, definíciószerű megfogalmazásokkal⁷, szinonimák (gyakoribb, ismertebb szavak beszúrása a ritkébbak mellett), illetve (ritkébben) antonimák használatával, fölérendelt fogalmi kategória megértetése alárendelt fogalmi példákkal („*clothes: skirt, shirt, jacket*”), illetve fordítva. Az anyanyelvre való fordítás is lehetőség az összetettebb jelentésű, absztraktabb szavaknál. Az újabb szavakat előfordulásukkor Mason időnként a táblára is felírja, vizualizálva a szó írott formáját a kiejtett szóval párhuzamosan⁸. Ezeket a stratégiákat az ismeretlenebb szavak előtt – vagy azok után is – használhatjuk. Amennyiben arra törekszünk, hogy egy szót valóban elsajátítsanak a gyerekek, elengedhetetlen, hogy a mese során az új elemeket többször is megismételjük – a gyerekekkel együtt is.

Ezek a technikák természetesen nem jelentik azt, hogy minden ismeretlen szót magyarázni kellene, pusztán azokat, amelyek a történet megértése szempontjából lényegesek. Fontos, hogy az ismeretlen szavak kontextusból való kikövetkeztetésének képessége is folyamatosan fejlődjék a nyelvtanuláskor. A rendszeres történehallgatások során az ismétlődő szavak és szerkezetek idővel beépülnek az aktív szókincsbe.

A továbbiakban felvillantjuk a mesélés során alkalmazható egyéb, szövegértést segítő technikákat, eszközöket.

Szövegértést segítő kiegészítések

A történetmesélő számos módon segítheti a szöveg megértését. Ezek a technikák párhuzamosan a szöveggel, azt kísérve, azt megelőzve, ritkán a szöveg helyett, azt pótolva jelenhetnek meg. Kísérletünk során Mason (2019)⁹ eszköztárát kiegészítettük

6 Vannak olyan elemei a mesének, amelyek magyarázatára nincs szükség. Ilyen lehet például egy mesekezdés: Egyszer volt, hol nem volt: “Once upon a time”, “Es war einmal”, vagy Boldogan éltek, amíg meg nem haltak: “They lived happily ever after”, “Und sie lebten glücklich bis ans Ende ihrer Tage”, vagy a köszönések stb.

7 A verbális megoldásnak számos formája használható: például egy eszköznek mi a funkciója („*He took his axe, to cut the wood.*” „*Fogta a baltáját, hogy kivágja a fákat.*”), részletező felsorolással, ismétlésekkel (figyelemfenntartás, hangalakrögzítés céljából számos formája van, például a fokozás is), szerkezeti átformálásokkal fejt ki a szó jelentését: „*She was very poor. She didn't have a house. She had no home. She had no place to live and had little to eat. The girl was poor. She had no money. She did not have any money. She was very poor, she had only a piece of bread. Szegény volt, nem volt háza, nem volt otthona, nem volt hol laknia, és alig volt ennivalója. A lány szegény volt. Nem volt pénze. Semmi pénze nem volt. Nagyon szegény volt. Csak egy darab kenyere volt*” (Mason 2019).

8 Mivel az angolt a kiejtést és az írást tekintve a nem transzparens ortográfiájú nyelvek közé soroljuk, ezért a mesélés során kiemelten fontos a szó leírt alakjával való ismerkedés, hogy amikor a tanulók írásban találkoznak a szóval, ráismerjenek.

9 Masonnak számos cikke, videófelvétele érhető el az interneten, de teljes útmutató a módszeréhez nem készült. Továbbiak itt: <https://www.beniko-mason.net/>.

a mesemondási szakirodalomból és gyakorlatból megismert eszköztárral¹⁰ (Kovács 1944; Sándor 1964; Keszeg 2007; Juhász 2023 alapján). Az alkalmazott eszközök célja, hogy aktiválják a hallgatók tudássémáit, kapcsolódjanak hozzá különféle módokon: nyelviileg, tartalmilag, kulturálisan vagy a formális (műfaji) sémákon keresztül (lásd részletesebben: Csépe–Ragó 2022).

Vizuális eszközök

Képek használata: 1. már létező képpel (pl. egy festmény, egy rajz, egy fénykép); 2. helyben készített, gyors, többnyire egyszínű vonalrajzzal¹¹; 3. levegőbe rajzolással stb.

Reáliák, bábok használata: a szöveg megértését segíthetjük valós tárgyakkal vagy bábokkal, de a valós tárgyak helyettesítő tárgyként is szerepelhetnek: egy kendő – megkötésének módja szerint – jelezhet idős vagy fiatal nőt, cowboyt, lehet kötszert helyettesítő eszköz stb.

Metakommunikatív, nem verbális elemek

Ezek lehetnek szándékosan tervezett vagy ösztönös, ám kulturálisan beidegződött, kommunikatív értékű (információátadási szándékkal bíró) elemek:

1. *gesztusok*: cselekvést, tárgyat *ábrázoló, leíró, utánzó* mozdulatok: a mesemondó megmutatja valaminek a magasságát, köszönéskor megemeli a kalapját, illetve belső jelenségekre utal¹² (Ortutay 1977: 287), rámutat valamire, számot mutat stb.;
2. *mimika, tekintet* (pl. álmoság, düh, öröm vagy egy-egy személyiségjegy ábrázolása);
3. *kifejezettebb artikuláció*: például szótagolva mondás hangsúlyozásra, figyelemfelhívásra, halk beszédnél az érthetőség javítására, mintha suttognának stb.;
4. *kinetikus elemek* (elsősorban a lábak játéka): ide tartoznak a koreografált mozgások, a taps, dobantás, lépések, egyéb mozgások, tánclépések, mulatómozdulatok,

10 Sándor (1964) három mesemondótípust különböztet meg: akusztikus-stilárist, vizuálist és motorikust. Ezek technikai megjelenése számos formát ölthet, leírásunkban nem térünk ki mindegyik típusra.

11 A készülés során elpróbálhatjuk a rajzokat is. Mason (2019) néha jól ismert szavakat is ábrázol, ha az valami olyan (másik) ábrát készít elő, ami szükséges a megértéshez. Pl. ha meg akarja tanítani az árva (‘orphan’) szót, ahhoz felrajzolja a kislányt, a szüleit (bár ezek a szavak angolul már ismertek ezen a szinten), majd „áthúzza” a szülőket. “She was an orphan. She had no parents.”

12 Pl. homlokra bökés, ha eszébe jut valami, kifelé fordított tenyér a tanácsstalanságra utal, nyomatékosító, magyarázó mozdulatok.

- a varázsló- vagy rítusszerű mozdulatok, vagy pusztán a testtartás, ülés mód, járás mód, ezek váltása szereplőváltást jelezhet¹³ stb.;
5. *proximikus elemek*: távolságjelzések a szereplők között, a szereplő(k) és a tárgy(ak) között, a szereplő és más hely között¹⁴. Ha egy tárgyat a mesemondó elhelyezett a képzeletbeli térben, az ott marad: mindig arra néz, ha arról beszél, odanyúl, ha fel akarja venni stb.

Nemverbális auditív lehetőségek

Szupraszegmentális, prozódiai kiegészítések: hanglejtés(változás), hangmagasság(-változás), hangsúly-, tempó-, szünetelemekkel jelezhetjük a beszélőváltást (pl. életkorra, nemre való utalások), a hangulatot, a szereplő temperamentumát, hangszínét, beszédmódját (hízélgés, sipítózás, ravaszkodás) stb. De ide tartozik a sírás, nevetés is.

Különböző *hanghatások* keltése: testzajok (csettintés, kopogás, cuppantás), *hangutánzások* (szélsűvítés, állathangok), egyéb eszközök (csengetés, fazék ütögetése stb.).

A történet kiválasztása

Maga a történet lehet ismert vagy ismeretlen¹⁵ a hallgatóság számára. Mason a Grimm-meséktől kezdve a hagyományos népmeséken át az egyszerűen érdekes történetekig mindent mesél.¹⁶ Kezdő szintű csoportok esetében a tíz-tizenöt perces időtartamú történetek ajánlottak. Haladó csoportoknál már harminc-negyven percesek is megfelelőek. A történet szereplőivel a hallgatóknak meg kell ismerkedniük, és tudniuk kell szimpatizálni is velük, mert az együttérzés segít a történetben való elmélyülésben, a figyelem fenntartásában. A főszereplők konfliktusba kerülnek, segítők révén keresik a megoldást, és a történetnek hepienddel kell végződnie.¹⁷

13 A mozdulat-, testtartásváltás szereplőváltás-jelölő funkciója: például, ha a férj beszél, kissé jobbra, lefelé néz a feleségére, pödörgeti a bajszát, vagy a kalapjára teszi a kezét, míg mikor a feleség beszél, a mesélő lép egy kicsit, átfordul a bal oldalára, esetleg csipőre teszi a kezét, és kissé fölfelé néző fejtartással beszél a férjéhez; mindezt kísérhetik prozódiai jelzések is. A mesemondó egyszemélyes színházi performanszként is megalkothatja a mesét.

14 Például valamelyik kezével a vállá fölött hátrafele, ismétlődő mozdulatokkal mutogatva, integetve jelzi, hogy távolról jött (Pl. <https://www.youtube.com/watch?v=jhlQFemr99U&t=140s> 0.29 min).

15 Eleinte – a megértés miatt – inkább ismert mesékkel célszerű dolgozni.

16 Zalka (2016) szerint minden mesemondó történetmondó, de nem minden történetmondó mesemondó.

17 A „történet” feltétele: az alapszituáció felvázolása, a probléma bemutatása és a megoldás.

A kiválasztáshoz vegyük figyelembe a tanulók életkorát, nyelvi szintjét, szellemi fejlettségét és tanulmányi haladásukat.

Nyelvi szint: A történetmesélő elvégezheti a szintezés feladatát, de vannak olyan, szintezett könyvek, amelyek segítik ezt.¹⁸ A mesélés előtt érdemes átgondolni, hogy milyen nyelvtani jelenséget szeretnénk ismételni vagy megtanítani.

Szókincs: Erről fentebb írtunk, az új szavak megértésére külön is fel kell készülni.

Szociális, kulturális háttér: ugyanaz a történet nem mindenkinek jelenti ugyanazt. Létezhetnek olyan kulturális eltérések, amelyek akadályozzák a megértést. Erre a mesélőnek fel kell készülnie, és a hallgatóság kultúrájához kell alakítania a szöveget. A kulturálisan ismerőssé alakított szöveg magasabb szövegértési teljesítménnyel jár (Csépe–Ragó 2022: 111).

4. Mason módszerének eredményei

Mason–Ae (2021) japán középiskolásokkal folytatott munkájuk során megvizsgálták a módszer hatékonyságát. Arra az eredményre jutottak, hogy a történehallgatás magában hatékonyabb, mint szólisták magolása a szókinccsmegtartás során, és hatékonyabb magában, mint ha más szókinccsgyakorlatokkal együtt alkalmaznák. A szókinccsnövekedés mértéke 0,1 és 0,25 szó volt percenként. Ugyanebben a tanulmányban közzétettek egy másik eredményt is, amit nemzetközi összetételű diákcsoporthoz mértek. Ennek a csoportnak a történehallgatás módszere relatíve új volt, a szókinccsnövekedés pedig elérte a 0,24 szót percenként. Az egyik kiugróan jó teljesítményt egy japán nyelvtanuló, Tanaka úr érte el, aki az elsajátított szavak percenkénti számában majdnem háromszor jobban teljesített, mint a hagyományos módszerrel tanuló angol szakos hallgatók, ráadásul ezt a fejlődést fele annyi idő – és kevesebb óraszámban – érte el, mint a más módszerrel tanulók.

5. A módszer kipróbálása

A módszert¹⁹ két, Szeged környéki kistélepülésen lévő iskola angolóráján próbáltuk ki. Az egyik csoportban 12 évesek vannak, hat éve tanulnak angolul, angol tagozatos tanulók. Nyelvi szintjük A2 és B1 között van. A másik csoportban a tanulók 14 évesek, és nyolc éve tanulnak angolul, normál osztályban, szintjük A1 és B1 között van.

18 PDF-formátumban hozzáférhető történetek is pl.: <https://freegradereaders.com/wordpress/>.

19 A módszer alkalmazását nehezíti, hogy egyelőre csak egy 2015-ben megjelent japán nyelvű könyv készült el belőle. Mason oldalán rövidebb írások, útmutatások, videós anyagok találhatóak, amelyeken saját tanóráit lehet megtekinteni.

Mindkét csoportban 14 fő tanul. Nincsenek figyelmi vagy egyéb tanulási problémák egyik csoportban sem. Amíg a gyerekek a történeteket hallgatták, a figyelem végig a mesére összpontosult. Mason ajánlja, hogy ne legyen történetkövető feladat²⁰, hogy az élmény minél stresszmentesebb maradjon, azonban a történet után nálunk a gyerekek saját maguk szervezték meg az „utánkövetés” levezetését. Szinte mindenkinek volt valamilyen kérdése vagy hozzáfűznivalója. Volt olyan alkalom, amikor interaktív jelleget öltött a történetmesélés, mert a lelkes gyerekek bekiabálással adtak hangot egyetértésüknek vagy rosszallásuknak egy-egy hős tette hallatán. A kipróbálások közben számunkra egyértelműen kiderült, hogy az alapmotívumok megtartása mellett célszerű ezt az eseményt olyan interaktív műfajjá formálni²¹, amit a mesemondás szakirodalmában és gyakorlatában is megtapasztaltunk.²² A gyerekek örömmel vesznek részt a mesét kísérő motorikus tevékenységekben, fontos, hogy ők is kiejtsék az új szavakat, hogy kérdezhessenek, vagyis hogy aktív részesei lehessenek a mesének. A módszer működése rövid távon nem jól látható, azonban az eredményesség szempontjából szerettük volna tudni, van-e valami hatása a módszernek. Egyetlen alkalommal mérést is végeztünk mindkét csoportnál. Az eredmények egyelőre nagy egyéni szórást mutattak, ugyanakkor a történetekkel kapcsolatos élményünk mindenképpen pozitív. A hallgatói oldal reakciója nagyon biztató, hiszen mindenki kellemes élményként emlegeti a történethallgatásokat.

Példa egy történethallgatási eseményre és az eredmények

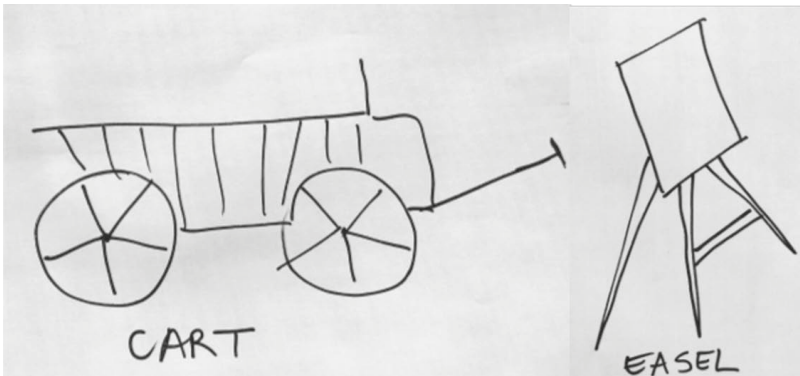
The artist and the emperor (A művész és a császár) című mesét mindkét osztályban meghallgatták a tanulók. Ezt a mesét korábban nem ismerték. Az előkészületnél 14 olyan szót, illetve kifejezést választottunk ki, amelyeket ismeretlennek gondoltunk, ez az előforduló szavak 10%-a volt. Az egyes szavaknál eldöntöttük, hogy melyik lehet a

20 A módszer alkalmazásánál a szociokulturális eltéréseket fokozottan kell figyelembe venni. A japán társadalom általában is introvertált működése miatt a japánok életstílusához talán jobban illeszkedik egy olyan nyelvtanulási módszer, ami nem kíván outputot vagy interakciót.

21 A tevékenység azért szükséges a tanuláshoz, hogy tapasztalatok útján mélyebb megértés jöjjön létre, illetve azért, mert az aktivitás segít fenntartani a figyelmet. Az atipikus fejlődésű agy számára a mozdulathoz, képhez, hanghoz kötött tanulás, tehát az észlelési csatornák bevonása szükséges a sikeres tanulásához (mindez a tipikus idegrendszer számára is megkönnyíti a tanulást) (Gyarmathy 2020).

22 A fentebb felsorolt elemek. Sok mesemondói gyakorlatban előfordulnak bizonyos formulák, melyek első felét a mesemondó mondja, második felét pedig a közönség feleli rá. Ismétlődő mozdulatokkal a közönség bevonható, a mondókák és refrének interaktív elemet alkothatnak mesélés közben, a visszatérő rímelő motívumok, varázsigék is mondhatók közösen, mindezek fenntartják a figyelmet (Zalka 2016: 134–136).

legalkalmasabb módszer annak megtanítására.²³ Az alkalmazott módszert metakommunikatív elemek is kísérték. A gyerekek ezeket az új szavakat minden esetben leírták a szótárukba, és többször ki is mondták őket. A rajzokról képek is készültek, hogy alá tudjuk támasztani Mason azon kijelentését, mely szerint a megértéshez nem szükségesek a művészi minőségű rajzok.



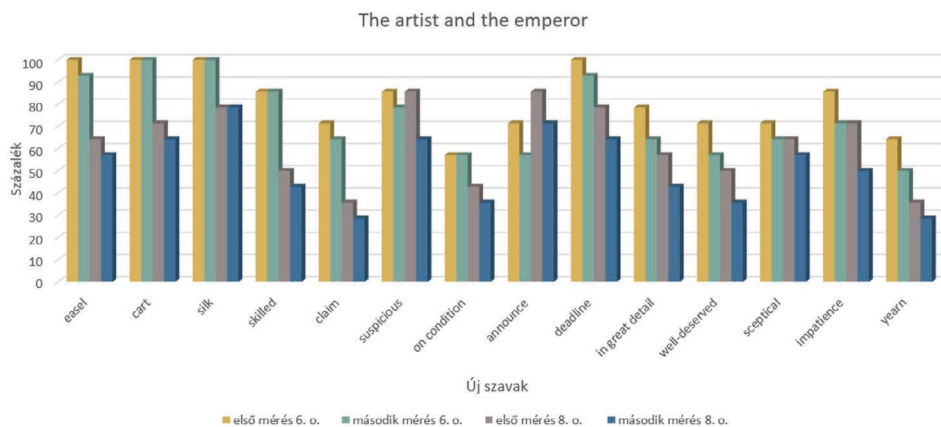
1. ábra: A kocsis és a festőállvány ábrája

A hatékonyság vizsgálatára úgy került sor, hogy írásban, egyszerű szófelidezés²⁴ formájában visszakérdeztük a 14 szót. Előre megbeszéltük, hogy ennek nincs semmi tétje. Az első mérés egy héttel, a második mérés három héttel a mesehallgatás után történt, név nélkül.

A tagozatos hatodikosoknál jobb a szómegtartás, mint a nyolcadikosoknál. Látható, hogy a vizuális támogatással kapott segítségek: *cart*, *easel* és a *silk* igen tartós szómegtartást eredményeztek. Az új szavaknál használt szinonimákat a gyerekek már mind korábban ismerték, azok is jó arányban megmaradtak: *skilled*, *claim*, *unsure*. A *deadline* szómegtartása eredeztethető az összetételek ismerőségéből, vagyis a morfológiai tudatosság működéséből, erre a készségre érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni, valószínűsíthetően az *impatience-patience* jó eredménye is ennek köszönhető.

23 1. rajz és szinonima: *cart* – wagon, *easel* – artist's stand; 2. reália és körülírás: *silk* – expensive material for clothes; 3. szinonima: *skilled* – talented and experienced, *claim* – say, *suspicious* – unsure, *on condition* – if; 4. szinonima és gesztikuláció: *announce* – say; szinonima és körülírás: *deadline* – finishing date, *in great detail* – very careful, *well-deserved* – rightful, deserved because of very good or bad behaviour, work, or skill; 5. antonima tagadásával: *sceptical* – not really believing; 6. körülírás: *yearn* – want something badly; 7. antonima tagadásával és körülírással: *impatience* – not patience, the feeling of being annoyed because you have to wait.

24 Megadtuk a magyart szót, és az angolt kellett leírniuk.



1. táblázat: A hatodikos és nyolcadikos csoport 1. és 2. mérés utáni szókinccsemlékezete

Irodalom

- Benedek Katalin 2013. „Akárki nem tud mesét hallgatni”. A (mese)hallgatói szerep. *Ethno-Lore*, 69–113. URL: https://nti.abtk.hu/images/evkonyv/2013/04_benedek.pdf. (Letöltve: 2023. 01. 26.)
- Csépe Valéria – Ragó Anett 2022. Versengés a jelentésért. Szöveg, kontextus és a kognitív sémák. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A szövegértés kérdései*. Budapest: Gondolat Kiadó. 99–124.
- Dégh Linda 1960. *Kakasdi népmesék 2. Palkó Józsefné, Andrásfalvi György, Sebestyén Lajosné és László Márton meséi*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gyarmathy Éva 2017. Neurológiai harmónia és diverzitás a digitális korszakban. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10. 5–20.
- Gyarmathy Éva 2020. *A különleges nevelési igény és a távtanulás a 21. század fényében*. MTA.hu. URL: https://mta.hu/tudomany_hirei/a-kulonleges-nevelesi-igeny-es-a-tavtanulas-a-21-szazad-fenyeben-110655. (Letöltve: 2022. 10. 12.)
- Juhász Valéria 2023. *Hallás utáni szövegértést segítő stratégiák, különös tekintettel a szókincre és a metakommunikatív eszközök alkalmazására, Tanítási eszköztár* (kézirat).
- Keszeg Vilmos 2007. A népmese előadásának módja és kontextusa. *Ethnographia*, 1. 15–70.
- Kovács Ágnes 1944. *A kalotaszegi Ketesd mesekincse*. Kolozsvár: Az Erdélyi Múzeum-egyesület kiadása.
- Krashen, Stephen 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen – Mason, Beniko 2022. *Foundations for Story-Listening: Some Basics*. URL: <https://www.beniko-mason.net/content/articles/2022-foundations-for-story-listening-some-basics.pdf>. (Letöltve: 2022. 12. 8.)

- Krashen, Stephen – Mason, Beniko – Smith, Ken 2018. Some New Terminology: Comprehension-Aiding Supplementation and Form-Focusing Supplementation. *Language Learning and Teaching*, 6. 12–13. URL: http://www.benikomason.net/content/articles/pdf_new_terminology_2018._llt_copy.pdf. (Letöltve: 2022. október 25.)
- Mason, Beniko 2019. *How to Use Prompters* (Novice Level). URL: <https://www.beniko-mason.net/content/story-listening/2019-11-06-how-to-use-prompters.pdf>. (Letöltve: 2023. február 4.)
- Mason, Beniko – Ae, Nobuyoshi 2021. *Story-listening with Japanese EFL Junior High School Students: Is Preteaching of Vocabulary Necessary?* URL: <https://www.beniko-mason.net/content/articles/2021-is-pre-teaching-vocabulary-necessary.pdf>. (Letöltve: 2022. október 13.)
- Ortutay Gyula 1977. (szerk.) *Magyar néprajzi lexikon*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Sándor István 1964. A mesemondás dramaturgiája. *Ethnographia*, 523–556.
- Zalka Csenge Virág 2016. *Mesemondók márpedig vannak: a nemzetközi mesemondás világa*. Budapest: Pont.

Magnuczné Godó Ágnes

SZERZŐI IDENTITÁS MAGYAR ANYANYELVŰ ANGOL SZAKOS HALLGATÓK SZEMINÁRIUMI ELŐADÁSAIBAN

Absztrakt: A diszciplináris diskurzusközösség elvárásainak megfelelő szerzői identitás létrehozása szóban vagy írásban anyanyelvünkön is kihívást jelentő kommunikációs készség, amely fokozott nehézségeket okozhat idegen nyelven. Ez részben a korlátozott idegen nyelvi kompetenciáknak köszönhető, részben pedig annak, hogy az idegen nyelvű diszciplináris közösségek nyelvhasználati elvárásai eltérhetnek az anyanyelvi normáktól, és különbözhetnek tudományterületek, valamint az írott és szóbeli műfajok elvárásai szerint is. Tanulmányomban áttekintem a szerzői identitás meghatározásának nyelvészeti lehetőségeit és kutatásának néhány jellemző területét, majd egy diskurzuselemzést és retorikai vizsgálatot ötvöző megközelítést alkalmazva megvizsgálom, hogyan alkalmazzák/használgják magyar anyanyelvű angol szakos hallgatók az énutalásokat álláspontjuk kifejezésére és előadói identitásuk megvalósítására angol nyelvű szemináriumi előadásaik során.

Kulcsszavak: szerzői jelenlét, álláspontok kifejezése, előadói identitás, metadiskurzus-jelölők

1. Bevezetés

Az angolszász felsőoktatásban széleskörűen alkalmazott hallgatói szemináriumi előadás (Academic Oral Presentation) világszerte egyre nagyobb teret hódít az angol nyelvű képzési programokban. A hallgatói szemináriumi előadás a felsőoktatási gyakorlat része, amely során egyetemi hallgatók élőbeszéd formájában mutatják be tanulmányaikhoz kapcsolódó ismereteiket az adott diskurzusközösség elvárásainak megfelelően, kurzusmunkájuk részeként (Singh–Ali 2017). Ugyanakkor a hallgatói szemináriumi előadást gyakran alkalmazzák értékelésre, kutatási projektek bemutatására, a hallgatók diskurzusközösségbe történő szocializálására, illetve intellektuális diskurzus és közös tudás létrehozására is (Duff 2010, Morita 2000). Az angolszász oktatásban a hallgatói szemináriumi előadás hallgatóbarát műfaj, amelyben keverednek a tudományos és informális stílus jegyei. A tudományos és informális stílus határán egyensúlyozó kommunikáció nyelvi elemeinek kiválasztása komoly kihívást jelent, különösen a nem anyanyelvi nyelvhasználók számára (Hyland 2005).

A tudományos diskurzusokban megvalósuló szerzői identitás vizsgálatát élénk kutatási érdeklődés övezi az 1990-es évek óta. Számos szerző próbálta megragadni a fogalmat, ami ma is tapasztalható terminológiai sokszínűséget eredményezett. Hyland (2002: 1092) meghatározása szerint a *szerzői identitás* „a szerző megjelenítése” a szövegben, ami „az adott kultúrában rendelkezésre álló diskurzusokra támaszkodva”, a szerző által kiválasztott retorikai eszközök használatával valósul meg. Hyland és Jiang (2017: 251) definíciója szerint a szerzői jelenlét az *állásponton* (stance) keresztül közelíthető meg legjobban, amely „az író személyes attitűdjeinek és a szöveg által közvetített ismeretek státuszáról alkotott véleményének a kifejeződése”. Hyland (2005) metadiskurzus-elmélete az álláspontot ún. interakciós jelölőkre bontja le, amelyek korpusznyelvészeti módszerekkel hatékonyan vizsgálható, jól körülírt nyelvi elemeket tartalmaznak. Ugyanakkor más szerzők (pl. Ädel–Mauranen 2010) hangsúlyozzák, hogy csak kontextualizált vizsgálati módszerekkel, nagyobb szövegszegmenseket elemezve (thick research) lehet pontos képet nyújtani a szerző által megvalósítani kívánt diskurzusfunkciókról. Ezt a megközelítést képviseli a szerzői identitást megragadni kívánó diskurzuselemzés konstruktivista hagyománya (Ivanic 1998, Zareva 2013).

Tanulmányomban először röviden áttekintem Hyland (2005) metadiskurzus-elméletét és Zareva (2013) szerzői identitásokkal foglalkozó kutatását, illetve azokat a tanulmányokat, amelyek e két modell alapján vizsgálták a hallgatók szóbeli tudományos diskurzusait. A rendelkezésre álló kutatások többségükben ma is az írott tudományos műfajokra vonatkoznak, kevés tanulmány foglalkozik általában a szóbeli tudományos műfajokkal, konkrétan a hallgatói szemináriumi előadásokkal. Kutatásommal ehhez a vizsgálati területhez szeretnék hozzájárulni, ezért a tanulmány második felében bemutatom, hogyan konstruálják magyar anyanyelvű angol szakos hallgatók a szerzői szerepeiket énutalások segítségével szemináriumi előadásaikban.

2. A szerzői reprezentáció vizsgálata

2.1. Hyland (2005) metadiskurzus-elmélete

A szerzői jelenlét tudományos szövegekben történő kifejezésének legnagyobb hatású modellje Hyland (2005) *metadiskurzus-elmélete*. Megfogalmazása szerint a metadiskurzus az író vagy előadó által a szövegre, saját magára és a közönségre/olvasóra tett utalások összessége. Ezek az utalások metadiskurzus-jelölők használatával valósulnak meg, amelyeket Hyland (2005) két csoportra osztott. Az *interaktív jelölők* olyan nyelvi eszközöket tartalmaznak, amelyekkel a szerző jelzi a szöveg struktúráját (keretjelölők) és a szövegrészek közti váltást (átmenetjelölők), irányítja a közönség figyelmét a szövegben már elhangzott vagy később várható információkra történő utalással (szövegen

belüli utalások), segíti az információ értelmezését (értelmező jelölők), valamint fokozza az információk megbízhatóságát a forrásra történő utalásokkal (külső hivatkozások). A második csoportba az *interakciós jelölők* tartoznak, amelyek többféle eszközzel is lehetővé teszik a szerző számára, hogy kifejezze a közölt tartalmakra vonatkozó véleményét, attitűdjét (állásfoglalás elkerülésére szolgáló jelölők, nyomatékositók, attitűdjelölők, énutalások), más módon (pl. különböző szerepek megvalósításával, pl. kutató, ismeretközlő, véleményformáló stb.) jelezze jelenlétét a szövegben (énutalások), illetve kapcsolatot kezdeményezzen a közönséggel/az olvasóval (kapcsolatteremtő eszközök).

Hyland (2005) metadiskurzus-elméletét rendkívül széles körben használták más szerzők is – és maga Hyland is – a különböző diszciplínák, írott és szóbeli tudományos műfajok, illetve hallgatók, oktatók, tudományos írók és előadók metadiskurzív jellemzőinek feltárására, összehasonlítására. A kutatások domináns többsége az írott műfajokat vette górcső alá (l. pl. Hyland 2017, Hyland–Jiang 2017 áttekintését), és csak a közelmúltban élénkült meg az érdeklődés a szóbeli tudományos műfajok iránt. Ennek eredményeként számos tanulmány vizsgálta a metadiskurzus-jelölőket oktatói és konferencia-előadásokban (Compagnone 2015, Li–Li 2020, Scotto di Carlo 2015, Zhang–Sheng 2021), valamint hallgatói szemináriumi és vizsgaelőadásokban (Hyland–Zou 2021, Qiu–Jiang 2021, Siribud 2016). Siribud (2016) megfigyelése szerint a hallgatói szemináriumi előadásokban a szerzői jelenlét legdominánsabban előforduló megnyilvánulása az énutalás. Hyland és Zou (2021) és Qiu és Jiang (2021) pedig arra a figyelemre méltó következtetésre jutottak, hogy a PhD-kutatást 3 percben ismertető társadalomtudományi előadásokban (3MT) kevesebb interakciós jelölő fordult elő, mint a természettudományi előadásokban, tehát amíg a „kemény” tudományok egyre szubjektívabbakká válnak, a „puha” diszciplínákban a személytelenedés folyamata figyelhető meg.

2.2. Az előadói identitás vizsgálata

Hyland (2017) maga is rámutat, hogy ideális esetben a korpuszkutatás csak az első lépése a metadiskurzus vizsgálatának, amelyet később tágabb kontextusra támaszkodó értelmező vizsgálatnak kell követnie. Zareva (2013) ezt a kétlépcsős vizsgálati módszert követte tanulmányában, amelynek célja az volt, hogy feltérképezze, milyen előadói identitásokat valósítanak meg az angolnyelv-tanár szakos, amerikai angol anyanyelvű hallgatók szemináriumi előadásaikban. A szerző az énutalások korpusznyelvészeti vizsgálatából indul ki, amelyet a különböző identitások tartalomalapú, értelmező jellegű vizsgálata követ. Ivanic (1998) konstruktivista paradigmájára és Swales (2004) műfajelméletére támaszkodva Zareva (2013) rámutat, hogy minden diskurzusközösségnek megvannak a tagok viselkedésére vonatkozó szerepelvárásai, viselkedési normái, amelyeknek a szerves része a kommunikációs kontextusokban elfogadott *műfaji*

kelléktár (genre sets) (Swales 2004) elsajátítása és használata, ami lehetővé teszi a diskurzusközösség tagjai számára, hogy a közösség által elfogadott módon alkossák meg egyéni profiljukat, identitásukat. Az egyetem tudományos diskurzusközösségeiben a hallgatók identitási repertoárjának szociális és diszciplináris összetevői is vannak, amelyeket – Zareva (2013) alapján – az 1. táblázat foglal össze.

Szerep	Definíció
Tudományos írásműfajokhoz kötődő szerepek	
Vezető (guide)	Az előadó orientálja a közönség figyelmét: utal az előadás különböző részeiben sorra kerülő tartalmakra, felvezeti a vizuális elemeket és illusztrációkat.
A kutatási folyamat ismertetője (recounter of the research process)	Az előadó ismerteti, értelmezi és értékeli a kutatási folyamat lépéseit.
Tervező (architect)	Az előadó megtervezi az előadás szerkezetét, és szisztematikusan jelöli a szövegkomponenseket metadiskurzus-jelölők segítségével.
Vélemény megformálója (opinion holder)	Az előadó kifejezi véleményét, különböző attitűdjeit és hiedelmeit, véleményezi az előadásban elhangzó információkat.
Értelmi szerző (originator)	Az előadó szakértőként jelenik meg: az elvégzett kutatás során elsajátított ismeretek birtokában önálló felfedezéseket tesz, és megalapozott konklúziókat fogalmaz meg.
Társadalmi identitások: Szakmához kötődő identitások	
Ismeretközvetítő (knowledge provider)	Az előadó megosztja ismereteit, példákat és magyarázatot nyújt, hogy megvilágítson összetett gondolatokat, értékeli és értelmezi a szakirodalmat.
Tanuló (learner)	Az előadó tanulóként utal tapasztalataira, esetleges tudásbeli bizonytalanságaira, hiányosságaira, illetve arra, amit a kutatás alatt tanult.
Társadalmi identitások: Intézményes identitások	
Egyén (individual)	Az előadó megosztja gondolatait, tapasztalatait, korábbi élményeit, amelyek relevánsak lehetnek az előadás szempontjából.
Intézményes tevékenységben részt vevő közösségi tag (community practice member)	Az előadó szakmai közösség tagjaként (pl. tanulócsoporthoz, jövőbeli tanár stb.) utal magára: beszámol a csoport tagjaként végzett tevékenységéről, az így szerzett tapasztalatairól, a közösség tevékenységeit irányító elvárásokról.
Beszédeseményhez kötődő szerepek	
Beszédesemény-moderátor (speech event manager)	Az előadó az előadás lebonyolítása során előforduló váratlan helyzetekre reagál, utalásokat tesz az idővel való gazdálkodásra, illetve vezényli a tevékenységeket, és kapcsolatba lép a közönséggel.

1. táblázat: Hallgatói identitások Zareva (2013) alapján

Zareva (2013) vizsgálatában a hallgatói szemináriumi előadásokban előforduló énutalásokat térképezte fel korpusznyelvészeti módszerekkel: korpusza 16,11 énutalást tartalmazott 1.000 szóra vetítve, amely egy kicsit alacsonyabb előfordulás, mint amit Hyland és Zou (2021) és Qiu és Jiang (2021) találtak különböző diszciplínákhoz kötődő 3MT-előadásokban (23,5 és 21,1/1000 szó). Az énutalásokat tartalmazó szövegszegmensekben megvalósuló identitások közül Zareva hallgatói leginkább az írott tudományos prózából ismert *Vezető* (22%) és *A kutatási folyamat ismertetője* (17%), *Ismeretközvetítő* (11%) és *Tanuló* (11%) szerepekre támaszkodtak, és csak kismértékben nyilvánítottak véleményt, vontak le önálló következtetéseket (*Vélemény megformálója*: 6%, *Értelmi szerző*: 7%), illetve mutatták be önmagukat mint *Egyént* (8%) vagy *Intézményes diskurzusközösség tagját* (4%).

Nausa (2020) megismételte Zareva (2013) vizsgálatát az angolt idegen nyelvként beszélő columbiai PhD-hallgatók körében, akiknek az egyik fele természettudományos és mérnöki tanulmányokat végzett, a másik fele pedig a bölcsészet- és társadalomtudomány területeihez kapcsolódóan választott szakot. Az eredmények itt is hasonlóak voltak. Az énutalások száma alacsonyabb volt (11,2/1.000 szó), ugyanakkor az előadók szintén az írott tudományos prózához köthető szerepeket részesítették előnyben (*Tervező*: 18,37% és *Intézményes diskurzusközösség tagja*: 10,1%), míg a véleményt, állásfoglalást, illetve egyéni tapasztalatot tükröző identitások mind 5% alatt maradtak.

3. Előadói szerepek magyar anyanyelvű angol szakos egyetemisták szemináriumi előadásaiban

3.1. A kutatás célja és kontextusa

A kutatásomban azt vizsgálom, hogy milyen szerzői identitásokat jelenítenek meg magyar anyanyelvű anglisztika alapszakos hallgatók angol nyelvű szemináriumi előadásaikban. A vizsgálat a harmadéves anglisztika alapszakos hallgatók Prezentációs készségek 1. kurzusán elhangzott második előadás-feladaton alapult, az adatgyűjtés 2022 őszén zajlott. A kurzus célja az anglisztika tudományterületeihez kötődő tudományos-ismeretterjesztő előadástípus retorikai, diskurzus-, vizuális és interakciós elvárásainak feltérképezése és elsajátítása volt. Hangsúlyos részét képezte a kurzusmunkának a szakértő-véleményalkotó szerep jellegzetességeinek megfigyelése és gyakorlása, az „ethos” megteremtése. Ehhez kapcsolódóan a második előadás-feladat esetében a hallgatóknak egy, a tanulmányaikhoz kötődő, érdeklődési körükbe tartozó, szabadon választott témáról kellett 10-12 perces, PPT-vel kísért előadást tartaniuk, amelyben felvázolnak egy problémát vagy ellentmondásos jelenséget, majd ezzel kapcsolatban közlik álláspontjukat, és 1-2 vonatkozó szakirodalom, valamint saját tapasztalataik,

esetleg kismintás kutatásuk alapján alátámasztják ezt az álláspontot. Az elhangzott előadásokról videófelvétel készült a hallgatók beleegyezésével, és a videófelvétel alapján történő önértékelés szintén a kurzusmunka fontos részét képezte.

Összesen 22 hallgató előadását rögzítettem, amelyekről szöveges átíratot készítettem a Youtube automatikus szöveggenerátorának segítségével. Az előadások alapadatai a 2. táblázatban láthatók.

Teljes lejátszási idő	Átlag lejátszási idő (p:mp)	Max. hossz (p:mp)	Min. hossz (p:mp)	Teljes átírt szószám	Átlag szószám	Max. hossz (szószám)	Min. hossz (szószám)
3 óra 40 perc	9:45	15:19	6:14	26017	1182,6	2593	661

2. táblázat: A korpusz alapadatai

3.2. Adatfeldolgozás

Az átiratokban először azonosítottam az összes énutalást (*I, my, me, mine, myself*) az AntConc konkordancia szoftver (Anthony 2022) segítségével. Ezután részletes manuális vizsgálat alapján az anyagból kikerültek azok az énutalások, amelyek nem az előadó személyére vonatkoztak, vagy a mondat újraindítása miatt megismétlődtek. Ezután az énutalásokat tartalmazó szövegrészleteket kvalitatív vizsgálat alapján, a Zareva (2013) által megállapított szerepidentitások szempontjából elemeztem, és manuálisan kódoltam.

3.3. Eredmények

Amint a vizsgálat összesített statisztikai adatait tartalmazó 3. táblázat mutatja, 572 énutalást megvalósító névmás fordult elő a korpuszban, amelyek 1000 szóra vetített átlagos előfordulása 21,98. A leggyakrabban alkalmazott énutalás az alanyesetű *I* névmás (79,2%), amelyet a *my* jelzői birtokos névmás, valamint a *me* tárgy- vagy részeshatározós névmás követ 14,9% és 3,8%-kal, végül pedig a *mine* birtokos névmás és a *myself* visszaható névmás, melyek csak marginálisan jelentek meg egyetlen előadásban (2,2%).

Jól látható a táblázatból az is, hogy az énutalások legnagyobb százalékban a szövegben történő figyelemirányítás (*Vezető*: 20,1%), a szöveg struktúrájának létrehozása és jelölése (*Tervező*: 18%), az egyéni vélemény kifejezése (*Vélemény megformálója*: 17%) és az *Egyén* identitásának megformálása (13,3%) során fordultak elő. Ugyanakkor a tudományos vizsgálat ismertetésére, az ismeretközlésre és az önálló álláspont

megfogalmazására vonatkozó identitások meglehetősen alulreprezentáltak, és összesen sem érik el a 20%-ot. Hasonlóképpen alacsony a *Tanuló* és az *Intézményes közösségi tevékenységben részt vevő tag* mint identitást jelző szövegrész előfordulása.

A *Vezető* identitás a korábbi tartalmakra történő visszaulásokban, valamint a PPT-n bemutatásra kerülő tartalom felvezetésében nyilvánult meg, és leggyakrabban a következő szerkezetekkel került megvalósításra:

- ... as I (have) mentioned/said/showed before/previously ... [ahogy azt említettem/mondtam/ mutattam korábban ...];
- And these are/were my sources. [És ezek (voltak) a forrásaim.];
- I would like to go back/show)... [Szeretnék visszamenni/megmutatni ...];
- I also + múlt idejű ige (wrote/brought/wanted) ... [Szintén (felírtam/hoztam/meg akartam ...)];
- I have a + főnév (picture/example/quote) ... [Van itt egy (kép/példa/idézet) ...].

	I		my		me		mine, myself		Összes
	előfordulás	előfordulás	előfordulás	előfordulás	előfordulás	előfordulás	előfordulás	előfordulás	előfordulás/%
Tudományos írásműfajokhoz kötődő szerepek									
Vezető	96		17		2				115/20,1%
A kutatási folyamat ismertetője	37		8		1				46/8,0%
Tervező	75		28						103/18,0%
Vélemény megformálója	70		11		10		6		97/17,0%
Értelmi szerző	21		4		3		1		29/5,1%
Társadalmi identitások: Szakmához kötődő identitások									
Ismeretközvetítő	36		3						39/6,8%
Tanuló	27		5		2				34/5,9%
Társadalmi identitások: Intézményes identitások									
Egyén	60		9		2		5		76/13,3%
Intézményes tevékenységben részt vevő közösségi tag	8								8/1,4%
Beszédeseménnyel kötődő szerepek									
Beszédeseménymoderátor	23								25/4,4%
Összes	453	79,2%	85	14,9%	22	3,8%	12	2,1%	572/100% (értékek kerekítve)
1000 szóra vetített előfordulás									21,98

3. táblázat: A vizsgálat összesített eredményei

A *Tervező* identitás segítségével a hallgatók megkonstruálták és jelölték a diskurzus szerkezetét. Legjellemzőbb megvalósulási formái a következők voltak:

- *(First (of all)/Then/Last but not least/Now/Next up/In the followings) I would like to talk about/say a few words/present/start with/analyse/support my opinion/list/focus...* [(Leg)először is/Aztán/Végül, de nem utolsósorban/Most/A következőkben) szeretnék(m) beszélni/néhány szót szólni/bemutatni/azzal kezdeni/elemezni/alátámasztani a véleményemet/felsorolni/ráirányítani a figyelmet ...];
- *I am going to/will/want to ...*+ a fenti határozói és igei szerkezetek;
- *My* + a szemináriumi előadás fő diskurzusblokkjaira és retorikai lépéseire utaló főnév: *my presentation, at the end of my presentation, my topic, my conclusion, my aim* [a prezentációm, a prezentációm végén, a témám, a konklúzióm, a célom].

A *Vélemény megformálója* identitás a beszélő egyetértését és egyet nem értését, véleményét és attitűdjeit fejezi ki. Zareva (2013) megfogalmazása szerint ez egy sokkal szubjektivebb, érveléssel vagy evidenciákkal kevésbé alátámasztott identitás, mint az *Értelmi szerző*. Az előbbi esetében a domináns megvalósítási forma minimális nyelvi változatossággal az *I think/believe* + mellékmondat [Úgy gondolom/hiszem, és az *It/which was unbelievable/annoying/disturbing/ natural/scary/personal/weird for me*. [Ez/ami hihetetlen/bosszantó/zavaró/természetes/ijesztő/személyes/fura volt számomra].

Az *Értelmi szerző* identitás is hasonló nyelvi eszközökkel valósult meg, ugyanakkor ezekben az esetekben a tágabb kontextusból kiderül, hogy a konklúzió mérlegelés és elemzés eredménye:

Strictly judging by the historical facts, I believe that the Indian tribes were innocent. They were forced to defend themselves against the violence of the new settlers. And this is how most of the conflicts eventually started. [Szigorúan a történelmi tényekre alapozva, úgy hiszem, hogy az indán törzsek ártatlanok voltak. Rá voltak kényszerülve, hogy megvédjék magukat az új telepesek agressziója ellen. És végül így kezdődött a legtöbb konfliktus.]

A *Kutatási folyamat ismertetője* identitás, amely az elvégzett kutatás lépéseinek ismeretése által formálódik/fogalmazódik meg, meglehetősen alulreprezentált (8%). Az ide vonatkozó énutalások jelentős részben egy másik szemináriumra utaltak, amelyhez az előadás kapcsolódott:

So today I wrote my final presentation from a Native American class. And my task was to compare myths in two related tribes. [Szóval a mai prezentációm az

Óslakos indiánok kurzusból írtam. És a feladatom az volt, hogy összehasonlítsam két törzs mítoszait.]

Az előadók csak elvétve utaltak a kutatás szisztematikus tervezésére és lebonyolítására:

So basically my point was to prove that the movie was a faithful recreation of the book, which I did by first defining what the word faithful meant since this was as this is my terminology basically. I chose these three-tenet kind of system: themes and ideas, stylistic choices and atmosphere. [Szóval alapvetően a célom az volt, hogy bizonyítsam, hogy a film a könyv hű reprezentációja, amihez először is meghatároztam a „hű” szót, mivel ez volt ... ez alapvetően a terminológiám. Ezt a háromrészes rendszert választottam: témák és gondolatok, stílusválasztások és hangulat.]

A társadalmi szerepek közül csak az *Egyén* identitás jelenik meg említésre méltó mértékben (13,3%), ugyanakkor ezek az előfordulások jellemzően magánszemélyként, nem pedig egy intézmény tagjaként konstruálják meg a beszélőt. Az egyéni tapasztalatok illusztrációként, bizonyítékként szolgáltak a tanulmányterülethez kapcsolódó téma kifejtése során:

I chose this topic because I'm interested in both learning languages and video games. [Azért választottam ezt a témát, mert érdekel a nyelvtanulás és a videójátékok is.]

Érdekes összevetni ezeket az eredményeket Hyland–Zou (2021) és Qiu–Jiang (2021) 3MT-korpuszvizsgálataival, valamint Zareva (2013) és Nausa (2020) megfigyeléseivel. A jelen korpuszban 1000 szóra vetítve előforduló 21,98 énutalás a Hyland–Zou (2021) és Qiu–Jiang (2021) 3MT-tanulmányaiban mért adatokhoz (23,5 és 21,1) áll közelebb, és magasabb, mint Zareva (2013) és Nausa (2020) eredményei (16,11 és 11,2). Ugyanakkor a 3MT-korpuszokkal való hasonlóság ebben az esetben csak a számadatok szintjén érvényesül: míg a nagy tétellel bíró, 3MT-PhD-vizsgaelőadásokban előforduló, viszonylag nagyszámú énutalás az előadók kutatási kompetenciáit, tudományos elemzőképességét, valamint a tudományos közösséghez történő tartozásukat (pl. egyéni hozzájárulás csoportos kutatásokhoz) hivatott kifejezni, a magyar anglisztika szakos hallgatók szemináriumi előadásaiban előforduló énutalások a személyes vélemény és egyéni, nem intézményes tagsághoz kötődő tapasztalat megjelenítői. Ezzel szemben Zareva (2013) tanár szakos hallgatóinak előadásaiban az énutalások alacsonyabb előfordulása tükrözi a Hyland–Jiang (2017) által azonosított általános törekvést a bölcsész- és társadalomtudományi diskurzusok személytelenítésére.

Egyértelműen látszik az is, hogy a magyar anglisztika szakos hallgatók sikeresen elsajátították a diskurzus szerveződésre és a diskurzuson belüli figyelemirányításra

vonatkozó szerepeket, amelyek a korábbi kutatásokban is hangsúlyosak voltak, ugyanakkor a tudományos diskurzusközösségben történő részvételhez kötődő szerepekben még jóval bizonytalanabbak. Ez valószínűleg annak tudható be, hogy Zareva TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) MA-tanár szakos és Nausa PhD-hallgatói egyrészt előrébb tartottak a tanulmányaikban, másrészt szakmát adó képzésben vettek részt, és így egyértelműbbek voltak számukra a szakterületi diskurzusközösség kommunikációs elvárásai. Az anglisztika alapképzésben részt vevő hallgatók számára ezek a diszciplináris elvárások talán kevésbé beazonosíthatók, hiszen esetükben a különböző írásbeli és szóbeli műfajok elsősorban a tanulmányaikhoz, nem pedig egy konkrét szakma diskurzuselvárásaihoz kapcsolódnak. Ennek következtében a tudományos kutatás lépéseinek ismertetése, a forrásokból származó ismeretek közlése és az egyértelmű önálló hozzájárulás megalkotása helyett a saját egyéni tapasztalataikat, véleményüket és attitűdjeiket helyezik előtérbe, ezekkel illusztrálják és bizonyítják álláspontjukat.

4. Összegzés

Tanulmányomban arra tettem kísérletet, hogy feltérképezsem magyar anyanyelvű angol szakos hallgatók szemináriumi előadásokban megvalósult diszciplínaszpecifikus identitásait. Az énutalások és identitások vizsgálata alapján elmondható, hogy a prezentációs kurzus során tanulmányozott példák, valamint egyéb, tanulmányaikhoz kapcsolódó tapasztalataik alapján a hallgatók sikeresen elsajátították az angol nyelvű tudományos-ismeretterjesztő előadások diskurzusszerveződéséhez kapcsolódó identitások megvalósításának nyelvi lehetőségeit, és egyértelműen törekedtek az egyéni tapasztalat és vélemény megjelenítésére. Ugyanakkor látható nehézséget okoz még számukra az, hogy a tudományos diskurzusközösség aktív, releváns tudással és kutatói készségekkel rendelkező tagjaként jelenítsék meg magukat. Ez valószínűleg annak is köszönhető, hogy az anglisztika alapszakos hallgatók jelentős részének nincsenek még határozott elképzelései leendő hivatásukkal kapcsolatban, és ezért nehezen tudnak valamilyen konkrét szakma diskurzusgyakorlatával azonosulni. Mindemellett oktatási szempontból hasznos lehet a hallgatói szemináriumi előadás diskurzuselvárásainak vizsgálata: a hallgatók tudatosíthatják, hogy milyen identitásokon keresztül jeleníthetik meg magukat különböző szakmai szerepekben és kontextusokban, mely szerepidentitásokat érdemes erősíteniük akár a szakdolgozatuk meggyőző bemutatása érdekében, akár egy anglisztikához kapcsolódó bölcsészszakma jövőbeli művelőjeként.

Irodalom

- Ädel, Annelie – Mauranen, Anna 2010. Metadiscourse: Diverse and divided perspectives. *Nordic Journal of English Studies*, 9/2. 1–11.
- Anthony, Laurence 2022. AntConc (Version 4.2.0) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. <https://www.laurenceanthony.net/software>. (Letöltve: 2022. 12. 03.)
- Compagnone, Antonio 2015. The reconceptualization of academic discourse as a professional practice in the Digital Age: A critical genre analysis of TED talks. *Hermes – Journal of Language and Communication in Business*, 54. 49–69.
- Duff, Patricia A. 2010. Language socialization into academic discourse communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30. 169–192.
- Hyland, Ken 2002. Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34. 1091–1112.
- Hyland, Ken 2005. *Metadiscourse*. London: Continuum.
- Hyland, Ken 2017. Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*, 113. 16–29.
- Hyland, Ken – Jiang, Feng 2017. Change of attitude? A diachronic study of stance. *Written Communication*, 33/3. 251–274.
- Hyland, Ken – Zou, Hang 2021. “I believe the findings are fascinating”: Stance in three-minute theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 50 [100973]. <https://www.sciencedirect.com/journal/journal-of-english-for-academic-purposes/vol/50/suppl/C> (Letöltve: 2023. 01. 05.)
- Ivanic, Roz 1998. *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: Benjamins.
- Li, Xuwei – Li, Feipeng 2020. Gender difference in hedging: A corpus-based study of TED talks about emotion. *Creative Education*, 11/10. [103664]. https://www.scirp.org/html/19-6305283_103664.htm. (Letöltve: 2023. 01. 05.)
- Morita, Naoko 2000. Discourse socialization through oral classroom activities in a TESL graduate program. *TESOL Quarterly*, 34. 27.
- Nausa, Ricardo 2020. Identity projection in the oral presentations of Colombian PhD students: Disciplinary differences. *System*, 94. [102351]. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X20307119>. (Letöltve: 2022. 12. 03.)
- Qiu, Xuyan – Jiang, Feng 2021. Stance and engagement in 3MT presentations: How students communicate disciplinary knowledge to a wide audience. *Journal of English for Academic Purposes*, 51. [100976]. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1475158521000205>. (Letöltve: 2022. 12. 03.)
- Scotto di Carlo, Giuseppina 2015. Stance in TED talks: Strategic use of subjective adjectives in online popularisation. *Ibérica*, 29. 201–222.
- Singh, Kuldip Kaur Maktiar – Ali, Afida Mohamad 2017. Exploring the genre of academic oral presentations: A critical review. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7/1. 152–162.

- Siribud, Sarit 2016. Authorial stance in classroom speeches. *Pasaa Paritat*, 31. 141–163.
- Swales, John M. 2004. *Research genres: Explorations and applications*. New York, NY: CUP.
- Zareva, Alla 2013. Self-mention and the projection of multiple identity roles in TESOL graduate student presentations: The influence of the written academic genres. *English for Specific Purposes*, 32. 72–83.
- Zhang, Dongyun – Sheng, Diyun 2021. EFL lecturers' metadiscourse in Chinese university MOOCs across course types. *Corpus Pragmatics*, 5. 243–270. <https://link.springer.com/article/10.1007/s41701-021-00098-0>. (Letöltve: 2022. 12. 03.)

Bakti Mária

**A KÉTNYELVŰ SZAKTÁRGYI KOMMUNIKÁCIÓS
KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE A KÉT TANÍTÁSI
NYELVŰ OKTATÁSBAN.
PÉLDÁK A KÖRNYEZETISMERET,
A TERMÉSZETTUDOMÁNY ÉS A FÖLDRAJZ
TANTÁRGYAK KÖRÉBŐL**

Prof. Dr. Farsang Andrea (1967–2022) emlékére

Absztrakt: Napjainkban egyre növekvő ismertségnek és népszerűségnek örvend a tartalom és nyelv integrálásának módszere (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*). A módszer sikeres alkalmazásához elengedhetetlen a szaktárgyi kommunikációs kompetenciák feltérképezése és tudatos fejlesztése a CLIL-nyelven. Jelen tanulmány ehhez járul hozzá azzal, hogy a kerettantervek alapján feltárja a környezetismeret – természettudomány – földrajz tantárgyakhoz kapcsolódó szaktárgyi kommunikációs kompetenciákat, majd a meghatározott kompetenciák fejlesztéséhez jó gyakorlatokat mutat be.

Kulcsszavak: CLIL, nyelvoktatás, nyelvtanulás, tanterv, módszertan, szaktárgyi kommunikáció

1. Bevezetés

A tartalom és nyelv integrálása (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*) olyan kettős fókuszú oktatási módszer, amelyben mind a szaktárgyi tartalom, mind az elsajátítandó idegen nyelv egyformán hangsúlyos (Mehisto et al. 2008). A módszer abban tér el a hagyományos nyelvoktatástól, hogy a CLIL keretében a tanulók valós környezetben, eszközként használják az idegen nyelvet. A hagyományos nyelvórákkal ellentétben a tanulók az idegen nyelven *keresztül* tanulnak, nem pedig az idegen *nyelvről* (Marsh 2020). Ezen felül a CLIL sikeréhez az is hozzájárul, hogy a tartalom és nyelv integrálása során a tanulók implicit módon tanulják az idegen nyelvet (Surmont et al. 2014).

A tartalom és nyelv sikeres integrálásához számos tényező hozzájárul. A tanulóknak az anyanyelvükön és a CLIL-nyelven is rendelkezniük kell az alapvető

interperszonális kommunikációs készségekkel (*Basic Interpersonal Communication Skills, BICS*), továbbá az iskolai munkához szükséges nyelvi készségekkel (*Cognitive Academic Language Proficiency, CALP*). A CALP az iskolához, illetve a szaktárgyakhoz kötődő nyelvtudást jelenti: a tanulóknak ismerniük kell a megfelelő fogalmakat, illetve olyan mondatokat és szövegeket kell alkotniuk, amelyek az adott tantárgyra jellemzők (Clegg 2009). Az anyanyelv tekintetében a BICS leginkább az otthon használt nyelvváltozat, míg a CALP az iskola nyelve (Lorenzo és Rodríguez 2014).

A CALP-készségek nem mindegyikét tanítják meg explicit módon az anyanyelven, és ez a szaktárgyak idegen nyelven történő oktatása esetében is igaz (Clegg 2009). Emellett a legtöbb, szaktárgyát idegen nyelven oktató tanár azt gondolja, hogy a sikeres CLIL-gyakorlathoz elsősorban a mondat szintje alatti nyelvi elemek ismerete szükséges, például a fogalmak és az alapvető nyelvtan (a megfelelő igeidők vagy a melléknév-fokozás) (Lorenzo 2013). Ezzel szemben a gyakorlat azt mutatja, hogy a tanulóknak ismerniük kell a tágabb értelemben vett szaktárgyi kommunikációs készségeket is.

A kutatók figyelve az utóbbi évtizedekben fordult a szaktárgyi kommunikációs kompetenciák (*disciplinary literacies*) CLIL-ben játszott szerepe felé. A tartalom és nyelv sikeres integrálásának egyik lehetséges módja a szaktárgyi műfajokra alapozó tanmenet, amely figyelembe veszi a szaktárgyi diskurzus műfaji jellemzőit (Lorenzo 2013). Lorenzo megkülönbözteti a bemeneti és a kimeneti műfajokat (*input and output genres*), és bemutatja a történelem tantárgy idegen nyelven történő oktatását segítő műfajtérféket (Lorenzo 2013). Dalton-Puffer (2013) a kognitív diskurzusfunkciók oldaláról közelíti meg a szaktárgyi tartalom és a nyelv integrációját. Hét diskurzus-funkciót különböztet meg, ezeket az 1. táblázatban foglaljuk össze.

Kommunikációs szándék	CDF	Kapcsolódó performatív igék
Elmondom, hogyan tudjuk felosztani a világot bizonyos szempontok alapján.	Osztályozás	osztályoz, összehasonlít, összekapcsol
Elmondom, hogyan lehet kiterjeszteni ezt a szaktárgyi fogalmat.	Definiálás	definiál, jellemez
Elmondom a részleteit annak, amit látok.	Leírás	leír, azonosít, megnevez
Elmondom, hogy mi a véleményem valamiről.	Értékelés	értékel, igazol, érvel, reflektál, kommentál
Elmondom valaminek az okait.	Magyarázat	magyaráz, okokat ismertet, ok-okozati kapcsolatokat mutat be, következtetéseket von le
Elmondok valamit, ami lehetséges.	Felfedezés	felfedez, megbecsül, megjósol
Elmondok valamit, ami a közvetlen kontextuson kívül esik, de ismerem.	Bemutató	bemutat, informál, elmond, összefoglal

1. táblázat: Kognitív diskurzusfunkciók (Dalton-Puffer 2013)

Folyamatban van egy nemzetközi felmérés a szaktárgyi kommunikációs kompetenciák, a CLIL sikeres megvalósításában betöltött szerepéről (*CLIL NetLE*). A pályázat-hoz kapcsolódó munkaanyag (*CLIL NetLE 2023*) a következőkben definiálja a szaktárgyi kommunikációs kompetenciákat:

- egyszerre cél és dinamikus folyamat;
- szoros kapcsolatban áll a szaktárgyi tartalommal, a tudás megszerzésével és az erről való kommunikációval;
- a szaktárgyakhoz kapcsolódó tipikus gondolkodásmódhoz, fogalomalkotáshoz és kommunikációhoz kapcsolódik;
- azt mutatja meg, hogy a kommunikáció hogyan ágyazódik be a szaktárgyba;
- multiszemiotikai, funkcionális, technológiai és többnyelvű dimenziói vannak.

A hazai gyakorlatban a CLIL leggyakoribb megvalósulási formája a két tanítási nyelvű oktatás, mind az általános iskolában, mind a gimnáziumban. A hazai alkalmazott nyelvészeti kutatások feltárták a nyelvi kompetenciák (Várkuti 2010) és a tananyagok szerepét (Bakti–Szabó 2016) a két tanítási nyelvű oktatásban, azonban a szaktárgyi kommunikációs kompetenciák kutatása és gyakorlati alkalmazása eddig nem kapott megfelelő figyelmet.

A jelen tanulmány célja a szaktárgyi kommunikációs kompetenciák feltérképezése az általános iskolai környezetismeret, természettudomány és földrajz, illetve a gimnáziumi földrajz tantárgyak vonatkozásában. A tantárgyválasztás oka, hogy ezek a tantárgyak az idegen nyelven tanítható tantárgyak körébe tartoznak az általános iskola alsó tagozatától kezdve a gimnáziumig (EMMI 2013).

Feltételezzük, hogy a felsorolt szaktárgyi kommunikációs kompetenciák ismerete ugyanolyan fontos a tantárgyak idegen nyelven történő tanításában és tanulásában, mint az anyanyelven történő oktatásban.

2. A NAT általános kompetenciái

A Nemzeti alaptanterv az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákból kiindulva hét általános, tanulási területeken átívelő kompetenciát határoz meg. Ezek a tanulási kompetenciái, a kommunikációs kompetenciák, a digitális kompetenciák, a matematikai, gondolkodási kompetenciák, a személyes és társas kapcsolati kompetenciák, a kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái és a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák.

3. Kerettantervi kompetenciák

A következőkben a környezetismeret (általános iskola 3–4. osztály), a természettudomány (általános iskola 5–6. osztály) és a földrajz (általános iskola 7–8. osztály, középiskola 9–10. osztály) tantárgyak anyanyelvi szaktárgyi kommunikációs kompetenciáit ismertetem. Ezeknek a fejlesztendő kompetenciáknak és a javasolt tevékenységeknek az ismerete segíthet a tantárgyakat idegen nyelven oktató tanítóknak és szaktanároknak az idegen nyelvű szaktárgyi kompetenciák kialakításában is.

A környezetismeret tantárgy az általános iskola 3. és 4. évfolyamán a következő kommunikációs kompetenciák fejlesztését tűzi ki céljául. A tanulók szövegértésének fejlődését segíti a megfigyelés, összehasonlítás, csoportosítás, mérés és kísérletezés. A környezetismeret-órákon a tapasztalok lejegyzése vagy szóbeli megfogalmazása, valamint az információk gyűjtése is szerepel a fejlesztendő kompetenciák között.

A természettudomány tantárgy esetében gondolatok, tapasztalatok és megfigyelések világos, rövid és tömör kifejezésén van a hangsúly.

Lényeges változás következik be a fejlesztendő kommunikációs kompetenciák területén az általános iskola 7. és 8. évfolyamán, mivel a földrajz tantárgy esetében a tantárgy leírásakor megjelenik a vitakultúra fejlesztése és a logikus, érveken alapuló véleménynyilvánítás. A tantárgyhoz tartozó, fejlesztendő kommunikációs kompetenciák körébe tartozik a szövegértési kompetencia fejlesztése is. A tantárgy további fejlesztési céljai között szerepel a következtések levonása, következmények megfogalmazása, összehasonlítások elvégzése, illetve a szövegértelmezés és az információgyűjtés és -feldolgozás is kiemelt hangsúlyt kap.

A gimnázium 9. és 10. évfolyamain a földrajz tantárgyhoz kapcsolódó célok finomodnak, az általános célok kiemelik az *információk tudatos keresését, értelmezését, az összefüggések feltárását, a megszerzett információk alkalmazását lehetővé tevő képességek kialakítását*. A földrajztanítás célja a jelenségek okainak és következményeinek feltárása is. A tantárgy hozzájárul az érvek ütköztetésére épülő vitakultúra kialakulásához. A kapcsolódó kommunikációs készség a vitakészség, továbbá a kommunikációs kompetenciák fejlesztését segíti a földrajzi tartalmú információk értelmezését elváró írásbeli és szóbeli – közöttük a prezentációhoz kapcsolódó – feladatok megoldása is. A különböző forrásokból gyűjtött információk, leírások értelmezése és feldolgozása hozzájárul a szövegértési kompetencia fejlesztéséhez. A tantárgy leírása kiemeli a következtetések levonását, a várható prognózisok, következmények megfogalmazását, a hasonlóságok és eltérések feltárását, a kísérleti és megfigyelési eredmények értelmezését, az információk értékelését, az érvekkel alátámasztott vélemények megfogalmazását. Ezenfelül a tanulók lényegkiemelő összegzést készítenek szóban és írásban, és földrajzi témájú szövegeket dolgoznak fel.

A kerettantervek részletesen bemutatják az eredmények és célok eléréséhez javasolt konkrét feladatokat is.

A környezetismeret esetében ezek például a megbeszélés (a *helyes öltözködés megbeszélése*), a különböző tapasztalatok írásban történő rögzítése, plakát készítése, beszélgetés, szituációs játék (az *érzékszervek védelmét biztosító szabályok, helyes szokások megismerése, gyakorlása és alkalmazása*). Emellett javasolt tevékenységek a mérési eredmények bemutatása és a becslés, illetve a megszólítási formák, udvariassági formulák használatának gyakorlása.

A természettudomány tantárgyhoz javasolt tevékenységek: a tapasztalatok rögzítése írásban és rajzban, poszter vagy kiselőadás készítése, bemutatása, földrajzi „legek”, természeti rekordok gyűjtése.

Az általános iskola 7. és 8. évfolyamán a földrajz tantárgyhoz javasolt tevékenységek köre jelentősen bővül, ami természetesen a szükséges szaktárgyi kommunikációs kompetenciák bővülését is magával hozza. Új típusú szövegértési feladat a szöveg vagy leírás utáni alaprajzkészítés. Javasolt feladatok még az elemzés (*tematikus térképek elemzése*), a szituációs játék, az irányított beszélgetés és a helyzetgyakorlat (*idegenvezetés a településen*). Ezek mellett új elemek a prezentáció készítése, a disputa, az élménybeszámoló, a komplex elemzés és a projektfeladat. Új, íráskészséget is fejlesztő elem a kommentek írása vagy a hajónapló készítése.

A gimnázium 9. és 10. évfolyamán a tevékenységek köre tovább bővül. Ide tartoznak például a beszélgetések, helyzetgyakorlatok, a hírfigyelés és -reflektálás, a vélemény megfogalmazása, folyamatok bemutatása, következtetések levonása, esettanulmányok készítése, események következményeinek megvitatása. A javasolt tevékenységek közé tartozik az interjú készítése, projektfeladatok, szövegfeldolgozás (*önálló információgyűjtés, nyomtatott és online cikkek, információk alapján*), jellemzők összehasonlítása, bemutató, prezentáció készítése, javaslatok megfogalmazása (*pl. település fejlesztésére, víztakarékosságra*), szövegálmondás, narráció készítése, vita, a jelenségek probléma-alapú megbeszélése, a drámajáték, a helyzetgyakorlat és az érvelés.

4. Szaktárgyi kommunikációs kompetenciák fejlesztése idegen nyelven tartott szaktárgyi órán

Az eredményeinket a könnyebb felhasználás és átláthatóság végett a szakirodalomban ismertetett szempontok szerint csoportosítjuk, mivel ennek segítségével könnyebben áttekinthetők azok a szaktárgyi kommunikációs kompetenciák, amelyeket az idegen nyelven tartott szaktárgyi órákon is fejleszteni lehet. Először Dalton-Puffer (2013) kognitív diskurzusfunkciói (*Cognitive Discourse Functions, CDF*) alapján, majd a kerettantervekben szereplő kimeneti műfajok (Lorenzo 2013) alapján rendszerezzük

az elvárásokat. A táblázatokban szerepel a két tanítási nyelvű képzésben előírt elérendő nyelvi szint is.

4.1. Kognitív diskurzusfunkciók (CDF) a kerettantervekben

	Környezet- ismeret	Természet- tudomány	Földrajz (7–8.)	Földrajz (9–10.)
A képzési szakasz végére elérendő minimum nyelvi szint (KER)	A1	A2	B1	B2
CDF				
Osztályozás (<i>Classification</i>)	csoportosít, megfigyel, összehasonlít	összehasonlít, rendszeres	összehasonlít	hasonlóságok és eltérések felismerése, megfogalmazása
Definiálás (<i>Define</i>)	–	–	–	–
Leírás (<i>Describe</i>)	–	–	jellemez	–
Értékelés (<i>Evaluate</i>)	–	értékel	döntéshozatal, értékelés, javaslatok, önálló vélemény megfogalmazása	érvvel alátámasztott vélemény, információk értékelése, javaslatok, kihívások, értelmezése, vita
Magyarázat (<i>Explain</i>)	–	bizonyítás, következtetés, magyarázat, ok-okozat	értelmez, következtet, magyaráz, ok-okozati összefüggéseket ismer fel	kísérlet értelmezése, ok-okozati összefüggések feltárása
Felfedezés (<i>Explore</i>)	–	becslés	–	prognózis, előnyök és kockázatok
Bemutatás (<i>Report</i>)	bemutatás	kiselőadás	kiselőadás, prezentáció	kiselőadás, prezentáció

2. táblázat: Kognitív diskurzusfunkciók a kerettantervekben

4.2 Szaknyelvi műfajok

A kimeneti szaknyelvi műfajokat a kerettantervben felsorolt javasolt tevékenységek tükrében tekintjük át.

Környezetismeret	Természet-tudomány	Földrajz (7–8.)	Földrajz (9–10.)
mérési eredmények bemutatása, plakát, tapasztalat rögzítése írásban	bemutató, kiselőadás, poszter, tapasztalat rögzítése írásban	disputa, elemzés, élménybeszámoló, hajónapló írása, helyzetgyakorlat, kommentek írása, prezentáció készítése	bemutató, drámajáték, érvelés, esettanulmány, helyzetgyakorlat, interjú készítése, javaslatok készítése, prezentáció, reflektálás, szövegalámondás, narráció készítése, vita

3. táblázat: Szaktárgyi műfajok a kerettantervekben

A kerettantervek alapján tehát látható, hogy a két tanítási nyelvű programokra járó tanulóknak is el kell sajátítaniuk a fenti szaktárgyi kommunikációs kompetenciákat, hasonlóan az anyanyelven tanuló diákokhoz. A két tanítási nyelvű programokban a szaktárgyi kommunikációs kompetenciáknak csak egy részét fejlesztik az idegen nyelvi órákon. Felmerül a kérdés, hogy hogyan történhet a szaktárgyi kommunikációs kompetenciák fejlesztése az idegen nyelven tanított szaktárgyi órákon.

Ezeket az órákat olyan szaktanárok tartják (a legtöbb esetben CLIL-módszertani képzés nélkül), akik sok esetben saját anyagot dolgoznak ki a szaktárgyak idegen nyelven történő oktatásához. Léteznek azonban olyan jó gyakorlatok, amelyek segíthetnek a tanároknak és tanítóknak a szaktárgyi kommunikációs kompetenciák tanításában. Egy ilyen példa az *Első lépések a környezetismeret angol nyelven történő tanítása felé* (Bakti és Szarvas 2023) című módszertani anyag. Ellentétben a hagyományos, csak a szaktárgyi fogalmakra és tartalomra koncentrálnó célokkal, a módszertani gyűjteményben bemutatott környezetismereti témákhoz kapcsolódó fejlesztési célokat négyes bontásban adjuk meg:

1. szaktárgyi tartalom és fogalmak,
2. idegen nyelvi fejlesztési cél,
3. tanulói kommunikáció,
4. tanulási / gondolkodási készségek.

A környezetismeret tantárgy esetében fejlesztendő az összehasonlítás; ezt a tankönyv több feladata segíti, például a távolságmérés esetében a tanulók összehasonlításokat végeznek azzal kapcsolatban, hogy milyen távolságra laknak az iskolától.

Who lives closest to the school? Circle the appropriate pronoun: *he* or *she*?

_____ lives closest to the school. *He / She* lives _____ meters from the school.

Make comparisons about your group.

_____ lives closer to the school than _____ and _____.

1. példa: Összehasonlítások (Bakti és Szarvas 2023)

A környezetismeret tantárgy esetében szaktárgyi kommunikációs cél a bemutatás is. A módszertani anyag egy élményalapú eleme az SZTE JGYPK Interaktív Természetismereti Tudástárhoz kapcsolódik, ahol a tiszai életközösség bemutatása is megtalálható. Az életközösséget megjelenítő teremben a tanulók választhatnak egy állatot, amelyet négy egyszerű mondatban tudnak leírni. A bemutatást segíti egy példa is.

Choose one animal and present it based on the following points:

- size
- color
- habitat
- food

Here is one example:

The carp.

It is silver / Its color is silver.

It is about 20-30 cms. / Its size is about 20-30 cms.

It lives in the river. / Its habitat is the river.

It feeds on shells and insects. / Its food is shells and insects.

2. példa: Leírás / bemutatás (Bakti és Szarvas 2023)

5. Összegzés

Jelen tanulmány célja a környezetismeret, természettudomány és földrajz tantárgyak kerettanterveinek áttekintése volt, annak érdekében, hogy felvázolja a tantárgyakhoz kapcsolódó szaktárgyi kommunikációs kompetenciákat, majd a kompetenciaelemeket kognitív diskurzusfunkció és kimeneti műfajok alapján csoportosítsa. Ezek a

csoportosítások segítséget nyújthatnak a szaktárgyakat idegen nyelven oktató tanároknak abban, hogy a felsorolt elemeket tudatosan fejlesszék, így segítve a tanulókat a szaktárgy idegen nyelven történő oktatásában. A későbbiekben más tantárgyakra elkészített elemzések is segíthetnek a két tanítási nyelvű iskolák tananyagainak pontosabb és hatékonyabb összeállításában.

Irodalom

- Bakti Mária – Szabó Klára 2016. Exploring CLIL Teaching Materials in Hungary. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 16/2. 1–10. http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/Bakti_Szabo.pdf. (Letöltve: 2023. 01. 12.)
- Bakti Mária – Szarvas Júlia (szerk.). 2023. *Első lépések a környezetismeret angol nyelven történő tanítása felé*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Clegg, John 2009. Skills for CLIL: onsetopenglish.com. www.onestopenglish.com/clil/article-skills-for-clil/501230.article. (Letöltve: 2021. 01. 25.)
- CLIL NetLE. 2023. Conceptualizing Disciplinary Literacies. Belső munkaanyag. WG1.
- EMMI 2013. Az emberi erőforrások minisztere 4/2013. (I.11.) rendelete a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelveinek kiadásáról.
- Dalton-Puffer, Christiane 2013. A construct of cognitive discourse functions for conceptualizing content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics* 1 / 2 216–253.
- Lorenzo, Francisco 2013. Genre-based curricula: multilingual academic literacy in content and language integrated learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 16/3. 375–388. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2013.777391>
- Lorenzo, Francisco – Rodríguez, Leticia 2014. Onset and expansion of L2 cognitive academic proficiency in bilingual settings: CALP in CLIL. *System*. 47. 64–72. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.09.016>.
- Mehisto, Peeter – Marsh, David – Frigols, María Jesús 2008. *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Marsh, David 2020. *The Bilingual Advantage. The impact of Language Learning on Mind and Brain*. https://www.researchgate.net/publication/346485839_The_Bilingual_Advantage_The_Impact_of_Language_Learning_on_Mind_Brain. (Letöltve: 2023. 02. 27.)
- Surmont, Jill – Van de Craen, Piet – Struys, Esli – Somers, Thomas 2014. Evaluating a CLIL student: Where to find the CLIL advantage. In: Breeze, Ruth – Llamas Saíz, Carmen – Concepción Martínez, Pasamar – Taberno Sala, Cristina (eds.) 2014. *Integration of theory and practice in CLIL*. Amsterdam and New York: Rodopi. 55–72.
- Várkuti Anna 2010. Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences. *International CLIL Research Journal*, 1 (3). 67–79.

A „TÖKÉLETES” EGYNYELVŰSÉG ÉS KÉTNYELVŰSÉG UTÓPIÁJÁRÓL

Abstrakt: A tanulmány középpontjában a „tökéletes” kétnyelvűség áll a szövegértés szemszögéből vizsgálva. Ehhez azt is tisztázni kell, mi is a „szövegértés”, azaz mit értünk meg, amikor egy szöveget megértünk. A szöveg ugyanis nem egyszerűen szavak és nyelvtani szerkezetek összessége. A szöveg megértéséhez nem elég, hogy a nyelvet birtokoljuk – a szöveg jelentésén túlmutat a szöveg értelme. A nyelv, a nyelvi rendszer nem a világ objektív tükörképe, hanem egy adott kulturális hálóval rendelkező nyelvközösség világról alkotott képe. A szövegre pedig a nyelv és a kultúra szoros összefonódása jellemző. A kérdés tehát az, hogy ilyen szövegrecepció feltételekkel létezik-e „tökéletes” kétnyelvűség. Egyáltalán létezik-e „tökéletes” egynyelvűség? Ezekre a kérdésekre keressük a választ egy irodalmi mű segítségével úgy, hogy mindeközben nemcsak a megértés határait kutatjuk, hanem a fordíthatóság és a fordíthatatlanság kérdésére is választ keresünk.

Kulcsszavak: egynyelvűség, kétnyelvűség, fordítás, fordíthatóság, reáliák

1. Problémafelvetés és a tanulmány céljai

Az egyéni többnyelvűségnek köztudottan több fajtája van.¹ Emellett a többnyelvűség egy „pillanatnyi” állapot, azaz dinamikusan változik az egyén élethelyzetétől függően: fontos az, hogy a mikrokörnyezetben és a makrokörnyezetben melyik nyelv a domináns, s ez a körülmény is változhat. Mivel a valós életben igen ritkán fordul elő az a szituáció, hogy a két nyelvet szabadon tudjuk használni mind az informális, mind a formális kommunikációban, így a két nyelv szükségszerűen specializálódik az élet bizonyos területeire, meghatározott témákra, helyzetekre. Ez a funkcionális elkülönülés, a diglossia elkerülhetetlen, ami pedig eleve megkérdőjelezi a „tökéletes” kétnyelvűség létezését.

A kétnyelvűségnek számtalan definíciója létezik. A minimalista megközelítés szerint a kétnyelvűség az a képesség, hogy teljes, értelmes megnyilatkozásokra vagyunk képesek két nyelven (vö. Maak 2010: 31). A kérdés persze az, hogy egy megnyilatkozás mikor „teljes” [„vollständig”] és „értelmes” [„sinnvoll”]. A maximalista felfogás

¹ A primer és a szekunder, azaz a szimultán és a szukcesszív kétnyelvűséghez, valamint az alárendelt, az összetett és a koordinált kétnyelvűséghez vö. Drahota-Szabó 2009: 50–68.

alapján pedig a kétnyelvűség két nyelv anyanyelvi szintű birtoklása (vö. Maak: 2010: 31). Ha ez utóbbit vesszük alapul, akkor ezt azt jelenti, hogy a kétnyelvű beszélő duplán anyanyelvű, mindkét nyelvet „tökéletesen” birtokolja. Ez a megközelítés felveti a kérdést: Mikor „tökéletes” az anyanyelvű beszélő? Egyáltalán létezik-e ilyen a valóságban?

Egy nyelv „birtoklása” magában foglalja mind a szövegértést, mind a szövegprodukciónak. A fenti kérdéseket azonban itt a szövegreceptió szemszögéből vizsgálom. A lehetséges válaszokat szépirodalmi példák segítségével, pontosabban Borbély Szilárd „Nincstelenek” című regénye és annak német fordítása alapján keresem (Borbély 2013, 2014). A cél először is annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy vajon a magyar szöveg magyar anyanyelvű olvasója „tökéletesen” érti-e a magyar szöveget. Továbbá: A feltelezett magyar–német kétnyelvű olvasó érti-e, értheti-e a magyar szöveget akkor, ha a magyar nyelvet nem magyar kulturális közegben tanulta? Végül: A német fordítás receptiója mennyiben lehet „azonos” a magyar szöveg receptiójával?²

2. A nyelv mint valóságtérkép – üres helyek a lexikában

A nyelv olyan, mint egy valóságtérkép. Bańcerowski (2000: 267) találó hasonlatával: „[...] a nyelvi megnyilatkozások a valóságot nem hűen, hanem csupán egyszerűsített formában tükrözik. A valóság nyelvi reprezentációja a térképhez hasonlít, amely természeténél fogva, sokkal szegényebb, mint az általa ábrázolt terület, és sok tekintetben messze is áll tőle”. Ez a térképmetafora nemcsak a megnyilatkozásokra, hanem a nyelvre mint rendszerre is érvényes. Minden nyelv térkép, s mindegyik másképp ábrázolja a valóságot.

A kétnyelvűség tökéletességéhez az is hozzátartozna, hogy az idegen nyelvi kommunikációban mindig a rendelkezésünkre áll – a pillanat törtrésze alatt – a megfelelő szó. Ez azonban nincs így, hiszen gyakran előfordul, hogy egy szót nem találunk. Ez több okra is visszavezethető. Az egyik kognitív probléma az lehet, hogy az emlékeztünkben, a mentális lexikonunkból nem tudjuk előhívni a lexikális elemet, pedig a szó szinte „a nyelvünk hegyén van”. Az ún. TOT-jelenség (ang. tip-of-the-tongue-phenomenon; ném. Zungenspitzen-Phänomen) mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi kommunikációban előfordul (vö. Iványi 1997). Az anyanyelvi beszédben különösen idős, főleg demenciával küzdő emberekre jellemző (vö. Drahotová-Szabó 2021: 43). Ha idegen nyelven nyilatkozunk meg, de az anyanyelvünkön gondolkodunk, akkor pedig az anyanyelvi szó célnyelvi ekvivalensének a megtalálása okozhat gondot (vö. Iványi 1998).

² Ezt a kérdést vizsgálta Kegyes (2011, 2018) Szabó Magda „Az ajtó” című művének két német fordítása alapján a következő szempontok szerint: a műfordító idegen nyelvi és anyanyelvi kompetenciája, fordítói kompetenciája, a forrásnyelvi és célnyelvi kultúrára vonatkozó ismeretei.

Az idegen nyelvben tehát sokszor nehézséget jelent az ekvivalens szó megtalálása, annál is inkább, mert a nyelvek – mint mondtuk – különbözőképpen tükrözik és egyúttal teremtik meg a világot. Az idegennyelv-oktatásban – az idegennyelvtanár-képzésben kiemelten – tudatosítjuk az ekvivalenciatípusokat. Az összevetések fő célja az, hogy a nyelvtanuló felismerje, az anyanyelve és az idegen nyelv szavainak a jelentésterjedelme, sok esetben a stiláris értéke, valamint a más szavakkal való kombinálhatósága gyakran eltér. Itt csak egy példát említek a regényből. A magyar *ember* szó egyik jelentésének a németben a *Mensch* felel meg. A népies nyelvhasználatban azonban az *ember* jelentése lehet ’férfi’ és ’férj’ is. Ebben a jelentésben azonban a németben ezt használjuk: *Mann*. A fordításban tehát szükségszerűen veszteségek keletkeznek, mint például itt: „Mert minden férfi ilyen. A nővérem embert mond, mert mi a férfiakat hívjuk így. De apám nem tenne ilyet. A nővérem csak gyűlöletből mondja” (Borbély 2013: 120). A fordításban a kérdéses rész kimarad: „Weil alle Männer so sind. Mein Vater würde so etwas nicht tun. Meine Schwester sagt das nur aus Hass” (Borbély 2014: 114).

A lexikális megfeleltethetőséget ezenfelül még az is nehezíti, hogy olykor nem a beszélő nem tudja előhívni a szót, hanem nincs is szó. A szókincsben tehát üres helyeket is találunk. Ha annak az okait próbáljuk tisztázni, hogy egy nyelv szókincsében miért vannak hiátusok, akkor – véleményem szerint – két esetet különböztethetünk meg.

2.1. „Véletlen” hiátusok

Az első esetben a lexikális hiány nem magyarázható, azaz véletlenszerűnek tűnik. Hangsúlyozom: nem teljes bizonyossággal véletlen, csak annak látszik, mert szinkrón szemlélettel nehéz észszerű magyarázatot adni rá.

A legegyszerűbb példa erre: az *éhes*-nek megvan az antonimája is: *jóllakott*; a németben úgyszintén: *hungrig* (vagy: *jmd. hat Hunger*) és *satt*. A *szomjas*-nak az ellentétét azonban nem tudjuk egy szóval kifejezni, csak így: *nem szomjas*. A németben hasonlóképpen: *durstig* és *nicht durstig* (vagy: *jmd. hat keinen Durst*). A tartalom tehát „nyelviesíthető”, de nem egy szóval.

Anélkül, hogy a nyelv és a valóság, illetve a nyelv és a gondolkodás komplex összefüggéseire itt kitérnénk, annyit hangsúlyozni kell, hogy az ember alapvető szükséglete a rendszerben való gondolkodás, a világnak mint rendszernek a szemlélete, s az ember önmagát is elhelyezi ebben a rendszerben. A nyelv is egy rendszer, s a nyelv segít a világ rendszerként való felfogásában, az észleléseink rendszerezésében stb. Ha a nyelvből hiányzik egy szó, akkor az nem gátolja ugyan a konceptualizációt, de a szó megléte mindenképpen segíti azt. A fenti példánknál maradván: mivel a *szomjas*-nak nincs lexikális szinten antonimája, a *nem szomjas* tölti be a konceptualizációs funkciót verbális szinten.

2.2. Reáliák

Vannak a lexikális hiátusnak olyan esetei, amikor a jelölő hiányának a jelölt hiánya az oka. Például: azok a szavak, amelyek tipikusan magyar tárgyakat, intézményeket stb. neveznek meg, hiányoznak a németből. Ezek a reáliák.³ Tág reáliafelfogással összhangban az általam javasolt definíció a következő:

A reáliák olyan nyelvi jelek vagy jelkombinációk, amelyek egy bizonyos korban a jelhasználók egy csoportja számára a denotációjukon túlmenően többlettérrel, konnotációval rendelkeznek, s így a csoport tagjaiban megközelítően azonos, illetve hasonló asszociációkat keltenek. Ez a relevanciájuk annak tulajdonítható, hogy a csoport történelmével, társadalmi-politikai berendezkedésével, művészetével, szokásaival és erkölcsrendszerével, azaz röviden: a nyelv- és kultúrközösség tagjainak életével, gondolkodásával szorosan összefüggnek (Drahota-Szabó 2015: 23).

A definíció alapján megfogalmazható kérdések: A magyar anyanyelvű olvasók tudják-e értelmezni a regényben szereplő reáliákat? A német–magyar kétnyelvű olvasó érti-e őket? A kérdések megválaszolása előtt fontos kiemelni, hogy Borbély Szilárd regénye időben és térben hová köthető. Az 1960-as években járunk, a 60-70-es évek fordulóján, egy Isten háta mögötti faluban a magyar–ukrán–román hármashatár közelében. Pontosabban: az általános iskolás énelbeszélő jóvoltából a szülőfalujába, Túrricsére látogatunk. A kérdés tehát az, mennyiben tudunk részesei lenni ezeknek az életképeknek, mennyire értjük és főleg érezzük a regénybeli világot, amely a szocializmus korának történelmileg és kulturálisan kötött parasztvilága. Ennek az erős történelmi és kulturális kötöttségnek többek között a reáliák a kifejezőeszközei, amelyek átszövik a művet. Az ilyen irodalmi művekre fokozottan jellemző, hogy az olvasói befogadás sokkal több, mint egyszerű szövegértés. Azaz: nemcsak a jelentések befogadásáról van szó, hanem azok rekonstrukciójáról vagy újrateheremtéséről. A német szöveg értelemadása nemcsak a fordítóktól, hanem a német szöveg olvasójától is függ: nem mindegy ugyanis, hogy az olvasó német kulturális háttere NDK-s vagy pedig NSZK-s, azaz a Német Demokratikus Köztársasághoz vagy a Német Szövetségi Köztársasághoz köthető.

A továbbiakban az értelemadásnak, a jelentések rekonstrukciójának, illetve újrateheremtésének nehézségeit vizsgáljuk meg néhány szövegrészlet segítségével. A következő szövegrész nyelvi átültetése nem jelent gondot. A szövegösszefüggés: az apa a

³ A reália fogalmának több szűkebb és tágabb értelmezése, s ennek megfelelően sok definíciója van. A lingvokulturéma és az etnokulturéma fogalmához vö. Hutková 2022.

zárszámadáskor nem kap egy fillért se. Amikor bemegy a műhelybe dolgozni, a brigádvezető közli vele, hogy nem kap munkát. Ezután a művezetőhöz fordul, és ezt a választ kapja:

„Egyébként meg hát ilyen az osztályharc, elvtárs, most ti lenn, mi fenn. Kulák vót a te apád. A kecskét is megbaszta vóna két fillérért, még ha sose kapja meg, akkor is. Csak hogy neki több legyen. A másiknak meg nuku. Kaparták a földet. Kapartatok, hogy több legyen. A béresnek meg coki” (Borbély 2013: 258).

»So sieht halt der Klassenkampf aus, Genosse, jetzt seid ihr unten und wir oben. Dein Vater war Kulake. Der hätte seine eigene Großmutter verkauft. Nur um mehr zu haben. Und die anderen nichts. Ihr habt euch das Land unter den Nagel gerissen. Habt es euch gekrallt, damit ihr mehr habt. Und dem Knecht blieb nichts« (Borbély 2014: 244).

Az *osztályharc* értelemmel való felruházása függ az olvasó életkorától, attól, hogy az osztályharcnak részese volt-e, s ha igen, akkor vajon melyik oldalon. Összetételként egy az egyben fordítható németre. A *Klassenkampf* azonban minden bizonnyal a valahai NDK-soknak bír hasonló jelentéssel, mint a magyaroknak. A mostani magyar idős generáció felnőttként, az idősödő generáció pedig gyerekként valamilyen formában megélte az osztályharcot, a fiatal és a fiatalabb generáció azonban már csak a történelemtankönyvekben olvashat róla. Azt is tudni kell az értelemadáshoz, hogy – az osztályharc szellemében – kik voltak a kulákok, kik voltak azok az ún. „zsirosparasztok”, akik a hatalom kuláklistáira is felkerültek. Ők voltak az osztályellenség.

A következő szövegrészletet átszövik az olyan nyelvi elemek, amelyeknek nincs a németben megfelelőjük, azaz reáliáknak tekintendők.

„Én el fogok menni innen”, mondom Málinak. „És sose jövök vissza.”

„Mensz te az apád faszára”, vágja rá Máli gondolkodás nélkül. „Nem megy el innen senki se. Én is megpróbáltam, oszt mégis itt vagyok. Kétszer mentem férjhez, egyszer se lett belőle semmi”, mondja. És felkacag.

„Mer sokat tetszik beszélni, és nem tetszik szeretni a pulyát”, mondja a nővérem. „Egy nyalókát se tetszik nekünk venni.”

„Ne járjon a szád”, kiabál Máli.

„Mer sóher tetszik lenni”, csúfolódik a nővérem.

„Faszari! Faszari!”, kiabáljuk együtt.

„Mentek ti az anyátok picásjába”, kiáltja és hozzánk vágja a seprút (Borbély 2013: 299–300).

»Ich werde von hier weggehen«, sage ich zu Máli. »Und niemals wiederkommen.«
 »Einen Dreck gehst du«, antwortet Máli, ohne nachzudenken. »Keiner geht von hier weg. Auch ich habe es versucht und bin doch wieder hier. Zweimal habe ich geheiratet, kein Mal ist was daraus geworden«, sagt sie. Und lacht lauthals.
 »Weil Sie viel reden und keine Kinder mögen«, sagt meine Schwester. »Nicht einmal einen Lutscher kaufen Sie uns.«
 »Halt deine große Klappe«, schreit Máli.
 »Weil Sie kein Geld haben«, hänselt sie meine Schwester.
 »Geizhals! Geizhals!«, schreien wir zusammen.
 »Schert euch zum Teufel«, schreit sie und wirft den Besen nach uns (Borbély 2014: 283–284).

A magyar szöveg „tökéletes” recepciója feltételezi például, hogy az olvasó felismeri a *mensz* (’még’) népies stílusértékét. Mint ahogy a fordításban látjuk, ezt a németben nem lehet visszaadni. Hasonlóképpen van ez a *mer* (’mert’) esetében is. A hétköznapi szóbeli kommunikációban gyakran használt *oszt az aztán* határozószó népies alakja, aminek a *doch* csak részlegesen felel meg, hiszen ez utóbbi irodalmi nyelvi. A *pulya* szintén népnyelvi, tehát a *Kind* csak denotatív jelentésében felel meg neki. A *pulya* szó 35-ször fordul elő a regényben, valamint további 4-szer összetételekben, tehát kvantitatív relevanciával bír. A pejoratív jelentésű *sóher* (’szűkmarkú, fukar’) fordítása pontatlan, hiszen nem arról van szó, hogy a nagynéninek nincs pénze, hanem arról, hogy nem költ a gyerekekre. A *faszari* (’fősvény, fukar’) úgyszintén népies, a durvaságát a *Geizhals* nem közelíti meg. A verbális agresszivitás kifejezése mindkét esetben tipikusan magyar – ezt így a németben nem mondjuk. A fordítók adaptálnak, és a célnyelvi szöveg durvasága messze elmarad a magyarétól. A durvaságnak a fordítása az egész szövegben nehézségbe ütközik, ami nem a fordítók hibája, hanem az ekvivalensek hiánya. Ha viszont elvész az eredeti szöveg durvasága, akkor a regényben ábrázolt világ sem lesz már annyira durva, noha éppen ez a regényben leírt nincstelenség egyik jellemzője. Végezetül van olyan fordítási veszteség is, amely a nyelvi rendszerek különbözőségéből fakad: ez az ún. „tetszikezés”. Míg a németben csak egy magázódási forma létezik, addig a magyarban a német *Sie*-nek megfelelően az *Ön* és a *Maga* is, illetve a harmadik lehetőség a *tetszik* ige ragozott alakja és a főige főnévi igeneve. A magyar szöveg stílushatásában azért egyedi, mert a „tetszikezés” udvarias forma ugyan, de olyan szavak kíséretében fordul elő, mint *sóher*. Az udvariasságnak az udvariassággal való paradox kapcsolata a németben szükségszerűen elvész.

3. „Tökéletes” megértés az intertextualitás szemszögéből

Egy szöveg megértésekor nemcsak az adott szöveget értjük meg, hanem minden addig olvasott és hallott szöveg szerepet játszhat a szövegrecepcióban. A tökéletes kétnyelvűség azt feltételezi, hogy a kétnyelvű beszélő mindkét nyelven úgy olvas irodalmi szöveget, hogy azokban az intertextuális elemeket is képes felismerni. A szövegösszefüggés: az énelbeszélő nővére az édesanyával a Himnuszt tanulja.

Makacsul hallgat. Úgy tesz, mintha a könyvet nézné. De nem azt nézi. A Himnuszt tanulja. Én már tudom a második versszakot is, csak nem értem. Bendegúznak vére... Nem tudom, kicsoda Bendegúz (Borbély 2013: 20).

Sie schweigt stur. Sie tut so, als blicke sie das Buch an. Aber sie blickt es nicht an. Sie lernt die Nationalhymne. Ich kann sogar schon die zweite Strophe, ich verstehe es nur nicht. Árpáds Söhne... Ich weiß nicht, wer Árpád ist (Borbély 2014: 20).

A szövegrész teljes megértéséhez először is fel kell tudni idéznünk Kölcsey Ferenc „Himnusz”-ának a második versszakát. A megértés feltétele továbbá, hogy tudjuk, „Bendegúznak vére” arra az eredetmagyarázatra utal, amely szerint a magyarok a hunok leszármazottai. A fordítók feltehetően azért helyettesítettek *Árpád fiai*-val, mert a honfoglaló magyar fejedelem neve a német olvasó számára ismerősebben csenghet.

A következő szövegrész azért tanulságos, mert nemcsak intertextuális elemet tartalmaz, hanem több reáliát is.

„Már nem vagyunk rabok”, a Kultúrházban ezt mondja a párttitkár elvtárs. Ilyenkor mindig Petőfit emlegetik. „A költő szavával élve: »Rabok voltunk mostanáig, kárhozottak ősapáink.« Ezt mondják. Meg sokat beszélnek a szabadságról. A Pártház homlokzatán nagy vörös csillag van. A Kultúrházban is minden vörös. Szép ez a sok vörös. Nekem tetszik. Otthon minden fekete, barna vagy szürke. Nekem is van egy sapkadísz vörös csillagom. Ottótól cseréltem tizenegy kártyanaptárért. Vörös zászlók vannak mindenütt, meg magyar zászló is. Kap mindenki ingyen szendvicset. Minden évben ilyenkor eszünk zsömlét parizzerrel. Mindenki kap egyet. A férfiaknak ingyen sör jár. Apám szereti Petőfit. Azt mondja, hogy olvasta. Anyám meg azt mondja, hogy mi még mindig rabok vagyunk. A sör keserű, megkóstoltam. Máli is kér egy üveggel a forradalom ünnepén. Csárdás van ráírva, és a címkén egy pár táncol. A nőnek pártája van, a férfinak pörge kalapja. Nemzeti szín szalag kanyarog utánuk a levegőben. Egyébként minden fekete és fehér rajtuk. A sör a keserűségre emlékeztet anyám szerint, mert ő nem szereti. A férfiak repetát kérnek (Borbély 2013: 51).

»Wir sind keine Sklaven mehr«, sagt im Kulturhaus der Genosse Parteisekretär. Dann erwähnen sie immer Petőfi. »Mit den Worten des Dichters: Sklaven waren wir bis heute, unsre Ahnen, freie Leute, die gelebt an freiem Herde, ruh'n verdammt in Sklavenerde.« So reden sie. Und sie reden viel von der Freiheit. Auf dem Giebel des Parteihauses ist ein großer roter Stern. Auch im Kulturhaus ist alles rot. Dieses viele Rot ist schön. Mir gefällt es. Zu Hause ist alles schwarz, braun oder grau. Ich habe auch einen roten Stern von einer Mütze. Ich habe ihn bei Ottó gegen elf Kartenkalender getauscht. Überall hängen rote Fahnen, aber auch ungarische. Jeder kriegt umsonst ein Sandwich. Jedes Jahr um diese Zeit essen wir Brötchen mit Lyoner. Jeder kriegt eins. Die Männer bekommen Gratisbier. Mein Vater mag Petőfi. Er sagt, er hat ihn gelesen. Und meine Mutter sagt, wir sind immer noch Sklaven. Das Bier ist bitter, ich habe ihn gekostet. Auch Máli will eine Flasche am Feiertag der Revolution. Es steht Csárdás darauf, und auf dem Etikett tanzt ein Paar. Die Frau trägt einen Jungfernkranz, der Mann einen runden Hut. Ein Band in den Nationalfarben flattert hinter ihnen in der Luft. Sonst ist an ihnen alles schwarz und weiß. Das Bier erinnert an die Bitterkeit, sagt meine Mutter, weil sie keins mag. Die Männer verlangen noch eins (Borbély 2014: 49).

Az intertextuális elem Petőfi Sándor „Nemzeti dal”-ának második versszakából való, s a fordítók ezt a versszakot csaknem teljes egészében átültetik németre. Mivel a regényben többször előfordul Petőfi neve, illetve versei intertextuális elemként, a fordítók a regény végén található magyarázatokban megadják a célnyelvi olvasó recepcióját segítő, feltételezhetően hiányzó háttérismereteket (Borbély 2014: 347).

A regényben fontos szerepet játszanak a szagok és a színek. A szöveg egészében a fekete, a barna és a szürke dominál. (A *fekete* 54-szer, a *sötét* 31-szer fordul elő a szövegben.) Ezzel alkot kontrasztot a *vörös*, amelynek nincs a németben ekvivalense. „Több az egyhez” megfelelésről van itt szó: a magyar *piros* és *vörös* szavaknak a német *rot* az ekvivalense, amelynek a jelentésterjedelme így szükségszerűen nagyobb. Vajon érzi-e a magyarul olvasó, de nem magyar kulturális háttérrel rendelkező olvasó, hogy a *vörös*-nek milyen konnotációi vannak, hogyan forrtak ezek egybe a szocializmussal, a kommunizmussal? Érzi-e, hogy a *piros nyakkendő* és a *vörös nyakkendő* között hatalmas különbség van? De az a kérdés is felmerül, hogy ezt a szövegrészt ugyanúgy értik-e, érzik-e a magyar anyanyelvű olvasók. Nyilvánvalóan nem egyformán, hiszen a befogadás ebben az esetben is erősen függ a befogadó életkorától.

A *kultúrház* ekvivalense *Kulturhaus*, de a regény korának falusi kultúrháza nem egyszerűen 'a kultúra háza' volt, hanem jellegzetes funkciókkal bírt, elsősorban az irányadó ideológia fellelője volt; a részletben is azt olvashatjuk, hogy a párttitkár elvtárs szónokolt a kultúrházban. A fenti szövegrész is azt példázza tehát, hogy a szövegértés

sokkal több, mint a szövegnek a megértése: az ún. bottom-up-folyamatok mellett a top-down-folyamatoknak kulcsfontosságú szerepe van, azaz a befogadó előismerteinek, saját tapasztalatainak, az általa megélt valóságnak (vö. Drahot-Szabó 2022: 106–111).

4. Összegzés

Ha az egynyelvűséget és a kétnyelvűséget egy tengelyen ábrázolnánk, akkor az egyik végponton helyeznénk el az egynyelvűséget, a másikon pedig a kétnyelvűséget. Ha a kiindulópont a „teljes” egynyelvűség, akkor erről meg kell állapítanunk, hogy a valóságban nem létezik, hiszen ma már aligha lehet elképzelni például olyan magyar anyanyelvű beszélőt, aki legalább egy-két angol szót ne ismerne. Emellett az egynyelvű nem lehet „tökéletes” sem, hiszen nem birtokolhatjuk az összes szociolektust, az összes dialektust, az összes korfestő és archaikus szót stb. Már csak ezért sem létezhet tökéletes kétnyelvűség sem. A fent idézett szövegpéldák azt is megmutatták, hogy a nyelv szorosan összefonódik az adott kultúrával: a nyelv a kultúra része, annak a lenyomata és egyúttal teremtője. A kultúra az intertextualitás elvén nyugszik: az intertextualitás teremti meg a kultúrát, s a kultúra csak az intertextualitás alapján értelmezhető. Az intertextualitás elemei a reáliák, illetve a referenciális intertextualitás elemei is, az explicit módon idézett vagy implicit módon felidézett irodalmi szövegek stb. A kultúra tehát egy szövegtérnek, egy makrodiskurzusnak tekinthető (vö. Drahot-Szabó 2015: 36–45), amelyben a reáliáknak és a szűkebb értelemben vett intertextuális elemeknek (referált szövegeknek) koherenciaképző szerepük van.

A regény fordítói arra törekedtek, hogy a célnyelvi szöveg ne kerüljön át a célnyelvi intertextuális hálóba, azaz megpróbálták elkerülni a honosítást, a célnyelvi szöveget nem áthelyezni a célnyelvi kultúrába. Ezért is találhatók a regény végén magyarázatok például fontos történelmi személyiségekről. Ha pedig az ideális kétnyelvű mindkét nyelven olvas, akkor mindkét intertextuális hálóban otthonosan kell mozognia. Az ideális kétnyelvű tehát csak akkor létezne, ha kettős kulturális kötődése lenne, s ez a bikulturalitás teljesen kiegyensúlyozott és naprakész lenne. Egyszerre azonban csak egy kultúrában élhetünk, és a mindennapi tapasztalataink folyamatosan alakítják kulturális identitásunkat, tudásunkat. A szociális kultúra és a materiális kultúra könnyebben megtanulható, mint ahogy az ezekhez kapcsolódó szavak is. A mentális kultúra azonban nem megtanulható, azt meg kell élni. Ezért azoknak a szavaknak is, amelyek a mentális kultúrához tartoznak, csak a jelentését lehet megtanulni, de az értelmét nem. Olyan ez, mint a külső, a látható és a belső, a láthatatlan kultúra viszonya (vö. Hall 1969; Hidasi 2008). A látható kultúrát megnevező nyelvi elemeket elsajátítjuk, a láthatatlan kultúra elemeit pedig, amelyek a közösség gondolkodásával, értékrendszerével

forrtak össze, ideális esetben megtapasztaljuk. Ha ezeket is csak megtanultuk, akkor a kétnyelvűség nem „tökéletes”.

A kultúra tehát egy közösen osztott tudáson alapuló jelrendszer, melynek feltétele a közös szemantikai emlékezet, azaz a hosszú távú memóriában tárolt tudás mint kollektív emlékezet, a közös emlékezettér mint a miidentitás alapja. A közös emlékezettér egy közösen megélt valóságban jön létre. Ha nincs meg a közös emlékezettér, akkor a szövegrecepció, pontosabban „az értelemadás” nem „tökéletes”.

Ha a kultúrát így fogjuk fel, valamint hangsúlyozzuk a nyelv és a kultúra összefonódottságát, akkor azt kell mondanunk, hogy tökéletes kétnyelvűség nem létezik. Ez azonban véleményem szerint nem tragédia, sőt még csak nem is baj. A fontos az, hogy tudjuk, milyen lehetne. Mert noha tudjuk, hogy soha nem érhetjük el, szorgosan azon dolgozunk, hogy minél közelebb kerüljünk hozzá.

Irodalom

Források

Borbély Szilárd 2013. *Nincstelének. Már elment a Mesijás?* Bratislava: Kalligram.

Borbély Szilárd 2014. *Die Mittellosen. Ist der Messias schon weg?* Aus dem Ungarischen von Heike Flemming und Lacy Kornitzer. Berlin: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Szakirodalom

Bañerowski Janusz 2000. *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései.* Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Szláv és Balti Filológiai Intézet, Lengyel Filológiai Tanszék.

Drahota-Szabó Erzsébet 2009. *Arbeitsmaterialien zur germanistischen Linguistik I.-II. Ein Studienbuch für ungarische Germanistikstudenten.* Szeged: Grimm Kiadó.

Drahota-Szabó Erzsébet 2015. *Fordíthatóság, fordíthatatlanság és ami közöttük van. A kultúraspecifikus nyelvi elemek átültetéséről.* Szeged: Grimm Kiadó.

Drahota-Szabó Erzsébet 2021. *Phraseologische Spiele als sprachliche Heilmittel gegen Demenz? Aussiger Beiträge*, 15, 37–55.

Drahota-Szabó Erzsébet 2022. *Semantik und Textlinguistik. Sprachwissenschaftliches Basiswissen für angehende DaF- und DaZ-Lehrende und für Germanistikstudierende.* Band 2. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.

Hall, Edward T. 1969. *The Hidden Dimension.* Garden City/New York: Anchor Books.

Hidasi Judit 2008. *Interkulturális kommunikáció.* Budapest: Scolar Kiadó.

Huťková, Anita 2022. Esterházy műveinek szlovák és cseh fordításai a lingvokulturémák szemszögéből. In: Görözdí Judit – Balogh Magdolna (szerk.): *Külföldi könyvespolcokon. Tanulmányok Esterházy Péter idegen nyelvű recepciójáról.* Budapest: Reciti Kiadó. 199–219.

- Iványi Zsuzsanna 1997. Tip-of-the-tongue-Phänomene in alltäglichen Diskursen. Gedächtnistheoretische Überlegungen im Lichte der Gesprächsanalyse. *Sprachtheorie und germanistische Linguistik*, Band 4. 57–90.
- Iványi Zsuzsanna 1998. Wortschatzlücken-Phänomene in alltäglichen Diskursen. Ein Vergleich von Erkenntnissen gesprächsanalytischer und kognitiv-linguistischer Untersuchungen. *Sprachtheorie und germanistische Linguistik*, 8.1, 27–50.
- Kegyés Erika 2011. Zwei Welten, zwei Konzepte und ein Werk: Interpretationsmöglichkeiten der deutschen Übersetzungen von Magda Szabós Werk Die Tür/Hinter der Tür. In: Iványi Zsuzsanna – Pethő Gergely (szerk.): *A szaván fogott gondolat. Ünnepi könyv Kocsány Piroska tiszteletére*. 1. kötet. Debrecen: Printart-Press. 201–220.
- Kegyés Erika 2018. Szabó Magda Az ajtó c. művének két német fordításáról. In: Körömi Gabriella – Kuser Judit (szerk.): *Kitáruló ajtók. Tanulmányok Szabó Magda műveiről*. Eger: Liceum Kiadó. 205–226.
- Maak, Diana 2010. Der Bilingualismus. In: Barkowski, Hans – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen: A. Francke Attempto Verlag. 31.

A TÖBBNYELVŰSÉG MINT MUNKAERŐPIACI ELVÁRÁST ÉS ELŐNYT JELENTŐ KOMPETENCIA REPREZENTÁCIÓJA AZ ÁLLÁSHIRDETÉSEKBE

Absztrakt: A tanulmány célja, hogy megvizsgálja, hogyan tükröződik az Európai Unió többnyelvűségi koncepciója az aktuális álláshirdetésekből német nyelvterületen, illetve annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy milyen kulcsszavakkal közvetítik a munkaadók a potenciális pályázók számára azt, hogy többnyelvű munkatársakat keresnek. Az eredmények két fontos változásra hívják fel a figyelmet: 1. a globálissá váló gazdaság egyre nagyobb igényt mutat a többnyelvűsége; 2. az angol és a német nyelv mellett egyre nagyobb szerephez jutnak a napi munkavégzésben a kisebb európai nyelvek is.

Kulcsszavak: szövegnyelvészet, szövegelemzés, nyelvtudás, kompetencialeírások

1. Többnyelvűség az Európai Unió gazdasági életében

Az Európai Unió Tanácsa 2019-ben adta ki a nyelvoktatás céljairól szóló állásfoglalását¹. Ebben az áll, hogy az európai identitás és kultúra megerősítésének egyik legfontosabb eszköze a polgárok többnyelvűsége, azaz az anyanyelv mellett két másik nyelv ismerete ajánlott. Ezt a koncepciót más uniós ajánlások² a *többnyelvűségi kompetencia* terminus alatt foglalják össze, és azon kulcskompetenciák közé sorolják, amelyek előfeltételei a tanulási, a képzési és a munkaerőpiaci lehetőségek kihasználásának és az egyéni boldogulásnak.

Az európai többnyelvűség gazdasági érdek is, ezt emeli ki az említett közös célokat megfogalmazó európai nyelvtanítási koncepció is. Ennek gyakorlati megvalósítására többek között a *Wirtschaftforum Mehrsprachigkeit* tett javaslatokat, rámutatva, hogy a cégek hogyan járulhatnak hozzá a vállalati nyelvpolitika tervezésével, a dolgozók többnyelvűségének támogatásával, illetve az angol nyelv mellett más nyelvek szervezeti

1 2019/C 189/03 jelzésű dokumentum, amelynek címe: A Tanács ajánlása (2019. május 22.) a nyelvtanítás és a nyelvtanulás átfogó megközelítéséről, letölthető: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=HU](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=HU).

2 Pl. 2018/HL C 189 jelzésű dokumentum, amelynek címe: A Tanács ajánlása (2018. május 22.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról, letölthető: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV). (Letöltve: 2023. 02. 01.)

kommunikációba való beépítésével az európai többnyelvűségi kompetencia eléréséhez³. A legújabb felmérések is azt erősítik meg, hogy a vállalatok világpiacon érvényesüléséhez elengedhetetlen az angol nyelv ismerete, ám az európai gazdasági térségben egyre nagyobb szerephez jutnak más nyelvek is (Coray–Duchêne 2017). Ennek több oka is van. Egyrészt a munkavállalóknak igen eltérő szintű az angoltudása, s így csak az angol nyelv ismerete néha nem elég egy probléma megoldásához, be kell kapcsolni az üzleti partnerek nyelvét is. Másrészt gazdasági előnyt jelent a partnerországok nyelveinek ismerete, ami a többnyelvűség támogatását erősíti meg a vállalkozások részéről (Burckhardt 2013). Úgy tűnik, hogy az európai vásárlók angoltudása sem mindig elégséges az online vásárlásokhoz, ezért őket a saját nyelvükön kell elérni.⁴ S végül az a tény, hogy az európai vállalkozásokban Európa minden részéről érkező munkaerő dolgozik együtt, a többnyelvű kommunikációt napi szintű eseménnyé teszi.

Az ELAN-felmérés⁵ adatai azt mutatták, hogy a többnyelvűség igénye azon kis- és középvállalkozások részéről erős, amelyek elsődlegesen a szomszédos országokkal állnak gazdasági kapcsolatban. A felmérésbe bevont kb. 2000 kis- és középvállalkozás (az EU 27 tagországból) 11%-a jelezte, hogy nyelvi vagy kulturális ismeretek hiánya miatt nemegyszer esett el komolyabb üzleti lehetőségtől. A megkérdezett 30 multinacionális nagyvállalat 40%-a válaszolta azt, hogy a többnyelvű dolgozói hozzájárulnak a cég üzleti sikereihez. A nagyvállalatok 63%-a szerint a vezető beosztásban dolgozók többnyelvűsége stratégiai előnyt jelent, a kis- és középvállalkozások vezetői pedig 73%-ban vélték úgy, hogy a dolgozók többnyelvűsége a fontosabb. A vezető beosztásban dolgozóktól elvárt két nyelv ismeretének szintje magasabb, míg a kis- és középvállalkozások nyelvi igénye összetettebb, és az egyes nyelvismereti szintek is alacsonyabbak. Ha a kis- és középvállalkozások nyelvi igényeit 100%-nak vesszük, akkor az angol iránti igény 25%, a német iránti 20%, s a francia és az orosz még az a két nyelv, amely 10% fölött van. Az arab, a kínai, a lengyel, a román, az olasz, a spanyol és a portugál aránya nagyon eltérő (7% és 3% közötti).

A következő nagyobb felmérés 2016–2017-ben történt, amelyet az Európai Képzési és Kulturális Végrehajtó Ügynökség (EACEA) megbízásából készítettek a felnőttképzésre

3 vö. Mehrsprachigkeit: Sprachen steigern den Geschäftserfolg, kiadta: Wirtschaftsforum für Mehrsprachigkeit, IP/08/1130, Brüssel, 2008. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/de/ip_08_1130/IP_08_1130_DE.pdf.

4 2020-ban a teljes online áruforgalom 52,2%-át bonyolították le nem angol nyelven, illetve vettek igénybe a vásárlók gépi fordítást az anyanyelvükre történő fordításhoz: <https://www.marketing-boerse.de/fachartikel/details/1331-mehrsprachigkeit-in-der-unternehmenskommunikation/43452>. (Letöltve: 2023. 01. 15.)

5 ELAN: Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft, készült 2005–2006-ban az Európai Bizottság Oktatási és Képzési Bizottságának megbízásából, letölthető: https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_de.pdf. (Letöltve: 2023. 01. 15.)

vonatkozón (= AES felmérés)⁶. Ennek részeként került sor a nyelvtudás és a munkavállalási esélyek közötti összefüggések feltárására. Kiderült, hogy bár 2006 óta erősödött a munkaerőpiaci igény a munkavállalók magasabb szintű nyelvtudása iránt, de nincs számottevő pozitív elmozdulás a többnyelvűségi kompetencia irányába, annak ellenére se, hogy a munkaadók részéről erősebb igény mutatkozik erre. 2016-ban az Európai Unióban foglalkoztatottaknak mindössze 24,8%-a nyilatkozta azt, hogy az első nyelven kívül még legalább egy idegen nyelvet beszél, amelyet esetenként a munkahelyen is használ szóban vagy írásban. A keresőképes korosztály 80%-a vélte úgy, hogy a szakmai ismeretek megszerzéséhez tanult idegen nyelvet nem sajátította el olyan szinten, hogy azt a munkavégzés során használni is tudná, de úgy vélik, a hétköznapi kommunikációban jól elboldogulnak az adott idegen nyelven.⁷

A reprezentatívnak tekinthető eredményeket az 1. sz. ábra foglalja össze⁸, amely a 28 tagországra vonatkozó összesített eredményeket mutatja a keresőképes 25–64 éves korosztály többnyelvűségére vonatkozóan. Megközelítőleg azonos azok aránya, akik nem használnak egy idegen nyelvet sem (35,4%), és azoknak, akik egy idegen nyelvet tudnak (35,2%). A megkérdezetteknek mindössze 21%-a rendelkezik két idegen nyelv ismeretével, és 8,4% azok aránya, akik három vagy több idegen nyelven is képesek kommunikálni. Az egyes országok többnyelvűségi mutatói nagyon eltérőek. Magasak azokban a tagországokban, ahol a többnyelvűség napi kommunikatív realitás.⁹ A keresőképes korosztály többnyelvűségi adatai Görögországban, Magyarországon, Romániában és Lengyelországban voltak meglehetősen alacsonyak (3% alattiak). A többnyelvűség aránya magasabb bizonyos egymással határos országok esetében (pl. Svédország, Finnország), ahol az oktatási rendszer erősen támogatja a szomszédos nyelv tanulását. Az adatok szerint minden, a felmérésben részt vevő országra nézve igaz, hogy a fiatalabb munkavállalók között magasabb azok aránya, akik többnyelvűnek számítanak, tehát két idegen nyelvet ismernek, illetve használnak. A fiatalok körében magasabb az az arány is, hogy a munkahelyi kommunikációban is használják

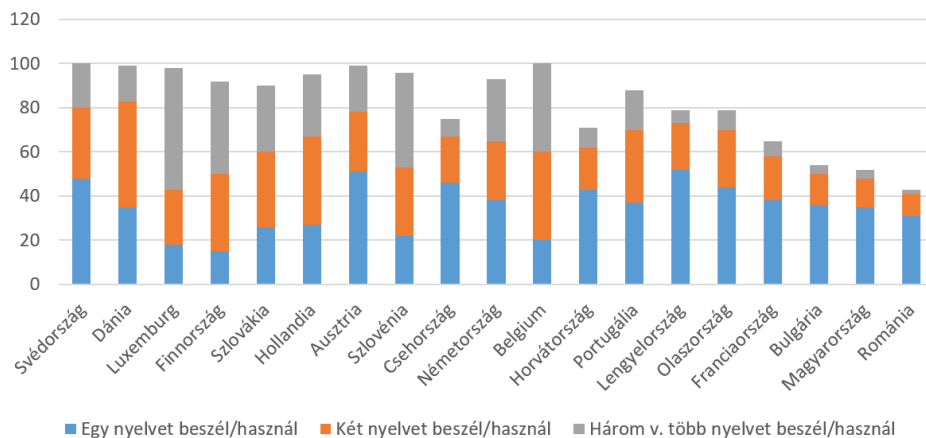
6 A felmérés részletei angol és német nyelven itt olvashatók: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Adult_education_survey_\(AES\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Adult_education_survey_(AES)). (Letöltve: 2023. 01. 18.)

7 Fontos megjegyezni, hogy ebben a 2016-ban készült felmérésben a 28 tagország polgárainak először az első nyelvüket kellett megadniuk, majd a további beszélt/használt nyelveket, és nem a tanult nyelveket.

8 https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Foreign_language_skills_statistics#Analysis_of_those_knowing_one_or_more_foreign_languages (Letöltve: 2023. 01. 18.).

9 A hivatalosan is többnyelvű országokban a többnyelvűségi mutató magas, ez nem meglepő. Luxemburgban az emberek 51,2%-a három vagy több idegen nyelvet képes használni a hétköznapi ügyek intézésében, sőt a munkahelyi kommunikációs gyakorlatban is. E két adat között nem mutatkozott szignifikáns eltérés. Finnországban a többnyelvűségi kompetencia mutatója 44,9% volt, de már jóval kevesebben vélték úgy, hogy a beszélt nyelveket a munkahelyi kommunikációban is használják.

a tanult nyelveket, illetve ők azok, akik már akár három idegen nyelvet is tanultak az oktatás és a képzés során.¹⁰



1. ábra: Többnyelvűség az EU országokban a munkavállalók körében (2016) (Forrás: Eurostat)

2. A nyelvi kompetencia pozicionálása az álláshirdetésekből

Az álláshirdetésekből a munkaadók általában kitérnek arra, hogy a jelentkezőktől milyen nyelvi kompetenciákat várnak el. Archan (2006) és Schmid (2013) egy online felmérés keretében kérdezett meg 2000 ausztriai céget arról, hogy a szövegben hová helyezik el a nyelvismeretre vonatkozó elvárásokat (nyelvek és szintek). Többségében a szöveg fókuszába kerülnek, a hirdetés közepére, a személyes kompetenciák csoportjába. Kevesebb példa van arra, hogy a céget bemutató szövegrész adja meg ezeket az információkat. Ha leginkább az angol az elvárt nyelv, akkor az már nem emelkedik ki olyan erősen a szövegből, mint amikor más nyelvekről van szó (Coray–Duchêne 2017). A szövegek dinamikája akkor is más, ha a többnyelvűség követelmény vagy előny: előbbi esetben ez az információ jóval előbbre kerül a szövegben (Coray–Duchêne 2017). Informatív az is, hogy a hirdetésekből milyen sorrendben szerepelnek a nyelvek, s milyen szintű tudás kapcsolódik hozzájuk (Coray–Duchêne 2017). Grob és Lange (1995) azt találta, hogy a megpályázható állásokban a nyelvtudási szintet általában a szöveg végén, az elvárt személyes kompetenciák között sorolják fel. Ebben az

¹⁰ Az ábra adatai megegyeznek a következő forrással: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:People_aged_25%E2%80%9364_reporting_they_knew_one_or_more_foreign_languages,_2016_\(%C2%B9\)_\(%25\).png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:People_aged_25%E2%80%9364_reporting_they_knew_one_or_more_foreign_languages,_2016_(%C2%B9)_(%25).png). (Letöltve: 2023. 02. 01.)

esetben általában a nyelvismeret nem is kizárólagos pályázati feltétel, hanem előnyt jelentő kompetencia. Ha a nyelvismeret előírás, azaz elsődleges szelekciós kritérium, akkor nem a szöveg záróeleme lesz, hanem a személyes kompetenciák közé kerül, előre (Coray–Duchêne 2017). Ez a német nyelvű álláshirdetésekből az utóbbi idők szembe-tűnő változása.

A második észrevehető változás, hogy korábban az álláshirdetésekből az elvárt nyelvtudás szintjét sokkal többször jelölték meg a jelenlegihez képest (Gester–Kegyes 2014). Az aktuális álláshirdetésekből német nyelvterületen például már alig van példa arra, hogy valamilyen, a nyelvoktatásból ismert fogalommal adják meg a nyelvi szintet (pl. alacsony, közepes). Eltűnően vannak a következő szókapcsolatok is: „tárgyalási szintű nyelvismeret/jó angoltudás, a német nyelv magabiztos használata” (Gester–Kegyes 2014). Megmaradt azonban a „folyékony” és a „kommunikációs szintű” minősítés használata (Gester–Kegyes 2014).

A harmadik változás a többnyelvűséggel kapcsolatos. Bár az álláshirdetések zömében továbbra is az angol nyelv vezet, s ez már nem előnyként, hanem elvárásaként fogalmazódik meg. Ezzel párhuzamosan, még a kevésbé magas pozíciókban is, növekedni látszik a többnyelvűség iránti igény. A munkaadó által megadott további nyelvek ismerete is egyre többször alkot a szövegekben szelekciós kritériumot, de ilyenkor az adott nyelveket felsorolják. Amikor pedig nem ez a helyzet, akkor pályázati előnyt jelentő kompetenciáról van szó. Ilyen esetben gyakran csak az áll a szövegben: „más nyelvek ismerete” előnyt jelent.

Ezekből a megfigyelt változásokból alakult ki a tanulmány célja. Azt vizsgálom meg, hogy hogyan és milyen gyakran fogalmazódik meg a többnyelvűségi kompetencia az aktuális német nyelvű állásajánlatokban.

3. A kulcsszóvizsgálat eredményei

A fenti kérdések megválaszolására alkalmas módszer lehet az ún. kulcsszóvizsgálat, amely a keresett szó vagy kifejezés szövegben előfordulási gyakoriságát állapítja meg. Az itt vizsgált álláshirdetések német nyelvterületen jelentek meg: ausztriai, német vagy svájci internetes portálokon, a mintavételi napon (2023. február 17-én). A német nyelvű álláshirdetésekből szereplő kulcsszavakat magyar nyelven és kurziválva használok. A vizsgálatba egy osztrák és négy nemzetközi álláshirdető portál került be, amelyeknek a német nyelvterületi hirdetéseit elemeztem. A konkrét kutatási kérdés az volt, milyen arányban tesznek közzé a munkaadók a felsorolt portálokon olyan álláshirdetéseket, amelyekben többnyelvű munkatársakat keresnek, és milyen kulcsszavak használatával fogalmazzák meg az elvárt többnyelvűségi kompetenciákat.

3.1. Kvantitatív adatok

A mintavétel napján a nyelvek megoszlását a vizsgált német nyelvű álláshirdetésekből az 1. sz. táblázat mutatja. A számok az adott nyelvek előfordulását (db) jelentik, s minden esetben úgy állítottam be a keresést, hogy az adott nyelv a kompetenciák körébe tartozzon.

Nyelv	jobs.at Ausztria	at.indeed.com Ausztria	ch.indeed.com Svájc	de.indeed.com Németország	stepstone.de Németország
Angol	14.471	24.937	60.565	47.676	52.767
Francia	104	539	27.817	8.560	1616
Horvát	68	87	2	760	12
Magyar	73	94	9	643	13.445
Német	6.644	22.536	56.485	67.345	52.314
Olasz	76	571	5.567	2.536	314
Orosz	65	78	57	3.159	519
Portugál	6	9	367	547	57
Román	40	56	1	1.051	38
Spanyol	39	56	79	3.997	489
Szerb	58	49	2	277	11
Szlovák	63	73	5	196	12
Szlovén	66	98	1	36	3
Ukrán	23	26	11	1.143	45

1. táblázat: A nyelvek megoszlása az álláshirdetési portálokon

Az angol nyelv ismerete iránt a többnyelvű Svájcban mutatkozik a legnagyobb igény, minden bizonnyal a globálissá váló gazdasági kihívások miatt. A francia és az olasz nyelv iránt is nagy a kereslet, amelyek Svájcban egyúttal hivatalos nyelvek is. A német nyelvtudás iránti igény a német nyelvű országokban (a területi nagyságrendjük szerinti megoszlásban) szintén magas, s a németet nem első nyelvként beszélő munkavállalók számára továbbra is explicit módon megfogalmazott erős elvárás¹¹. A spanyol nyelv iránti igény a mintavétel napján egyedül Németországban mutatott kiugró értéket. A kis nyelveket (szerb, szlovák, szlovén stb.) tekintve számottevő eltérés látszik Ausztria, Svájc és Németország között. Ezek iránt a többnyelvű Svájcban a legkisebb a kereslet, hiszen a többnyelvű kommunikáció (a német, a francia, az olasz hivatalos állami nyelvek) biztosítja, hogy az üzletfelek a hivatalos nyelvek egyikén tudnak tárgyalni

¹¹ A német nyelv általános helyzetéről áttekintést ad: Forgács (2002).

egymással. Ausztriában a kis nyelvek aránya a két vizsgált hirdetőportálon megközelítőleg azonos, és a szomszédos országok nyelvei iránt is kiegyensúlyozott az igény, tehát kereslet van például a szlovák, a szlovén, a cseh és a magyar nyelv iránt. Németországban ezzel szemben a kis nyelvek aránya a két vizsgált portálon eltérő, s az egyes nyelvek külön-külön sem azonos mértékben keresettek. Ennek oka az lehet, hogy a két portál profilja részben különbözik egymástól: az Indeeden nagyobb a nyelvigenyes szakmacsoportok aránya, mint a Steptone felületén.

A vizsgálatnak az is célja volt, hogy – a nyelvek megoszlásán túl – adatokat kapjunk a többnyelvűség álláshirdetésekből való előfordulásáról. Ezért a mintavétel napján a felület keresőjébe beírtam a következő keresőszavakat is: *nyelv/nyelvek*, illetve *nyelvtudás/nyelvismeret és többnyelvű/többnyelvűség* stb. Ezeket tekintettem kulcsszavaknak, és azt is megnéztem, hogy mely jelzőkkel együtt fordultak elő gyakran: *más nyelv/nyelvek*, *további nyelv/nyelvek*, *idegen nyelv(ek)*, *legalább egy idegen nyelv/legalább egy másik nyelv* stb. Az *idegen nyelvek* kifejezés a leggyakrabban a német és az osztrák hirdetésekben fordult elő, míg a svájci hirdetési portálon a *más nyelvek* kifejezést használták többször. A *további nyelvek* kifejezés használata minden vizsgált álláshirdető portálon magas számban fordult elő. E három kifejezéshez minden esetben erősen kapcsolódott a *legalább* szó is: *legalább egy másik nyelv ismerete*, *legalább egy további nyelv ismerete* stb.

Nem kérdés tehát, hogy a nyelvtudás kulcskompetencia, hiszen a hirdetések szövegeiben kiugróan magas számban fordult elő a *nyelvek* szó is a kompetencialeírásokban. Ez pedig a több nyelven beszélő munkatársak iránti igényt fejezi ki számokban, s ha ezekhez az adatokhoz hozzáadjuk azoknak a szókapcsolatoknak a számát is, amelyek a nyelvek számára utalnak, akkor még nagyobb szerep jut a nyelvtudásnak a munkakeresésben. Ami meglepő, hogy a hirdetésekben milyen gyakran fordul elő a fentiekén kívül az a megfogalmazás is, hogy *több nyelv*, illetve *egynél több nyelv ismerete* elvárás. A német álláshirdetésekből gyakori kifejezés az is, hogy *többnyelvű* munkatársat keresnek, illetve *további/más nyelvek* ismerete feltétele a pozíció betöltésének. Az is érdekes, hogy nem magas az *idegen nyelv/nyelvek* szókapcsolat előfordulási aránya a hirdetésekben, legkevesebbszer a svájci portálon fordult elő. Megjegyzendő, hogy minden hirdető portálon a *német mint idegen nyelv* előfordulási aránya volt a legkisebb, s a *német mint második nyelv* egyáltalán nem hozott találatot. Ugyanakkor feltételezhető, hogy aki a hirdetés szövegét németül olvassa, nem biztos, hogy német anyanyelvű. A hirdetések azonban kerülnek a nyelv státusára tett utalásokat, és ezért a leggyakrabban használt szó a németnyelv-ismeretre vonatkozóan minden vizsgált portálon a *némettudás* volt. A szövegek azt is kerülnek, hogy a nyelvek között valamilyen sorrendet állítsanak fel. Az angol elsődlegességére valójában több utalást találtam a munkaadót bemutató szövegrészben (pl. munkanyelvünk az angol), mint a kompetenciák között. Ez azt jelenti, hogy az angoltudás automatikus elvárás. Ezért a nyelvi

kompetencia leírása már csak az angolon túli nyelvekre vonatkozik. Például az ePunkt GmbH is a vállalati profil bemutatásában helyezte el az információt, miszerint a munkanyelv az angol, és ezért a pályázati feltételeknél már csak a magas szintű némettudást adta meg kiegészítő információként. További különbség fedezhető fel a *nyelvtudás/nyelvi kompetencia* fogalmát tekintve. A *nyelvismerete van* (Sprachkenntnis) kifejezés helyett gyakrabban használnak aktív nyelvi kompetenciára utaló igéket, mint például *beszél valamilyen nyelven, használ valaki valamilyen nyelvet*. A *nyelvtudás* mint tudásszint megadása nem jellemző a szövegekre. A *nyelvi kompetencia* fogalmát sem használják gyakran a hirdetésekben. A *többnyelvűség* terminus összesen (tehát minden vizsgált portálon való előfordulását figyelembe véve) 423-szor, a *több nyelv* (tudása/ismerete) szókapcsolat 2795-ször, a *többnyelvű* (munka/munkatárs) pedig 1234-szer fordult elő a mintavétel napján.

3.2. Kvalitatív elemzés

Ezen eredmények ismeretében vizsgáltam meg a hirdetésekben a nyelvi kompetencialeírásokat. Azok a vállalatok, amelyek mindkét nyelv (angol és német) ismeretét magas fokon várják el, általában expliciten megadják a szövegben az információt, miszerint két munkanyelven dolgoznak. Ilyen esetekben nem jellemző a nyelvi kompetenciaszint különálló leírása. A véletlenszerűen kiválasztott mintavételi nap hirdetései között számos olyan is szerepelt, ahol a céget bemutató szövegrész utalt arra, hogy bizonyos munkafolyamatok angolul és/vagy németül zajlanak, és ezzel már egyértelművé vált a jelentkezők számára, hogy az angol- és a némettudás alapvető szelektációs kritérium, pl.: *„Mivel jogi ügyeink általában az országhatárokon átívelnek, így az angol nyelven történő szakmai kommunikáció elsődleges számunkra, de elvárjuk a német nyelv magas szintű ismeretét is”* – áll egy nemzetközi kereskedelmi jogi ügyekkel foglalkozó cég hirdetésében. A MUFG Bank belső kommunikációs nyelve szintén az angol, ám ezt csak a jelentkezők nyelvtudására vonatkozó szövegrész teszi egyértelművé: *elvárás az anyanyelvi beszélő kompetenciáit megközelítő némettudás és folyékony angoltudás (belső munkanyelv)*.

Jellemző, hogy a kompetencialeírások a munkaterületet határozzák meg, amelyeken a munka többnyelvű. A Brunel Austria GmbH például leírja, hogy a munkacsoport-értekezletek nyelve az angol, de a közvetlen munkatársi kapcsolattartásban a német nyelvnek is fontos szerepe van. Külön figyelmet érdemel az Osztrák Nemzeti Bank hirdetése, amelyben könyvvizsgálót keresnek. A nyelvi kritériumokat úgy fogalmazták meg, hogy: *Munkanyelvünk felváltva a német és angol*. A jelentkezőktől átlagon felüli, kiváló nyelvismeretet várnak el mindkét nyelven, és kiemelik a két nyelv közötti gyors váltás kompetenciáját. Az NST Retail, egy osztrák tulajdonú szoftvergyártó cég

expliciten megfogalmazza, hogy munkacsoportjai mindig többnyelvűek, és a jelentkezőknek tudniuk kell többnyelvű környezetben dolgozni, azaz párhuzamosan kell tudniuk angol és német nyelven részt venni a munkafolyamatokban. A CATRO Consulting Iroda is a többnyelvűsége helyezi a hangsúlyt, hiszen európai uniós projektek menedzselésével foglalkoznak: az angol nyelvet jelölik meg munkanyelvként, de elvárják valamely partnerország nyelvének a magas szintű ismeretét is. A német nyelv ismerete pedig előnyt jelent a meghirdetett projektkoordinátori munkakör betöltéséhez.

Mint a fenti példák mutatják, az alkalmazás feltétele: a többnyelvűség. A vizsgálatra kiválasztott napon számos olyan hirdetés is megjelent, amelyben a többnyelvűség explicit előnyként fogalmazódik meg a pályázó profiljának leírásában. Ilyen esetekben a német és az angol mellett harmadik nyelvként megjelenő nyelvet általában csak nagyon ritkán nevezik meg. Leggyakrabban azzal találkoztam, hogy *további nyelv/további nyelvek* ismerete, és csak kevés példa volt a vizsgált szövegekben arra, hogy zárójelben felsorolták az előnyt jelentő nyelveket, mint például francia vagy olasz. Pl. *„Alapvetően rendelkeznie kell a pályázónak jó német nyelvismerettel írásban és szóban, angol nyelvtudásának elegendőnek kell lennie a munkatársakkal való hatékony kommunikációs gyakorlathoz, s minden további nyelv ismerete (például olasz vagy francia) kimondott előny.”*

Feltűnő, hogy a többnyelvűségi kompetencia megadásakor az ún. nagy nyelvek ismerete mellett egyre nagyobb tér jut a kisebb nyelveknek is. Főként építési és logisztikai vállalatok kerestek román, szerb, magyar, ukrán és szlovén nyelvtudással rendelkező ügyintéző munkatársakat. Ezek a nyelvek a legtöbb esetben az angol és a német mellett jelentek meg, de nem határozták meg a nyelvismeret elvárt fokát. Ha a harmadik nyelv nem volt konkrétan megadva, akkor gyakran ez állt a szövegben: *közép- és kelet-európai nyelvek ismerete előnyt jelent, legalább egy közép- és kelet-európai nyelv ismerete szükséges.*

A magyar nyelvtudás szintén szakmaspecifikus ismérvként fordul elő, általában logisztikai és ingatlankezelési álláshirdetésekből. A job.at portálon ez például 23 hirdetésben fordult elő, de sohasem egyedüli nyelvként, hanem kombinációban más nyelvekkel, s érdekes módon, ha az angol vagy a német szerepelt első idegen nyelvként, a második és a harmadik helyen a magyar kombinációban állt egy másik közép- vagy kelet-európai nyelvvel. Összesen 7 szövegben fordult elő, hogy a harmadik nyelvként a magyar nyelvtudás jelentett előnyt. Pl. *„A német mellett elvárás az olasz vagy a francia nyelv ismerete, a magyar nyelv ismerete előny.”*

A bécsi székhelyű ATP Planungs irodájába szintén magyar nyelvismerttel kerestek munkatársat, aki kapcsolódni tud a cég nyelvi profiljához, például horvát, szlovén, lengyel vagy magyar nyelvtudással, és a felsorolt nyelvek közül legalább kettőt tud napi szinten használni. Az adott napon vizsgált hirdetésekben a magyar nyelv pozíciója több esetben is nemcsak egy „kiegészítő” nyelvtudást képviselt a nyelvek sorában, hanem kötelező elemként is megjelent: *„Az angol nyelv mellett elvárás a magyar nyelv*

kommunikációs szintű ismerete”. Az csak nagyon ritkán fordult elő, hogy a felsorolásban a kisebb nyelvek ismerete megelőzte a nagyobbakét, illetve az angol. E kevés kivétel közé tartozott például egy logisztikai vállalkozás, amelynek a hirdetésében a nyelvek sorrendje a szerb/ukrán/magyar és angol volt.

4. Összefoglalás

A munkakeresők számára alapvető információkat hordoznak az álláshirdetésekből használt szavak, kifejezések. A kompetencialeírások befolyásolják a munkakeresőket abban, hogy valóban megpályáznak-e egy állást. Ezért fontos, hogy az álláshirdetésekként mint szövegtípussal foglalkozó kutatások a jövőben ennek a szempontnak a vizsgálatára nagyobb figyelmet fordítsanak, kiegészítve ezzel Gansel (1997), Adamzik és munkatársai (2007), Fix és munkatársai (2007), valamint Ehrenheim (2011) stilisztikai és pragmatikai szempontrendszerét. Az aktuális álláshirdetések új szempontú elemzése rávilágított, hogy a *többnyelvűség* bizonyos pozíciókban és gazdasági szektorokban egyre fontosabb humán erőforrás-kompetenciává válik, s a *többnyelvű munkatársakat* kereső cégek száma is egyre növekszik. Az elemzés kimutatta, hogy a német nyelvű országok német nyelven közzétett álláshirdetéseiben a többnyelvűségi kompetencia nemcsak egyre nagyobb szerephez jut, hanem egyre gyakrabban alkalmazási feltétel is, mivel a munkaadók ezt az információt a kompetencialeírásnak az elvárt kompetenciákat bemutató szövegrészében helyezik el. Amikor a nyelvismeret a személyes kompetenciák sorában van, akkor az pályázati előnyként értelmezhető. Az adatok rámutattak, hogy bár az angoltudás a legerősebb szelekciós kritérium, egyre erősebb a kereslet más nyelvek ismerete iránt is. Jellemző, hogy maguk a nyelvek a hirdetésekben nincsenek felsorolva. Ehelyett azt olvashatjuk, hogy *„más/további nyelv(ek) ismerete előny*”. Fontos megjegyezni, hogy a hirdetések nagy része nem különbözteti meg a nyelvek státusát (pl. anyanyelv, első vagy második nyelv, idegen nyelv), és nem adja meg a nyelvismeret fokát sem.

Látható, hogy az Európai Unió többnyelvűségi modellje és a globálissá váló gazdaság igényei leképeződnek a munka világában is, és a többnyelvűség a munkaerőpiaci versenyképesség ismérve lesz a jövőben. A többnyelvű munkatársak alkalmazásával fokozható a vállalatok gazdasági versenyképessége, s egyre fontosabb humán erőforrást képviselnek a munkaadók számára azok a munkatársak, akik képesek munkájukat több nyelven kommunikálva végezni.

Irodalom

- Adamzik, Kirsten – Antos, Gerd – Heinemann, Wolfgang (Hrsg.) 2007. *Textsorten* (Band 3). Tübingen: Stauffenburg.
- Archan, Sabine 2006. Fremdsprachenausbildung an Schulen und Hochschule. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. *ibw-Mitteilungen*, 2/2006. Letölthető: https://bifodok.adulteducation.at/static/uploads/7151/arc_240_06_wp.pdf. (Letöltve: 2023. 02. 15.)
- Burckhardt, Till 2013. *Mehrwert der Mehrsprachigkeit in der Wirtschaft*. Bern: Forum für die Zweisprachigkeit. Letölthető: https://www.zweisprachigkeit.ch/files/195/Documents/BURCKHARDT_MehrsprachigkeitMehrwert_PreisZweisprachigkeit4711.pdf. (Letöltve: 2023. 02. 17.)
- Coray, Renata – Duchêne, Alexandre 2017. *Mehrsprachigkeit und Arbeitswelt*. Fribourg: Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit.
- Drömert, Irene 1999. Die Sprache des Unternehmens – Bedeutung, Ausprägungsformen und Gestaltungsmöglichkeiten. In: Bungarten, Theo (Hg.): *Wirtschaftshandeln. Kommunikation in Management, Marketing und Ausbildung*. Tostedt: Attikon. 141–156.
- Ehrenheim, Andrea 2011. *Das Textdesign der Stellenanzeige: linguistisch und interdisziplinär*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Forgács, Erzsébet 2002. Das Deutsche als Weltsprache, Fremdsprache und Minderheitensprache an der Jahrtausendwende. In: Forgács, Erzsébet (Hrsg.): *Die deutsche Sprache im vielsprachigen Europa des 21. Jahrhunderts*. (Vorträge der internationalen germanistischen Konferenz in Szeged, 3.-5. September 2001). Szeged: Grimm Kiadó. 8–28
- Fix, Ulla – Habscheid, Stephan – Klein, Josef 2007. *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg.
- Gansel, Christina 1997. Wechsel der Perspektive und veränderte Präferenzen in der Textsorte Stellenangebot. In: Keßler, Christine – Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hrsg.): *Sprachsystem – Text – Stil*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 127–143.
- Gester, Silke – Kegyes, Erika (Hrsg.) 2014. *Quo vadis, DaF? II. Betrachtungen zu Deutsch als Fremdsprache in den Ländern der Visegrád-Gruppe*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grob, Heinz Lothar – Lange, Wilfried 1995. *Zum Wandel des Berufsbildes bei Wirtschaftsinformatikern: Eine empirische Analyse auf der Basis von Stellenanzeigen*. (= Arbeitsberichte des Instituts für Wirtschaftsinformatik, No. 42). Westfälische Universität: Münster. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/59332/1/717413241.pdf>. (Letöltve: 2023. 03. 03.)
- Schmid, Kurt 2013. Mehrsprachigkeit und interkulturelle Handlungskompetenz: Globalisierung und Migration als „Driver of Change“ der österreichischen Volkswirtschaft. In: Haider, Barbara (Hg.): *Baustelle Mehrsprachigkeit. Herausforderung für Institutionen und Unternehmen*. Wien: Edition Volkshochschule. 79–100.

**A FELVIDÉKI ÉS A KÁRPÁTALJAI MAGYARSÁG
NYELVHASZNÁLATI KÉRDÉSEI**

Lechner Iлона

SZOCIOLINGVISZTIKAI ÉS KÉTNYELVŰSÉGI KUTATÁSI LEHETŐSÉGEK KOGNITÍV NYELVELMÉLETI KERETBEN¹

Absztrakt: A tanulmány egyrészt összefoglaló jelleggel írja le a kárpátaljai magyar nyelvhasználatra vonatkozó kutatások eddigi eredményeit, másrészt figyelemfelkeltő szándékkal utal azok kognitív funkcionális nyelvelméleti keretben történő további kutatási lehetőségeire. Kárpátalját mint többnyelvű közeget vizsgálom, rávilágítva a két- és/vagy többnyelvű környezet nyelvhasználatra gyakorolt hatásaira. Kitérek a Kárpátalján működő Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont által végzett szociolingvisztikai kutatásokra és az azokból kognitív nyelvelméleti értelmezési keretben levonható következtetésekre. A tanulmányban központi szerepet kap az anyanyelv, a másodnyelv és az idegen nyelvek oktatásának módszertani előrelépéseit akadályozó hiányosságok összefoglalása. Ezt követően korábbi, kisebbségi környezetben (főleg Erdélyben és Felvidéken) végzett kutatások eredményeire támaszkodva vázolom fel, hogy azokat hogyan lehetne adaptálni a kárpátaljai nyelvhasználatra vonatkozó eddigi eredmények kreatív továbbgondolásának érdekében. Az összegzésben a hasonló jellegű vizsgálatok előnyeire és lehetséges hozadékára is rávilágítok.

Kulcsszavak: kognitív nyelvészet, nyelvelmélet, nyelvhasználat, jelentéskoncepciók

1. Bevezetés

Az 1980/90-es évek során a nyelvészetben bekövetkezett „kognitív fordulat” következtében a kutatók figyelme egyre inkább a beszélők mentális tevékenységének és képességeinek a tanulmányozása felé fordult. Ezáltal új kutatási területek tárultak fel a nyelvészirtársadalom számára, és az eredmények alapján nyilvánvalóvá vált, hogy interdiszciplináris szemlélettel új dimenziók nyílhatnak meg például a kétnyelvűségi és szociolingvisztikai kutatások terén, s ennek eredményeképpen új szemszögből vizsgálható például a kétnyelvű beszélők mentális lexikona, nyelvi tudásuk, kognitív bázisuk, a szókölcsönzés és interferenciajelenségek stb.



¹ Új Nemzeti Kiválóság Program KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS MINISZTERIUM „A Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.”

Jelen tanulmány célja annak bemutatása, hogy a kárpátaljai magyar nyelvhasználatra vonatkozó eddigi kutatási eredményeket hogyan lehet kognitív nyelvelméleti keretben újraértelmezni. A Kárpátalján élő magyar kisebbség körében számos szociolingvisztikai és szociológiai kutatást folytattak az elmúlt három évtized során², vizsgálták a demográfiai változásokat, a nyelvi jogokért folyó küzdelmet, valamint kutatták a nyelvjárások, a nyelvi érintkezés, a nyelvi attitűd, a nyelvi szocializáció, a tannyelv-választás, a kétnyelvűek nyelvhasználata, a kódváltás stb. eseteit.

Ebben a rendkívül szerteágazó és számos tényezőre kiterjedő kutatási tevékenységből hiányoznak az interkulturális hatásvizsgálatok, holott a kisebbségi magyarok a többségi társadalom részéről erős nyelvi és kulturális, fogalmi és szemantikai hatásoknak vannak kitéve (Tolcsvai Nagy 2020). Nyelvváltozatukat és nyelvhasználatukat ebből kifolyólag a kognitív nyelvelmélet szemszögéből is indokolt alapos vizsgálat tárgyává tenni.

2. Szociolingvisztikai és kétnyelvűségi kutatások Kárpátalján

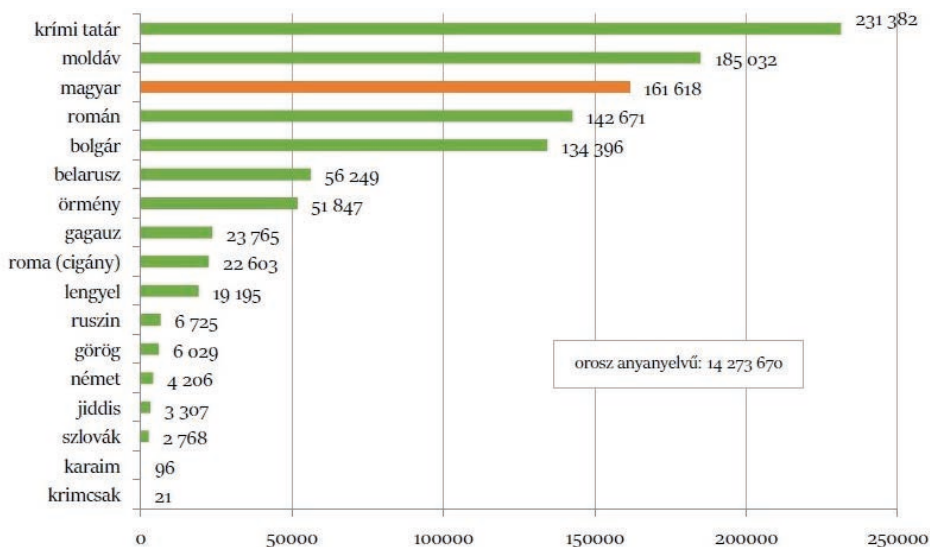
Ukrajna legnyugatibb megyéje kiváló kutatási terepként szolgál azok számára, akik a szociolingvisztikán belül a nyelvi érintkezés különböző aspektusai iránt érdeklődnek. Az elmúlt évszázadok során ez a terület, amelyet ma Kárpátaljaként ismernek, számos nemzetiség, nyelv és etnikai csoport otthona volt. A hatalomváltások ellenére a kulturális közösségek általában békésen éltek egymás mellett, és továbbra is erre törekednek.

Ukrajnában hivatalos népszámlálás 2001-ben volt utoljára. Az akkori adatok szerint több mint 10 nemzetiség és kultúra él egymás mellett a régióban. A kisebbségi nyelvek közül a magyar a beszélők számát tekintve a harmadik helyen áll a rangsorban (1. ábra).

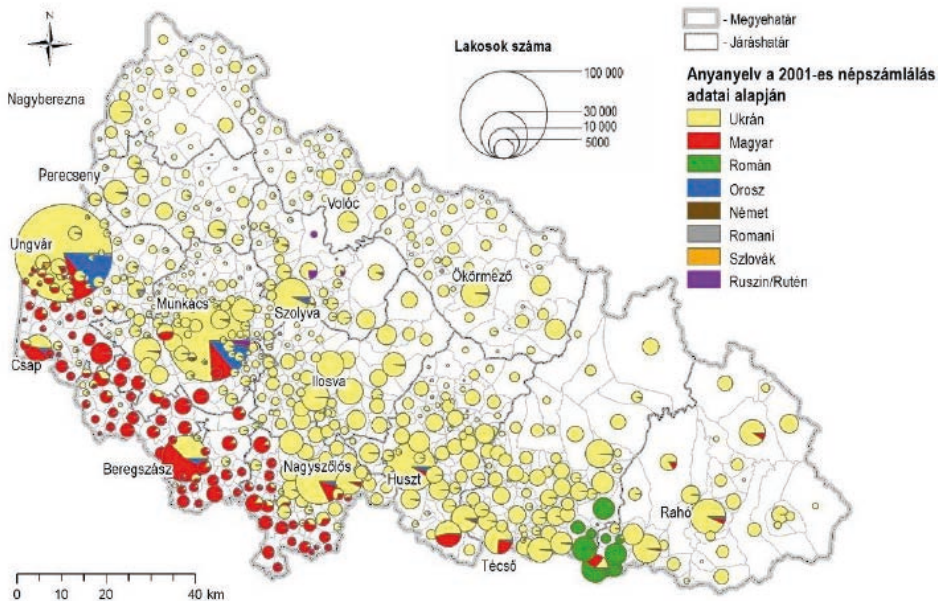
Kárpátalján a magyar nemzetiségűek száma 151,5 ezer volt 2001-ben. Ez az ország összlakosságának 0,3%-át tette ki. Az ukrajnai magyarok 96,7%-a Kárpátalján él, a régió lakosságának 12,1%-át teszik ki (Molnár–Molnár 2005: 21). A SUMMA 2017 elnevezésű demográfiai kutatás szerint 2001 és 2017 között mintegy 15 ezer fő vándorolt el Kárpátaljáról, akik közül 14,7 ezren az országot is elhagyták (Tátrai et al. 2018). A kivándorlás az elmúlt egy évben az orosz–ukrán háború kitörése óta tovább fokozódott.

A magyar lakosság aránya Beregszászban, illetve a Beregszászi járásban a legmagasabb, ahol főként magyarlakta települések vannak, amelyekben az ukrán lakosság száma igencsak csekély. A Kárpátalján élő magyar nemzetiségűek 62%-a olyan településeken él, amelyekben a magyarok abszolút többséget alkotnak (2. ábra).

2 Pl. a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont, a Lehoczky Tivadar Társadalomkutató Központ, a Hungarológiai Központ tevékenysége.



1. ábra: A kisebbségi nyelvek beszélőinek száma Ukrajnában a 2001-es census adatai alapján (Cserniczkó et al. 2020: 10)



2. ábra: A lakosság anyanyelvi összetétele Kárpátalján településenként a 2001-es census adatai alapján (Cserniczkó et al. 2021: 21)

A nemzetiségeket jelölő térkép (2. ábra) is bizonyítja, hogy a kárpátaljai magyar közösség multikulturális és többnyelvű környezetben él. Ez a nyelvileg és etnikailag dinamikusan változó környezet tagadhatatlanul hatással van nemcsak a beszélők mindennapi életére, hanem a magyar nyelv használatára is. A több mint két évtizede folyó szociolingvisztikai kutatások szerint a kétnyelvűség jelenségei teljesen természetesek és szervesen beépülnek a magyar nemzetiségűek mindennapi nyelvébe, például a kölcsönszavak, lexikális kölcsönzések, kódmódosítások minden típusú szövegben megjelennek, beleértve az interneten, illetve a nyilvános és magán közösségi média felületein található szövegeket is (pl. Márku 2016, 2017; Tóth 2016).

Nagyobb szociolingvisztikai és kétnyelvűségi vizsgálatokat a több mint 20 éve működő Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont végez Kárpátalján.³ A kutatásokból több fontos következtetés levonható a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatára vonatkozóan. A nyelvválasztás és a nyelvhasználat a különböző nyelvhasználati színtereken (magánjellegű társalgás, hivatali ügyintézés, orvosnál, munkahelyen stb.) nemcsak a törvényi szabályozás függvénye, hanem a kisebbségi és a többségi nyelvek presztízsétől, azok globális és regionális értékétől is függ (Csernicsekó–Kontra 2018). Mindez megmutatkozik vizuálisan a vidék nyelvi tájképében is. A magyar többségű kisebb településeken abszolút domináns jelleggel jelennek meg a magyar nyelvű feliratok, míg a városokban egyre gyakoribbak a többnyelvű – magyar, ukrán és angol nyelvű – táblák, reklámok, kiírások. A többnyelvű környezetben élők számára természetes, hogy bizonyos szavakat kölcsönöznek a többségi nyelvből, és ezeket a kisebbség tagjai minden erőfeszítés nélkül, közös megegyezés szerint használják a hétköznapi kommunikáció során. A kárpátaljai magyarok ismerik, értik és megfelelő kontextusba tudják helyezni például a *dovidka*, *paszport*, *pereklád*, *bordácski* stb. szavakat, amelyek az ukrán vagy orosz nyelvből kölcsönöztek.

3 Az intézet munkája a következő területeket öleli fel: a magyar kisebbség demográfiai változásai 1867-től napjainkig; a magyar nyelv státusza és oktatása Kárpátalján; a magyar nyelvhasználat színterei: magánélet, közélet, hivatalos ügyintézés, egyházak; nyelvpolitikai kérdések: kisebbségi és nyelvtörvény, nyelvi jogok; identitás, nyelvi attitűd, nyelvi sztereotípiák; nyelvhasználatot érintő nyelvökölógiai kérdések demográfiai, társadalmi, történeti, politikai és kulturális kontextusban; nyelvi vizualitás, nyelvi tájkép; a magyar és az ukrán nyelv oktatása Kárpátalján, tannyelvválasztás, a különböző nyelvek presztízse a lakosság körében; nyelvi érintkezés: kölcsönszavak, lexikai kölcsönzés, kódváltás; a magyar nyelv és a magyarság megmaradásának esélyei, a kárpátaljai magyar fiatalok jövőképe.

3. Nyelvoktatás a kárpátaljai két- vagy többnyelvű közegben: anyanyelv, másodnyelv, idegen nyelv

Többnyelvű közegben kiemelten fontos szerepe van az adott régióban beszélt nyelvek oktatására, elsajátítására vonatkozó vizsgálatoknak. Fontos pontosan meghatározni azt, hogy a különböző nyelvek milyen státusszal rendelkeznek, valamint definiálni, mit értünk Kárpátalja vonatkozásában első, második és harmadik (idegen) nyelv alatt. A kárpátaljai magyar kisebbség tagjai számára természetesen a magyar nyelv minősül első nyelvnek, anyanyelvnek, hiszen ezt a nyelvet tanulják meg elsőként. A szakirodalomban államnyelvként is emlegetett ukrán nyelv az ún. második nyelv, mivel ez az a nyelv, amelyikkel a környezetükben legnagyobb eséllyel találkoznak. Ezért környezeti nyelvnek is nevezik. Az ukrán nyelv és irodalom kötelező tantárgyként magas óraszámban van jelen a magyar tannyelvű oktatási intézményekben is. Idegen nyelvként Kárpátalja iskoláiban angolt, németet tanítanak, első idegen nyelvként az angolt, második idegen nyelvként a németet oktatják (Huszti 2010: 8).

A kárpátaljai magyar kisebbség szülőföldjükön történő megmaradásának záloga az anyanyelvükön megvalósuló oktatás lehetőségének biztosítása, boldogulásuk egyik alapfeltétele viszont az ukrán nyelv és az idegen nyelvek magas szinten történő elsajátítása. Ezért nyelvmegtartásuk szempontjából kiemelten fontos szerepet tölt be az anyanyelvi oktatási rendszer. A 2001-es népszámlálás adataiból az is kiderül, hogy azoknak az ukrainai kisebbségeknek a körében, amelyek rendelkeznek anyanyelvi oktatási intézményhálózattal (például a magyarok és a románok), a nyelvi asszimiláció mértéke csekély. A belaruszok és a lengyelek azonban csak az oktatás alsó szintjein tanulhatnak anyanyelvükön. Közülük nagyon sokan már csak a nemzetiségi származás tudatát őrzik, de anyanyelvként már az orosz vagy az ukránt beszélik. Azoknál a kisebbségeknél pedig, amelyek egyáltalán nem rendelkeznek formális oktatással anyanyelvükön, hanem csupán arra van lehetőségük, hogy tantárgyként tanulják a nyelvüket az iskolában, esetleg vasárnapi iskolákban, gyakorlatilag már végbement a nyelvcsere (Cserniczkó et al. 2021: 27). Épp a fenti összefüggések miatt aggasztó a 2020-as, középfokú oktatásról szóló ukrainai törvény, amely korlátozza a kisebbségek anyanyelven történő oktatását, mivel ezáltal csökkennek a magyar közösség megmaradási esélyei.

Az anyanyelv oktatásmódszertanára vonatkozó kutatások eredményeire támaszkodott a 2005-ben megjelent magyar nyelv tanterv, amely megfelel a modern módszertani szemléletváltásnak, és kellőképpen figyelembe veszi a hozzáadó (additív) anyanyelvoktatási szemléletet (Beregszászi 2011, 2014). Alapvetése az, hogy a magyar nyelv tanítása során sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a kárpátaljai magyar kisebbség többnyelvű környezetben él, s ezáltal sajátos kontaktusjelenségek figyelhetők meg az általuk használt nyelvváltozatban. Ez az új szemlélet azt is hangsúlyozza, hogy az iskolai oktatás során nem minősíthető negatívan az otthonról hozott anyanyelvváltozat,

az oktatás célja a sztenderd nyelvváltozat elsajátíttatása a nyelvjárási elemeket tartalmazó alapnyelv mellett, de nem a helyett (Beregszászi 2015: 29–30). Az anyanyelvi nevelésre vonatkozó kutatások egyik legfontosabb hozadéka tehát az, hogy kiemelik és tényekkel támasztják alá a hozzáadó szemlélet létjogosultságát az anyanyelv-pedagógiában.

A többségi nyelv oktatásának módszertana a magyar tannyelvű iskolákban a rendszerváltás óta megoldatlan probléma. A független Ukrajna megalakulása után a 90-es években sem ukrán szakos tanárok, sem tankönyvek, sem tantervek nem álltak rendelkezésre az oktatáshoz. Az orosz szakos tanárokat képezték át, akik jobb híján az ukrán tannyelvű iskoláknak készített tankönyveket kezdték el használni, több-kevesebb sikerrel. A tantervek és az oktatási módszerek hozzáigazítása a kisebbségek igényeihez az oktatási szakemberek többéves küzdelme ellenére sem valósult meg. Az ukrán nyelv- és irodalomórákon a magyar anyanyelvű gyermek nem nyelvet tanul, hanem tárgyi tudást kell(ene) elsajátítania egy általa nem beszélt nyelven.

Kárpátalján 2005-ben valósult meg az idegennyelv-oktatásra vonatkozó első átfogó vizsgálat (Fábián–Huszi–Lizák 2005). A kérdőíves felmérés eredményeiből kiderült, hogy az akkori angoltanárok elégedetlenek voltak a tankönyvvel, az alacsony óraszámmal, a magas csoportlétszámmal, a technikai feltételekkel, illetve a tanulók alacsony motiváltsági szintjével. Az akkori problémák egy része mára megoldódott. A kárpátaljai gyerekek jelenleg az első osztályban kezdik intézményi keretek között tanulni az angol nyelvet. A tanárok az Oktatási és Tudományos Minisztérium által is javasolt, külföldi kiadású tankönyveket is használhatnak. Az iskolák technikai felszereltsége jelentősen javult, a csoportlétszám azonban továbbra is gyakran akár 20-25 fő körüli (Huszi 2022).

4. A kutatási eredmények új interpretálási lehetőségei kognitív nyelvelméleti keretben

A kisebbségi környezetben élő magyarok fogalmi rendszere nem azonos sem az egy nyelvű magyar anyanyelvűekével, sem a többségi nyelvet beszélő egynyelvűekével. A kognitív nyelvészet egyik alaptétele szerint fogalmi rendszerünket lehetséges a nyelv vizsgálata által jellemezni, kiegészítve az adott nyelv fizikai és társadalmi közegének, valamint a kulturális hatásainak vizsgálatával (Lakoff–Johnson 1980, Kövecses–Benczes 2010). Ebből kiindulva a kárpátaljai magyar kisebbségi nyelvhasználatot kognitív keretben értelmezve közelebbi képet kaphatunk a beszélők fogalmi rendszeréről. Tolcsvai Nagy (2020: 13) szerint megfigyelhető és kimutatható, hogy milyen mértékű a többségi államnyelvi és kulturális nyom a szemantikai szerkezetekben és rendszerekben. E tekintetben érdemes megvizsgálni a kisebbségi környezetben élők

nyelvhasználatában az interkulturális hatásokat, a szemantikai és az ebből származó nyelvtani minták interferenciáját, illetve a nyelvi érintkezésből eredő eltérő jelentéskonstruálási módokat is, amelyek kulturális alapú eltéréseket mutathatnak. Ennek oka, hogy „a jelentés tapasztalati alapú, fogalmi természetű (ez a jelleg egyetemes), de mindig valamilyen kultúra és kultúraspecifikus nyelv közegében, kontextusában és beszédhelyzetbeli közös jelentésképzés során kapja meg igazán értelmét (nem magában áll)” (Tolcsvai Nagy 2020: 15). A többségi nyelvi hatások megmutatkozhatnak tehát a szavak, a szóképzés és a mondatalkotás területén egyaránt.

A szóképzésről és a kölcsönszavak, lexikai kölcsönzések által jelenhet meg annak/azoknak a nyelv(ek)nek a hatása a kisebbségi nyelvhasználatban, amellyel/ amelyekkel leginkább érintkezik a beszélő. Kárpátaljai vonatkozásban szláv, elsősorban orosz és ukrán nyelvi kontaktusról beszélhetünk.⁴ Tüzetesebb vizsgálat tárgya lehet ebben a kognitív nyelvelméleti keretben a kárpátaljai magyar nyelvhasználatra vonatkozóan a kölcsönszavak elemzése az alábbi kritériumok szerint:

- szemantikai szűkülés/bővülés,
- metaforikus jelentéskiterjesztés,
- hangalaki motiváltság és a lexikai elemek kifejezőképessége.

Gyakori jelenség, hogy a kölcsönszavak nem az eredeti jelentésükben ágyazódnak be a kisebbségi nyelvhasználatba, hanem azok konnotatív jelentése válik elterjedtté. Ebben az esetben többnyire metaforikus vagy metonimikus jelentésbővülési vagy -szűkülési folyamatról beszélhetünk. Gazdag (2018) kérdőíves vizsgálatának eredményei bizonyították, hogy az orosz nyelvből átvett *geroj* szót, amelynek alapjelentése 'hős', a kárpátaljai beszélők pejoratív értelemben használják, és a gőgös, nagyképű, hősködő emberekre vonatkoztatják. Szilágyi N. (2007) hasonló jelenséget figyelt meg az erdélyi magyarok nyelvváltozatában. Meglátása szerint sok román szó – különösen negatív jelentéstartalom esetén – nagyon felerősítheti a szó expresszivitását (pl. *geroj* használata). Az *invalid* szót eredeti jelentésétől eltérően nemcsak testi, de szellemi fogyatékoság jelölésére is használják a kárpátaljai magyarok, ugyancsak pejoratív értelemben. A szó tehát metaforikus jelentésbővülési folyamaton esett át. Megfigyelhető tendencia az is, hogy az átadó nyelvben alapszintű kategóriához tartozó lexikai jelentés kölcsönzőként szűkebb fogalomkörhöz tartozó, tehát alárendelt kategóriává válik. Az orosz nyelvből származó *provodnyik* szóval a vonatokon szolgálatot teljesítő jegyellenőröket jelöljük. Eredetileg a szó egyik jelentése 'kísérő, vezető' (Gazdag 2018).

4 Erre vonatkozóan átfogó kutatási eredmények érhetők el a hagyományos szociolingvisztikai kutatások között (pl. Gazdag 2021). Arra viszont mind ez idáig nem került sor, hogy Benó (2000, 2004, 2013, 2020) erdélyi magyarok körében végzett kutatásaihoz hasonlóan a kognitív nyelvelméletre alapozva elemezzék a lexikai kölcsönszavakat Kárpátalján is.

Univerzálisnak, nyelvtől függetlennek tekinthető az a tény, hogy az idő kifejezésére is térbeli viszonyokat jelölő előjárószavakat használunk. Gyakori időhatározók a nyelvben a *két ünnep között, tegnapelőtt, a héten* stb. (Benő 2020: 50). A magyar anyanyelvű gyermek számára segítséget nyújthatna az ukrán mint másodnyelv elsajátítása során, ha az ilyen típusú, nyelvtől független konstrukciókra felhívnák a figyelmét. Könnyebben összekötné az anyanyelvi és másodnyelvi fogalmi szerkezeteket, amennyiben a pedagógusok tudatosítanák bennük azok hasonlóságát vagy eltérőségét. A kognitív nyelvelméleti megközelítés szerint a másodnyelv elsajátításakor a fogalmi konstrukciók térbeli, mozgást kifejező, tagadó stb. sémákként, mintákként jelennek meg, alulról fölfelé építkezve (Tolcsvai Nagy 2020: 20). A másodnyelv tanításakor ennek értelmében elsősorban a fogalmi szerkezetek hasonlóságára – vagy épp eltérőségére – kell összpontosítani. Az idő- és helyhatározók jelentésének megkonstruálásakor egyrészt hasonlóság a már említett idő- és térbeli előjárószavak szoros viszonya, viszont eltérés az, hogy a magyar nyelvben a főnévhez kapcsolt rag jelentését az ukrán nyelvben a főnév elé kerülő előjárószóval adjuk meg.

Mivel a jelentés fogalmi jellegű, és a körülöttünk lévő világ entitásait kognitív műveletek által konceptualizáljuk, s így végső soron „a nyelvek csakis az emberek fejében érintkezhetnek egymással, és sehol másutt” (Szilágyi N. 2020: 31). A nyelvi érintkezést észleljük ugyan a hétköznapi írott vagy szóbeli kommunikáció során, de nem elég azt a nyelv szintjén vizsgálni, hanem a fogalmi szint kutatásáig kell eljutni, hiszen a nyelvi interferenciajelenségek a kétnyelvű beszélők fejében jönnek létre (Szilágyi N. 2007).

5. Összegzés

Összefoglalva megállapíthatjuk tehát, hogy bár a kárpátaljai magyar nyelvhasználatra vonatkozóan gazdag kutatási eredményekkel rendelkezünk, azonban az ezt kutatók közt az ebben a tanulmányban felvázolt kognitív szemantikai szemlélet még nem honosodott meg. A fenti példák bizonyítják, hogy a nyelv kognitív, funkcionális szemlélete jól alkalmazható a nyelvi érintkezés kutatására, melyek alapján az eddigi kutatási eredményeket tovább lehet gondolni (Benő 2020).

Tolcsvai Nagy (2020) érvelése szerint a megfelelően kidolgozott kognitív és összehasonlító szemantikai vizsgálatok hozzájárulhatnak – többek között – az anyanyelv és a másodnyelv oktatásának sikerességéhez is. Az anyanyelvi tudatosság, valamint a fogalmi szerkezetek leírása növelheti a másodnyelv elsajátításának esélyét is, amiből a nyelvtanárok is profitálhatnak.

Irodalom

- Benő Attila 2000. Kognitív pszichológiai szempontok a nyelvi érintkezés vizsgálatában. *Erdélyi Pszichológiai Szemle* 4: 31–40.
- Benő Attila 2004. *A kölcsönszó jelentésvilága. A román–magyar nyelvi érintkezés szemantikai kérdései*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület.
- Benő Attila 2013. Hangzásséma és analógia. In: Kádár Edit – Szilágyi N. Sándor (szerk.): *Analógia és modern nyelvelírás*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület. 42–51.
- Benő Attila 2020. A kognitív szemantika alkalmazási lehetőségei a nyelvi kontaktusok vizsgálatában. In: Benő Attila – Péntek János (szerk.): *Kognitív és pszicholingvisztikai szempontok a nyelvi érintkezések vizsgálatában*. Sfântu Gheorghe: Anyanyelvapolók Erdélyi Szövetsége. 47–65.
- Beregszászi Anikó 2011. Ideológiák, kutatási eredmények a kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatásban és a hasznosíthatóság gyakorlata. In: Hires-László Kornélia – Karmacsi Zoltán – Márku Anita (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*. Budapest–Beregszász: Tinta Könyvkiadó – Hodinka Antal Intézet. 59–70.
- Beregszászi Anikó 2014. „Anyanyelvünk peremén” is otthon: a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés helyzete és céljai. In: Beregszászi Anikó – Hires-László Kornélia (szerk.): *Meszelt falakon túl. Születésnapra köszöntő kötet Kótyuk István tiszteletére*. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológiai Tanszék, Magyar Tanszéki Csoport – Hodinka Antal Intézet. 11–24.
- Beregszászi Anikó 2015. A magyar mint anyanyelv oktatásának tárgyköre a magyartanárok képzésében Beregszászon. In: Márku Anita – Hires-László Kornélia (szerk.): *Nyelvoktatás. Kétnyelvűség. Nyelvi tájkép. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból*. Ungvár: Auditor-Shark. 27–34.
- Csernicskó István – Hires-László Kornélia – Karmacsi Zoltán – Márku Anita – Máté Réka – Tóth-Orosz Enikő 2020. *Kárpátalja 1920–2020. A kárpátaljai magyarság elmúlt 100 éve*. Törökbálint: Termini Egyesület.
- Csernicskó István – Hires-László Kornélia – Karmacsi Zoltán – Márku Anita – Máté Réka – Tóth-Orosz Enikő 2021. *A magyarok és a magyar nyelv Kárpátalján*. Törökbálint: Termini Egyesület.
- Csernicskó István – Kontra Miklós 2018. Határtalanítás a magyar nyelvészetben. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, XX/1. 91–104.
- <https://forumszemle.eu/2018/03/26/csernicsko-istvan-kontra-miklos-hatartalanitas-a-magyar-nyelvezetben/> (Letöltve: 2023. 02. 10.)
- Gazdag Vilmos 2018. A kárpátaljai magyar nyelvjárások keleti szláv kölcsönszavainak változásairól. In: Karmacsi Zoltán – Máté Réka (szerk.): *Nyelvek és nyelvváltozatok térben és időben. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból IV*. Ungvár: „RIK-U”. 132–139.
- Gazdag Vilmos 2021. *Szláv elemek a kárpátaljai Beregszászi járás magyar nyelvjárásaiban*. Törökbálint: Termini Egyesület.
- Husztai Ilona 2010. *Nyelvtanítás: módszerek és eljárások*. Ungvár: PoliPrint.
- Husztai Ilona 2022. Aktuális nyelvpedagógiai kérdések Kárpátalján. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* I/2. 219–233.
- <https://aab-philologica.kmf.uz.ua/aabp/issue/view/2/3> (Letöltve: 2023. 02. 05.)

- Fábián Márta – Huszti Ilona – Lizák Katalin 2005. Az angol nyelv oktatásának helyzete Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban. *Közoktatás*, 12/1. 4–8.
- Kövecses Zoltán – Benczes Réka 2010. *Kognitív nyelvészet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lakoff, George – Johnson, Mark 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Márku Anita 2016. A kárpátaljai magyarok internetes nyelvhasználata: nyelvi kontaktus, identitás és kreativitás. In: Bartha Csilla (szerk.): „A többnyelvűség dimenziói: Terek, kontextusok, kutatási távlatok” *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXVIII.* 129–147.
- Márku Anita 2017. A kárpátaljai magyarok internetes nyelvhasználata: identitás és digitális identitás. In: Márku Anita – Tóth Enikő (szerk.): *Többnyelvűség, regionalitás, nyelvoktatás. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból III.* Ungvár: RIK-U Kiadó. 137–153.
- Molnár József – Molnár D. István 2005. *Kárpátalja népsége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. Beregszász-Ungvár: KMPSZ-II. RFKMF, PoliPrint.
- Szilágyi N. Sándor 2007. Szociálpszichológiai tényezők a szókölcönzésben. In: Benő Attila – Fazakas Emese – Szilágyi N. Sándor (szerk.): *Nyelvek és nyelvváltozatok. Köszöntő kötet Péntek János tiszteletére*. Kolozsvár: Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége. II. köt. 349–361.
- Szilágyi N. Sándor 2020. Interferenciák és szűrőrendszerek a kétnyelvű emberek fejében In: Benő Attila – Péntek János (szerk.): *Kognitív és pszicholingvisztikai szempontok a nyelvi érintkezések vizsgálatában*. Sfântu Gheorghe: Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége. 31–46.
- Tátrai Patrik – Molnár József – Kovály Katalin – Eröss Ágnes 2018. A Kárpátaljai magyarok lélekszáma és a népesedésüket befolyásoló tényezők a SUMMA 2017 felmérés alapján. *Kisebbségi Szemle*, 3 (3). 7–31. http://real.mtak.hu/101470/1/3.Tatrai_et.al_.pdf (Letöltve: 2023. 01. 25.)
- Tolcsvai Nagy Gábor 2020. Fogalmi és nyelvi megfelelések és eltérések kétnyelvűségi helyzetben. Mít tudunk a kétnyelvű megismerésről a határon túli magyarok körében? In: Benő Attila – Péntek János (szerk.): *Kognitív és pszicholingvisztikai szempontok a nyelvi érintkezések vizsgálatában*. Sfântu Gheorghe: Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége. 13–30.
- Tóth Enikő 2016. A Beregszászi járás közigazgatási egységeinek internetes kommunikációja. In: Hires-László Kornélia (szerk.) *Nyelvhasználat, kétnyelvűség. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból II.* Ungvár: Autdor Shark. 163–171.

Bauko János

A KÉTNyelvű névszemiotikai tájkép KUTATÁSA DÉL-SZLOVÁKIÁBAN¹

Absztrakt: A tanulmány Dél-Szlovákia magyarlakta településein vizsgálja a kétnyelvű névszemiotikai tájképet, amely a nyelvi tájkép szerves részét alkotja. A kétnyelvű névszemiotikai tájkép a tulajdonnevek kétnyelvű vizuális reprezentációja a nyilvános térben, amely az idő, tér, társadalom dimenziójától függően dinamikusan változik. Kialakításában az államigazgatás, az önkormányzatok, a vállalkozói és a civil szféra is szerepet játszik. A szerző elsősorban azokra a szlovákiai magyar településekre nyelvi és névszemiotikai tájképével foglalkozó publikációkra hivatkozik, melyek érintik a vizuális tulajdonnév-használat kérdéskörét. Dél-Szlovákia kétnyelvű névszemiotikai tájképének sajátosságait a tulajdonnévfajta szerint mutatja be. Tárgyalja a magyar–szlovák kétnyelvű környezetben látható személy-, hely- és intézménynév-szemiotikai tájkép jellegzetességeit. A feliratokon szereplő kisebbségi (magyar) nyelven feltüntetett tulajdonnevek a kollektív, illetve az egyéni identitás kifejezői, etnoidentifikációs funkciójuk van.

Kulcsszavak: szemiotikai tájkép, nyelvi tájkép, kétnyelvűség, utcanévek, feliratok

1. Kétnyelvű névszemiotikai tájkép

A nyelvi tájkép szerves részét alkotja a névszemiotikai tájkép, melyet többnyelvű, kisebbségi környezetben a kétnyelvűség, a feliratokon szereplő tulajdonnevek kétnyelvű vizualizálása jellemez. Etnikailag vegyes településeken a közterületen lévő feliratokon a tulajdonnevek mind az államnyelven, mind a kisebbségi nyelve(ke)n vagy különböző idegen nyelveken jelen(het)nek meg. Kétnyelvű névszemiotikai tájképen a nyilvános térben lévő feliratokon, névtáblákon, különböző felületeken előforduló tulajdonnevek két nyelven való vizuális megjelenítését értjük. A tulajdonnévfajtaától függően megkülönböztethetünk személy-, hely- és intézménynév-szemiotikai tájképet.

A névszemiotikai tájkép az idő, tér, társadalom dimenziójától függően dinamikusan változik, kialakításában az államigazgatás, az önkormányzatok, a vállalkozói és a civil szféra is szerepet játszik. A nyelvpolitika szabályozza az államnyelvi és kisebbségi tulajdonnevek vizuális megjelenítését a nyilvános térben. A többségi névalakok többnyire előnyt élveznek a kisebbségi névformákkal szemben, a fölérendelt-alárendelt viszony

¹ Készült a VEGA 1/0316/21-es számú, Egyszerű és szervezett nyelvi menedzselés szlovák–magyar kétnyelvű környezetben megnevezésű projekt és az MTA Domus Programja által támogatott tevékenység keretében.

a tulajdonnevek vizualizálásában, térbeli viszonyában is megmutatkozik. A kétnyelvű névszemiotikai (és nyelvi) tájkép értelmezésében fontos a történelmi, politikai, szociokulturális összefüggések feltárása. A helyi születésű lakosok, a betelepültek, a településre látogató környékbeliek, a hazai és külföldi turisták eltérően interpretálják az adott település névszemiotikai és nyelvi tájképét. A névtáblák, egyéb feliratok információt közölnek az idegenek számára a lakosság nyelvi összetételéről, a nyelv- és névpolitikáról, a nyelvek eltérő presztízséről. Kétnyelvű környezetben a kisebbségi nyelven feltüntetett tulajdonnevek (egyéb feliratok) növelik a kisebbségi nyelv presztízsét, a kollektív, illetve egyéni identitás kifejezői, ezért etnoidentifikációs funkciójuk van.

2. A kétnyelvű névszemiotikai tájkép kutatása Dél-Szlovákiában

A Dél-Szlovákia magyarlakta településeinek nyelvi tájképével foglalkozó publikációk nagy része érinti a vizuális tulajdonnév-használat kérdéskörét is (l. Horbulák 2014, Horony–Orosz–Szalay 2012, Laihonen 2012, 2014, 2015a, b, Laihonen–Csernicskó 2017, Lőrincz 2019a, b, 2021, Misad 2014, Mrva–Szilvássy 2011, Presinszky 2018, 2022, Satinská 2013, 2014, Szabómihály 2020, Tokár 2016, Tóth–Istók 2020).

Egyes publikációk a névszemiotikai tájkép elemzésére fókuszálnak, a kutatók a terepmunka során a nyelvi adatok dokumentálásához fényképfelvételeket készítenek a tulajdonneveket tartalmazó feliratokról, a nevekre utaló extralingvális jelekről, figyelembe veszik a térbeliséget is, a nevek elhelyezését, színét, nagyságát és egyéb jellemzőit. Bauko János (2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2017, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2020, 2021a, 2021b, 2022) több tanulmányában tárgyalta a dél-szlovákiai magyar települések névszemiotikai tájképének sajátosságait. Több szerző egy-egy szlovákiai magyar település névszemiotikai tájképét mutatta be: Angyal László (2019a, b, 2020, 2021) Bénán, Rimaszombatban és Füleken, Csobády Csilla (2018) Jabloncán és Szilicén, Pokstaller Judit (2020) Somorján végzett vonatkozó kutatásokat.

3. Dél-Szlovákia kétnyelvű névszemiotikai tájképének sajátosságai

Szlovákiában a nemzetiségi kisebbségek nyelvének használatáról szóló, 1999. évi 184. számú, többször módosított törvényében (módosítva a Tt. 287/2012. sz. törvényével) az olvasható, ha a nemzeti kisebbséghez tartozó polgárok a település lakosságának legalább 15%-át alkotják, e helységben a hivatali érintkezés során joguk van a kisebbségi nyelvet használni, minden feliratot fel lehet tüntetni a kisebbség nyelvén is.

3.1. A személynevek vizuális megjelenítését, feliratokon való feltüntetésének módját Szlovákiában nem szabályozza törvény. A kétnyelvű feliratokon a személynév többnyire egy alakváltozatban szerepel, mintegy összeköti a magyar és szlovák nyelvű szöveget. A kétnyelvű szöveget tartalmazó névtáblán a család- és keresztnév fel lehet tüntetve szlovák (pl. *MUDr. Lopušná Katarína/kožná ambulancia/bőrgyógyászati rendelő; Jozef Nagy/realitná kancelária/ingatlaniroda*) vagy magyar nyelvű formában (pl. *stomatologická ambulancia/fogászati rendelő/MUDr. Stubendek Mária; Vörös Attila/geodet/földmérő*). A magyaros névformák, illetve névrészek a névviselő etnikai identitására utalnak.

A személynév kétnyelvű feliraton való többszöri előfordulása a név adott nyelvi kontextushoz való igazítását eredményezheti. Jellemző, hogy a személynév magyar kontextusban a magyar nyelvszokásnak megfelelő sorrendben, szlovák szöveggörnyezetben a szlovák nyelvszokásoknak megfelelő sorrendben szerepel (pl. *Petőfi Sándor/Sándor Petőfi*). A fordított névsorrenden kívül gyakori, hogy a kétnyelvű táblán – szöveggörnyezettől függően – a keresztnévnek a szlovák és magyar nyelvben használatos alakváltozata van feltüntetve (pl. *II. Koháry István/Štefan Koháry II., l. 1. kép*), illetve eltérés lehet a családnév írásmódjában is (pl. *Ján Hus/Husz János*). Ritkábban (az is) előfordul, hogy a kétnyelvű feliraton a kettős személynévhasználat hibrid névformát eredményez: pl. *Ján Thain János* (l. 2. kép). A hibrid, két nyelv névelemeiből álló név alak egyszerre idézi fel a személynév szlovák (*Ján Thain*) és magyar (*Thain János*) változatát is.



1. kép: Koháry-emléktábla (Fülel)



2. kép: Thain-emléktábla (Érsekújvár)

3.2. A helynevek (elsősorban a helység- és utcanevek) vizualizálására Szlovákia magyarlakta településein a kétnyelvűség jellemző, használatukra törvények vonatkoznak (vö. Bauko 2019d): az első helyen általában az államnyelvi (szlovák) névalak áll, ezt követi a kisebbségi (magyar) névpárja. A kétnyelvű helységnév párok (pl. *Nové Zámky/Érsekújvár*, l. 3. kép) esetében a felső táblán található fekete keretben, fehér alapon és fekete nyomtatott nagybetűvel a szlovák helységnév; alatta egy önálló, azonos méretű névtáblán szerepel kék keretben, fehér alapon és fekete nyomtatott nagybetűvel a magyar településnév.



3. kép: A régi (eltérő méretű) és az új (azonos méretű) kétnyelvű helységnévtáblák

A kétnyelvű utcanévtáblákon az első helyen általában a szlovák név szerepel és alatta áll a magyar név (pl. *Rybárska ulica/Halász utca*, l. 4. kép). Arra is találunk példát (Nyékvárkonyban), hogy a magyar utcanév megelőzi a szlovák párját (pl. *Kereszt utca/Krížna ulica*, l. 5. kép). Egyes helynevek többnyelvűen is előfordulhatnak a feliratokon, a szlovák és magyar nyelven kívül angolul, németül is megjelenhetnek: pl. *Nádvorie Európy/Európa udvar/Európa Platz/Europe Place*.



4. kép: Szlovák–magyar utcanévtábla (Ógyalla)



5. kép: Magyar–szlovák utcanévtábla (Nyékvárkony)

3.3. Kétnyelvű intézménynév-szemiotikai tájkép jellemző a különböző állami intézmények megnevezésének vizuális megjelenítésére: pl. iskolák (pl. *Základná škola s vyučovacím jazykom maďarským Alberta Molnára Szencziho/Szenczi Molnár Albert Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola*, l. 6. kép), hivatalok (pl. *Okresný úrad Šaľa/Járási Hivatal Vágsellye*, l. 7. kép) stb.

A magánszférába tartozó intézmények (pl. üzletek, hotelek, éttermek) esetében a tulajdonnevet tartalmazó feliratok nyelvi szempontból sokszínűek, a szlovák–magyar kétnyelvű megnevezések ritkábbak (pl. *Hostinec U Čierneho Psa/Fekete Kutya Vendéglő*), sokkal jellemzőbbek az egynyelvű (többnyire angol nyelvű) feliratok (pl. *Diving Shop, Happy Dog, Sweet Home*).



6. kép: Kétnyelvű iskolanév (Szenc)



7. kép: Szlovák–magyar intézménynév (Vágsellye)

3.4. A személy-, hely- és intézménynév-szemiotikai tájkép között összefüggések figyelhetők meg. Szemléltetésképpen nézzük Jókai Mór személyét, aki Komáromban született, s a város híres szülöttjének emléke megtalálható a település hely- és intézményneveiben is (l. 8–9. kép). *Jókai Mór* neve az egykori szülőházán található emléktáblán is fel van tüntetve. A Duna Menti Múzeum udvarában látható Jókai szobra, melynek talapzatán szerepel a *Jókai* családnév. A belvárosban lévő egyik utca az író nevét viseli: *Jókaiho ulica/Jókai utca*. Jókai Mór Az arany ember című regényének főhőséről lett elnevezve az *Ulica Zlatého muža/Aranyember utca*. Több intézmény vette fel megnevezésébe az író személynevét: *Jókaiho divadlo v Komárne/Komáromi Jókai Színház, Základná škola s vyučovacím jazykom maďarským Móra Jókaiho/Jókai Mór Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola, Reštaurácia/Jókai/Étterem*. A kétnyelvű névtáblán, plakáton a magyar nyelvű név megelőzheti a szlovák nyelvű megfelelőjét: *Jókai Közművelődési és Múzeum Egyesület/Jókaiho všeobecno-vzdelávacie a múzejné združenie, Jókai Napok Komárom/Jókaiho dni Komárno*. A Jókai utcában található a *Bella Étterem*, melynek belterében látható a Jókait ábrázoló festmény és az író Bella nevű fiatal feleségének szobra. Az egymással szemben lévő falakon szereplő feliratok Jókai regényének címét idézik fel: *Eppur si muove, És mégis mozog a föld*. Az étterem étlapjában szereplő kétnyelvű szlovák–magyar köszöntőben ez olvasható: „Üdvözöljük a nagy magyar mesemondó Jókai Mór egyik műzsájáról, Belláról elnevezett éttermünkben! Komárom méltán híres szülöttjének nevét viselő Jókai utcán kapott helyet a vendéglő, melynek hangulatát és belsőépítészeti kialakítását a regényíró és a nála 54 évvel fiatalabb szerelmének különös kapcsolata ihlette.”



8–9. kép: A személy-, hely- és intézménynév-szemiotikai tájkép közötti összefüggések (Komárom)

4. Összegzés

A tulajdonnevek vizuális megjelenítése a dél-szlovákiai magyarlakta településeken névfajtától függően különbözik. A személynév-szemiotikai tájképet nem szabályozza törvény, a feliratokon szlovák és magyar személynévalakok egyaránt előfordulnak, a szlovák nyelvben használatos névformák dominálnak, megfigyelhető a kettős személynévhasználat (a család- és keresztnévnek egyes nyelvekhez kötődő, kétféle alakváltozatban való használata), egyes felületeken (magyar tannyelvű iskolák tablói, temetők sírfeliratain) a magyar névalakok gyakoribbak. A helynév-szemiotikai tájkép kétnyelvű a névtörvényekből adódóan: az első helyen a szlovák (államnyelvi) névalak áll, ezt követi a magyar (kisebbségi) névpárja. Az intézménynév-szemiotikai tájképben az állami intézmények nevének vizuális megjelenítése a névtörvények által van szabályozva, a feliratokon a kétnyelvű szlovák–magyar intézménynévpárok dominálnak, a magánszférába tartozó intézményekre nem vonatkoznak efféle előírások, gyakoribbak az egynyelvű (többnyire angol nyelvű) megnevezések. A feliratokon látható magyar nyelvű tulajdonneveknek etnoidentifikációs funkciójuk van, a kollektív és egyéni etnikai identitás kifejezői. Dél-Szlovákia magyar többségű településein a nagyrészt magyar nemzetiségű képviselőkből álló helyi önkormányzatoknak, a magyar identitású jogi és természetes személyeknek köszönhetően terjed a magyar nyelv- és névhasználat vizualításban való fokozottabb megjelenése.

Irodalom

- Angyal László 2019a. *Béna község történelme és földrajzi nevei*. Rimaszombat: Bénei Községi Hivatal.
- Angyal László 2019b. Rimaszombat/Rimavská Sobota névszemiotikai tájképe. In: Vörös Ferenc (szerk.): *A nyelvföldrajztól a névföldrajzig X. Nevek a nyelvpolitikai küzdőtérben*. Szombathely: Savaria University Press. 105–118.
- Angyal László 2020. Fülek/Filakovo névszemiotikai tájképe. *Tanulmányok*, 1. 21–32.
- Angyal László 2021. Sokszinű névszemiotikai tájkép Rimaszombatban. *Tanulmányok*, 1. 19–30.
- Bauko János 2015a. Kétnyelvűség és névszemiotikai tájkép. Kisebbségi névtörvények és vizuális tulajdonnév-használat Szlovákiában. *Névtani Értesítő*, 37. 179–194.
- Bauko János 2015b. Kétnyelvű névszemiotikai tájkép. In: Bárh M. János – Bodó Csanád – Kocsis Zsuzsanna (szerk.): *A nyelv dimenziói. Tanulmányok Juhász Dezső tiszteletére*. Budapest: ELTE BTK. 323–334.
- Bauko János 2015c. Tulajdonnév – kép – hatalom. In: Gaál Zsuzsanna (főszerk.): *Nyelvészet, művészet, hatalom. Írások Tóth Szergej tiszteletére*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó. 231–244.
- Bauko János 2015d. *Bevezetés a szocioonomasztikába*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem.

- Bauko János 2017. Tulajdonnevekre utaló extralingvális jelek a névszemiotikai tájképben. In: Hajba Renáta – Tóth Péter (szerk.): „A véges végtelen”. *Tanulmányok Vörös Ferenc 60. születésnapjára*. Szombathely: Savaria University Press. 13–26.
- Bauko János 2018a. Komárom (Komárno) névszemiotikai tájképe. In: Tódor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna (szerk.): *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség. Nyelvhasználat, nyelvi tájkép és gazdasági élet I.* Kolozsvár: Scientia. 55–70.
- Bauko János 2018b. Állatok a kétnyelvű névszemiotikai tájképben. In: Szirmai Éva – Tóth Szergej – Újvári Edit (szerk.): *Állati jelek, képek és terek II.* Jel-Kép-Tér sorozat 3. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 207–219.
- Bauko János 2019a. *Társadalom és névhasználat. Magyar névtani kutatások Szlovákiában*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság és az ELTE BTK Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszéke.
- Bauko János 2019b. Propriálno-semiotický obraz bilingválnych obcí Slovenska. In: Chomová, Alexandra – Krško, Jaromír – Valentová, Iveta (eds.): *Konvergenzie a divergenzie v propriálnej sfére. 20. slovenská onomastická konferencia*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. 138–148.
- Bauko János 2019c. Névszemiotikai tájkép – társadalom – identitás. *Hungarológiai Közlemények*, 4. 61–77.
- Bauko János 2019d. Kisebbségi nyelvpolitika és névszemiotikai tájkép. In: Vörös Ferenc (szerk.): *A nyelvföldrajztól a névföldrajzig X. Nevek a nyelvpolitikai küzdőtérben*. Szombathely: Savaria University Press. 89–104.
- Bauko János 2020. Minority language policy and bilingual name semiotic landscape in Slovakia. *Hungarian Studies*, 34/1. 60–72.
- Bauko János 2021a. Úradné a neúradné vlastné mená v bilingválnej onymickej krajine. *Jazykovedný časopi*, 72/1. 124–141.
- Bauko János 2021b. Research and Teaching of the Bilingual Onymic Landscape at the Hungarian Institute of Constantine the Philosopher University in Nitra. In: *14th annual International Conference of Education, Research and Innovation*. Valencia: IATED Academy. 1992–1998.
- Bauko János 2022. Interdisciplinárny výskum onymickej krajiny. In: Bánik, Tomáš – Bauko János (eds.): *Vlastné mená v interdisciplinárnom kontexte. 21. slovenská onomastická konferencia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 109–122.
- Csobády Csilla 2018. Jablonca és Szilice névszemiotikai tájképe. In: Presinszky Károly – Hlavínová Tekeliiová, Dominika (szerk.): *Cesty k vede – Utak a tudományhoz VII.* Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem. 31–40.
- Horbulák Zsolt 2014. A marketing nyelvhasználati kérdései. Marketingstratégiai nyelvi buktatók a határon átnyúló kereskedelem esetében. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 4. 107–123.
- Horony Ákos – Orosz Örs – Szalay Zoltán 2012. *A hely nevei, a nyelv helyei. A kisebbségi nyelvi jogok története Szlovákiában 1918–2012*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Laihonen, Petteri 2012. Nyelvi tájkép egy csallóközi és egy mátyusföldi faluban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 3. 27–49.

- Laihonen, Petteri 2014. Hungarian private linguistic landscape in South-West Slovakia. In: Laakso, Johanna (ed.): *Dangers and developments: On Language Diversity in a Changing World*. Studies in European Language Diversity 34. Research consortium ELDIA c/o, European Language Diversity for All. 86–106.
- Laihonen, Petteri 2015a. Linguistic landscapes of a minoritized regional majority: Language ideologies among Hungarians in South-West Slovakia. In: Laitinen, Mikko – Zabrodskaja, Anastassia (eds.): *Dimensions of Sociolinguistic Landscapes in Europe Materials and Methodological Solutions*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 171–198.
- Laihonen, Petteri 2015b. Indexing the Local, State and Global in the Contemporary Linguistic Landscape of a Hungarian Town in Slovakia. In: Wacharczyková, Jana – Satinská, Lucia – Ondrejovič, Slavomír (eds.): *Jazyk v politických, ideologických a interkultúrnych vzťahoch. Sociolinguistica Slovaca* 8. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV. 280–301.
- Laihonen, Petteri – Csernicskó István 2017. Kísérlet egy összehasonlító vizsgálatra: a nyelvi tájkép dél-szlovákiai, székelyföldi és kárpátaljai falvakban. *Regio*, 25/3. 50–81.
- Lőrincz Gábor 2019a. Egy délnyugat-szlovákiai kisváros kétnyelvű és multikulturális nyelvi tájképe a múltban és a jelenben. In: Vörös Ferenc (szerk.): *A nyelvföldrajztól a névföldrajzig X. Nevek a nyelvpolitikai küzdőtérben*. Szombathely: Savaria University Press. 157–172.
- Lőrincz Gábor 2019b. Identitásjelölő elemek egy délnyugat-szlovákiai kisváros nyelvi tájképében. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica*, XLV. 39–52.
- Lőrincz Gábor 2021. Identitásjelölő elemek egy délnyugat-szlovákiai kisváros oktatási intézményeinek nyelvi tájképében. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica*, XLVII. 61–71.
- Misad Katalin 2014. Mutatvány Dunaszerdahely intézményeinek vizuális nyelvhasználatából. In: Gróf Annamária – N. Császi Ildikó – Sztók Szilvia (szerk.): *Sokszínű nyelvészet – nyelvi sokszínűség a 21. század elején. Írások Kolláth Anna tiszteletére*. Budapest: Tinta. 243–253.
- Mrva Marianna – Szilvássy Tímea 2011. Kétnyelvűség a dél-szlovákiai településeken. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 13/1. 37–58.
- Pokstaller Judit 2020. Somorja névszemiotikai tájképe. In: Presinszky Károly – Vargová, Zuzana (eds.): *Cesty k vede – Utak a tudományhoz IX*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem. 29–40.
- Presinszky Károly 2018. Hogyan festenek nyelvi tájképeink? (Adatközlői vélekedések a vizuális nyelvhasználatról Szlovákiában). In: Tódor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna (szerk.): *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség. Nyelvhasználat, nyelvi tájkép és gazdasági élet I*. Kolozsvár: Scientia. 71–82.
- Presinszky Károly 2022. Educational Aspects of the Perception of Bilingual Visual Language Use among Hungarians in Slovakia In: *ICERI2022 Proceedings: 15th International Conference of Education, Research and Innovation November 7th-9th, 2022 Seville*. Valencia: IATED Academy. 2487–2492.
- Satinská, Lucia 2013. Bratislavský Prešburg: Napjaink Pozsonya nyelvi tájképének többnyelvűsége. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 15/2. 89–108.
- Satinská, Lucia 2014. Jazyková krajina Bratislavy: Dunajská ulica. In: Patráš, Vladimír (ed.): *Polarity, paralely a prieniky jazykovej komunikácie: zborník príspevkov z 8. medzinárodnej vedeckej konferencie o komunikácii konanej 6.-7.9.2012 v Banskej Bystrici*. Banská Bystrica: Belianum. 157–167.

- Szabó Mihály Gizella 2020. Jazyky a aktéri v jazykovej krajine obcí na slovensko-maďarskom etnicky zmiešanom území na Slovensku. *Jazykovedný časopis*, 71/3. 297–320.
- Tokár Géza 2016. Vállalkozói kétnyelvűség Komáromban. Vélemények és nyelvhasználati szokások. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 1. 93–117.
- Tóth Sándor János – Istók Béla 2020. Výskum jazykovej krajiny v mestách Komárno a Komárom do r. 2019. In: Ďuricová, Alena (ed.): *Od textu k prekladu XIV*. Praha: Jednota tlumočníků a překladatelů. 17–24.

A MAGYAR MINT KISEBBSÉGI NYELV A SZLOVÁKIAI KÖZIGAZGATÁSBAN¹

Absztrakt: A tanulmány a dél-szlovákiai magyardomináns települések önkormányzati hivatalának szlovák–magyar kétnyelvűségét mutatja be. A hivatalos érintkezés nyelvét az 1999. évi kisebbségi nyelvhasználati törvény vonatkozó rendelkezéseinek tükrében az alábbi szintereken vizsgálja: a hivatalok külső és belső feliratainak, a szóbeli ügyintézésnek, az írásos ügyintézésnek, az önkormányzatok kommunikációs eszközeinek nyelve. A közleményben mindemellett rámutatok a törvényi rendelkezések gyakorlati alkalmazását nehezítő problémákra, illetve érintőlegesen kitérek a kisebbségi nyelvhasználati jogok érvényesítésének alapvető feltételeire is. A vizsgálat eredményei részben saját, több mint húsz éve folyó empirikus kutatások eredményein, részben a pozsonyi Comenius Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén a hivatali kétnyelvűség témakörében készült szakdolgozatok tanulságain alapulnak.

Kulcsszavak: kisebbségi nyelv, nyelvhasználati törvény, hivatali kommunikáció, írásbeliség, szóbeliség

1. Bevezetés

A kisebbségi nyelvek használatának érvényesítése Szlovákiában alapvetően jogi kérdés. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint hogy a mindenkori hatalom 1918-tól, az első Csehszlovák Köztársaság megalakulásától egészen napjainkig különböző nyelvtörvények, nyelvhasználati rendeletek és egyéb rendelkezések által szabályozza az ország területén élő kisebbségek nyelvének használatát.

Az 1999. szeptember 1-jétől hatályos ún. kisebbségi nyelvhasználati törvény címéből ugyan a Szlovákia területén élő nemzetiségi kisebbségek általános nyelvhasználati jogainak meghatározására következtethetünk, ám már az 1. törvénycikkből kiderül, hogy a szabályozás e jogokat kizárólag a hivatali érintkezés nyelvére szűkíti le, s a kisebbségi nyelv(ek) használatát csak olyan településeken teszi lehetővé, ahol az adott kisebbség(ek) számaránya az utolsó népszámlálás adatai szerint elérte a 20%-ot.

¹ A tanulmány alapjául szolgáló kutatások a VEGA/01/0106/21 projekt és a Fórum Kisebbségkutató Intézet keretében működő Gramma Nyelvi Iroda munkaterve alapján folytak a pozsonyi Comenius Egyetem BTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén. E tanulmány a szerző *Nyelvhasználat kétnyelvű környezetben* c. tanulmánykötetében *A kisebbségi nyelvi jogok érvényesítése dél-szlovákiai helyi önkormányzati hivatalokban* címmel megjelent írásának rövidített s aktualizált változata.

A jogszabály legjelentősebb rendelkezéseit a 2. törvénycikk (3) és (4) bekezdései tartalmazzák, ezek biztosítják ugyanis a kisebbségi nyelvek nemcsak szóban, hanem írásban való használatát is a fenti kitételnek megfelelő településeken. A rendelkezés szerint a nemzetiségi kisebbséghez tartozó ügyfél az önkormányzathoz és a településen működő államigazgatási szervhez kisebbségi nyelvű beadványt is beterjeszthet, melyre a hivatal az államnyelvű válasz mellett kisebbségi nyelven is válaszol, illetve kérésre bizonyos határozatokat kisebbségi nyelven is kiad.²

A törvény nyújtotta lehetőségekkel elsődlegesen a legnagyobb létszámú kisebbséget alkotó magyarok élhetnek, ám a magyardomináns települések önkormányzati hivatalában végzett eddigi vizsgálódások, illetve a kisebbségi nyelvhasználat helyzetéről két-évente közzétett kormányjelentések arról tanúskodnak, hogy sem a közigazgatási szervek, sem a kisebbséghez tartozó személyek nem élnek a kívánt mértékben a törvény biztosította lehetőségekkel³ (Misad 2016, 2017, 2019, 2020; Németh Takács 2021).

A tanulmány további részében a kétnyelvűség gyakorlatát vizsgálom dél-szlovákiai helyi önkormányzati hivatalokban. Az empirikus kutatás helyszínei a következő települések voltak: Dunaszerdahely, Egyházkarcsa, Hodos, Királyfiakarcsa, Nagymagyar, Nagymegyér, Somorja, Pozsonyeperjes (Dunaszerdahelyi járás); Jóka (Galántai járás); Komárom (Komáromi járás); Gömörpanyit (Rozsnyói járás), Sajógömör, Tornalja (Rőcei járás).

2. A kisebbségi nyelvi jogok érvényesítése a vizsgált önkormányzati hivatalokban

A kutatás a nemzetiségi kisebbségek nyelvének a hivatali érintkezésben való használatát szabályozó rendelkezésekre vonatkozott, azaz az egyes önkormányzati hivatalok külső és belső feliratainak nyelvére, a szóbeli ügyintézés nyelvére, az írásbeli ügyintézés nyelvére és a hivatalok által működtetett kommunikációs eszközök nyelvére irányult.

2 Vö. Zákon č. 184/1999 Z.z. Zákon Národnej rady Slovenskej republiky z 10. júla 1999 o používaní jazykov národnostných menšín. Magyarul: A Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsának 1999. évi 184. számú törvénye a nemzetiségi kisebbségek nyelvének használatáról.

3 Vö. Správa o stave používania jazykov národnostných menšín na území Slovenskej republiky za obdobie rokov 2021–2022. Magyarul: Jelentés a Szlovák Köztársaság területén használt kisebbségi nyelvek helyzetéről 2021–2022.

2.1. A feliratok nyelve

A kutatás során elsőként az önkormányzati hivatalok külső és belső feliratait tanulmányoztam. Külső feliratnak az intézmény külső falán elhelyezett – rendszerint az önkormányzati szerv vagy a hatáskörébe tartozó egyéb intézmény(ek) nevét jelölő, illetve a félfogadási rendet tartalmazó – feliratokat minősítettem. A belső feliratok közé a hivatal belső terében található hirdető- és tájékoztatótáblákat, a falíújságokon elhelyezett feliratokat, valamint az irodák ajtaján vagy azok mellett található névtáblákat soroltam.

2.1.1. A külső feliratok nyelve

A vizsgált önkormányzati hivatalok épületén mindenütt két nyelven szerepel a hivatal neve, miközben a magyar megnevezés a szlovák mellett vagy alatt helyezkedik el. Szembetűnő esetnek számít, hogy többnyire a hivatal szlovák és magyar nyelvű megnevezéséből is hiányzik a település neve, vagy csak a szlovák megnevezés tartalmazza a településnevet, pl.: *OBEČNÝ ÚRAD GEMERSKÁ PANICA*, alatta külön táblán: *KÖZSÉGI HIVATAL*. Ennek az lehet a valószínűsíthető oka, hogy egy belügyminisztériumi iránymutatás előírja, hogy a közigazgatási szerv kisebbségi nyelvű megnevezésében a telephely nevét államnyelven kell feltüntetni, így az önkormányzatok – döntésüket mindkét nyelvre kiterjesztve – inkább eltekintenek a település nevének megjelölésétől (Istók 2014: 36–40, 52–52; Misad 2016: 59–60, 2019: 25–26, 2020: 136–137; Németh Takács 2021: 69–73, 106–109).



1. kép: Külső felirat. Gömörpanyit Községi Önkormányzat (Fotó: Istók Béla)

2.1.2. A belső feliratok nyelve

A vizsgált belső feliratok közül az önkormányzati hivatalok szervezeti egységeinek nevét tartalmazó tájékoztatótáblák nyelvhasználata mutat észrevehető hasonlóságot: mindig kétnyelvűek, s a többségi nyelvű felirat minden esetben megelőzi a kisebbségi nyelvűt, pl.: *Odbor školstva v. Školský odbor – Oktatásügyi főosztály v. Oktatásügyi osztály v. Iskolaügyi osztály*. Eltérés inkább csak a szlovák és a magyar feliratszövegek grafikai elrendezésében van: a magyar szövegrész egyszer a szlovák mellett, másszor alatta jelenik meg; továbbá betűnagyságuk és -típusuk alkalmanként megegyezik, máskor a kisebbségi nyelvű felirat kisebb méretű és eltérő típusú betűket tartalmaz (vö. Kiss 2015: 27–29; Misad 2019: 27, 2020: 137–138; Németh Takács 2021: 109).

Változatosság, sokrétűség jellemzi az önkormányzati dolgozók névtáblájának nyelvhasználatát is. Az egyes hivatalok általában egységesen, az ún. indoeurópai sorrend szerint tüntetik fel munkatársaik nevét, gyakran akkor is, ha azok hivatalosan bejegyzett névformája magyar, pl.: *Karol Csiba, Klára Kisová, László Mezei* (kereszt-név + családnév) stb. Más önkormányzatok a szlovák formában bejegyzett neveket az indoeurópai sorrend szerint, az anyakönyvben magyar formában bejegyzett neveket azonban az ún. magyar sorrend szerint jelölik, pl.: *Ladislav Balódi, Katarína Kázmérová* (kereszt-név + családnév), de: *Czucz Etelka, Hodosi Erika* (családnév + kereszt-név) stb. A névtáblák szinte minden esetben tartalmazzák az önkormányzati dolgozó munkaköri beosztását is, ilyenkor a vizsgált hivatalok általában két nyelven tüntetik fel az alkalmazottak ügykörét, többnyire a szlovák nyelv elsőbbségével, pl.: *matrikárka – anyakönyvvezető, vedúci hospodárskej správy – gazdasági részleg vezetője* stb. Ritkán ugyan, de előfordul, hogy a beosztás előbb kisebbségi nyelven jelenik meg a névtáblán, pl.: *polgármester – starosta obce, könyvelő – účtovníčka* (Csiffári 2012: 50–53; Hájos 2012: 31–33; Gazdíkóvá 2014: 21–23; Istók 2014: 36–40; Kiss 2015: 27–29; Misad–Takács 2017: 79; Bauko 2019: 86; Misad 2019: 28).



2. kép: Névtábla. Dunaszerdahely Városi Önkormányzat (Fotó: Németh Takács Henrietta)

2.2. A szóbeli ügyintézés nyelve

A vizsgálat során megfigyeltem, hogy melyik nyelven, a többségin vagy a kisebbségin kommunikálnak-e egymással az ügyfelek és az önkormányzati dolgozók, de tanulmányoztam az önkormányzati képviselő-testületek tanácskozásán felszólalók nyelvválasztását is.

2.2.1. Az ügyfél és az önkormányzati dolgozó kommunikációjának nyelve

A vizsgált hivatalokban az ügyfél és az önkormányzati dolgozó kommunikációjának nyelve az ügyfél anyanyelvéhez vagy az általa választott nyelvhez igazodik. A kisebb településeken az önkormányzati dolgozók minden lakost név szerint ismernek, tehát azt is tudják, kinek melyik nyelv az anyanyelve. Ha ismeretlen ügyféllel van dolguk, szlovákul és magyarul is köszöntik, a viszontválasz pedig egyértelműen jelzi számukra a kommunikáció nyelvét. Hasonlóképpen járnak el a nagyobb települések önkormányzati dolgozói is: amennyiben ismerik az ügyfelet, az anyanyelvén szólítják meg; ha nem, mindkét nyelven üdvözlik, s azon a nyelven folytatják a társalgást, amelyiken

az ügyfél válaszol. A kutatás során nem volt példa arra, hogy az önkormányzatok valamelyikében magyarul nem beszélő ügyintézőre bízták volna a kizárólag magyar nyelven kommunikáló ügyfelet.

2.2.2. A képviselő-testület tanácskozásának nyelve

A vizsgált hivatalokban a képviselő-testület tanácskozásai többnyire magyarul zajlanak, de előfordul, hogy a polgármester akkor is két nyelven vagy szlovákul nyitja meg az ülést, ha annak nincs csak szlovák nyelven beszélő vagy értő résztvevője. Amennyiben a képviselő-testület ülésén szlovák hivatalos személy is részt vesz, a tanácskozás szlovákul folyik. Ha a testület nyilvános ülésén magyar és szlovák nemzetiségű/anyanyelvű lakosok is részt vesznek, az üdvözlésük két nyelven történik; a polgármester vagy az általa megbízott személy kisebbségi és többségi nyelven is ismerteti a napirendi pontokat, két nyelven hangzanak el a hivatalos beszámolók stb. A helyszíni megfigyelés során azt tapasztaltam, hogy a lakosok kérdéseiket, hozzászólásaikat az anyanyelvükön terjesztik elő, míg a válasz a kérdező vagy hozzászóló által választott nyelven érkezik (Csiffári 2012: 58; Misad 2019: 31; Misad–Takács 2017: 81; Németh Takács 2021: 82–83, 116–118, 153–156, 189–191).

2.3. Az írásbeli ügyintézés nyelve

Az írásbeli ügyintézés nyelvének vizsgálata során a helyi önkormányzati hivataloknak a lakossággal, illetve a hatáskörükbe tartozó, valamint más intézményekkel folytatott írásos kommunikációját, továbbá a hivatal által kiadott úrlapok nyelvét tanulmányoztam.

2.3.1. Az önkormányzat és a lakosság közötti írásos kommunikáció nyelve

A magyar kisebbséghez tartozó lakosok túlnyomórészt egynyelvű szlovák beadványokat nyújtanak be a vizsgált helyi önkormányzatokhoz.⁴ Az önkormányzati dolgozók szerint a kisebbséghez tartozó ügyfelek általában úgy vélekednek, hogy a többségi nyelvű folyamodványok elsőbbséget élveznek az ügyintézés során, ezért a szlovákul nem tudó lakosok is csak ritkán fogalmazznak meg magyar nyelvű beadványt, inkább

⁴ A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a kisebbségi nyelvhasználati törvény elfogadása óta a városi településeken 8,7%-kal, míg a községi településeken mindössze 1,9%-kal növekedett a magyar nyelvű beadványok száma (vö. Misad–Takács 2017: 82).

megkérlik a hivatal dolgozóját vagy rokonukat, ismerősüket, szomszédjukat, hogy segítsen a szlovák nyelvű kérelem stb. megfogalmazásában.

A kutatásban részt vevő önkormányzati hivatalok a lakosok magyar nyelvű beadványaira – a törvényi rendelkezést követve – általában két nyelven, szlovákul és magyarul válaszolnak. A megkérdezett hivatali dolgozók úgy vélik, hogy az ügyféltől magyar nyelven érkezett beadvány esetében is indokolt a kétnyelvű válasz: egyrészt azért, mert amennyiben az ügyfél elégedetlen lenne az önkormányzat intézkedésével, és felsőbb önkormányzati szervhez fordulna, a hivatal az államnyelvű válasszal tudja igazolni az intézkedés adekvátságát; másrészt azért, mert értelmezési vita esetén a törvényi szabályozás szerint az államnyelvű szöveg a mérvadó.

Az egyéb, nem hivatalosnak minősülő írásbeli fogalmazványok (pl. lakossági értesítők, meghívók stb.) nyelvről a polgármester vagy a képviselő-testület dönt. A vizsgálat során tanulmányozott ilyen jellegű szövegek általában kétnyelvűek (vö. Misad 2019: 31–32; Misad–Takács 2017: 82–83; Németh Takács 2021: 85–87, 120–122, 157–160, 192–194).

2.3.2. Az önkormányzat és más intézmények közötti írásbeli kommunikáció nyelve

Az írásbeli ügyintézés során a vizsgált önkormányzatok más nyelven/nyelveken kommunikálnak a hatáskörükbe tartozó, illetve az egyéb intézményekkel. A fennhatóságuk alá tartozó, magyar nevelési nyelvű óvodáknak és magyar tannyelvű alapiskoláknak a törvényi szabályozáshoz igazodva minden esetben kétnyelvű hivatalos levelet küldenek, melyben az államnyelvű szöveg áll az első helyen; a településen működő kisebbségi kulturális intézményekkel és civil szervezetekkel azonban jellemzően magyar nyelvű levelezést folytatnak. A hivatali dolgozók szerint ez azért van így, mert a helyi önkormányzat és a hatáskörébe tartozó intézmények hivatalos levelezésébe más felsőbb szervnek (pl. az illetékes minisztériumnak vagy a megyei önkormányzatnak) is betekintése van, míg a szlovákiai magyar kulturális intézményekkel és civil szervezetekkel való levélváltás csak az egymással kapcsolatba lépő felekre tartozik (Misad–Takács 2017: 83–84; Németh Takács 2021: 87–88, 122–123, 160, 194).

2.3.3. Az úrlapok nyelve

A vizsgált önkormányzatok jelentős része nem biztosít kétnyelvű formanyomtatványokat a kisebbséghez tartozó ügyfelek számára, s azokat a kétnyelvű elektronikus beadványmintákat sem használják, amelyek ingyenesen letölthetők az onkormanyzas.sk

honlapról.⁵ A megkérdezett hivatali dolgozók nagy része úgy vélekedik, hogy sürgős kétnyelvű űrlapokat készíteni vagy készíttetni, hiszen a magyar anyanyelvű ügyfelek értik a szlovák nyelvűeket, ha pedig mégsem – bár erre véleményük szerint nem nagyon van példa –, akkor az önkormányzati ügyintéző segít az államnyelvű formanyomtatvány kitöltésében (Csiffári 2012: 57–58; Gazdíkóvá 2014: 28; Kiss 2015: 30–38; Misad 2019: 32–33; Németh Takács 88–90, 123–125, 161–162, 194–197).

2.4. Az önkormányzati kommunikációs eszközök nyelve

Az önkormányzati kommunikációs eszközök közül az alábbiakban a honlapok és a nyomtatott kiadványok nyelvét vizsgálom.

2.4.1. Az önkormányzati honlapok nyelve

A vizsgált önkormányzatok mindegyike működtet honlapot, ezek mintegy 71%-a kétnyelvű (szlovák–magyar); 2,5%-a háromnyelvű (szlovák–magyar–angol); 26,5%-a egynyelvű (szlovák). A kisebbségi nyelvű honlapváltozatok azonban többnyire csak szerkezetüket illetően mutatnak egyezést a többségi nyelvű honlapokkal, teljes körű tartalmi azonosság mindössze egy esetben volt megfigyelhető. A tanulmányozott magyar nyelvű honlapok egy része csupán alapinformációkat közöl: a település nevét és rövid történetét, az önkormányzati hivatal nevét és szerkezeti felépítését, valamint a félfogadási rendet. Részleges magyar nyelvű közérdekű tájékoztatást – pl. a lakosságot érintő határozatok, a képviselő-testület üléséről szóló jegyzőkönyvek stb. kisebbségi nyelven való közzététele – a vizsgált önkormányzati hivatalok körülbelül egyötöde folytat (vö. Misad 2019: 33).

2.4.2. Az önkormányzati lapok nyelve

A vizsgálatban érintett önkormányzatok csaknem 90%-a rendelkezik hírlappal, közlönnyel vagy egyéb típusú sajtóorgániummal. Az általában havi rendszerességgel megjelenő kiadványok kivétel nélkül kétnyelvűek. Elsődlegesen magyar nyelvű írásokat tartalmaznak, csupán két tanulmányozott lapban volt szinte teljes mértékben azonos a

5 A Pro Civis Polgári Társulás által működtetett portálon ez időben 173 olyan magyar vagy kétnyelvű szlovák–magyar szövegminta található, amely a közigazgatási szervek dolgozóit és a hivatalos ügyeket intéző magyar anyanyelvű ügyfeleket egyaránt segíti a törvény által biztosított kisebbségi nyelvű hivatali kommunikáció megvalósításában.

magyar és a szlovák nyelvű cikkek száma. A szerkesztőségi dolgozók szerint a mindkét nyelven közreadott írások túlnyomórészt magyar nyelven készülnek, többségi nyelvre való fordításukat vagy a magyar nyelvű cikk szerzője, vagy a lap szerkesztője, ritkábban valamelyik szlovákul jól tudó önkormányzati dolgozó végzi. Az önkormányzati lapokban közzétett hirdetések nyelve minden esetben a megrendelő igényét tükrözi (vö. Misad 2019: 34; Misad–Takács 2017: 85–86; Németh Takács 2021: 93–94, 129–130, 165–166, 200–201).

3. Összefoglalás

A tanulmány dél-szlovákiai magyardomináns települések önkormányzati hivatalainak kétnyelvűségét vizsgálta. A kutatás a feliratok nyelvére, a szóbeli és az írásos ügyintézés nyelvére, valamint az önkormányzatok kommunikációs eszközeinek nyelvére irányult. A vizsgálat eredményei szerint az önkormányzatok kétnyelvűsége leginkább a szóbeli ügyintézés és a külső feliratok nyelvének, legkevésbé pedig az írásos ügyintézés nyelvének vonatkozásában jut érvényre. Annak, hogy a vizsgált önkormányzati hivatalok kétnyelvűsége csak részben tükrözi az adott település magyar nemzetiségű/anyanyelvű lakosságának számarányát, feltételezésem szerint két fő oka van. Az egyik a megfelelő tájékoztatás hiánya: az adott nemzetiségi kisebbséghez tartozó ügyfelek nem kapnak egyértelmű tájékoztatást arról, milyen mértékben és módon használhatják anyanyelvüket hivatalos ügyeik intézése során. A másik fő ok nyelvi felkészületlenségük: a hivatali érintkezés több évtizedes szlováknyelvűségének következtében sem az önkormányzati dolgozók, sem az ügyfelek nem ismerik a magyar közigazgatási terminológiát, a magyar hivatalos stílust és a hivatalos stílusba tartozó szövegtípusok jellemzőit.

Irodalom

- Bauko János 2019. Kisebbségi nyelvpolitika és névszemiotikai tájkép. In: Vörös Ferenc (szerk.): *A nyelvföldrajztól a névföldrajzig X. Nevek a nyelvpolitikai küzdőtérben*. Szombathely: Savaria University Press. 89–104.
- Csiffári Kinga 2012. *A magyar mint kisebbségi nyelv használata Királyfiakarcsa és Egyházkarcsa hivatalaiban*. Szakdolgozat. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.
- Gazdíkóvá, Kristína 2014. *A hivatali kétnyelvűség vizsgálata a Hodosi Községi Hivatalban*. Szakdolgozat. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.
- Hájos Nikolettta 2012. *A feliratok nyelvének vizsgálata Dunaszerdahelyen*. Szakdolgozat. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.
- Istók Béla 2014. *Két dél-szlovákiai település nyelvi tájképe. Gömörpanyit és Sajógömör*. Szakdolgozat. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.

- Kiss Szilvia 2015. *Szlovákiai magyar nyelvű jogi-közigazgatási szövegek fordításának problémái a Jókai Községi Hivatalban végzett nyelvhasználati vizsgálat alapján*. Szakdolgozat. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.
- Laihonen, Petteri 2012. Nyelvi tájkép egy csallóközi és egy mátyusföldi faluban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 14/3. 27–49.
- Menyhárt József 2002. Nyelvünk és törvénye. A hivatalos ügyintézés nyelve Dunaszerdahelyen és Nyékvárkonyban a kisebbségi nyelvhasználati törvény érvénybelépése óta. In: Lanstyák István – Simon Szabolcs (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó. 34–56.
- Misad Katalin 2016. Vizuális nyelvhasználat Dél-Szlovákiában. Mutatvány Dunaszerdahely intézményeinek nyelvhasználatából. *Irodalmi Szemle*, 58/10. 58–74.
- Misad Katalin 2017. A szlovákiai kisebbségek anyanyelvhasználatának lehetőségei a hivatalos érintkezés során. In: Misad Katalin – Cseh Zoltán (szerk.): *Nova Posoniensia VII. A pozsonyi magyar tanszék évkönyve*. Pozsony: Szenczi Molnár Albert Egyesület. 33–52.
- Misad Katalin 2019. *Nyelvhasználat kétnyelvű környezetben. Tanulmányok a magyar–szlovák nyelvi kapcsolódások köréből*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet–Gramma Nyelvi Iroda.
- Misad Katalin 2020. The use of Hungarian as a minority language in municipal offices in Southern Slovakia. *Hungarian Studies*, 34/1. 133–146.
- Misad Katalin – Takács Henrietta 2017. A kétnyelvűség gyakorlata dél-szlovákiai önkormányzati hivatalokban. In: Misad Katalin (szerk.): *Kétnyelvűség térben és időben*. Pozsony: Szenczi Molnár Albert Egyesület. 72–92.
- Németh Takács Henrietta 2021. *Dvojazyčnosť verejného života na južnom Slovensku a jej uplatnenie v jazykovej praxi. A közéleti kétnyelvűség nyelvi vetületei Dél-Szlovákiában*. Dizertációs munka. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.

SZLOVÁKIAI MAGYAR NYELVJÁRÁSI SZÖVEGEK ELEMZÉSE A KÉTNYELVŰSÉG SZEMPONTJÁBÓL¹

Absztrakt: A szlovákiai magyar nyelvjárások a többi kisebbségi helyzetben lévő nyelvjárásokhoz hasonlóan állandó nyelvi kapcsolatban vannak az államnyelvvél. Ez a kontaktushatás érzékelhető a nyelvi rendszer minden síkján. A tanulmány magyar–szlovák kétnyelvűségi jelenségeket vizsgál szlovákiai magyar nyelvjárás szövegekben. Hanggal szinkronizált szöveggyűjtemény elemzésével a nyelvjárás beszélők megnyilatkozásaiban előforduló kölcsönzéstermékek és kódváltások jellemzőivel foglalkozik, valamint beszélt nyelvi jellegzetességek alapján igyekszik kideríteni, hogy az adatközlők mennyire érzékelik és hogyan jelzik saját megnyilatkozásaikban a szlovák nyelvi kontaktushatást, illetőleg milyen a viszonyuk a szlovák nyelvhez és a kétnyelvűséghez.

Kulcsszavak: magyar–szlovák kétnyelvűség, nyelvjárás szövegek, kontaktusjelenségek, kódváltás, nyelvi attitűd

1. A magyar nyelvjárások helyzete Szlovákiában

A magyar nyelvjárások jelenkori helyzetét elsősorban azok a nyelven kívüli tényezők idézték elő, melyek egyrészt a 20. század második felétől zajló gyökeres társadalmi és politikai változásokat hozták, másrészt pedig olyan eseményekből adódtak, mint a világháborúk, Trianon, a diktatúrák, az urbanizáció, a rendszerváltás vagy a globalizáció. A falusi beszélőközösségek homogenitása megszűnt, helyébe fokozatosan olyan közösség lépett, amely heterogén szociolingvisztikai háttérrel rendelkezik (Kiss 1998).

A szlovákiai magyar nyelv jelenlegi helyzete az extralingvális tényezőktől, a demográfiai, földrajzi, társadalmi, gazdasági, művelődési, településszerkezeti körülményektől is függ. Ezek közül döntő fontosságú a közösség lélekszáma, az általa lakott településtípus és annak földrajzi elhelyezkedése. Mindezek együttes hatása erősítheti vagy gyengítheti a magyar nyelv egyes változatainak, köztük a nyelvjárásoknak a helyzetét (Sándor–Vančo 2020).

Demográfiai szempontból a szlovákiai magyar beszélőközösség lélekszámának alakulására szinte mindegyik kistérségben a csökkenés jellemző. A 2011-es népszámlálási

¹ Készült a VEGA 1/0316/21-es számú, Egyszerű és szervezett nyelvi menedzselés szlovák–magyar kétnyelvű környezetben megnevezésű projekt keretében.

adatok szerint 2001-hez viszonyítva erőteljesen, 520 528 főről 458 467 főre csökkent a magyarok száma Szlovákiában, és ezáltal folyamatosan zsugorodik a magyarlakta terület nagysága is (Gyurgyík 2014). A legfrissebb, 2021-es népszámlálás adatai alapján Szlovákia 5,44 millió lakosából 422 ezer vallotta magát magyar nemzetiségűnek. Ebben a jelentős csökkenésben a demográfiai tényezők is szerepet játszanak, mivel a magyar népesség termékenysége alacsonyabb a szlovákénál, s a külső és belső migráció is jelent némi veszteséget, de a magyarság lélekszámcsökkenésének oka leginkább az asszimilációs folyamatokban kereshető².

Kisebbségi helyzetben a kétnyelvű közösségek nyelvi repertoárja több nyelvből és nyelvváltozattól áll. A szlovákiai magyarok nyelvhasználatára a magyar és a szlovák nyelv, valamint azok köznyelvi és nyelvjárási változatainak beszédhelyzettől függő választása a jellemző. A formális beszédhelyzetek nyelvhasználata viszont különbözik az anyaországitól. Ez egyrészt abban nyilvánul meg, hogy a magyar nyelv használatára jóval kevesebb a lehetőség, mint Magyarországon. A hivatalos érintkezésben például a kisebbségi nyelv használatát törvények szabályozzák (Misad 2019: 24). A szlovák államnyelvtörvény ezt az adott kisebbség 20%-os részarányához kötötte, majd 2011-ben a parlament elfogadta a kisebbségi nyelvhasználati törvény módosítását. Ebben 15%-ra csökkentette a kisebbségi nyelv használatához szükséges részarányt. Ez a rendelkezés 2021-től alkalmazható (Szabómihály 2011: 23). A másik különbség abból adódik, hogy a szlovákiai magyarok elég nagy hányada nem rendelkezik magyar köznyelvi kompetenciával, így nyilvános szintéren is csupán a nyelvjárás használatára képes. A magyar sztenderdet nem ismerők között olyanok is vannak, akik inkább a szlovák nyelvet részesítik előnyben az ilyen helyzetekben. Azzal, hogy kisebbségi helyzetben a nyelvjárások kiszorulnak a nyilvános színterekről, nem a magyar köznyelv használata, hanem az államnyelv térnyerése győzedelmeskedik (Sándor 2020: 91).

2. Kontaktusjelenségek a szlovákiai magyar nyelvjárásokban

A szlovákiai magyar nyelv változataiban megjelenő kontaktusjelenségek szempontjából történetileg különbséget kell tenni azok régebbi és újabb rétege között. A régebbi réteg kimondottan a nyelvjárásokat érinti, melyekbe hosszú évszázadok során a természetes népi kétnyelvűség révén, spontán módon kerültek nyugati szláv, illetve szlovák eredetű tájszavak vagy egyéb nyelvjárási jelenségek. E rétegben a nyelvi átvitel mindkét fajtája (a kölcsönzés és a maradványhatás) megtalálható. Sándor Anna a lexikai elemeket a kölcsönzés kategóriájába sorolja, a hangtani és nyelvtani kontaktusjelenségeket

2 Gyurgyík László szerint a 2021-es adatok azt mutatják, hogy a szlovákiai magyarok asszimilációja nagyjából abban a mértékben maradt, mint az előző két évtizedben. Ez azt jelenti, hogy nagyságrendileg nem is gyorsult és nem is lassult (<https://ujso.com/kozelet/nepszamlalas-422-34-ezer-magyar-el-az-orszagban>).

viszont a maradványhatás okozatainak tartja. A maradványhatás jelenségére a Nyitra-vidéki Menyhe és Vicsápapáti község nyelvjárásából hiányzó zárt *ě* – nyílt *e* fonémaellentét említhető. Ennek a jelenségnek a kialakulása azzal magyarázható, hogy a nyelvcserén átesett szlovákság másodnyelvbe (a magyarba) a szlovák fonémarendszeréből hiányzó nyílt *e* pótlására a zárt *ě*-hez közelebb eső fonémát vitte át (Sándor 2007: 126–127). A kölcsönzavak régebbi rétegéből pedig megemlíthetők például Nagyhind nyelvjárásából a mára már javarészt kihalt alábbi lexémák: *jálsa* (szlk. *jelša* ‘éger’): ‘égerfa’; *bucmáj* (szlk. *buclatý* ‘gömbölyded’): ‘pufók’; *strápc* (szlk. *strapec* ‘fürt’): ‘fürt, a szőlőé, kicsi’ (Presinszky 2008: 126).

A kontaktusjelenségek újabb rétege teljesen eltér az előbbitől. Nemcsak a nyelvjárásokat, hanem a szlovákiai magyar nyelvterület egészét érinti, és kényszerkétnyelvűség eredményeként jött létre 1918 után. Ez a réteg kizárólag kölcsönzéstermékekből áll, maradványjelenségek nem találhatóak benne. A magyar–szlovák kétnyelvűség mindennapos, élő jelenléte és a teljes beszélőközösséget érintő jellege miatt ez a réteg folyamatosan újabb elemekkel gyarapodik. A nyelvjárású beszélők nyelvhasználatában a kölcsönzéstermékek különböző típusai jelennek meg. A közvetlen kölcsönzéseket azonban – nyilvánvaló voltuk miatt – főként formális beszédhelyzetben a legtöbben kerülendőnek tartják. Sándor Anna megállapította, hogy a direkt kölcsönzések kerülésének igyekezete a nyelvi bizonytalanság különböző megnyilvánulásait idézi elő. A nyelvjárású beszélők többségének a nyelvjárás az elsődleges nyelvváltozata, melyből a formális beszédhelyzetek regiszterei hiányoznak, s a nyelvi hiányt vagy szlovák szavak átvételével, vagy azok rögtönzött „magyarításával” szüntetik meg (Sándor 2007).

A tanulmány a Szlovákiai Magyar Nyelvjárású Hangoskönyv című háromrészes, multimediális nyelvjárású adatbázis (Presinszky 2017–2021) szövegeiben vizsgálja a kontaktusjelenségek újabb rétegébe tartozó kölcsönzéstermékeket, a kódváltást és annak jelzését, valamint a kétnyelvűséghez kapcsolódó attitűdöket.

3. Szlovákiai magyar nyelvjárású hangoskönyvek

A szlovákiai magyar számítógépes dialektológia eddigi legjelentősebb eredménye a sokrétű kutatási célokra felhasználható, hanggal szinkronizált nyelvjárású adattár, a Szlovákiai Magyar Nyelvjárású Hangoskönyv (SzMNyHK.) című sorozat. Ez az adatbázis átfogja a magyar nyelvjárások mindhárom régióját Szlovákiában, és szinkron nyelvjárású szövegek interaktív közlésével hozza közelebb a regionális nyelvváltozatok jellemzőit.

Az első magyar nyelvjárású hangoskönyv A magyar nyelvjárások atlasza (MNyA.) hangfelvételeiből ad közre hanggal összekapcsolt szövegrészleteket. Az első kiadványt

még további 15 követte (l. Hajdú és mtsai. 2005–2009; Vargha 2016–2018). E hangskönyvek mintájára 2017-ben kezdődött el a szlovákiai magyar nyelvjárási szövegfelvételek feldolgozása a nyitrai egyetemen. A feldolgozás során alkalmazott Bihalbocs szoftver (Vékás 2007) a lejegyzett szöveget az eredeti hangfájlokhoz kapcsolja, azaz szinkronizálja a másodperc töredékének pontosságával. A szöveg bármelyik pontjára kattintva bármikor meghallgathatók a lejegyzett nyelvjárási adatok, szövegrészletek, anélkül, hogy a hangfájlokat előkeresnénk, megnyitnánk, és azon belül is megkeresnénk a megfelelő részt (Vargha 2007). A hangskönyv tehát olyan dialektológiai adatbázis, amely valójában multimediális nyelvjárási szöveggyűjteménynek tekinthető. Ezzel a technikával jött létre a SzMNyHK. 3 része.

A Kiss Jenő által szerkesztett Magyar dialektológia című kézikönyv tíz nyelvjárási régióra osztja fel az egész Kárpát-medencei magyar nyelvterületet (Kiss 2001). E tíz nyelvjárási alakulattól három a mai Szlovákia területére is átnyúlik: a közép-dunántúli–kisalföldi (a régebbi megnevezés szerint: dunántúli), a palóc és az északkeleti (Menyhárt–Presinszky–Sándor 2009: 121). A SzMNyHK. 1. részében a közép-dunántúli–kisalföldi nyelvjárási régió (főként csallóközi) következő helyi nyelvjárásaiból találunk szövegeket: Bős, Csallóközkürt, Izsap, Kulcsod, Nagybodak, Nyárasd, Vágfüzes, Vásárút, Zsigárd. A 2. részben a leginkább tagolt palóc nyelvjárási régió sajátosságait tükröző nyelvjárásokból találhatók szövegek a következő helyszínekről: Nyitraegerzeg, Nagyhind (északnyugati palóc nyelvjárás csoport), Nagysalló, Sárkányfalva (nyugati palóc nyelvjárás csoport), Ipolyszakállos, Felsőtúr, Lukanénye (Ipoly-vidéki palóc nyelvjárás csoport), Síd, Újbást (középpalóc nyelvjárás csoport), Csíz, Méhi (keleti palóc nyelvjárás csoport), Nagyida (Hernád-vidéki palóc nyelvjárás csoport). A 3. részben pedig az Ung-vidék és a Felső-Bodroghköz területéről, az északkeleti nyelvjárási régió következő helyi nyelvjárásainak szövegei kaptak helyet (keletről nyugat felé haladva): Nagyszelmenc, Szirénfalva, Csicsér, Boly, Zétény, Abara. A hanggal szinkronizált nyelvjárási szövegek időtartama összesen 165 perc 75 másodperc. A 27 kutatóponton 34 adatközlő (22 nő, 12 férfi) szólal meg.

Az adatgyűjtés kommunikációs körülményeiről megjegyzendő, hogy a nyelvjárásgyűjtés ez esetben megvalósult formája az interjú. Ez formális beszédhelyzetet jelent, amit a beszélgetés nem teljesen spontán témái, valamint a hangrögzítés ténye és tudata is erősít. Ugyanakkor a kérdező egyik fő célja az, hogy az adatközlőt saját vernakuláris nyelvvaltozatának spontán jellegű használatára készítse, vagyis elérje azt, hogy az adatközlő saját nyelvjárásán beszéljen, ne formálisabb változatban szólaljon meg.

4. Kölcsönzéstermékek és kódváltások a hangoskönyvek szövegeiben

A kölcsönzés az állandósult nyelvi kapcsolat következtében létrejövő állandósult kontaktusjelenségnek tekinthető (Lanstyák 2006: 15). A SzMNYHK. szövegeiben is megfigyelhetők kölcsönzéstermékek³, melyek közül legnagyobb számban a közvetlen kölcsönyszavak fordulnak elő.

- (1) „Orvosná kötöttem ki Szerdehelénn, vittek el *póhtovosztra*.” (Izsap 2)
- (2) „Aszonták, hogy rágjok *zsuvit*, hogy akkor a fülem nem fog bedugúnyi.” (Vágfüzes 2)

Az első példában megfigyelhető a *póhtovoszty* (szlk. pohotovost' ,készültség, orvosi ügyelet') közvetlen kölcsönyszó *póhtovoszt* népnyelvi változata, mely a magyar hangrendszerhez (számos régebbi szláv eredetű jövevényszóhoz hasonlóan, pl. *mali-na*>*málna*) jobban igazodik. Az idegenszerűség érzete szintén jelentősen csökken a *zsuvacska* (szlk. žuvačka ,rágógumi') lexéma csonkított és *i*-képzővel ellátott *zsuvi* bizalmas stílusértékű változatában, mely szintén közvetlen kölcsönyszó. A kölcsönzéstermékek között a hangalakkölcsönzés típusába sorolható példák is megfigyelhetők:

- (3) „Iskola után a földműves szövetkezésbe dógosztam, mint *zótëknik*.” (Zsigárd)
- (4) „Tëlevízor nëm vót, rádijó nëm vót.” (Nyitraegerszeg)

A 3. példában található *zootechnikus* foglalkozásnév szlovák nyelvi hangalakját (*zootechnik*) kölcsönző tájnyelvi változat (*zótëknik*) jobban igazodik a magyar nyelv hangrendszeréhez: a *ch* hangot *k*-val helyettesíti. A 4. példamondatban található *tëlevízor* hangalakja kapcsán viszont felvetődik a kérdés, hogy ez kölcsönyszó-e vagy inkább alkalmi egyszavas kódváltás, ugyanis ez az alakváltozat nem tartozik az általánosan elterjedt kölcsönyszavak közé, viszont az adott nyelvjárási régióban gyakori lehet.

A kétnyelvű beszélők kommunikációjának olyan válfajait nevezhetjük kódváltásnak, melyekben a beszélők egyetlen diskurzuson belül két különböző nyelvhez tartozó elemeket használnak (Lanstyák 2006: 107). Az előbb ismertetett kölcsönzéstermékek más nyelvhez tartozónak is minősülhetnek, ám használatuk nem kódváltás, hiszen szerves részei a szlovákiai magyar nyelv (és nyelvjárások) szókészletének. Különbséget lehet tenni a kódváltási szokások tekintetében a szlovákiai magyar beszélőközösségen belül a magyardomináns, a kiegyensúlyozott vagy szlovákdomináns kétnyelvűek között. A hangoskönyvek által a nyelvi dominancia szempontjából viszonylag homogén csoport (erősen magyardomináns kétnyelvű nyelvjárási beszélők) megnyilatkozásainak

3 Az egyes szövegrészetekben kurzív betűtípus jelöli a tárgyalt jelenségeket. A szövegrészlet után zárójelben található a kutatópont neve, mely alapján a hangoskönyvekben megkereshetők az idézett szövegek.

elemzésére van lehetőség. A SzMNyHK. szövegeiben kizárólag bázistartó, leggyakrabban egyszavas kódváltások figyelhetők meg.

(5) „Főleg ha apja is dilutános, a Lilla is öö *Trünaván* van.” (Izsap 1)

(6) „De utánno, így mondom aa *Povogye Dunaja* összetetete, évittik roszvazsba.” (Kulcsod)

Az egyszavas kódváltások között helységnevek (*Trünava* szlk. Trnava), illetőleg intézménynevek (*Povogye Dunaja* szlk. Povodie Dunaja ‚Dunai Árvíz’, ‚Dunai Árvízmentesítő Vállalat’) találhatóak. A tulajdonnevek szlovák nyelvű változatának választása a magyar bázisnyelvű szövegben a pontosítás, illetőleg a nyelvi hiány miatt következhetett be.

Megfigyelhető olyan eset is, amikor a beszélő alkalmanként ismétlésképpen mindkét nyelven ugyanazt fogalmazza meg. A következő két példamondatban ez látható. A kódváltást kiváltó ok viszont itt már nem a nyelvi lapszus vagy hiány, hanem inkább a hitelesítés vagy az igazolás, hiszen mindkét példában a szlovák fogalmak pontos magyar megfelelői hangzanak el.

(7) „Pozsombú horták a *kamenyolomibú*, a kúbányábú. És így mondom nekéd, mit ad isten, oda kerűtem hetvenkilencbe a *strkopieszkihó*, a nyugat-szlovákijaji kavicsbányáhó.” (Kulcsod)

(8) „Asztán meg mán bekerültem eggy ojan ö hogy monygyam *omijetkár partiba*, aki vakolouparti vout.” (Zétény 2)

A szövegekben megfigyelhető, hogy a kódváltás egyes esetekben felvezetés nélkül következik be (ezt jelöletlen vagy sima kódváltásnak nevezi a szakirodalom), máskor azonban vannak bizonyos jelei (jelzett kódváltás). Az erősen magyardomináns nyelvjárási beszélők itt vizsgált megnyilatkozásaiban a legtöbb esetben jelzett kódváltások figyelhetők meg, melyek a nyelvek közti váltás tudatosítására vagy tudatos jellegére utalhatnak (Lanstyák 2006: 124). Leginkább kitöltött szünetekkel, hezitációval (öö) és metanyelvi megjegyzésekkel, kommentárokkal (*izé, ilyen, olyan, úgynevezett, így mondom, úgy mondják, hogyan mondják, mit tudom én, minek nevezték*) vagy ezek kombinációjával jelzik a kódváltást:

(9) „Emlíkszék rá, hogy ilyen szalmabálákat hoztak be, aszt leterítették, és aszt a katonai *úgynevezett* celta, most nem is tuggyátok talán, *mi az* a celta. Katonai sátorlap vót az vaty *hugyan monygyák*, azokat terítették le, azonn aluttunk íjjé.” (Kulcsod)

A kódváltást előre jelző kitöltött szünetek, hezitációk során az elemzett szövegekben több esetben megfigyelhetők befejezetlen vagy félbeszakított, illetve újrakezdett szavak,

szótöredékek. A következő példában az adatközlő egy közvetlen kölcsönszó (*jéerdé*)⁴ használatát igyekszik kerülni. Valószínűsíthető, hogy érzékeli a szó megbélyegzettségét, ezért nem is mondja ki, csupán annak első szótagját, majd igyekszik megkeresni a közmagyar megfelelőt, de továbbra is jelzi bizonytalanságát:

- (10) „Amikor nagyobb lettem, akkor má kesztünk a *jé+* *iz+* földműves szövetkezet+ *izébe* járni dógozni, kertészeti ríszen, ahun termétünk monygyuk paradicsomot, paprikát, karalábét.” (Nagybodak)

Ritkább esetben a jelzés elemei nem kombinálódnak, és az adatközlő csupán nem nyelvi jellegű hangkibocsátással, pl. nevetéssel jelzi a kódváltást.

5. A kétnyelvűséghez kötődő attitűdök a hangoskönyvek szövegeiben

Köztudott, hogy a nyelvek, nyelvváltozatok, nyelvi jelenségek és formák választásában, használatában az attitűdnek, tehát a beszélő szubjektív viszonyulásának, vélekedésének, nyelvi beállítottságának fontos szerepe van (Kiss 2001). Az attitűdvizsgálatokból általános tanulságként levonható, hogy a kisebbségi nyelv háttérbe szorulása összefüggésbe hozható a beszélőnek a két nyelvvel kapcsolatos attitűdjével. A többségi nyelvet a társadalmi előmenetel szempontjából magasabbra értékeli a nyelvhasználók, mint a kisebbség nyelvét. A nyelvek teljesítőképesége (funkciópotenciálja) kapcsán Lanstyák István megjegyzi, hogy az általa megkérdezettek szerint a szlovákul nem tudó magyaroknak elsősorban a hivatalokban lehetnek nehézségeik, míg a magyarul nem tudó szlovákoknak főként a privát szférában akadhatnak gondjaik (Lanstyák 2000: 127).

A hangoskönyvek szövegeiben három kutatóponton jelenik meg valamilyen formában a szlovák nyelvről, illetve a kétnyelvűségről alkotott szubjektív adatközlői vélemény. Egyfajta semleges attitűd tükröződik a következő szövegrészletben, melyben a beszélő tudatosítja a másodnyelv jelenlétét, és természetesnek veszi, hogy valamit szlovákul kell elolvasnia.

- (11) *Vettem ott orvosságot, patikábo, ijen port, amit öö melegvízbe kő meginni, előbb ittam eggyet, nos úgy óvazsgattam ě, szlovákú van, de úgy óvazsgattam ě, hogy had darab vam benne, hogy hat nap és hogy akkor elmúlik a infulénza.* (Izsap 2)

Többször megjelenik a szövegekben az a vélemény, hogy a szlovák nyelvű megszólalás nehézséget okoz – vagy okozott valamikor – az adatközlő életében.

⁴ *jéerdé* = szlk. JRD < J(ednotné) r(olnícke) d(ružstvo) ,egységes földműves szövetkezet'

- (12) *Tuggya, hogy én nem tudtam beszínyi szlovákó, valamit megértettém, de kevesét, de megmondányi nágyon nehéz vót. Nem tudtam ésszéráknyi a szavákát. (Nyitraegerszeg)*

Ritkábban, de rávilágítanak a beszélők a kétnyelvűség előnyeire, a nyelvtudás hasznára is.

- (13) *Hāt äsz mongyá, hogy nágyamá, tudod mit, mingyík pérész velünk, hogy nem ákarunk beszínyi mágyáró, de igazád is vån. Mondom: No, látod. Nem montám, hogy hugyån váttok tík. Ahány nyelv, ánni embër. És mondom: Gitká, në hára-guggy, dë há váláki hozzád mekszólá mágyáró, ákko të nem szólász neki visszä. Pozsombä sok embër vån. (Nyitraegerszeg)*

A nyitraegerszegi adatközlő egész szövegének témája a nyelvcsere, mellyel kapcsolatban leginkább negatív attitűdjének, érzéseinek és ebből adódó szomorúságának ad hangot. A nyelvcsere okát a magyar beszélők számának csökkenésében, saját települése szórványhelyzetbe való kerülésében látja.

- (14) *Nälunk ákkor még ä Lencz(y) tånító vót igazgató. És hāt ő ugyi erös mágyár embër vót. És ákko még mink is ázok vótunk. Csäk hāt mä lälänkättunk. Mink hä mëghälunk, ittët nëm lésznek mágyárok. Tuggyá, nágyon rossz hëjën lákunk. Még máguk ot jó vännäk. Még máguk körö ott ä jó ä sok mágyársäg vån. (Nyitraegerszeg)*

Az utolsó szövegrészletben egy másik adatközlő összefoglalóan nyilatkozik a többségi beszélők által okozott sérelmekről, melyek a szlovákiai magyarok nyelvi attitűdjét leginkább befolyásolják az államnyelvel és a szlovákokkal kapcsolatban.

- (15) *Mégis most odavótám ä fűrödön, és ëty szloväk ässzon nágyon kibánt velem. Äszontä, hogy mé nem tudok szlovákú. Émmög äszontám neki, hogy ő mé nem tud mágyárú. Hāt, nézzék, én tånultám, ëty héitën kéit öräm vót, ánniyit tånultám, hogy sztóul (asztal), sztolicskä (szék), okno (ablak), dverë (ajtó), hlávä (fej), okno (ablak), ocsi (szem), hāt, ámit tudtam eszt, mer rákjám neki összë, hāt nem, kinevet. Ámit tudtam, mëmmontám szlovákú, ámit mën nem, nem montám. Hāt oszt äzutän eszëmbë jutot, h+ äszt külët vónä neki mondányi, hoty tud-ë ön németü mëg ängolú, ämi fontos. De nem beszétem oszt velë. Utollyärä ollyän jóbä gyött velem, hogy még el is búcsúzott tőlem. Hāt nézzë még ä zembër, hä nem tudok, nem äszt tånultám én, csäk ä szavákot tånultám. Osztt én inkäb dolgoztám.*

6. Összegzés

A tanulmányban bemutatott szinkrón nyelvjárási korpusz elemzése lehetőséget kínál arra, hogy megfigyeljük, felismerik-e a laikus nyelvhasználók a kölcsönszavakat és a kódváltást, hogyan épülnek be a nyelvi-nyelvjárási attitűdjükbe a kétnyelvűségről alkotott vélekedéseik. A hangoskönyvben rögzített megnyilatkozásokban a szlovák eredetű kölcsönzéstermékek közül leggyakrabban a közvetlen kölcsönszavak fordultak elő. Az adatközlők a kölcsönszavak általánosan ismert alakján kívül több esetben is használták annak népi, nyelvjárási változatát. A kölcsönszavakon kívül a szlovák nyelv hatása kizárólag bázisstartó, leggyakrabban egyszavas kódváltások formájában jelent meg. A kódváltások gyakori indokának a nyelvi hiány és nyelvi lapszus bizonyult, de az okok között megjelent a pontosítás és az idézés is. Az adatközlők a legtöbb esetben érzékelték, s hezitációval, szünetekkel, metanyelvi megjegyzésekkel vagy nem nyelvi jellegű hangkibocsátásokkal jelezték a nyelvek közötti váltást.

A szemléltetésként közölt 15 szövegrészlet leginkább arra világít rá, hogy a kölcsönzéstermékek és kódváltások tekintetében nincs regionális különbség, a kétnyelvűséggel kapcsolatos vélemények, illetve egyáltalán a magyar és a szlovák nyelv viszonyának érintése főként olyan kutatópontok szövegeiben hangsúlyos, ahol kisebb a magyarság aránya.

Irodalom

- Gyurgyík László 2014. *A szlovákiai magyarság demográfiai folyamatai 1989-től 2011-ig. Különös tekintettel a 2001-től napjainkig tartó időszakra*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Hajdú Mihály (és mtsai.) 2005–2009. *Magyar Nyelvjárási Hangoskönyv I–IX*. HTML-formátumú multimédiás CD-ROM sorozat. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszéke.
- Kiss Jenő 1998. A magyar dialektológia s újabb feladatai az ezredfordulón. *Magyar Tudomány*, 105/8. 929–935.
- Kiss Jenő (szerk.) 2001. *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Lanstyák István 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest–Pozsony: Osiris Kiadó – Kalligram Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Lanstyák István 2006. A kódváltás nyelvtani típusai a szlovákdomináns kétnyelvű beszélők nyelvhasználatában. *Nyelvből nyelvbe. Tanulmányok a szókölcsönzésről, kódváltásról és fordításról*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó. 105–146.
- Menyhárt József – Presinszky Károly – Sándor Anna 2009. *Szlovákiai magyar nyelvjáráások*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Misad Katalin 2019. *Nyelvhasználat kétnyelvű környezetben: tanulmányok a magyar–szlovák nyelvi kapcsolódások köréből*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.

- Presinszky Károly 2008. *A nagyhindi nyelvjárás és nyelvhasználat*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Presinszky Károly 2017–2021. *Szlovákiai Magyar Nyelvjárási Hangoskönyv I–III.* (=SzMNyHK.) Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Sándor Anna 2007. Nyelvjárásaink régi kontaktusjelenségei mai szemmel. In: Bárczi Zsófia – Vančóné Kremmer Ildikó (szerk.): *Nyelv – irodalom – társadalom*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. 121–128.
- Sándor Anna 2020. The present and future of Hungarian regional dialects in Slovakia. *Hungarian Studies* 34/1. 85–97.
- Sándor Anna – Vančo Ildikó 2020. Maďarské nárečia na Slovensku: súčasnosť a budúcnosť (Magyar nyelvjárások Szlovákiában: jelen és jövő). *Jazykovedný časopis* 71/3. 321–336.
- Szabómihály Gizella 2011. A szlovák nyelvpolitika és a nyelvhasználat jogi szabályozása Szlovákiában a rendszerváltás után. In: Szabómihály Gizella – Lanstyák István (szerk.): *Magyarok Szlovákiában. Nyelv. VII. kötet*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet. 11–26.
- Vargha Fruzsina Sára 2007. A magyar nyelvjárási hangoskönyv és elemzési lehetőségei. In: Zelliger Erzsébet (szerk.): *Nyelv, területiség, társadalom. A 14. Élőnyelvi Konferencia (Bük, 2006. október 9–11.) előadásai*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 429–443.
- Vargha Fruzsina Sára (szerk.) 2016–2018. *Magyar Nyelvjárási Hangoskönyv X–XVI. Részletek a MNyA. 1960 és 1964 között készült hangfelvételeiből*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Vékás Domokos 2007. Számítógépes dialektológia. In: Guttmann Miklós – Molnár Zoltán (szerk.): *V. Dialektológiai szimpozion. (Szombathely, 2007. augusztus 22–24.)*. Szombathely: Berzsenyi Dániel Főiskola. 289–293.

Kiadó:



Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó
Felelős kiadó: *Forró Lajos igazgató*

Nyomdai kivitelezés:
Innovariant Nyomdaipari Kft.
Felelős vezető: *Drágán György*
www.innovariant.hu
www.facebook.com/Innovariant