

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

Alapító SZÉPE GYÖRGY Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő MEDGYES PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem
Szerkesztő DRÓTH JÚLIA Szent István Egyetem

*

Szerkesztőbizottság BÁRDOS JENŐ Eszterházy Károly Főiskola
CSIZÉR KATA Eötvös Loránd Tudományegyetem
EINHORN ÁGNES Miskolci Egyetem
GONDA ZITA Trefort Ágoston Gyakorlóiskola
NIKOLOV MARIANNE Pécsi Tudományegyetem

*

Tanácsadó Testület ABÁDI NAGY ZOLTÁN, GÓSY MÁRIA, HIDASI JUDIT,
KLAUDY KINGA, KONTRA MIKLÓS, LENGYEL ZSOLT,
MANHERZ KÁROLY, SZÉKELY GÁBOR, TERTS ISTVÁN

*

Könyvszemle DRÓTH JÚLIA Szent István Egyetem
Szoftverrovat HORVÁTH JÓZSEF Pécsi Tudományegyetem
Szótárszemle LÁZÁR A. PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem
Hírek SZÖLLŐSY-SEBESTYÉN ANDRÁS, a MANYE főtítkára

*

Szerkesztőség petermedgyes@yahoo.com
droth.julia@gmail.com

*

Kiadó Tinta Könyvkiadó, 1116 Budapest, Kondorosi út 17.
info@tintakiado.hu; Tel.: 06-1-371-0501

Felelős kiadó KISS GÁBOR igazgató
és felelős szerkesztő Vareg Produkció (www.vareg.hu)
Nyomás és kötés 1219-638X
ISSN

*

A *Modern Nyelvoktatás* alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai folyóirat, amely évente három alkalommal, két szimpla és egy dupla számban jelenik meg. Interdiszciplináris kiadvány: a nyelvtanítással és nyelvtanulással kapcsolatos tanulmányok ötvözik a nyelv- és a neveléstudomány, az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia elméleti alapjait és kutatás-módszertani hagyományait. A gyakorló pedagógusok minél szélesebb körének érdeklődésére tart igényt, ezért – közérthető formában – a nyelvtanárok számára fontos elméleti és gyakorlati kérdésekkel foglalkozik.

A *Modern Nyelvoktatás*ban megjelenő közlemények bármely idegen nyelv oktatására kiterjednek, beleértve a magyart mint idegen nyelvet is. A folyóirat magyar nyelvű, de minden egyes tanulmányt idegen nyelvű tartalmi kivonat vezet be. A nemzetközi gyakorlatnak megfelelően referált folyóirat: a beküldött tanulmányokat belső és külső bírálók véleményezik. Szívesen fogadunk frissen megjelent tudományos és szakkönyveket ismertetésre, bírálatra.

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

SZÉPE György: Laudatio Fodor István tiszteleti tagsága alkalmából
(Laudation on István Fodor's honorary membership)3

TANULMÁNYOK (ARTICLES)

SZENDE, Thomas: Nyelvtanulás – nyelvhasználat – szociokulturális elvárások
(Language learning and use: Sociocultural expectations)7

EINHORN Ágnes: Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükrökben
(The effectiveness of our foreign language teaching in an international context)22

HÁHN Judit: Az egyetemi oktató humora
(Hungarian teachers' use of humour in the business classroom)35

INTERJÚ (TALKING SHOP)

„Napi két óra oda, két óra vissza” – Medgyes Péter interjúja Broszman Györggyel
(„Two hours here, two hours back” – Péter Medgyes interviews György Broszman)47

MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

KIRÁLY Zsolt: Az angol érettségi „hallott szöveg értése” feladatának gyártási technológiája
(Producing the listening component of the Hungarian school-leaving examination in English)55

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

MAGYARICS Péter ♦♦ Coyle, Do – Hood, Philip – Marsh, David: CLIL – Content and language integrated learning (Tartalomalapú nyelvoktatás)67

SOMSSICH Réka ♦♦ Ortutay Katalin: A jog a szavak hivatása
(Law: The vocation of words)71

ALEKSA VARGA Melita ♦♦ Vlahović, Plamenka – Bugarski, Ranko – Vasić, Vera (szerk.): Zbornik u čast Melaniji Mikeš – Višejezični svet Melanije Mikeš
(Tanulmánygyűjtemény Mikes Melánia tiszteletére – Mikes Melánia többnyelvű világa)
(Studies in honour of Melanije Mikeš – The multilingual world of Melanije Mikeš)73

CSETNEKI Sándorné Bodnár Ildikó ♦♦ Bárczi Zsófia – Vančioné Kremmer Ildikó (szerk.): Margó. Írások a fordításról és a kétnyelvűségről (Margin. Studies about translation and bilingualism)75

CSATLÓS Krisztina ♦♦ Juhász Valéria – Kegyesné Szekeres Erika (szerk.): Társadalmi nem és nyelvhasználat I. Válogatott szemelvények az angol és német szakirodalomból
(Language and gender: Selected English and German papers)78

SZOFTVER (SOFTWARE)

REYES-SÁNCHEZ, Adán: Nyelvtanulás a livemocha.com segítségével
(Learning languages on livemocha.com)84

HÍREK (NEWS)

BÉKÉSI Imre et al.: Beszámoló a MANYE XXII. Kongresszusának szakmai programjáról (Report on the professional program of the 22 nd congress of the Hungarian Association of Applied Linguists and Language Teachers [HAALLT])	87
TREBITS Anna: 125 éves az angol szak az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Konferenciabeszámoló (Celebrating the 125 th anniversary of the English Department at Eötvös Loránd University – A conference report)	94
CS. JÓNÁS Erzsébet: A mai Moszkva – orosz nyelvi részképzős hallgatók szemével (Moscow today – as seen by students of Russian)	96
MAJOR Éva: Beszámoló a Pestalozzi-program 133. Európai Szemináriumáról. A tanár 2032-ben, változó szerepek és kompetenciák. (Report from the 133rd Pestalozzi seminar. 'Being a teacher in 2032: Changing roles and competences')	99
VERESNÉ VALENTINYI Klára: Microsoft Partners in Learning (PIL) Információs és Kommunikációs Technológiai (IKT) Akadémia (Microsoft Partners in Learning [PIL] Academy of Information and Communication Technologies)	102

Laudatio Fodor István tiszteleti tagsága alkalmából

(Szeged, 2012)*

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének választmánya 2012. március 4-i ülésén úgy határozott, hogy dr. Fodor Istvánnak az Egyesület tiszteleti tagja címet adományozza.



Dr. Fodor István 1920. március 16-án született Budapesten. Életrajzáról legjobban saját *Az „autodidakta” nyelvész* című írása (2009) tájékoztat. Egyébként egyik első mestere, Kniezsa István figyelmeztette, hogy nem tekinthető „autodidakta” nyelvésznek, akinek ilyen kiváló tanárai voltak (tegyem hozzá: Laziczius Gyulától Pais Dezsőig).

Egyetemi tanulmányainak megkezdését megakadályozta a történelem (bár már középiskolásként nyelvésznek készült; ezért tanult meg finnül is). Az egyetem helyett gyári munkásként helyezkedett el, 1941. október 23-tól 1945. augusztus 22-ig munkaszolgálatos volt a fronton, majd oroszországi hadifogoly.

* A laudatiót folyóiratunk a hivatkozott irodalommal együtt adja közre. – *A szerk.*

1945 őszétől a Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán tanult, majd 1949-ben „szabad bölcészsként” abszolválta, de egyetemi tanulmányai befejezésének 1958-at tekinti: ekkor szerzett bölcészszakdoktorátust. Egyetemi tanulmányaival párhuzamosan az IBUSZ-ban dolgozott, főleg orosz tudása folytán. (1952-ig a közlekedési minisztérium állományába tartozott.)

1953 januárjától aspiráns Tamás Lajos vezetésével; 1956. június 4-én megvédte kandidátusi értekezését *A nyelvtani nem kialakulásáról* (1958 és 1959). Az aspirantúra után az MTA Nyelvtudományi Intézet munkatársa lett 1969 végéig; az Országgh László által vezetett Szótári Osztály kutatója volt.

Ezt követően országot váltott, s a kölni egyetem Afrikanisztikai Intézetének tudományos munkatársaként dolgozott 1990-ben bekövetkezett hivatali nyugalomba vonulásáig: azóta is folytatja nemzetközileg elismert kutatásait.

Fodor kollega nem szakította meg a kapcsolatait Magyarországgal; folyamatosan jelen van magyarországi nyelvész kutatóként mindenütt, itthon is. Ennek különösen jelentős bizonyága az *Oláh Miklós [1493–1568] Hungáriája* című kézirat elemzése, amellyel mellesleg megszerezte a Magyar Tudományos Akadémián a nyelvtudományok doktora tudományos fokozatot (1990).

*

Fodor István voltaképpen a nyelvtudomány egész szélességének kutatója. Ennek a megjelölésnek a magja az általános nyelvészet. Ezt azonban úgy kell felfogni, hogy a nyelvészet tudományának, időszerű kérdéseinek birtoklása, amely képessé teszi szinte bármilyen, a nyelvvel kapcsolatos téma megértésére, ismereteinek átadására és szükség szerint alkalmazására. Első könyve a nyelvi változások lefolyásának tempójáról szól, a részleteket kidolgozó számos közlemény után (1965). Nem sokkal később jelent meg tőle a *Mire jó a nyelvtudomány?* Ez volt az első – egy személy által írt – magyar nyelvű alkalmazott nyelvészeti áttekintés (1968 és 2001). A szerző a nyelvtudomány és egyéb tudományok kapcsolata alapján foglalja össze, hogy az egyes tudományokban mire jó a nyelvtudomány. Ebben a keretben szépen helyükre kerülnek az egyes tudományágak elméleti és alkalmazott nyelvészeti újdonságai. Ennek a munkának külön érdekessége a filmszinkronizálásról szóló rész; ezt a témát később külön könyv foglalja össze (1976).

Fodor István munkásságának alkalmazott nyelvészeti szempontból voltaképpen a csúcspontja a Claude Hagège-zsal együtt szerkesztett hatkötetes mű összeállítása, amely egyszerre alapműve az ezredvégi nyelvtervezésnek, valamint dinamikus „linguistique externe-nek” (1983–1994). (Hagège a Collège de France tunéziai származású professzora, egyszerre teoretikus és poliglott, magyarul is jól tud.) Fodor István ezzel a sorozattal lett világhírű, aki beutazta a világot, hogy mintegy „helyszíni” szerkesztőként összehozzon másfél száz reprezentatív esszét a múlt és jelen jelentős nyelveiről.

Alapvetőek magyar nyelvű összefoglalásai: Antal Lászlóval és Csongor Barnabással együtt *A világ nyelvei* (1970), majd önállóan *A világ nyelvei és nyelvcsaládjai* (2003), illetve *A világ nyelvei* (1999). A világ nyelveinek ilyen méretű és színvonalú összefoglalása csak az úgynevezett „világnyelveken” jelent meg eddig.

Fodor István könyvei felsorolásának a végére csoportosítandó afrikanisztikai nyelvészeti tevékenysége: ő honosította meg az afrikai nyelvek kutatását Magyarországon.

Fentebb hivatkozott életrajzából kirajzolódik személyes hozzájárulása ehhez a témakörhöz. Két angol, egy német és egy magyar nyelvű kötetet tett az asztalra. Először a (finnugor források között is nevezetes) *Pallasnak* és a hozzá hasonló afrikai szójegyzékeknek az anyagát dolgozta fel (1975). Ezt követte életének nagy eseménye, amikor is Joseph H. Greenberggel [1915–2001], a kor egyik legjelentősebb (amerikai) afrikanista nyelvészével és antropológusával került olyan konfliktusba, amely egyszerre a szakma középpontjába emelte Fodor István nézeteit az afrikai nyelvek osztályozásának alapvető kérdésében (1982). Ezután egy bantu nyelvet dolgozott fel a magyarországi Magyar László [1818–1864] 19. századi feljegyzései alapján (1983). Végül kiadta a magyarul olvasóknak *A bantu nyelvekről* címmel készített összefoglalását (2007a). Számos további idevágó írása és recenziója közül már csak egy, a magyar nyelvhez is kapcsolódó munkáját említjük meg: alkalmazott nyelvészeti szempontból különös említést érdemel az afrikai nevek és szavak magyar írásmódja (1966 és 1967).

Fodor István saját maga állította össze *Autobibliográfiáját* Festschriftje számára (2000). Azóta számos új tétellel gyarapodott a lista, például egyesületünk folyóiratában, a *Modern Nyelvoktatásban* tette közzé nyelvészeti jegyzeteit magyar közmondások és szólások három új szótárával kapcsolatban (2007b). A bibliográfia átnézése is nagyon tanulságos: egyrészt a tematikai változatossága, másrészt nyomon követhető benne, ahogyan egy-egy téma könyvvé alakul.

Fodor kollega nemcsak sokoldalú nyelvész kutató és sikeres tudományszervező, hanem nagyon bátor ember: ez utóbbinak a legjobb bizonyítéka nemcsak sok recenziója, hanem az a merészsége, amellyel szembeszállt divatos személyekkel és irányzatokkal. Emberi tulajdonságai: szorgalma és állhatatossága mellett ehhez bizonyosan hozzájárult kiváló általános nyelvészeti és nyelvtörténeti műveltsége, széles nyelvtudása, valamint nyíltsága az újonnan felmerült nyelvi problémák iránt. Mi ezt az enciklopédikus munkásságú kollegánkat választjuk tiszteleti taggá szinte háromnegyed százados eredményes és újító munkásságáért, amellyel folyamatosan mutatja számunkra, hogy *Mire jó a nyelvtudomány?*

*

Időközben Fodor István elhunyt Kölnben 2012. március 15-én. Ezért a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének XXII. Kongresszusán, Szegeden, 2012. április 12-én „post mortem” adományozták elhunyt kollegánknak a tiszteleti tagságot.

Fodor Istvánt 2012. április 16-án temették el Kölnben. A tiszteleti tagsági diplomát a MANYE elnöke és főtítkára Budapesten, 2012. május 18-án adta át Fodor István özvegyének.

Szépe György

IRODALOM

- Antal László – Csongor Barnabás – Fodor István (1970): *A világ nyelvei*. Budapest: Gondolat, 303 p.
- Fodor István (1958 és 1959): A nyelvtani nem kialakulása. In: *Nyelvtudományi Közlemények*, vol. 60. 339–368 és vol. 61. 29–43.
- (1966 és 1967) Az afrikai nevek és szavak magyar írásmódja. Az afrikai nyelvek és népek megnevezésének néhány jellemvonása. In: *Nyelvtudományi Közlemények*, vol. 68. 381–396 és vol. 69. 11–24.
- (1968 és 2001): *Mire jó a nyelvtudomány?* Budapest: Gondolat, 395 [+2] p. és második, átdolgozott és bővített kiadás, Budapest: Balassi Kiadó, 368 [+1] p.
- (1990): *Oláh Miklós Hungáriája. Egy eddig ismeretlen kézirat és a magyar nyelvi adatok tanulságai*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 110 p [+18] p.
- (2000): Autobiográfia. In: Hajdú Mihály (szerk.): *Köszöntő Fodor István 80. születésnapjára*. Budapest: ELTE Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai és Dialektológiai Tanszék / Magyar Nyelvtudományi Társaság. 55–61.
- (2007a): *A bantu nyelvek*. Budapest: MTA Néprajzi Kutatóintézete / PTE Néprajz – Kulturális Antropológia Tanszék / L'Harmattan, 232 [+14] p.
- (2007b): Nyelvészeti jegyzetek a Tinta Könyvkiadó három szótárával kapcsolatban. In: *Modern Nyelvoktatás* 13/1. 73–76.
- (2009): Az „autodiadakta” nyelvész. In: Kontra Miklós – Bakró-Nagy Marianne (szerk.): *A nyelvészetről – egyes szám, első személyben II*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. 61–78.
- Fodor, István (1965): *The rate of linguistic change. Limits of the application of mathematical methods in linguistics*. London: Mouton, Paris: The Hague, 86 p.
- (1975): *Pallas und andere afrikanische Vokabularien von der 19. Jahrhundert: Ein Beitrag zur Forschungsgeschichte*. Kommentare zur Peter Simon Pallas, *Linguarum totius orbis vocabulari comparative*. Hamburg: Herausgegeben von Harald Haarmann. Band I.
- (1976): *Film dubbing: Phonetic, semiotic, esthetic and psychological aspects*. Hamburg: Helmuth Buske Verlag, 109 p.
- (1982): *A fallacy of contemporary linguistics: J.H. Greenberg's classification of the African languages and his „comparative method”*. Hamburg: Buske Verlag.
- (1983): *Introduction to the history of Umbundo: L. Magyar's records (1859) and the later sources*. Hamburg: Buske Verlag, 327 p.
- Fodor István (1999, főszerk.): *A világ nyelvei*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1970 p.
- (2003, szerk.): *A világ nyelvei és nyelvcsaládjai*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 318 p.
- Fodor, István – Claude Hagège (1983–1994, szerk.): *La réforme des langues – Histoire et avenir / Sprachreform – Geschichte und Zukunft, Vols. I–VI*. Hamburg: Buske Verlag. (A hat kötet összesen kb. 3000 p. terjedelmű.)

THOMAS SZENDE

Nyelvtanulás – nyelvhasználat – szociokulturális elvárások¹

Apprentissage – usage – attentes socio-culturelles

Parler une langue suppose qu'on soit en mesure de faire appel aux éléments nécessaires à la communication et que l'on maîtrise les références d'un groupe social. Or, toute langue est vision et interprétation du monde, qui se confond avec l'existence quotidienne. Des concepts et des relations peuvent être plus ou moins identiques, cependant, les moyens de les exprimer diffèrent d'une langue à l'autre. Chaque langue constitue une certaine analyse de l'expérience humaine avec des voies de passage obligées pour dire les choses plus simples. « Communication orale / écrite spontanée avec des natifs sur des sujets ordinaires » : afficher un tel ensemble d'objectifs est peut-être ce qu'il y a de plus ambitieux dans l'apprentissage des langues. Comprendre, produire, interagir dans une langue étrangère nécessitent une conformité aux normes de la communauté cible, impliquent qu'on en partage l'univers avec ses évidences, supposent qu'on ait une complicité avec ses membres qui ont acquis la langue cible naturellement et sans efforts dans leur enfance. En tant que pratiques sociales, les interactions et les discours sont déterminés par les attentes des interlocuteurs, et organisés par les routines de la communauté. Les programmes scolaires évoquent traditionnellement l'enjeu des « langues vivantes », mais parle-t-on de « cultures vivantes » ? C'est ainsi que la *connivence*, vaste territoire difficile à conquérir, est pour nous une première porte d'entrée privilégiée pour saisir la culture. Par ailleurs, nous ne saurions aborder la culture sans souligner l'enjeu des *préférences* linguistiques socialement ancrées, manifestes ou inaperçues.

Bevezető szavak

Részlet egy szegedi nyelviskola hirdetményéből: „Modern, multimédiás tantermeinkben csak úgy repül az idő... Nyelvtanfolyamainkon arra fektetünk hangsúlyt, hogy hallgatóink biztos és minden élethelyzetben használható nyelvtudást szerezzenek.” A tanfolyamok szervezőit nem ismerem, szakértelmük, jószándékuk nem vonható kétségbe. A hatékony szóbeli és írásbeli kommunikációs készségek kialakítása, fenntartása és továbbfejlesztése követelmény mindannyiunk számára. Figyelmemet a „minden élethelyzetben használható nyelvtudás” terve, ígérete ragadta meg. Engedjék meg, hogy egy újabb idézettel folytassam: a belga származású Jean-Marc Dewaele (2012: 196–197), a londoni Birbeck College nyelvészprofesszora írja:

¹ A MANYE XXII. Kongresszusán (*Társadalmi változások – nyelvi változások. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében*. Szeged, 2012. április 12–14.) elhangzott előadás írásbeli változata. – A szerk.

„Brüsszelből megérkezvén szövegértési készségembe vettem minden bizalmamat. Nagyon meglepődtem, hogy sem a különböző mesterembekkel folytatott informális helyzetekben, sem az egyetemi kollégáimmal való formális szituációkban nem tudtam angolul nyelvileg maradéktalanul helytállni. Az első esetben a helyi szociolektus, szaknyelv volt eléggé homályos számomra: nehézséget okozott például a hivatali rendszerek működése, s ez félreértésekhez vezetett. A víz-, gáz- és telefonbekötéssel járó teendők intézése sokkal nehezebben ment, mint ahogy azt elképzeltem. A második esetben az egyetemen a szakmai megbeszélések alkalmával, habár tökéletesen megértettem a kollégáim által használt szavakat, egy adott pillanatban rájöttem, semmit nem értek a sorok közötti kommunikációból.” (T. Sz. ford.)

Mindannyian tudjuk: a nyelvtanról szerzett elmélyült ismeretek nem elegendők a magas szintű tudáshoz; a nyelv struktúráinak elsajátítása nem jár együtt az adott kultúra érték- és normarendszerének ismeretével, a kétnyelvűség sem zajlik minden esetben két kultúra metszéspontjában.

Engedjék meg, hogy röviden bemutatkozzam. Munkahelyem, az 1795-ben alapított INALCO² egyedülálló egyetemi képződmény a frankofon világban: 94 európai, ázsiai, afrikai és Amerikában beszélt nyelvet lehet nálunk elsajátítani, általános és alkalmazott nyelvészeti, irodalomelméleti, történeti, néprajzi, politológiai stb. kurzusokkal kiegészítve. Intézményünkben több mint nyolcvan éve folyik rendszeres magyartanítás. Kiváló elődeink, Aurélien Sauvageot, akit a franciaországi finnugor kutatások úttörőjeként tartunk számon, a zenetudós Gergely János, a nyelvész-irodalmár Nyéki Lajos és a költő-műfordító Jean-Luc Moreau fáradhatatlanul küzdöttek a magyar nyelv és civilizáció megismertetéséért.

Tanári munkám mellett a PLIDAM nevű kutatócsoportot irányítom. Alkalmazott nyelvészeti, didaktikai csapatunk szerteágazó tudományterületet gondoz, melynek áttekintése több nyelv és kultúra ismeretét igényli. Kutatásainkat jelenleg négy fő irányban végezzük. Ezek címszavakban:

1. Nyelvpolitika, reprezentációk, identitás
2. Profil, életpálya, tanárképzés
3. Tartalmak, kompetenciák
4. Pedagógiai eszközök – elektronikus környezet

Számos külföldi partnerrel állunk kapcsolatban. Ez évi nemzetközi doktori szemináriumunkat Londonban tartjuk brit, német, olasz, szlovén, svájci, román, luxemburgi stb. egyetemekkel együttműködve.

Legfrissebb kiadványaink közül kiemelném az *Implicites – stéréotypes – imaginaires. La composante culturelle en langue étrangère* című könyvünket. Ez a munka az idegen nyelvbe szőtt kultúráról és az idegen kultúra elsajátításának – Önök által is ismert és a szakirodalomban gyakran tárgyalt – nehézségeiről szól. A kultúra nálunk is az érdeklődés homlokterében áll, talán azért, mert annyira része létezésünknek, hogy nehezen tudjuk vizsgálat tárgyává tenni. Egészében nem fogható föl, csak apró szeleteit érzékel-

² Institut National des Langues et Civilisations Orientales [Keleti Nyelvek és Civilizációk Országos Intézete]. – A szerk.

jük. Medgyes Péter és Major Éva írja (2004: 184): amennyiben a nyelvet társadalmi gyakorlatként fogjuk föl, a kultúra a nyelvtanítás egyik kiindulópontjává válik.

A nyelvi interakció társadalmi történése, a nyelvi formák összekapcsolódnak a világ dolgaival, a nyelv felhasználói pedig egymással. Más a valóság, és más annak nyelvi érzékel(tet)ése. Nap mint nap tapasztaljuk: az anyanyelvi és célnyelvi kultúra fogalomrendszere, szimbolikus tárgyai, metaforái, sztereotípiái, a társas érintkezés szabályai ellentmondanak egymásnak. A különböző kultúrákra jellemző nyelvi és interakciós minták, a közösségi normáknak megfelelő viselkedésmódok egymással szembeállítva, Klaudy Kinga (1997) kifejezésével: gyakran „barátságtalanul” viselkednek; nemcsak az anyanyelv állja el a nyelvtanulás útját, hanem az anyakultúra is.

A kultúra és nyelvtanítás kérdéskörének alaposabb megértéséhez több nyelvet vizsgálunk. Az itt bemutatásra kerülő példákat kínai, koreai, orosz és hausza (Nyugat-Afrikában beszélt nyelv) anyanyelvű és anyakultúrájú kollégáimmal közösen állítottuk össze egy most induló projekt keretében.³ Közös meggyőződésünk, hogy a társadalmi és kulturális tudást jelentős mértékben a nyelv közvetíti. Szükséges-e bizonyítani a nyelvi jelenségek és a társadalmi tényezők szoros kapcsolatát ezen a konferencián? Célunk a megfogható tárgyi ismereteken és implicit, láthatatlan evidenciákon alapuló mindennapi kultúrák, jellemző viselkedésminták egybevetése, a társadalomban szerzett kommunikációs rutin jobb megértése. Vizsgálatunk tárgya az is, milyen módon alkalmazható mindez a nyelvtanári munkában, saját kultúránk elemzésében. Miként tudatosítható tanítványainkban: a szociokulturális szabályok folyamatosan befolyásolják megnyilvánulásainkat.

Mai beszámolómban két fogalomból szeretnék kiindulni, ezek: „összekacsintás” és „preferencia”.

Összekacsintás

A beszélő a nyelv rendszerbe foglalható elemeit meghatározott célok elérése érdekében használja, szokások, értékek, viselkedési mechanizmusok mentén. Szocializáló tényező az egy-egy beszédhelyzetben elhangzó nyelvi megnyilatkozás és a beszédbe „kódolt” társadalmi információ is. A helyénvaló megszólalás, reagálás azonban kultúránként különböző. Nyelvünk széles körben használatos formái más nyelvekben érthetetlenek, kultúránk evidenciái legjobban esetben korlátozottan alkalmazhatók.

Egy nyelv ismerete feltételezi, hogy képesek vagyunk a kommunikációhoz szükséges elemek használatára, és tisztában vagyunk egy adott társadalmi csoport referenciáival. Minden nyelv – világértelmezés, amely gyakran keveredik mindennapos létünkkel. Fogalmak és kapcsolatok lehetnek többé-kevésbé azonosak, ugyanakkor az eszközök, amelyekkel kifejezzük azokat, nyelvenként különböznek. Minden egyes nyelv rendelkezik az emberi tapasztalás egy bizonyos analízisével, kötelező irányokkal. Ilyen a specifikus operátor ige esete is. A nyelvtanuló azt gondolná, hogy a „döntés” főnévhez kapcsolódó és a saját nyelvében megjelenő ige (ha van ilyen) általános (1. táblázat). Valóban így van ez? Franciául fogjuk a döntést, oroszul fogadjuk, kínaiul tesszük, koreaiul lehozzuk. A hausza nyelvben a dönt / döntést hoz típusú szerkezeti szembenállás nem létezik.

³ Megköszönöm Elena Akborisova (orosz), Xinxia Wang (kínai), Soyoungh Yun-Roger (koreai) és Saoudé Ali (hausza) segítségét.

FRANCIA	MAGYAR	OROSZ	KÍNAI	KOREAI	HAUSZA
décider	dönt	решать / решить rechat' /rehit'	決定 juéding	결정하다 gyeoljeonghada	
prendre une décision	döntésthöz	принять / принимать решение prinyat' / prinimat' rechenie	做決定 zuò juéding	결정을 내리다 gyeoljeong-ul naerida	
'dönt'		'dönt'	'dönt'	'dönt'	a szerkezet nem létezik
'döntést fog'		'döntést fogad'	'tesz / döntés'	'döntés + Acc. lehoz'	

1. táblázat. Világról alkotott elképzelések. Ige ~ főnév + operátor ige

Itt van a második példánk is (2. táblázat). Minden egyes nyelv a maga sajátos módján fejezi ki a vészjelzéseket, s az üzenet azonosítása minden alkalommal valamiféle gondolkodást követel meg a szituációról. Tűz esetén egyes nyelvek arról tájékoztatnak minket, hogy égünk, más nyelvek a mentésre utalnak ritualizált formában, sajátos eszközeikkel megszólítanak, avagy felszólítanak. Hasonlóan változatos a kép a „tolvaj, fogják meg” esetén is.

FRANCIA	MAGYAR	OROSZ	KÍNAI	KOREAI	HAUSZA
Au feu !	Tűz van!	Пожар! Горим!	救火! jiùhuǒ!	불이야! Bul-i-ya!	Kái wutā
Tűz!		Пожар! Горим!	Ment / tűz!	Tűz – létige – megszólítás	te – felszólítás – tűz!
		Tűz! Égünk!			
Au voleur !	Tolvaj, fogják meg!	Воры! Держите вора! Грабят!	抓小偷! zhuā xiǎotōu!	도둑이야! Doduk-i-ya!	Kái bārāwō
Tolvaj!		Vori! Derjite vora! Grabjat!	Elkap / tolvaj!	tolvaj – létige – megszólítás	te – felszólítás – tolvaj
		Tolvaj! Fogják meg a tolvajt! Meglopnak engem/minket!			

2. táblázat. Vészjelzések

„Spontán szóbeli vagy írásbeli kommunikáció hétköznapi témákról anyanyelvi beszélőkkel” – a nyelvtanulásban talán ez lehet a legfontosabb elérendő cél: érteni, megszólalni, idegen nyelven reagálni. Ez megköveteli az igazodást a célnyelvi közösség normáihoz, és azt feltételezi, hogy „cinkos” kapcsolatban állunk azokkal, akik a célnyelvet természetes körülmények között, különösebb erőfeszítés nélkül, gyerekkorukban sajátították el.

A nyelvtanulás során egy adott kultúrában megszokott kódrendszert, kollektív – kulturális és diszkurzív – emlékezetet igyekszünk egy másik kultúrában használni. Sokszor sikertelenül. A kulturális félresiklás, hibás kódolás az azonos anyanyelvű beszélők esetében is megtörténhet. A kulturális melléfogások fontos típusa a tabu, a szabályok, az előírt kifejezések vígjátéki „toposzként” is jól ismert áthágása. A „mi” tudat szociális összetartó erő, nélkülözhetetlen szerepe van a kulturális folytonosság biztosításában.

A kommunikációs tartalmak gyakran szimbolikus cseréje egónk, illetve közösségünk erősítését, védelmét szolgálja, a kívánt viselkedést provokálja. Az „ALL Blacks” ellenfelei megremegnek az új-zélandi rögbijátékosok harci tánca, a haka láttán. Ez a rituálé, amely mára már elválaszthatatlan a rögbitől, Új-Zélandtól és a mi „globális falunktól”, felkelti érdeklődésünket. Vajon mi az az üzenet, melyet gyilkos tekintetek és harcias gesztusok kísérnek? Ka mate! Ka mate! Ka ora! Ka ora! Tenei te tangata puhuruhuru! Nana nei te tiki mai, I whakawhiti te ra! Upane! Upane! Upane! Ka upane! Whiti te ra! A Te Rauparaha által írt maori haka arra szolgál, hogy megfélemlítse az ellenfelet. Remek példája a szemantikailag üres vagy dagályos beszédnek (Rizza 2009: 285). Ritualizált beszédeseményeket és szigorúan, tradíciók alapján formalizált társadalmi cselekményeket illusztrál. A diszkurzív történetbe való beágyazottság olyan verbális elemeket hoz létre, melyek jelentése másodlagos. A dal 15 játékos hangjának egyidejű jelenléte, elmúlt idők csapatai hangjának emléke, a jövő csapatainak majdani hangja és Te Rauparaha hangjának újratereztése.

Minden üzenetet adekvát módon kell továbbítani és érzékelni. A lexikográfus Sinclair (1991: 498) négy, a kommunikáció szempontjából releváns, szótárszerű és nem szótárszerű, „megosztott” ismerettípust különböztet meg. Ezeket az anyanyelvi beszélő aktívan birtokolja, felismeri és használja. Az első kettő a nyelv struktúráját, az utolsó kettő pedig a keretismereti tényezőket, a kommunikációs megvalósulást érinti: 1) a frazeológia elmélyült/interiorizált ismerete; 2) információk a nyelvtanról, a lexikáról; 3) textus/kontextus összefüggése; 4) kulturális előfeltevés.

A beszélők interakcióikban többé-kevésbé közös „enciklopédikus” ismereteket mozgósítanak. Pottier (1992: 24, 25–26) általános szemantikájában a közös háttértudás két típusát különbözteti meg:

1. ismereti elemek magáról a nyelvről (ha egy regénynek az a címe, hogy „kétszer volt”, ennek a megértése feltételezi a nyelvben meglévő referenciaformula, a mitikus „egyszer volt, hol nem volt” ismeretét);
2. ismereti elemek a világról (egy szó, például a „falu” szó szükségszerűen ismereteket idéz fel mindannyiunkban, de a „Megérkeztünk a faluba. A templom zárva volt.” gondolatsor csak azok számára lesz természetes, akik környezetében a templom a falu része.

Yule (1996: 24) jelzi, hogy a “We had Chardonnay with dinner. The wine was the best part.” gondolatsor megértéséhez tisztában kell lenni azzal, hogy „Chardonnay = wine”. Vajon kell-e pontosítani, hogy az esetek nagy részében a sikeres kommunikáció szélesebb vagy szakmailag összetettebb kulturális tudást is megkövetel? Például hasznos lehet, ha azt is tudjuk: a Chardonnay fehérbor Dijon környékéről való, Burgundiából, a jó ízlést testesíti meg, természetes eleganciája miatt aperitif italként fogyaszthatjuk, stb. – és akkor még bizonyára nem merítettük ki a teljes szemantikai és konnotatív hálót.

A legegyszerűbb szavak is rendszer- és használatnyelvészeti alapon kapcsolódnak egymáshoz. Minden beszéd, amely idegen helyek megnevezését tartalmazza, külső, többé-kevésbé a célnyelv struktúrájára adaptált nyelvi elemekkel dolgozik. A nemzetközileg ismert intézmények gyakran eredeti nyelven őrzik meg elnevezésüket, azt mondjuk franciául: le Bundestag (német), le British Council; más esetekben az adott nyelv kimunkálhatja saját fordítását: The White House, Maison Blanche, Fehér Ház stb. (3. táblázat).

FRANCIA	MAGYAR	OROSZ	KÍNAI	KOREAI	HAUSZA
le British Council	A British Council	Британский Совет	英國文化協會	영국 문화원	Csibyar British Council
a British Council		Britanski Soviet	yfngguó wénhuà xiéhuì	yeongguk munhwawon	
		Brit Tanács	Anglia – kultúra – egyesület	Anglia Kulturális Intézet	British Council Központ
La Maison Blanche	a Fehér Ház	Белый дом	白宮	백악관	Fádár shügában fasar Amurika
a Fehér Ház		Beliy dom	Báigöng	Baek ak gwan	
		Fehér Ház	Fehér – palota	Fehér – kö – Ház	Udvar – elnök – ország – Amerika

3. táblázat. Intézménynevek

A nyelvi interakciókat és diskurzusokat minden esetben a beszélgetőtárs elvárásai határozzák meg, míg azok szervezése a közösség feladata. A magyarázatot követelő kihagyások vagy a rejtett célzások, az aszimmetrikus jelenségek anyanyelvi társalgásban is mindennaposak. Ez még inkább igaz olyan kommunikációban, amely két különböző, egy anyanyelvi és egy nem anyanyelvi kultúrából származó beszélő között zajlik. Ez utóbbi idegen nyelven való megnyilatkozása során függ a saját anyanyelvi kultúrájától, szokásaitól, melyek a beszélgetőtárs számára nehezen dekódolhatóak.

A kultúra a kommunikációnak talán a legfontosabb kontextuális háttere. Egymáshoz közeli kultúrák esetében is szembeűnőek lehetnek a mentalitásbeli, viselkedési és kommunikációs különbségek, melyek nehezítik a kultúrák tagjainak érintkezését. Az anyanyelv és célnyelv közötti koncepcionális eltérések terén különleges helyet foglal el a tréfa és az agresszió, ezek szabályai és tartalmi jegyei. A legendák szerint a két világháború között párizsi emigrációban élő magyarok a guggolós WC-t „talpra magyarnak” hívták. A történet a franciák szerint távolról sem szórakoztató, fordítása komplex átváltási művelet, és egy magyarul jól beszélő diák számára sem könnyen értelmezhető.

Egy meghatározott kommunikációs helyzet feloldásához grammatikai szabályok és szóképzési elemek mozgósítására van szükség. A nyelvi jelenségek ismerete, az elemek grammatikailag pontos és sorrendileg is helyes megválasztása azonban nem feltétlenül ad értelmes kijelentéseket. A nyelvi formák elsajátítása elképzelhetetlen szociális információk nélkül.

Az iskolai programok hagyományosan „élő nyelvek” tanítását szorgalmazzák, ritkábban beszélünk „élő kultúrákról”. Így az összekacsintás, amely nehezen meghódítható új földrésznek tűnik, egyfajta bejárat lehet a kultúra világába.

Most pedig térjünk át a második fogalomra.

Preferencia

Kultúráról nehéz úgy szólni, beszélni, hogy ne helyeznénk a hangsúlyt a szociálisan bevéssé, nyilvánvaló vagy észrevétlen nyelvi preferenciákra. A nyelvi diskurzus eszközei bizonyos tényeket előtérbe helyeznek másokkal szemben. Minden kommunikációs szituáció választás különböző kifejezési módok közül, a nyelvet szokásainknak, tapasztalatainknak megfelelően, a szövegkörnyezet jellegzetességeihez igazítjuk.

Szépe György elegáns megfogalmazásában (idézi Medgyes Péter 2010: 84): a nyelvtudás lényege az adott szituációban való helytállás. Anyanyelvi kultúránk szűrője azonban állandóan jelen van: idegen nyelvet beszélni azt jelenti – kockázatot vállalni. Tudjuk jól, hogy a nem anyanyelvi beszélő könnyen felismerhető akcentusáról, gesztusairól, nyelvtani és lexikai hibáiról, valamint azokról a „természetellenes” nyelvi eszközökről, amelyeket például már bemutatkozáskor használ, ahogyan később megfogalmazza és kifejti gondolatait.

Verbális és nem verbális jeleink szorosan kapcsolódnak egymáshoz. A gesztus többletinformációt hordoz társadalmi, hatalmi viszonyokról, szerepekről; megerősít, árnyal vagy ellentmond, ez különösen szembeötlő bizonyos elvont, konvencionális kifejezések esetében.

FRANCIA	MAGYAR	OROSZ	KÍNAI	KOREAI	HAUSZA
Chutt!	Psz!	Тихо, тихо, шшшшшш	嘘	쉬잇	Kü yi shirü
		Tiho, tsits, chchehe	Xü	shi it	Őn csinálni csend
					semmilyen gesztus nem kíséri

4. táblázat. Pszt...

Minden kultúra a maga módján kér csendet. A pszt-nek megfelelő hausza kifejezést semmilyen gesztus nem kíséri (4. táblázat).

Az egyszerre verbális és nem verbális társadalmi rítusok közül idézzük fel azt a hétköznapi szituációt is, amikor társaságban egy pohár ital elfogyasztására készülünk. Koccintáskor franciául azt mondjuk : „Tchinn, tchinn”. Ez a gyakorlat vajon létezik más kultúrákban is?

FRANCIA	MAGYAR	OROSZ	KÍNAI	KOREAI	HAUSZA
Tchinn-tchinn! A ta /votre santé!	Egészségedre! / Egészségére! Isten-isten!	За Вас! Ваше здоровье! Будем здоровы! Будем! За вас! Ваше здоровье! Будем здоровы! Будем!	干杯! gānbēi!	건배 geonbae	
Egészségedre! / Egészségére!		Önért! Egészsége! Legyünk egészségesek! Legyünk!			Se szó Se gesztus

5. táblázat. Koccintsunk...

A hausza közösségben nem koccintunk, és csendben fogyasztjuk kis csészékből a vizet (5. táblázat).

Megfigyelhető: anyanyelvi beszélgetőtársaink egyeztetési hiba miatt sosem tiltakoznak, míg sértő lehet számukra a nyelvileg amúgy korrekt udvariassági formák helyzetnek nem megfelelő használata. Kultúrafüggő lehet a – kimondott vagy ki nem mondott – szó jelentése, formája, kiejtése, előfordulása, kombinatorikája. És minden kultúra egyben beszédközösség, szövegtípusokkal, szerkesztési logikával, interakciós gyakorlattal, közös, szociokulturálisan meghatározott érvhelyekre való utalásokkal.

FRANCIA	MAGYAR	OROSZ	KÍNAI	KOREAI	HAUSZA
– Allô ! Monsieur Martin ? – C'est lui- même.	– Halló, Kovács úr? – Tessék, én vagyok.	– Здравствуйте, это Иван Иванович? – Да, я Вас слушаю. Здравствуйте, ето Иван Иванович? Да, ја вас slouchaju.	喂！请找一下 李先生。 我就是。 wèi! qǐng zhǎo yíxià Lǐ xiānshēng. wǒ jiùshì.	김씨 아저씨 ? kim-ssi ajeossi 네, 진데요. Ne, Jeo-ndeyo	– Allo Malam Abdu n̄i ? – E'e n̄i n̄i (férfi) / – E'e n̄i c̄i (nő)
– Halló, Martin úr? – Tessék, ő az.		– Jó napot kívánok, Ivan Ivanovics? – Igen, hallgatom önt.	– Halló, kérem, keresni, / egyszer / L i / úr – Én / pontosan.	– Kim úr? – Igen, én – lenni.	– Halló, Malam Abdu az? – Igen, én, az. ̄ = kettőzött mély (ee)

6. táblázat. Telefonbeszélgetés

Nyelvtanári berkekben közhelyszámba megy, hogy a telefonbeszélgetések nyelvezetében számtalan idejétmúlt, még a mobiltelefonok megjelenése előtt létrejött kijelentés lelhető fel, melyek függetlenek a telefonbeszélgetés tartalmától, és a telefonbeszélgetés valamelyik szakaszához kapcsolódnak. Minden nyelv kidolgozza a maga „Halló, Kovács úr! Tessék, én vagyok!” típusú forgatókönyvét, expresszív rendjét (6. táblázat).

Watzlawick elemezte a *Nem félünk a farkastól* című Albee-dráma vitastruktúráját. A szombati kerti partiról érkező részeg George és Martha viharos szócsatáit, gorboságait (isznak, hajba kapnak, békülnek) a szerző nem káosz-ként írja le, hanem láncolat-ként, szerkezettel rendelkező beszédeseményként. A tanulmány arra utal: ha megindítunk egy információfolyamatot, akkor a továbbiakban az érintkezésben résztvevők általában erre építik válaszaikat. A kommunikáció lebontható apró mozzanatokra, de tranzakciókban, keretek között zajlik. A társas érintkezések világában a pillanatnyi helyzeten túl örökösödünk az expresszív rend fölött, ez pedig az interakció alapvető szerkezeti tulajdonsága.

Úgy tűnik, minden kultúrának megvan a maga jellegzetes forgatókönyv-repertoárja, ezt „kölcsonbe kapjuk” a társadalomtól. Schank és Abelson (1977: 41) szavaival: a forgatókönyv olyan struktúra, amely eseménysorokat ír le sajátos kontextusban (“a script is a structure that describes appropriate sequences of events in a particular context”). Forgatókönyvet a gyakran átélt protokolláris cselekvéssorokra alakítunk ki. Az eseménysorok felépítését, megértését elősegítő kész kulturális csomagok, forgatókönyvek tartalmazzák azokat a helyeket, tárgyakat, személyeket, stabil és változó cselekvésmozzanatokat, amelyekkel az adott kontextusban várhatóan találkozunk.

A mindennapi kommunikációban címkékkel látjuk el magunkat, egymást. Megfelelő társadalmi környezetben bármely kijelentés kifejezhet szeretetteljes magatartást, és jelentéstartalma lehet például becéző. A 7. táblázat olyan becéző megszólításokat mutat be, melyek jelentéstartalma állatokra utal. A felnőttek gyakran használják ezeket gyermekek megszólítására.

FRANCIA	MAGYAR	OROSZ	KÍNAI	KOREAI	HAUSZA
mon petit loup	kis cicám			내 강아지	
mon gros canard	arany bogaram			Nae gangaji	
ma puce	mókuskám				
kis farkasom		jellegzetes állatok:	Nem létezik	kutyuskám	Nem létezik
nagy kacsám		nyuszi, cica, kismadár, halacska		„kutya” nem lehetséges	(különösen az első gyereknél)
bolhám					a nyelvközösség tagjai titkolják érzéseiket a szexualitás tabu

7. táblázat. Becéző kifejezések (felnőtt → gyerek)

A kínaiban a gyerekek megszólítására nem használnak állatneveket, koreaiul kizárólag a „kutyuskám” lehetséges, a hausza nyelvben a gyermek (különösen az első gyermek) kedveskedő megszólítása tilos.

Kiindulási kérdésünk: a társalgás területén beszélhetünk-e lehetséges univerzális érzelmi mechanizmusokról?

A szövegben nem specifikált részeket, üres helyeket háttértudásunkkal egészítjük ki. A társadalmak tagjaikat önszabályozó beszélőkként mozgósítják a társas érintkezésekben. Ha ezeket a forгатókönyveket fenn akarjuk tartani, akkor bizonyos határok között kell maradnunk. Dewaele (2012: 208–218) szerint a forгатókönyv egyfajta mentőöv, amely a beszélgetőtárs számára lehetővé teszi, hogy gond nélkül részt vegyen az interakcióban. A második nyelv használóinak olyan forгатókönyvet kell létrehozniuk, amely egy sor sztereotípiához kapcsolódik. Példaként említi a szerelmi vallomást mint nehezen megvalósítható forгатókönyvet: azok az idegen nyelvet beszélők, akik kevésbé vannak tisztában a szavak és szerelmes kifejezések emocionális tartalmával, nagy kockázatot vállalnak azzal, ha nem ismerik az első romantikus randevú forгатókönyvének használatát. A világban való tájékozottság, kommunikációs jártasság azt is jelenti, hogy az anyanyelvi beszélők képesek felismerni egy-egy forгатókönyvet, még akkor is, ha a beszélgetés során „betömendő lyukak” akadnak. Egyébiránt a közösségekben létrejövő alcsoportok valamilyen specifikus (szociális, generációs vagy etnikai) forгатókönyvekkel vértetik fel magukat, melyek a jobb megértést segítik elő.

A 7. táblázat folytatásaként tesszük fel a kérdést: A minket érdeklő nyelvekben vannak-e a szerelmesek között is működő, állatokat idéző, becéző kifejezések? Kultúraspecifikus a számunkra kedves állat, de az is, hogy egyáltalán hasonlíthatunk-e állathoz egy szerelmes lényt. Kínaiul semmiképpen, a koreai nyelvben kizárólag a rókára találtunk példákat, a hauszában pedig az őzikére (8. táblázat).

FRANCIA	MAGYAR	OROSZ	KÍNAI	KOREAI	HAUSZA
mon p'tit chat	kiscicám		Nem létezik	Nem létezik	bár wātā
mon loup	nyuszikám			esetenként a férj mondhatja feleségének :	
mon lapin	mókuskám			여우 같은 아내 yeo.u gateun anae *	
kiscicám farkasom nyuszikám		jellegzetes állatok: kecske, kakas, sas, hattyú		rókám	őzike – én

8. táblázat. Becéző kifejezések szerelmesek között

Claire Kramsch (2009: 9) szerint a ritualizált és előreszerkesztett formulák a társadalmi gyakorlat és kohézió szabályozójaként, többé-kevésbé kötelező forгатókönyvek szerint funkcionálnak a társalgásban: “These rituals do not carry any particular

referential meaning; their purpose is rather to wield subjective and social symbolic power by upholding the conventional ethos of friendly interaction and democratic opportunity.” Kramersch kultúrameghatározása: azonos a kultúránk, amennyiben egy társadalmi térben élő, ugyanazzal a történelmi háttérrel rendelkező, közös észlelési, hitbéli, értékelési és cselekvési modellekkel rendelkező diszkurzív közösség tagjai vagyunk: “membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings [...] common system of standards for perceiving, believing, evaluating, and acting” (Kramersch 1998: 10).

Minden társadalmi csoport szocializációs gyakorlatában azonosíthatók explicit utasítások, felidézhető implicit információk. Eltérő a beszédszándék szokványos jelzése, a kultúrákra jellemző a töltelékhangok, a töltelékszavak és a kiüresedett töltelékkijelentések használata is. Gyakran nem az számít, ami valójában elhangzik, hanem az az egyszerű tény, hogy beszélünk egymással. A rituális cselekedetek lehetővé teszik, hogy beszélgetőtársaink tudára hozzuk, tiszteljük, becsüljük, értékeljük stb. őket. A kontaktusteremtést és a társalgás elindulását sztereotip „töltelékkifejezések” segítik.

FRANCIA	MAGYAR	OROSZ	KÍNAI	KOREAI	HAUSZA
Tu es super avec les cheveux courts !	Remekül áll a rövid haj!	Короткая стрижка тебе очень к лицу. Короткая стрижка тебе очень к лицу.	你留短发很好看。 ni liú duǎnfā hěn hǎokàn.	머리 자르니까 예쁘다! meori jareunikka yeppeuda	Kitson yá yi maki kyau
Jó vagy rövid hajjal!		(Egy) rövid frizura jól (megy) az arcodhoz.	Te / hagy / nő / rövid haj / nagyon / szép.	Fej / haj / mert le vágták / van / szép.	Fonat – tesz – neked – szép. A nyelv-közösség tagjai nem vágják, hanem fonják a hajukat.

9. táblázat. Bókok

A helyzetmondatok ekivalensét nem mindig lehet megtalálni, gyakran nem is létezik az adott helyzetben egyenértékű fordulat. A 9. táblázat arra hívja fel figyelmünket, hogy a „Remekül áll a rövid haj!” típusú kijelentés is csomagban fordítandó. No persze a ritualizált kifejezésnek csak akkor van értelme, ha maga a gyakorlat egyáltalán létezik. A hausza nyelven beszélő közösség tagjai nem vágják, hanem fonják a hajukat.

A dicséret és a rájuk adott válaszok kedvelt témái a pragmatikának. A külsőkre vonatkozó bókok esetében Szili Katalin (2004: 164) jelzi, hogy bár ezek valóságartalma csekély, és csupán interakciót elősegítő eszközök, a magyarok több mint 80%-a ezeket rutinszerűen megköszöni, sőt a hölgyek harmada, a férfiak fele viszonyozza a kedvességet: „Te is!”, „Hogy te milyen aranyos vagy!” stb.

Az ismertetett példák alapján elmondható:

1. A nyelvi cselekedetek szoros összefüggésben vannak a beszédhelyzettel.
2. A hatékony kommunikációhoz elengedhetetlen a megszólalás, a megszólítás és az elhallgatás szocializációs folyamatban szerzett szabályainak ismerete.
3. A közlendő létrehozásában meghatározó szerepet játszik, mely konvencionális műfaj keretében kommunikálunk.
4. Az alakok és gesztusok szabadságzónája nyelvenként, kultúránként igen eltérő lehet.
5. A szóhoz jutás és a hallgatás normái kultúránként változnak. A helytelen kódolás hátterében gyakran az értékek kultúránként változó rangsora, a világról való gondolkodás eltérő és nyelvileg konzervált rendszere áll.

A kutatásról korai volna összegező értékelést megfogalmazni. A bemutatott táblázatok statikus pillanatfelvételek, melyeket különböző nyelvi közösségek tagjaiként készítettünk egy-egy nyelvről, egy bizonyos pillanatban. A példák révén bepillantást nyerhetünk a vizsgált nyelvek képi világába, hozzásegítenek számtalan szerkezeti különbség és egyezés feltárásához, az elemek elrendezésének, logikájának a megértéséhez, utalnak arra is, hogy az ekvivalencia hol morféma, hol szó, hol szócsoport, hol mondat, hol szöveg-egység fordítását feltételezi. Kontrasztív perspektívában minden nyelv sűrít és felesleget termel, hiányok és többletek keletkeznek. A helyzetmondatok megfelelőjét nem mindig lehet megtalálni, gyakran nem is létezik az adott helyzetben egyenértékű fordulat.

A konklúziók tekintetében legyünk nagyon óvatosak. A vizsgált terület tele van megoldatlan kérdésekkel. A szituatív helyesség és alkalmazkodás bonyolult természetét könnyebb jelezni, mint kimerítő módon leírni. A társas környezet mindazon nyelvi mintáinak tudatosítása, melyekkel „kibeszéljük” társadalmi viszonyainkat, a tipikus forgatókönyvek kontrasztív összevetése hasznos nyelvdidaktikai eljárás. A minták és a forgatókönyvek szabályokba foglalása azonban, úgy tűnik, nehezebb vállalkozás.

Pár biztos pont azonban mindenképpen felfedezhető. Annak felismerése, hogy jól begyakorolt forgatókönyveink másként is működhetnek, mindenképpen különleges élményt ad a nyelvtanulónak. Nem kevésbé izgalmas annak tudatosítása, hogy a nyelvhasználati szabályok és a nyelvhasználattal szorosan összefüggő viselkedési módok, az adott beszélőközösségre jellemző képi világ út lehet más közösségekhez. Péntek János (2001: 32) a balkáni kifejezések vizsgálata kapcsán jelzi a kölcsönhatások és a közös szemlélet jelentőségét: az „eső után köpönyeg” szólás és a „rágja a fülem” (egy kéréssel) bizalmas kifejezés bolgár és román területen is gyakori.

Hungarológia és kulturális kompetencia

A tárgyalt kérdések sajátos hangsúlyt kapnak a MANYE által kijelölt keretben, így röviden kitérnék az egyetemi hungarológia párizsi jelenlétére. A magyar szakos hallgatók egy része anyanyelvként használja a magyart, de a kultúrát kívülről látja. Van, aki második nyelvként beszéli a magyart, de régóta kettős kultúra közegében él. A hungarológusokat is foglalkoztatja a kérdés: a nálunk megszerzett nyelvtudás alkalmas-e arra, hogy hallgatóink boldoguljanak magyar nyelvi közegben. A nyelvi formák mellé adunk-e nyelvhasználati szabályokat, szólunk-e kultúrafüggő kötöttségekről, magatartásformákról? Fejlesztjük-e a hallgatók ez irányú tudatosságát, metapragmatikai képességét? A leíró nyelvten átfogó képet kíván adni azokról a szabályokról, melyek segítségével a szóelemek szavakká és a szavak mondatokká kapcsolódnak a szinkron

nyelvhasználatban. Amennyiben a nyelvi elemek használata is része az anyanyelvi kompetenciának, megállapíthatjuk: a „plusz és mínusz” kategóriák, struktúrák néha kisebb gondot okoznak, mint a többé-kevésbé sztereotip alakzatok, sémák, működési szabályok, melyek lehetővé teszik a társas élet szervezését, értelmezését.

Kassai György kollégámmal írt magyar leíró nyelvtanunkban (2007) a szóösszetételek kapcsán hangsúlyozottan utalunk a lexikai elemek politizálódására. A megkevlhetetlen alaktani, mondattani problémák mellett fokozott figyelmet szentelünk az anyanyelvi beszélő tudatában mozgósításra készen álló szókapcsolatok, kollokációk, az azonos helyzethez kötődő nyelvi megnyilatkozások, a korrekt semmitmondás kérdésének. E jelenségek a szókészlet körébe utalhatók, ám a sajátos beszédhelyzetekből fakadó normatív és formailag kötött megnyilatkozások, sztereotípiák, a nyelvi közösség kollektív tapasztalatain nyugvó asszociációk, vagy mondjuk így: a kommunikációs szükségszerűség elválaszthatatlanul kötődik a grammatikai megvalósíthatósághoz. A nyelvi rendszer elsajátítása akkulturáció, egy új műveltség felfedezése.

Úgy tünik, a morfológia, avagy a szintaxis nem autonóm nyelvi modulok. A nyelvtantudáson túlmutató, mögöttes kulturális jelentéstartalmak fontosságát többek között a „magyarázom a bizonyítványt” elemzésével szemléltetjük. A kapcsolatteremtés kötött formáit, a közelség-távolság fokozatait jól tükrözi anyanyelvünkben az udvariasság, a tegezés-magázás-önözés-tetszikezés bonyolult rendszere. Jelezzük az üdvözlési, megszólítási formák irracionális sokféleségét (ketteske, ügyvédnő, viszonthalásra stb.), melyek történelmi örökség lenyomataiként státuszról, szerepviszonyokról, a nemek társadalmi helyéről árulkodnak.

Ezzel kapcsolatban a 10. táblázat azt mutatja, miként szólítunk meg egy miniszter asszonyt a különböző kultúrákban. A kultúra dönti el, jelezni kell-e, úrhoz, avagy hölgyhöz beszélünk, a megszólítás kiegészül-e keresztnévvel, családnévvel, apai névvel; a hauszában nincs önállóan „miniszter”, csak valamilyen ágazat minisztere.

FRANCIA	MAGYAR	OROSZ	KÍNAI	KOREAI	HAUSZA
Madame le/la Ministre !	(tisztelt) Miniszter asszony!	Госпожа Министр Gospoja Ministr	部长 Bùzhāng	장관 Jang gwan	Ministan
Hölgyem a miniszter		Hölgy Miniszter	Miniszter	Miniszter	(egy ágazat) miniszter (e)
		Vagy: keresztnév + apai név	Nemtől függetlenül Kiegészülhet a családnévvel: „吴部长 WU bùzhāng” (WU / miniszter)	장관님 „Jang gwan nim” (nim = tiszteletet jelző szuffixum; férfi vagy nő)	

10. táblázat. Miként szólítunk meg egy miniszter asszonyt?

A kulturális kompetencia a konvenciók, a közösség által megszabott normák, lényeges referenciák halmaza, a kívülről számára gyakran értelmezhetetlen és követhetetlen közös élmények felismerése, ismétlése, a nyelvbe kódolt társadalmi információ (kivel, mikor, hogyan és miről kell-szabad beszélni) naprakész tudása.

A mentális lexikon – bizonyára van ilyen, és többről van szó, mint szép metaforáról – szociokulturális elvárásoknak megfelelően viselkedik. Nemcsak tárolja a szókinccs elemeit, hanem rendezi is azokat. A szóasszociációs vizsgálatok társadalmi konszenzusra, szociokulturális állandóságra utalnak. Lengyel Zsolt (2011: 181) szóasszociációs vizsgálatai megemlítik, hogy a *hegy* hívószóra tömegesen érkeznek a *magas*, *völgy*, *meredek*, *hogy*, *meggy* szavak, de a kérdés „Mátra, Himalája és Mohamed” típusú válaszokat is indukál.

Játsszunk el a gondolattal, egy ilyen vizsgálat hozhatna-e hasonló eredményt francia földön? „Ha a hegy nem megy Mohamedhez, Mohamed megy a hegyhez” francia ekvivalensében nem találjuk Mohamedet (Mahometet): « Puisque la montagne ne vient pas à nous, allons à la montagne ».

A *Dictaverf* nevű adatbázis szerint a francia *montagne* szóra az itt következő válaszok érkeznek: *neige* 123; *colline* 45; *ski* 35; *mer* 33; *sommet* 25; *Alpes* 24 ('hó', 'domb', 'sí', 'tenger', 'csúcs', 'Alpok'). Szembeszökő, hogy nem találunk egyezést.

Zárógondolatok

Tóth Szergej (2011) az új orosz–magyar, illetve magyar–orosz szótár szerkesztőjeként figyelmeztet: a nyelv nem a magányos egyént, hanem a közösségben élő embert szolgálja, és olyan mértékben függ a társadalomtól, amennyire az adott nyelvet beszélő emberek maguk is függenek azoktól a viszonyoktól, melyekben élnek. Idejélmúlt szavakat iktat ki, reaktivált kifejezéseket vesz fel, aktuális jelentésszintűket és jelentésárnyalatokat rögzít, és eközben szembesül a lexikográfiai munka egyik fontos tanulságával: nem csak a szavak, denotációk és konnotációk változnak, a korábbi kiadások nyelvi anyaga a szovjet korszak és a konszolidálódott kádári Magyarország természetrajzát, szerkesztési elveit, ideológiai terhet is magán viselte.

Változnak a kapcsolódási pontok, a közösséget jellemző társadalmi, emberi viszonylatok, értékek, viselkedési és beszédmódok. Változott az a kollektív, nyelvkulturális emlékezet és kommunikációs algoritmus is, amelytől, mindennapjaimban, majd harminc éve, elszakadtam.

IRODALOM

- Alao, G. – Medhat-Lecocq, H. – Yun-Roger, S. – Szende, T. (2010, szerk.): *Implicites – stéréotypes – imaginaires. La composante culturelle en langue étrangère*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Dewaele, J.-M. (2012): L'acquisition et l'usage de scripts dans les différentes langues de multilingues adultes. In: Auger, N. – Béal, C. – Demougin, F. (eds.): *Interactions et interculturalité: variété des corpus et des approches*. Bern: Peter Lang. 195–222.
- Goffman, E. (1967): *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Chicago: Aldine.
- Klaudy Kinga (1997): Barátságtalan nyelvpárok. A jelzős főnévi csoport viselkedése a fordításban. In: *Könyv Dezső Lászlónak*. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó. 87–104.

- Kramsch, C. (1998): *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2009): *The Multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Lengyel Zsolt (2011): Szóasszociációs vizsgálatok (10–14, 18–26 évesek; 1000–1000 fő). In: Horváth H. Attila (szerk.): *Társadalmak, nyelvek, kultúrák*. Veszprém: Pannon Egyetem. 185–189.
- Megyes Péter (2010): A magyar idegennyelv-oktatás aranykora: 1989–2009. *Modern Nyelvoktatás*, 16/2–3. 77–92.
- Medgyes Péter – Major Éva (2004): *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Budapest: Corvina.
- Péntek János (2001): *A magyar–román interetnikus kapcsolatok néhány nyelvi vonatkozása. A nyelv ritkuló légköre*. Kolozsvár: Korunk Baráti Társaság. 30–42.
- Pottier, B. (1992): *Sémantique générale*. Paris: PUF.
- Rizza, C. (2009): Semantically redundant language – A case study. *Applied Linguistics*, 30 (1). 276–294.
- Schank, R. – Abelson, R. (1977): *Scripts, goals, plans and understanding*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Siklaci István (szerk.) (2008): *A szóbeli befolyásolás II. Nyelv és szituáció*. Budapest: Typotex.
- Sinclair, J. M. (1991): Shared knowledge. In: Alatis, J. E. (ed.): *Linguistics and language pedagogy. Georgetown University round table on languages and linguistics*. Georgetown: Georgetown University Press. 489–500.
- Szende, T. – Kassai, Gy. (2007): *Grammaire fondamentale du hongrois*. Langues & Mondes. Paris: L’Asiathèque.
- Szili Katalin (2004): *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tóth Szergej (2011): *Nyelv, kép, hatalom*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Watzlawick, P. – Helmick-Beavin, J. – Jackson, D. D. (1967): *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York: W. W. Norton & Co Inc.
- Yule, G. (1996): *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

EINHORN ÁGNES

Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükörben¹

Die Ergebnisse des ungarischen Fremdsprachenunterrichts im europäischen Kontext

Im Beitrag werden die Ergebnisse einer Studie zusammengefasst, in der aufgrund von unterschiedlichen Dokumenten Daten, Fakten und Überlegungen über den Fremdsprachenunterricht in Ungarn und in Europa bearbeitet wurden. Für die ungarische Situation ist ausschlaggebend, dass die entsprechenden Regelungen und Maßnahmen zwar den europäischen Tendenzen entsprechen, aber die ungarische Einstellung ist durch Unzufriedenheit, Abwehr und Pragmatismus geprägt. In den zwanzig Jahren nach der Wende hat die Bildungspolitik eine extensive Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts durchgezogen, deren positive Ergebnisse an Daten über Fremdsprachenkenntnisse von Jugendlichen schon erkennbar sind. Eine stark hemmende Auswirkung hat aber das gesellschaftliche Umfeld: die extreme Homogenität und Geschlossenheit, sowie die Einsprachigkeit der älteren Generationen.

Bevezetés

Szinte már örökzöldnek számít a szakmai körökben folytatott vita idegennyelv-tanításunk eredményességéről. Nehéz eldönteni, hogy azoknak van-e igazuk, akik szerint a magyarok drámaian rosszul beszélnek idegen nyelveket, vagy azoknak, akik a nyelvoktatást a rendszerváltás utáni oktatási fejlesztések sikertörténetének tartják. A téma természetesen még érdekesebb, ha a szokásostól kicsit eltérő perspektívából foglalkozunk vele: kipillantunk az országhatárokon túlra. Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet megbízásából 2010-ben dokumentumelemzésen alapuló kutatást végeztem, amelynek célja annak feltárása volt, hogy a magyarországi idegennyelv-oktatás mennyire illeszkedik bele az európai tendenciákba, milyen az eredményessége nemzetközi összehasonlításban, és találhatunk-e más országok gyakorlatában átvehető, jó példákat.² A kutatás érdekes adatokkal szolgált arról, hogy az idegennyelv-oktatással kapcsolatos közgondolkodás Magyarországon és Európa más országaiban is sokszor sémák és sztereotípiák köré rendeződik.

Előrebocsátom, hogy a téma kutatását megnehezíti a tény, hogy meglepően kevés adatunk és forrásunk van az európai nyelvtudásáról és nyelvtanulásáról, és a rendelkezésre álló adatok is viszonylag bizonytalanok. Jól használhatók az *Eurobarometer*

¹ Az OFI „A magyarországi nyelvtanulás eredményessége, tanulási környezete az elmúlt évtizedben” című konferenciáján, 2012. február 29-én elhangzott előadás szerkesztett változata.

² A kutatásra a TÁMOP 3.1.1.-08/1-2008-0002. számú „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című projektje keretében került sor.

2001-es és 2006-os vizsgálatának adatai, e felmérésben ugyanis olyan kérdéseket is feltettek, amelyek alapján elemezhetjük az uniós tagállamok polgárainak nyelvtudását, idegennyelv-használati szokásait és a nyelvtanuláshoz fűződő viszonyát (*Eurobarometer report 54 special 2001, Europeans and their languages 2006*). Ezek a nagymintás kutatásból nyert adatok egyrészt megbízhatóak és reprezentatívak, másrészt azonban érdemes óvatosan kezelni őket, hiszen önértékelésen alapulnak. Amikor valaki választ ad arra a kérdésre, hogy hány nyelven beszél az anyanyelvén kívül, akkor a válaszok mögött nagyon különböző nyelvtudásbeli szintek állhatnak, sőt a válaszadást kulturális vagy pszichológiai tényezők is befolyásolhatják. Ezek az adatok tehát értelem-szerűen bizonytalanok, de pillanatnyilag csak ezekre támaszkodhatunk, ennél megbízhatóbb (például mérési) eredmények nem állnak rendelkezésre.

Jól használható információkat lehet szerezni még az *Eurydice* összefoglalójából, amely 31 ország idegennyelv-oktatásáról tartalmaz sok számszerű adatot (*Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen...* 2008). Ha azonban az egyes országok problémáiról és fejlesz-téseiről keresünk információkat, akkor nehezebb helyzetbe kerülünk, mert kevés a használható forrás. A korábban említett kutatásban ehhez a témához egy érdekes dokumentumcsoportot elemeztünk: 2003–2006-ig folyt egy uniós projekt, amelynek fő célja a többnyelvűség támogatása volt az unióban (*Förderung des Sprachenlernens...* 2003), és a projekt zárásakor a részt vevő országok egy kérdőív kitöltésével beszámol-tak a többnyelvűség megvalósulásáról hazájukban. Az Európai Bizottság honlapján 19 ország leírása található meg³, és bár ezek természetesen különböző minőségben és eltérő mélységben készültek, sok érdekességet tartalmaznak az egyes országok törek-véseiről, eredményeiről és nehézségeiről.

Ha az áttekintett anyagok alapján röviden és ebből következően kevésbé árnyaltan kellene összefoglalni az európai nyelvoktatás jellemzőit, akkor a következő tényeket emelném ki. Az unió országaiban erős törekvés mutatkozik arra, hogy minél több tanulóknak legyen módja legalább két idegen nyelvet tanulni, és egyre kevesebb az olyan fiatal, akinek egyáltalán nincs lehetősége az idegennyelv-tanulásra, de a legjellemzőbb mégis az, hogy az európai fiatalok közül nagyon sokan még mindig csak egy idegen nyelvet tanulnak. A leggyakrabban tanult nyelv az angol, ezenkívül négy idegen nyel-vet tanítanak még gyakrabban Európa országaiban (német, francia, spanyol, orosz), tehát megállapíthatjuk, hogy a nyelvi kínálat Európában meglehetősen szűk. Jellemző még ezen túlmenően, hogy a nyelvtanításban nagy társadalmi egyenlőtlenségek mu-tatkoznak, azaz Magyarországhoz hasonlóan sok európai országban is az a jellemző, hogy azok a tanulók, akik rosszabb szociális háttérük miatt jobban rászorulnak a közoktatásban ingyenesen hozzáférhető nyelvoktatásra, kevesebb lehetőséget kapnak, mint jobb szociális helyzetű társaik. Jellemző, hogy mindenütt komoly erőfeszítéseket tesznek az idegennyelv-oktatás fejlesztéséért, általában egyre korábban vezetik be az első idegen nyelvet. Általános az a törekvés, hogy a második idegen nyelv tanulása is minél korábban elkezdődjön, terjednek a különböző kétnyelvű, idegen tannyelvű programok, már az alsóbb iskolafokokon is. Az az ambíciózus cél, hogy Európa pol-gárai többnyelvűek legyenek, bizonyos területeken már valósággá vált, másutt még

³ A dokumentumok a következő honlapon találhatóak: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report_en.html.

csak távoli lehetőségként jelenik meg, de a törekvés és az erőfeszítés minden országban megfigyelhető.

Az európaiak nyelvtudása

A célok és a törekvések után térjünk a számszerű adatokra, azaz foglalkozzunk azzal, hogy mennyire tudnak az európai polgárok idegen nyelveket. Az 1. táblázatban látható, hogy 2006-ban a megkérdezettek 56%-a állította magáról, hogy az anyanyelvén kívül beszél még legalább egy idegen nyelvet, azaz az európai polgároknak alig több mint a fele képes valamilyen szinten részt venni a nemzetközi kommunikációban idegen nyelven. Tény persze, hogy vannak olyan szerencsések is, akik számára ez az anyanyelvükön is lehetséges. Az is jól látható, hogy a polgárok alig harmada beszél kettő, míg egytizede három idegen nyelven.

Ország	Legalább egy nyelven (%)	Legalább két nyelven (%)	Legalább három nyelven (%)	Egy nyelven sem (%)	Leggyakrabban beszélt idegen nyelv
Luxemburg	99	92	69	1	francia
Szlovákia	97	48	22	3	angol/német
Lettország	95	51	14	5	orosz
Litvánia	92	51	16	8	orosz
Málta	92	68	23	8	angol
Hollandia	91	75	34	9	angol
Szlovénia	91	71	40	9	horvát
Svédország	90	48	17	10	angol
EU (25)	56	28	11	44	
Franciaország	51	21	4	49	angol
Spanyolország	44	17	6	56	angol
Magyarország	42	27	20	58	német
Portugália	42	23	6	58	angol
Olaszország	41	16	7	59	angol
Egyesült Királyság	38	18	6	62	francia
Írország	34	13	2	66	francia

Europeans and their languages 2006: 9 és 13 alapján

A feltett kérdés: Hány nyelven beszél az anyanyelvén kívül annyira, hogy kommunikálni tudjon?

Megjegyzés: Szlovákiában az angolt és a németet azonos arányban jelölték meg a válaszadók.

1. táblázat. Az EU-polgárok idegennyelv-tudása 2006-ban (a legeredményesebb és az átlag alatti országok adatai)

Magyarország a nemzetközi összehasonlításban viszonylag szerény helyet foglal el, az egy idegen nyelven beszélők aránya messze az átlag alatt van, bár a két és a három nyelven beszélők aránya átlagos vagy jobb annál. Az átlaghoz vagy az „élmezőnyhöz” viszonyított adatok alátámasztják, hogy a helyzet kudarcként értelmezhető, ugyanezen adatok egészen más képet mutatnak azonban akkor, ha korábbi magyar adatokhoz viszonyítjuk őket. Közvetlenül a rendszerváltás után, az 1990-es népszámlálás során

ugyanis a megkérdezettek 9,1%-a állította magáról, hogy beszél legalább egy idegen nyelven, a 2001-es népszámlálás során ez az adat már 19,2% volt (Vágó–Vass 2006: 517). S bár kétségtelen tény, hogy ezek is bizonytalan, önbevalláson alapuló eredmények, ezekkel összehasonlítva a 2006-os 42% akár hihetetlen sikernek is tekinthető. Erre utalnak más kutatási adatok is, amelyek a rendszerváltás után a közoktatásban részt vevő, fiatalabb korosztályok nyelvtudását vizsgálták. Az *Iffúság 2004* kutatás adatai szerint például 2004-ben a 15–29 évesek 61,1%-a állította magáról, hogy beszél egy idegen nyelven, ezen belül a 15–18 éveseknek már 77,7%-áról mondható el ugyanaz (Imre 2007: 126). Ezek az adatok azt mutatják, hogy a fiatalok nyelvtudása folyamatosan javul, de az *Eurobarometer* (és más nemzetközi kutatások) teljes felnőtt lakosságra vonatkozó adataiban csak nagyon lassan mutatkoznak meg ezek a pozitív tendenciák. Az idegennyelv-oktatás mérhető eredményeiben tehát nem lehet gyors és látványos javulást várni.

Az 1. táblázat adatait olyan szempontból is érdemes szemügyre venni, hogy vajon mivel magyarázható egyes országok sikeressége vagy sikertelensége, azaz van-e titkos recept, esetleg átvehető jó gyakorlat. A lista elején álló országok között sok olyat találunk, ahol a mindennapokban természetes módon megjelenik a többnyelvűség. Ez a következő helyzetekben fordul elő jellemzően: több hivatalosan elismert államnyelv van egy országban, vagy nagy a kisebbségi nyelveket beszélők, illetve a bevándorlók száma. Tanulságos lehet a legsikeresebb országok listáját megvizsgálni ebből a szempontból.

Négy országban van hivatalosan több államnyelv, ezek Luxemburg, Málta, Belgium és Finnország. Mind a négyről megállapíthatjuk, hogy az egy, két vagy három idegen nyelven beszélők aránya messze meghaladja az EU átlagát. Luxemburg és Málta a legsikeresebb országok közé tartozik (1. táblázat), Belgiumban a lakosok 74%-a beszél legalább egy idegen nyelvet, 67% tud két nyelvet, hármat 53%. A finn adatok is átlag fölöttiek: legalább egy idegen nyelvet 69% beszél, kettőt 47%, hármat 23% (*Europeans and their languages 2006*: 9). A lista élén álló országok között több olyat is találunk, ahol korábban több vagy más államnyelvet használtak. Szlovákia, Lettország, Litvánia és Szlovénia esetében a 20. századi történelem kikényszerített politikai egyesülései és fennhatóságai okoztak többnyelvűséget. Érdekes ebben a helyzetben az egyes emberek viszonya a többnyelvűséghez. Mivel a kutatásban azt is vizsgálták, hogy mennyire elégedettek az EU polgárai a hazájukban élők nyelvtudásával, lehetőségünk van arra, hogy a két adatsort összevegyük egymással (2. táblázat). Érdekes ebből a szempontból Lettország és Litvánia helyzete, amelyekben a legalább egy idegen nyelven beszélők aránya nagyon magas, gyakorlatilag kétnyelvű a lakosság. Ehhez azonban viszonylagos elégedetlenség társul, amelynek talán az az oka, hogy a leggyakrabban beszélt idegen nyelv az orosz, amelyhez egyrészt érzelmi elutasítás társul, másrészt sokkal kevésbé hasznosnak ítélik meg, mint az angoltudást. Ezzel szembeállítható Szlovénia esete, ahol hasonló a helyzet, hiszen a leggyakrabban beszélt idegen nyelv a horvát, a polgárok mégis elégedettebbek. Ennek valószínűleg az az oka, hogy Szlovéniában a két, illetve három idegen nyelven beszélők aránya is magas (71%, illetve 40%), azaz sokan beszélnek angolul és németül is. A szlovákiai adatok nehezen értelmezhetőek ebből a szempontból: a szlovák felmérés során idegen nyelvnek tekintették a cseh nyelvet (Csehországban azonban nem számított idegen nyelvnek a szlovák), mégsem a cseh jelent meg

a leggyakrabban beszélt idegen nyelvként, hanem az angol és a német, a válaszadók mégis viszonylag elégedetlenek a honfitársaik nyelvtudásával.

Ország	Legalább egy nyelven beszélők aránya (%)	Az elégedettek aránya (%)*
Luxemburg	99	88
Szlovákia	97	26
Lettország	95	52
Litvánia	92	51
Málta	92	94
Hollandia	91	74
Szlovénia	91	76
EU (25)	56	44
Franciaország	51	27
Spanyolország	44	39
Magyarország	42	18
Portugália	42	77
Olaszország	41	42
Egyesült Királyság	38	24
Írország	34	22

Europeans and their languages 2006: 9 és 58 alapján

* Az állítás: A hazámban élők jól beszélnek idegen nyelveket.

2. táblázat. Az eredményesség és az elégedettség viszonya a legeredményesebb és az átlag alatti országokban

A többnyelvű országokban tehát magasabb az idegen nyelvet beszélők aránya, de nem mondható el ugyanez azokról az országokról, ahol a kisebbségi nyelvek vagy a bevándorlók nyelve jelenik meg a mindennapokban. Hivatalosan elismert kisebbségi nyelv a következő országokban van: Svédország, Finnország, Németország, Spanyolország, Olaszország, ezek közül a migráció szempontjából erősen érintett az utolsó három. Spanyolországban és Olaszországban az idegen nyelven beszélők aránya az EU átlaga alatt van (1. táblázat), azaz a kisebbségi nyelvek vagy a bevándorlók nyelvének jelenléte nem okoz olyan látványos eredményt az idegen nyelveket beszélők arányában, mint a több államnyelv. Ezek az adatok arra utalnak, hogy a nyelvtanulási motivációban és a nyelvválasztásban erős pragmatizmus figyelhető meg: a több különböző nyelv megjelenése a mindennapokban erősen hat az egyes emberek többnyelvűségére, ugyanakkor kevés a hajlandóság az „alacsonyabb presztízsű” idegen nyelvek tanulására, tehát a kisebbségek, a bevándorlók, sőt a szomszédos országok nyelve sem jelenik meg általában a nyelvtanulási célok között. A pragmatizmus problémájára visszatérünk még a későbbiekben, ennek egyik jellemzője azonban tetten érhető az 1. táblázat adatsorában más szempontból is: az idegennyelv-tanítás szempontjából kevésbé sikeres országok között több olyat találunk (Egyesült Királyság, Franciaország, Írország,

Olaszország, Spanyolország), amelyek államnyelve a „magasabb presztízsű” idegen nyelvek közé tartozik, azaz a polgárok arra számíthatnak, hogy viszonylag jól elboldogulnak az anyanyelvükkel a nemzetközi kommunikációban.

Az idegennyelv-oktatás fejlesztése

Ha a korábban említett országjelentéseket és azok összefoglalóját áttanulmányozzuk (Beacco 2007, *Bericht über die Durchführung des Aktionsplans...* 2007), akkor a nyelvoktatás-politika tekintetében is találunk érdekességeket. A legszembeötlőbb talán az, hogy egész Európában nagy küzdelem folyik az idegennyelv-tudás fejlesztéséért. Az természetes és logikus, hogy azokban az országokban, ahol alacsony az idegen nyelveket beszélők aránya, számtalan projekt, intézkedés, terv jelenik meg a helyzet javítására. Érdekes azonban, hogy az északi régió sikeresebb országaiban is erőteljes fejlesztés folyik. Itt a második és további idegen nyelvek tanulásaért folytatnak propagandát és terveznek intézkedéseket. Norvégiában például a nem angol szakos nyelvtanárok hiányát próbálják enyhíteni (*Follow-up...* Norway 2006), Svédországban a felsőoktatásba bekerülők körében, illetve a felsőoktatásban támogatják különböző intézkedésekkel az angolon túli egyéb idegennyelv-tudást, illetve a más idegen nyelveken folyó vagy azokat erősítő programokat (*Follow-up...* Sweden 2006). Érdekes tehát, hogy miközben Kelet-Közép-Európában, így Magyarországon is megfigyelhető a nyelvi kínálat erős leszűkülése, addig a nyelvtudás szempontjából jobb helyzetben lévő északi országokban éppen a nyelvi kínálat bővítése jelenik meg kiemelt nyelvpolitikai fejlesztési célként. Mindezek tükrében meggondolandó, hogy az a rövid távon logikusnak tűnő elképzelés, amely a nyelvtanításra fordítható források koncentrációját tartja célravezetőnek, azaz erősen az angoltanításra koncentrál, hosszabb távon nem vezet-e majd nehézségekhez. Magyarországon ma még van hagyománya az általános iskolai német- és franciatanításnak, vannak ehhez értő szakemberek. Ha a jelenlegi tendenciák folytatódnak, akkor néhány év alatt ezek a lehetőségek eltűnnek, és a második idegen nyelv korai bevezetéséhez nem lesznek meg a feltételek.

A korábban már említett erőfeszítések (egyre korábbi kezdés mind az első, mind a második idegen nyelv esetében, két tanítási nyelvű programok) mellett jellemzően megjelenik több országban a törekvés arra, hogy a nem nyelvszakos pedagógusok nyelvtudását fejlesszék, hiszen ez az előfeltétele a két tanítási nyelvű programok beindításának, továbbá a tantárgyi kooperációknak és a különböző nemzetközi együttműködéseknek, azaz annak, hogy a tanulók mindennapjaiban természetesen jelenjenek meg az idegen nyelvek. Az idegen nyelvek hatékony tanításához tehát nem elegendő az idegennyelv-tanárok képzésének fejlesztése, ehhez mindenképpen arra is szükség van, hogy az iskolákban dolgozó más szakos tanárok is jól beszéljenek idegen nyelveket.

A nyelvoktatás-politikai intézkedések elemzésekor szembeötlő a sokféleség. Jól látható, hogy nincsenek „csodaszerek”, nem lehet egy-egy intézkedéstől ugrásszerű fejlődést várni. Két elem azonban meghatározónak tűnik: a jól felépített, hosszú távra készített idegennyelv-oktatási stratégia és a nyelvtanulást támogató környezet megléte.

Érdemes ennek tudatában visszatérni a magyar helyzethez, és a magyarországi idegennyelv-oktatás jellemzőit átgondolni ebben a nemzetközi tükörben. Megállapíthatjuk, hogy Magyarországon a közoktatáson belül erős, extenzív fejlesztés folyt a rendszerváltás utáni időszakban, ennek következtében az idegen nyelvi óraszámok

nemzetközi összehasonlításban is magasak (Vágó 2007). Jellemzőek továbbá a kis létszámú csoportok (csoportbontás), elterjedtek a két tanítási nyelvű, illetve intenzív nyelvtanulási programok (például nyelvi előkészítő képzés). A közoktatáson belül az idegennyelv-oktatásra vonatkozó szabályozók és alapdokumentumok (NAT, kerettantervek, érettségi követelmények) komoly tartalmi modernizáción estek át az elmúlt 10–15 évben, tehát az iskolai nyelvtanítás tartalmi modernizációjához adottak a feltételek. Ezzel szemben gyenge a nyelvoktatást támogató környezet.

Magyarországra alapvetően jellemző a nyelvi és kulturális homogenitás: nagyon kevés a bevándorló, a kisebbségek használják az államnyelvet, a mindennapokban tehát ritkán jelenik meg az anyanyelven kívül más nyelv. Kevés az olyan program (például külföldi gyakornokok alkalmazása, cserekapcsolatok), amely ezt oldaná, a televízióban minden külföldi filmet szinkronizálnak. Az internethasználat településtípustól és jövedelmi viszonyoktól függően eltérő, azaz egy átlagos tanuló mindennapjaiban nem feltétlenül jelenik meg az a felismerés, hogy más nyelvre is szüksége lehet a magyaron kívül. A rendszerváltás előtt iskolába járó korosztályok gyenge idegennyelv-tudása is hátráltató tényező, hiszen a tanárok jelentős része nem tud elég jól idegen nyelveket ahhoz, hogy azok a tanulók mindennapjaiban megjelenjenek. A magyar társadalom bezárkózó, az idegent alapvetően elutasító alapattitűdje sem kedvez az idegennyelv-tanulásnak. Mindezt csak felerősíti az a tény, hogy a rendszerváltás utáni oktatási rendszert a folyamatos változás jellemzi, nem sikerült a különböző politikai irányzatoknak konszenzusos minimumokban megállapodni, így tehát az oktatási rendszeren belül semmiben, így az idegennyelv-tanításban sincs érvényes, kiszámítható, hosszú távú stratégia. Gyors egymásutánban egymást váltó intézkedések történnek, amelyek időnként egymást oltják ki, és többnyire nincs arra lehetőség és idő, hogy a bevezetett intézkedések hatását kutassák, abból higgadtan következtetéseket vonjanak le, és erre alapozzák a további fejlesztéseket. Lehet tehát, hogy a jövő egyik fontos tanulsága éppen ez lehetne: az extenzív, csak a közoktatásra koncentráló fejlesztés helyett meg kellene próbálni a nyelvoktatást támogató környezetre is hatni a tervezett intézkedésekkel, továbbá az intézkedések folyamatos monitorozása, a hatások kutatása és elemzése sokat javíthatna a fejlesztések hatékonyságán.

Idegennyelv-használat és nyelvtanulási modellek

Ha a nyelvoktatás eredményességéről beszélünk, akkor megkerülhetetlen az a kicsit filozofikus kérdés, hogy egyáltalán miért tanulunk nyelveket. Nagyon különböző elképzelések vannak ugyanis arról, hogy mire és hogyan használjuk a nyelvtudásunkat, és ebből következően alapvetően különböző válaszok születnek azokra a kérdésekre, hogy hány idegen nyelvre, milyen szintű nyelvtudásra van szükségünk, és hogy milyen nyelveket érdemes tanulnunk.

Még mindig erős a közgondolkodásban az a felfogás, amely szerint a fiatalok „egy nyelvet tanuljanak meg, de jól”. A mindennapok egyre inkább felértékelik a többnyelvűséget és az alacsonyabb szintű nyelvtudást, hiszen az üzleti életben sem elegendő ma már az angolnyelv-tudás, sőt adott esetben egy kevesek által beszélt nyelv ismerete (például valamelyik szomszédos ország nyelve vagy ázsiai nyelv) komoly anyagi és karrierlehetőségeket jelenthet. Ennek ellenére sok szülő gondolja fölösleges idő- és energiafecsérlésnek a második idegen nyelv tanulását.

A hivatalos európai kommunikációban a többnyelvű európai polgár a kulcsgondolat, amely mögött pragmatikus szinten a többnyelvű kommunikáció nyelvhasználati modellje, elméletileg pedig az interkulturális szemlélet áll. A pragmatikus szinthez érdekes példa, hogy 2008-ban az Európai Bizottság megbízásából az úgynevezett Bölcsek Tanácsa megfogalmazott néhány gondolatot az idegen nyelvek tanításáról Európában (*A rewarding challenge* 2008). A közvetítő nyelvek használatának korábbi tapasztalatai alapján azt állapítják meg, hogy a bilaterális kapcsolatok terén esetenként megbízhatóbb kommunikáció jöhet létre, ha a résztvevők mindegyike az anyanyelvén beszél, amelyet a másik megért, mintha egy harmadik, közvetítő nyelvet használnának. Nyilvánvalóak ennek az elképzelésnek a korlátai, hiszen kevés az esélye egy magyar anyanyelvűnek arra, hogy bilaterális kapcsolatokban közvetítő nyelv nélkül kommunikáljon. Tény azonban, hogy a nemzetközi kommunikációban ez is egy lehetséges és a gyakorlatban is megvalósuló kommunikációs modell. Ez az elképzelés felértékeli az alacsonyabb szintű nyelvtudást, amely árnyalt közléshez még nem elég, de a másik által közölt tartalmak pontos értelmezéséhez már igen.

Az interkulturális szemlélet mögött az az alapelv húzódik meg, hogy a nyelvtanulásnak a személyiség fejlődése és az általános látásmód, tájékozottság, de a tolerancia szempontjából is komoly jelentősége van, azaz fontos törekvés az, hogy a nyelvtanításban ne csak a pragmatikus szemlélet uralkodjon. Az interkulturalitáshoz kapcsolódik a korábban idézett dokumentumban (*A rewarding challenge* 2008) megjelenő harmadik nyelvtanulási modell is. A gondolat lényege az, hogy lehetőleg legyen mindenkinek egy „örökbe fogadott nyelve” (*adoptive language*), amely nem feltétlenül a nemzetközi kommunikációban közvetítő nyelvként, tehát leggyakrabban használt nyelve, hanem egy olyan nyelv, amelynek kultúrájához kötődik a nyelvhasználó, amelylyel kapcsolatban személyes élményei vannak, és így a személyiségének részévé válik, segítségével jobban megért, elfogad az övétől idegen kultúrát, látásmódot. Az „örökbe fogadásból” fakadó motiváció szerepe jelentős, és természetes módon átvihető a többi nyelv tanulására is.

Az eddigiekből látható, hogy a szakemberek különböző, szakmai szempontból fontos nyelvtanulási célokat fogalmaznak meg, az *Eurobarometer*-vizsgálat adatai segítségével pedig ezeket összevethetjük az átlagpolgárok vélekedésével (3. táblázat). Az adatok alapján egyértelműen megállapíthatjuk, hogy sokkal többen támogatják az egy idegen nyelv tanulását, mint a kettőt. Sőt a megkérdezettek 70%-a egyet is értene azzal a gondolattal, hogy egy közös nyelvvel kellene megoldani a nemzetközi kommunikációt, nyilván abból a megfontolásból, hogy ilyen módon sok pénzt és energiát lehetne megspórolni. A pragmatizmus azonban ellentmondásba kerül a nemzettudattal, a nemzeti érzés problémájával, amely erősen összekapcsolódik egyrészt az anyanyelv használatának igényével, másrészt az európai szintéren jól megfigyelhető konkurenciaharcra, amely a különböző lehetséges közvetítő nyelvek között folyik. Ebből következik, hogy mégsem olyan egyszerű kérdés az, melyik legyen ez az egy közös nyelv, és talán ez a bizonytalanság tükröződik abban is, hogy a megkérdezetteknek csak a fele találta jó gondolatnak azt, hogy az európai intézmények egyetlen nyelven kommunikáljanak a polgárokkal (3. táblázat). Ez lehet az oka annak, hogy bár az 1980-as években még hihető alternatívának tűnt, hogy a nemzetközi kommunikáció problémája megoldható lenne úgy, hogy mindenki megtanul angolul,

és ezzel a közvetítő nyelvvel elboldogul, ma már egyre inkább látszik, hogy bár ez lenne a legegyszerűbb és legolcsóbb megoldás, ez a nyelvi modell mégsem működik kizárólagosan.

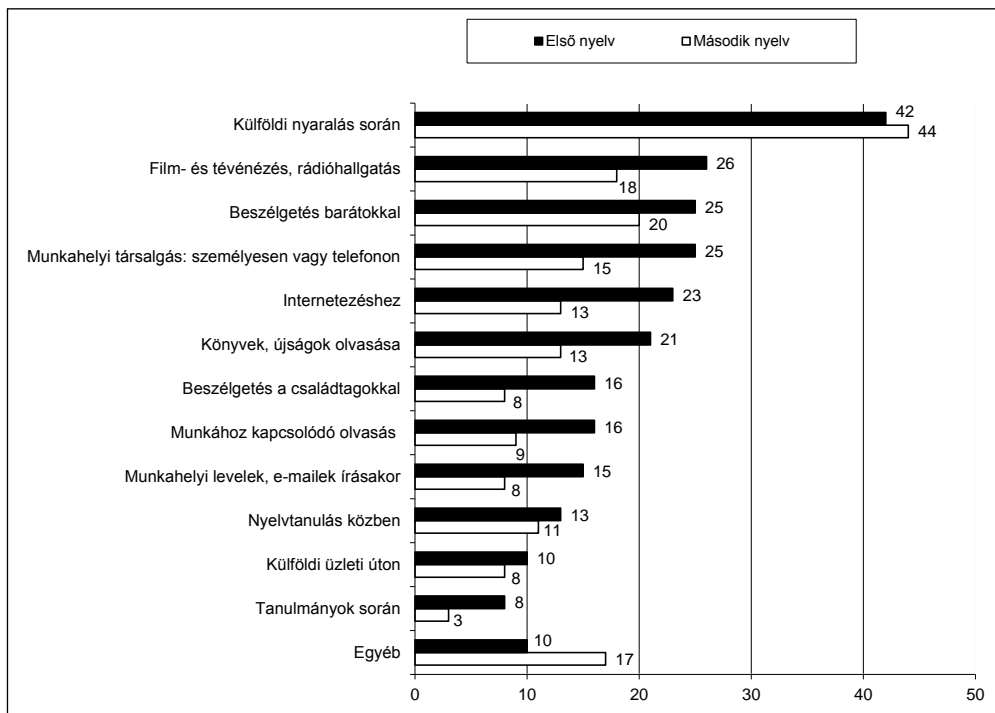
Állítások	Egyetért (%)	Nem ért egyet (%)	Nem tudja (%)
Az EU-ban mindenkinek tudnia kellene egy nyelven az anyanyelvén kívül.	84	12	4
Az EU-ban mindenkinek két nyelven kellene tudnia az anyanyelvén kívül.	50	44	6
Az EU-ban mindenkinek beszélnie kellene egy közös nyelvet.	70	25	5
Az európai intézményeknek egy bizonyos nyelvet kellene használniuk az európai polgárokkal folytatott kommunikáció során.	55	40	5

Europeans and their languages 2006: 53 alapján

3. táblázat. Vélemények a többnyelvűségről

További fontos kérdés, hogy egyáltalán mire használjuk a nyelvtudásunkat. Ezzel kapcsolatban is él egy közkeletű sztereotípiá, szintén a pragmatizmus jegyében, amely szerint azért kell idegen nyelveket tanulni, mert így a munkaerőpiacon jobbak az esélyeink, jobbak a karrierlehetőségeink. Ez az állítás nyilvánvalóan igaz is, ennek ellenére érdekes tanulsága van az 1. ábrának, amely azt mutatja, hogy a megkérdezett európaiak mikor, milyen helyzetekben használják a nyelvtudásukat. Jól látható ugyanis, hogy a magánjellegű nyelvhasználat gyakoribb, mint a kifejezetten a munkavégzéshez kapcsolódó (például munkahelyi társalgás, munkához kapcsolódó olvasás, munkahelyi levelek, e-mailek írása, külföldi üzleti út). Természetesen az adott ország gazdasági helyzetétől is függ, hogy az ott élők milyen gyakran nyaralnak külföldön, így az adatok finomabb elemzése azt mutatta, hogy a 2004-ben újonnan csatlakozó országok esetében a sorrend ugyanilyen, ám az arányok különbözőek. Azaz ezekben az országokban a külföldi nyaralás során történő nyelvhasználat nem ilyen magas arányú (csak 27%), ám ez még mindig gyakrabban fordul elő, mint a munkahelyi társalgás (20%), a munkához kapcsolódó olvasás (9%) vagy írás (9%) (*Europeans and their languages 2006: 20*).

Az 1. ábra adatai arra utalnak, hogy többé-kevésbé ugyanarra használjuk az idegennyelv-tudásunkat, amire az anyanyelvünket. Nyilvánvaló ugyanis, hogy ha valaki az anyanyelven nem olvas szépirodalmat, akkor más nyelven sem fog, a rendszeresen olvasó ember viszont vélhetően minden olyan nyelven olvas irodalmat, amelyen élvezetet jelent számára ez a tevékenység. Ugyanígy igaz az, hogy ha valaki információkat, adatokat gyűjt, esetleg sokat utazik, akkor valószínűleg minden olyan nyelvet használni fog, amelyen tud. Nem beszélünk erről eleget, de ez bizonyítja a legnyilvánvalóbban, hogy a nyelvtudás örömforrás, és hogy az idegennyelv-tudás lehetőséget nyújt egy jobb, más életminőségre, a valóság teljesebb megélésére.



Europeans and their languages 2006: 18 alapján
 A feltett kérdés: Mikor használja a nyelvtudását?

1. ábra. A nyelvhasználat területei

A sikerességet befolyásoló tényezők

A nemzetközi kitekintés alkalmat teremt, hogy anyagot gyűjtsünk arról, mitől lehet jobb eredményeket elérni a nyelvtanításban. Megállapíthatjuk, hogy ezen a területen vannak behozhatatlan előnyök, hiszen a több államnyelv, a nyelvi heterogenitás, a jó hagyományok, illetve a jobb gazdasági helyzetből fakadó nagyobb mobilitás jelentősen befolyásolja a nyelvtanulási kedvet és annak eredményességét. Ilyen értelemben a nyelvtanulást támogató környezet és a nyelvoktatás-politikai célok együtt hatnak. Ebben a rövid tanulmányban erről egyáltalán nem esett szó, de természetesen nagy szerepe van a nyelvtanulás eredményességében pedagógiai kérdéseknek is, azaz annak, milyen eszközökkel, módszerekkel, milyen anyagokkal tanítják az idegen nyelveket. Ezért a nyelvtanítás módszereinek kutatása és csiszolása fontos eszköze lehet a fejlesztésnek. Ezekon a konkrét dolgokon túl azonban lehetnek más szempontok is, amelyek befolyásolják a nyelvtanulási kedvet és sikerességet. Ezek közül kiemelkednek az attitűd kérdései.

Magyarországon kialakult egy sajátos viszony a nyelvtanuláshoz, amelyben csak elvétve lehet nyomát lelteni annak a felismerésnek, hogy a nyelvtudás örömforrás, sőt hogy maga a nyelvtanulás is az lehetne. A rendszerváltás előtt iskolába járó felnőttek közül sokak számára kudarcélményt és frusztrációt okozott a nyelvtudás hiánya, és

ezeket a negatív érzéseket a szülők és tanárok öntudatlanul továbbadják. A nyelvtanuláshoz még mindig sokszor drámák kapcsolódnak, gondolhatunk itt a nyelvvizsga hiánya miatt át nem vett diplomákra, a nyelvtudás elégtelensége miatt meghíúsult külföldi munkavégzésre. Ezt a súlyos, társadalmi szintű elégedetlenséget számokkal is igazolni lehet. A 2. táblázatban a nyelvtudási adatokat vetettük össze az elégedettség mértékével, de akkor a kevésbé sikeres országokkal nem foglalkoztunk. Ezen a ponton nyúlunk vissza az átlag alatti országok adataihoz. Beszédesebb adat, hogy az összes megkérdezett ország közül Magyarországon volt a legkevesebb válaszadó elégedett a honfitársai nyelvtudásával (18%), ez messze elmaradt az EU átlagától (44%), de azoktól az országoktól is, amelyekben a nyelvtanulás eredményessége szempontjából hasonlóan súlyos problémák vannak. Érdekes például, hogy Portugáliában és Magyarországon az egy idegen nyelven beszélők aránya egyaránt 42%, ennek ellenére a portugál válaszadók 77%-a elégedett volt a portugálok nyelvtudásával, szemben a magyarok 18%-ával (2. táblázat). Természetesen az önkritika lehetne előrevívő és pozitív is, de itt talán inkább olyan tendenciáról van szó, amely vélhetően akadályozza vagy nehezíti a sikerességet. Meg kellene változtatni ezt a furcsa „nyelvi pesszimizmust”, amihez azonban előbb meg kellene érteni, mitől ennyire erős ez az érzés.

Szerepe lehet ebben az önkritikus alapállásban a médiának is, amely többnyire kudarc történetként tálalja a magyarországi idegennyelv-tanítást, de valószínűleg más, nyelvvoktatás-politikai eszközökkel kezelhető tények is szerepet játszanak ebben. Érdekes például, hogy mi, magyarok mennyire kevésbé értékeljük a kis sikereket, például az alacsonyabb szintű nyelvtudásokat. Egy A2 szintű nyelvtudás, amely már elegendő a sikeres magánjellegű nyelvhasználathoz („nem lehet eladni” valakit), Magyarországon lényegében nem számít nyelvtudásnak, nem kapható érte vizsgabizonyítvány, és sokszor maga a nyelvtanuló sincs tisztában azzal, hogy ezzel már mennyi mindenre képes. Része lehet a kudarcélményben annak is, hogy a nyelvvizsgák presztízse túlértékelt, a szintrendszer viszont magas, hiszen a magyar nyelvvizsgarendszerben az európai szinten középszintű B1-es nyelvtudás csupán alapfoknak számít. Látszólag nincs ennek jelentősége, de figyelembe kell venni, hogy a nyelvtanulás túl hosszú és nehéz folyamat ahhoz, hogy sikerélmények, pozitív visszajelzések nélkül végig lehetne csinálni. Ez a negatív és túlságosan önkritikus beállítódás biztosan szerepet játszik sok nyelvtanuló sikertelenségében és kedvetlenségében.

Összefoglalás

Végezetül foglaljuk össze, milyen tanulságokat vonhatunk le ebből a kutatásból, és mit tanulhatunk másoktól. A legfontosabb tanulság talán az, hogy érdemes lenne elgondolkodni a pragmatizmus szerepén a nyelvtanításban. A pragmatizmus megjelenése a nyelvtanításban egykor komoly fejlesztő szereppel bírt, hiszen az 1960-as, 1970-es évek táján, a kommunikatív szemléletmód megjelenésekor éppen az jelentette a komoly előrevívő erőt, hogy megjelent a nyelvtanulásban a mindennapok nyelvhasználata az „ünnepi” nyelvvel szemben. Ilyen módon fontossá váltak a nyelvhasználó pragmatikus, mindennapi közlési szándékai. Mára azonban – talán megkockáztathatjuk ezt a kijelentést – a pragmatizmus bizonyos értelemben a fejlesztések egyik legkomolyabb akadályává vált. Az a szemlélet, amely a nyelvtudást a lehető leggyorsabban és legol-

csóbban megszerezhető nyelvvizsga-bizonyítványra szűkíti, kizárja, vagy legalábbis megnehezíti annak a lehetőségét, hogy a jövő generációk életének természetes része legyen a többnyelvűség. Ilyenformán ugyanis a fiatalokban nem alakul ki a képesség és az igény arra, hogy élethelyzetüktől függően próbáljanak meg nyelveket tanulni, vagy a meglévő tudásukat továbbfejleszteni, és azt sem ismerik fel, hogy a sok-sok energiával megszerzett nyelvtudás nem csak arra való, hogy a legszükségesebbeket elintézzük a boltban és a pályaudvaron. A többnyelvűségnek nincs alternatívája, és nemcsak azért, mert Európa közepén egy viszonylag kicsi országban élünk, és az anyanyelvünket rajtunk kívül csak néhány megszállott beszéli, hanem azért sem, mert a nyelvtudás jobb életminőséget jelent, lehetőséget az öröme, kapcsolatokra és életmódbeli alternatívákra.

Látható, hogy a nyelvtanulás és a nyelvtudás egész Európában kihívást jelent. Attól a kitűzött céltól, hogy mindenki beszéljen az anyanyelvén kívül legalább két idegen nyelven, a legtöbb európai ország és a legtöbb európai polgár még messze van. Sőt az *Eurobarometer* attitűdvizsgálatának eredményei (3. táblázat) azt is bizonyítják, hogy az európaiak jelentős része nincs is meggyőződve arról, hogy valóban érvényesek és értelmesek ezek a nyelvtanulási célok. A különböző országok példái azt bizonyítják, hogy a nyelvoktatás-politikában sok párhuzamos út van, nincs egyértelmű recept arra, miként lehet egy ország lakosságának nyelvtudását fejleszteni. Ez azért fontos, mert a magyar szakmai vitákban sokszor megjelenik a kizárólagosság képze, azaz a nyelvoktatás-politikai vitákban (mikor kell kezdeni a nyelvtanítást, melyik nyelvel, hány nyelvet kellene tanulni, stb.) a megnyilatkozók egymással szemben álló álláspontjai mögött sokszor az a vélekedés húzódik meg, hogy csak egyetlen módon lehet jobb eredményeket elérni.

Fontos tanulság az is, hogy a magyarországi idegennyelv-oktatás fejlesztésére eddig hozott intézkedések korszerűek, beleillenek az európai tendenciákba. Érdemes lenne ezt egyrészt sokszor hangsúlyozni, másrészt az anyagi források szűkülésével ebből nem visszavenni. A folyamatos negatív visszacsatolások helyett jobb lenne megerősíteni a nyelvtanulókat és a nyelvtanárokat, és segíteni őket abban, hogy még jobbak lehessenek. Eközben persze tudomásul kell vennünk, hogy a nyelvtanítás eredményességének növelése lassú folyamat. Ha csodákat is művelnénk a magyar közoktatásban sok pénzzel, az legfeljebb 5–10 év múlva jelenne meg a fiatal felnőttek mérhető, kutatható nyelvtudásában, és ez is csak minimális mértékben befolyásolná a teljes felnőtt lakosságot érintő adatokat. Le kellene számolni talán azzal, hogy lényegükből fakadóan nehezen módosuló adatokra hivatkozva szidalmazzuk saját magunkat, helyette növelni kellene a nyelvtanulók és a nyelvtanárok önbizalmát. Értékelni kellene az eredményeinket, és megtalálni a módját annak, hogy kutassuk és elemezzük az intézkedéseink hatását, majd ennek tudatában fejlesszünk, hosszú távon gondolkozva, de örülve a kis eredményeknek is.

A kutatás legnagyobb tanulsága talán az, hogy a nyelvtanulást támogató környezet megléte vagy hiánya döntő jelentőségű az eredményekben, és ebben a tekintetben vannak talán a legnagyobb deficitjeink. A magyar társadalomban megfigyelhető bezárkózás, az inkább elutasító, az idegentől féltő attitűd komoly akadálya az idegennyelv-tanulásnak. A bezáródó társadalmat azonban meg lehet gyógyítani, és ennek egyik lehetséges eszköze éppen a nyelvtanulás. Az idegen nyelvek lehetőséget adnak ugyan-

is arra, hogy élethelyzetünket, problémáinkat és azok megoldását másokhoz viszonyítsuk, hogy érzékeljük a saját meggyőződéseink esetlegességét, hogy a jelenségeket és történéseket képesek legyünk mások szemszögéből is megítélni, tehát hogy reálisabban kezeljük saját magunkat.

IRODALOM

- Beacco, Jean-Claude (2007): *Reviving multilingual education for Europe*. Final rapport concerning the call for tenders n° EAC/31/05 European Commission. Education and training 2010 – Languages. http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/beacosum_en.pdf (Letöltés: 2010. február)
- Bericht über die Durchführung des Aktionsplans „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt“*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2007. http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com554_de.pdf (Letöltés: 2011. október)
- Eurobarometer Report 54 Special* (2001). Europeans and languages. Report. International Research Associates. http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc627_en.pdf (Letöltés: 2010. augusztus)
- Europeans and their languages*. European Commission 2006. (Eurobarometer 2006) http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc631_en.pdf (Letöltés: 2010. február)
- Follow-up of the Action Plan on language learning and linguistic diversity*. National Report Template. Norway. European Commission, 2006. http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/norway_en.pdf (Letöltés: 2010. március)
- Follow-up of the Action Plan on language learning and linguistic diversity*. National Report Template. Sweden. European Commission, 2006. http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/sweden_en.pdf (Letöltés: 2010. március)
- Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004–2006* (2003). Mitteilung der Kommission an den Rat, das europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Brüssel: Kommission der europäischen Gemeinschaften. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:DE:PDF> (Letöltés: 2010. február)
- Imre Anna (2007): Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 107–136.
- A rewarding challenge. How the multiplicity of languages could strengthen Europe* (2008). Proposals from the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up at the initiative of the European Commission. Brussels. http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_en.pdf (Letöltés: 2010. február)
- Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa*. Ausgabe 2008. Eurydice-Nezt. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095DE.pdf (Letöltés: 2010. február)
- Vágó Irén (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 137–174.
- Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 197–278.

HÁHN JUDIT

Az egyetemi oktató humora*

Hungarian teachers' use of humour in the business classroom

Several articles have been published on the benefits of using humour in teaching. It is a common way of raising students' attention during classes, and this can enhance memorisation. Reducing the level of stress facilitates the learning process. This paper focuses on the way university lecturers employ humour in business education. The aim is to develop a taxonomy of the tactics that can be applied and the topics treated so that we can see what kind of content and arrangement can trigger a humorous effect. Special attention is paid to the linguistic tools used by teachers. The analysis is based on a corpus of over 300 humorous utterances that were recorded by university students in the classroom and later published in an in-house magazine.

Bevezetés

Az egyetemi oktatók humora kevésbé kutatott, de elgondolkodtató és egyúttal szórakoztató téma. Az egyetemi előadásokon és szemináriumokon elhangzó ismeretek komolysága és komplexitása látszólag nem ad túl nagy teret a humornak. Valójában azonban az oktatók közül sokan fűszerezik mondanivalójukat időnként egy-egy aranykópéssal vagy vicces történettel. Ez a tanulmány azokat a taktikákat és témákat rendszerezi, amelyekkel egyetemi oktatók gyakran oldják a tanórák hangulatát. A vizsgálat tehát a felsőoktatásra irányul, azon belül pedig a közgazdaság-tudományi kurzusokon megnyilvánuló oktatói humorra.

Egy magyarországi egyetem közgazdaság-tudományi karának hallgatói évek óta feljegyzik és a kari diákújságban meg is jelentetik oktatóik humoros megjegyzéseit, nem kis derűtséget okozva mind a hallgatók, mind az oktatók körében. Az „oktatói aranykópések” rovatban olvashatók ezek a megjegyzések az adott tanár nevével együtt. Ez a rovat volt a forrása annak a több mint 300 elemű korpusznak, amely az elemzés bázisául szolgál.

A tanulmány a következő kérdésekre keresi a választ: (1) Tematikailag hogyan kategorizálható az oktatói humor? (2) Milyen nyelvi eszközöket alkalmaznak az oktatók leggyakrabban a humoros hatás érdekében? (3) Mi a humor szerepe az egyetemi előadásokon? (4) Milyen arányban fordul elő magas, illetve alacsony kockázatú humor

* A tanulmány angol nyelvű változata: Háhn, Judit (2012): Hungarian teachers' use of humour in the business classroom. In: T. Litovkina, A. – Sollosy, J. – Medgyes, P. – Brzozowska, D. (eds.): *Hungarian humour. Humour and culture 3*. Cracow: Tertium Society for the Promotion of Language Studies. 223–236.

a tanórákon? A kérdések megválaszolása előtt érdemes áttekinteni a témával foglalkozó korábbi kutatások és felmérések eredményeit.

A humor szerepe az oktatásban

Több tanulmány is rámutatott már arra, hogy a humor rendszerint pozitív hatással van a tanítási-tanulási folyamatra. Loomans és Kolberg (2002) például egy egész könyvet szentelt a témának *The laughing classroom* (A nevető osztályterem) címmel. Véleményük szerint a humor a lelkesedés, az elfogadás és az odafigyelés közvetítésének egyik eszköze. A tanórákon az unalom és a feszültség a tanulási folyamat két legnagyobb gátja. Humorral azonban mindkettőt hatékonyan és egyszerűen fel lehet oldani.

A humor társas jelenség (Táncz 2008), és „az egyik legjobb eszköz az iskola elviseléséhez” (Zsolnai–Zsolnai 1989: 124–129, idézi Táncz 2008: 144). A humor közvetlen légkört teremt, ami megkönnyíti a tanulást és a kommunikációt a tanórán. A tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt jótékony hatása ma már annyira elfogadott és közhírt, hogy a tanítási norma részévé vált (Torok et al. 2006, idézi Séra 2008). Elősegíti a tanulást azáltal, hogy (1) felkelti a diákok figyelmét, (2) csökkenti a feszültséget, (3) javítja a diák viszonyát az adott tárgyhoz, (4) fejleszti a problémamegoldó készséget, (5) csökkenti a fegyelmezési gondokat, (6) növeli a tanár hitelességét, (7) javítja a tanár–diák kapcsolatot, (8) sokkal támogatóbb tanulási környezetet és sokkal nyitottabb légkört hoz létre (Ziv 1998, Berk 2000, Pollio 2002, Powers 2005, Garner 2006, Shatz–LoSchiavo 2006, Torok et al. 2006, idézi őket Séra 2008: 265–266).

A humorral azonban óvatosan kell bánni. A *Professors are from Mars, Students are from Snickers* (A professzorok a Marsról jöttek, a diákok a Snickersről) című könyvében Berk (2003) különbséget tesz alacsony és magas kockázatú humor között. Egy vicces megjegyzés akkor alacsony kockázatú, ha nem sért senkit, és a közönség is valószínűleg kedvezően fogadja. Berk szerint tipikusan ehhez a csoporthoz sorolhatók a humoros idézetek, kérdések, anekdoták, valamint az önironikus megjegyzések. Magas kockázatúak ezzel szemben általában azok a spontán verbális megnyilvánulások, amelyekkel diákok közbevetéseire vagy figyelmetlenségére reagálnak a tanárok. Ezek a reakciók elterelhetik a diákok gondolatait a fő gondolatmenetről, sőt, akár meg is bántathatják őket (Berk 2003: 22). Berk állítása szerint bántó humornak nincs helye az osztályteremben. Ahelyett ugyanis, hogy pozitív és közvetlen légkört hozna létre, ez a fajta humor könnyen ellenkező hatást válthat ki.

A tanárok viselkedése és nyelvhasználata mintaként szolgál a diákok számára. Ha az oktatók rendszeresen humoros megjegyzéseket tesznek egyénekről, illetve bármilyen etnikai, faji, nemi vagy vallási csoportról, vagy olyan kényes témákat érintenek, mint az AIDS, a szex vagy az abortusz, óvatosan kell fogalmazniuk, hiszen gondolkodásmódjuk kihat a hallgatókra. Berk (2003: 47) azt javasolja, hogy a humort inkább önironia formájában alkalmazzák az oktatók:

„Ez a fajta humor azt a benyomást kelti a hallgatóságban, hogy egy magas státuszban lévő egyetemi oktató is hús-vér emberi lény, aki megközelíthető, azaz egy közülük. [...] A hallgatóságban komfortérzetet kelt, ha látják, hogy egy professzor is ugyanúgy hibázhat, mint ők. [...] Ez nem csökkenti az irántunk érzett tiszteletet. [...] Egyfajta biztonságérzetet tükrözünk, ha képesek vagyunk saját magunkon nevetni.” (H. J. ford.)

A 80-as évek végén Gorham és Christophel (1990) 206 amerikai főiskolást kért meg arra, hogy jegyezzék fel oktatóik összes humoros megjegyzését az órákon. Az elemzés során arra az eredményre jutottak, hogy ezen megnyilvánulások több mint fele valamilyen célpontra irányult: a fókusz vagy egy személy volt (például a tanár saját maga, azaz önirónia), vagy egy csoport, illetve intézmény. A vicces megnyilvánulások hozzávetőleg 20%-a egy diákot vagy az egész osztályt célozta meg, 12%-ot tettek ki azok a megjegyzések, amikor a humor tárgya az oktató maga volt, a többi esetben pedig a kurzus témája, a tanszék, az egyetem, az állam vagy híres személyek álltak a viccelődés középpontjában. A célpont nélküli megjegyzések viccek vagy történetek voltak, amelyek órán hangoztak el. Az összes humoros megnyilvánulás mindössze 30%-a kapcsolódott az előadás témájához.

Összegzésként elmondható, hogy a humor csodálatos eszköz, ami segíti a tanulást. Alkalmazásakor azonban nem árt az óvatosság, mert a humor bizonyos formái könnyen megbánthatják a hallgatóságot, illetve negatív irányban befolyásolhatják a gondolkodás módjukat és a világról alkotott nézeteiket. A következő fejezet a közgazdaság-tudományok oktatásával kapcsolatban vizsgálja a humor szerepét, különös tekintettel hallgatók és oktatók véleményére.

A humor a közgazdaság-tudományok oktatásában

Egyetemi hallgatóként nagyon fárasztó és unalmas lehet naponta több előadást végigülni. Egy egyetemi előadás hossza általában 75–90 perc, ami alatt javarészt az oktató beszél. Az interaktív szemináriumokkal szemben ezeken az órákon a diákoktól azt várják el, hogy csendben figyeljenek és jegyzeteljenek.

A magyar közgazdászképzésben a legtöbb tárgy gazdasági-társadalmi és üzleti elméletekre, matematikai számításokra, statisztikai módszerekre és adatelemzésre épül. Ezek a témakörök látszólag kis teret engednek az oktatóknak a viccelődésre. Ahogy azonban ez az alábbiakban kiderül, ezeken az előadásokon is elhangzanak olyan megjegyzések, amelyek mosolyt vagy akár nevetést is kiválthatnak a hallgatókból.

A vizsgálat korpuszát adó kar diákjai annyira fontosnak találták a közgazdaságtan és a humor kapcsolatát, hogy e téma köré szerkesztették a diákmagazin egyik számát. Az adott lapszám több szempontból is körbejárta a kérdést, így többek között olvashatók benne írások a humor és a reklámok kapcsolatáról, a Monty Python történetéről, valamint a humor oktatásban betöltött szerepéről.

Az újság bemutatja annak a kis felmérésnek az eredményét is, amelyben diákok társaiknak tettek fel humorral kapcsolatos kérdéseket. Kettő foglalkozott ezek közül a tanítással:

- (1) Mennyire fontos számodra, hogy egy oktató humoros legyen?
- (2) Melyik előadó a leghumorosabb?

Az első kérdésnél a választ egy skálán (1 = egyáltalán nem fontos, 6 = nagyon fontos) kellett megadni. A kapott válaszok alapján az átlag 4,56 lett, azaz a közepesnél nagyobb mértékben tartják fontosnak a diákok azt, hogy egy oktató humoros legyen. Az oktatói poénok fontosságának értékelésénél egy diák szöveges válaszát is feljegyezték. Ő a humor elsődleges szerepét az analóműzésben látja:

„Végigülni egy másfél órás előadást nem kis feladat egy huszonéves egyetemista számára. Szeretjük, ha a tanárok a szakmai dolgokon felül még elsütnek néha egy-egy jó poént. Ezáltal a laptopot bámulók, a rajzművészek, sőt még a mély álomban levő hallgatók is felelszmelnek az előadás közepén.”

Három oktatót is megkerestek az újság szerkesztői a téma kapcsán, arról kérdezték őket, hogy mennyire tartják magukat poénos előadónak, illetve mennyire tartják fontosnak a humort az óráikon. Az oktatók a következő szempontokat emelték ki válaszaikban: (1) a szituáció és a hallgatóság összetételének mérlegelése (bántó megjegyzések kerülése), (2) az óra témájához kapcsolódás fontossága, (3) a humor mint hatékony eszköz a stressz csökkentésében, (4) a tanár személyiségének meghatározó szerepe. A meginterjúvolt tanárok mind hangsúlyozták a vidám órai légkör pozitív hatásait, különösen az óra témájához illő humoros megjegyzések stresszoldó szerepét. Részlet az egyik oktató nyilatkozatából:

„Helyénvalónak tartom a vicceket a tanórákon is, akár a diák, akár a tanár részéről hangzanak el. Ezek a poérok nem feltétlenül szakítják meg az órák menetét, sokkal inkább gazdagítják azt, érdekessé teszik. Főleg, ha az adott témához kapcsolódnak. [...] Hogyha képanyagot keresek egy-egy előadáshoz, akkor próbálok viccesebb fotókat keresni, főleg azért, mert ezek jobban megmaradnak a hallgatókban. Egy-egy jó kép vagy humoros videó sokat segíthet az anyag megértésében is. Úgy gondolom, hogy ahol emberek vannak, ott mindenütt nagyon fontos a humor, szükségünk van rá.”

A humor jótékony hatásait tehát mind a hallgatók, mint az oktatók elismerik, és fontosnak tartják. Hallgatói oldalról az unaloműzés, az oktatók részéről pedig a feszültség oldása, a megértési-tanulási folyamat megkönnyítése hangzott el mint elsődleges előny.

Az oktatói humor megnyilvánulásának különböző formái

Az oktatói poérok sokfélék. Ahhoz, hogy feltérképezzük azokat az eszközöket, amelyekkel az oktatók nevetést váltanak ki a hallgatóságból, egy 329 elemből álló korpusz vizsgálatára kerül sor, amelyet a diákok 48 oktató óráin jegyeztek fel. Az adatbázis alapja a kari diákújság 2005. február 25. és 2008. március 26. között megjelent számainak oktatói aranyköpés-gyűjteménye. A korpusz elemei szűrően estek át az ismétlődések elkerülése és az angol nyelvű poérok kizárása végett.

Az 1. táblázat az oktatói humoros megjegyzések egy lehetséges kategorizálását mutatja. A csoportok kialakításakor a következő problémák merültek fel:

- a verbális megnyilvánulások az újságban eredeti kontextusukból kiragadva jelentek meg, így néha nehéz volt eldönteni, hogy pontosan kit vagy mit céloztak meg;
- néhány aranyköpés esetében egynél több potenciális célpont is definiálható volt.

Az említett problémákat úgy sikerült megoldani, hogy külön csoportba (egyéb) kerültek azok a példák, amelyeknél a poén céltárgya vagy célszemélye nem volt egyértelmű,

vagy a kontextus hiánya megértési nehézséget okozott. Ha felmerült az egynél több fókusz lehetősége, akkor ezek közül a legmeghatározóbb döntött a kategória kiválasztásakor. A csoportosítás így 15 kategóriát eredményezett, amelyeket az 1. táblázat összegez.

Fő célpont	Előfordulások száma	(%)
Tananyag	57	17,32
Diák(ok)	48	14,58
Oktató (önmagára irányuló)	47	14,28
Nyelvhasználat	45	13,67
Társadalom és társas/etikai normák	30	9,11
Tanítási helyzet	17	5,16
Egyéb	15	4,55
Értelmiségi hivatások	14	4,25
Nők	14	4,25
Bölcsességek, közhelyek	13	3,95
Politika	10	3,03
Házastárs és család (oktatóé)	7	2,12
Híres/történelmi személyek	6	1,82
Más országok/népek	4	1,21
Kollégák	2	0,60
Összesen	329	100

1. táblázat. Az oktatói aranyköpések fókuszai

Az aranyköpés „fókusz” vagy „célpontja” az a téma vagy megfogalmazási mód, amely a humoros hatást kiváltja, azaz amin vagy akin nevet a hallgatóság. Ugyanakkor ez egyben az a vezérfonal is, amely köré a kontextus, azaz az értelmi-szemantikai háló szerveződik. Az alábbi példában a fókusz maga az oktató:

Ki az a hülye, aki csütörtök reggel bejön? Én, mert az a dolgom...

Mosolygást csalhat az arcokra egy-egy nyelvi poén is, ilyenkor a humoros nyelvhasználat lesz a fő fókusz:

Pumukli mondja, hogy jobb egy ötlet, mint öt egylet.

A 2. táblázat a korpusz elemeit két nagy csoportra osztja aszerint, hogy milyen mértékű az a potenciális kockázat, amelyet a poénok magukban hordoznak. A magas kockázatú humorhoz olyan verbális megnyilvánulások sorolhatók, amelyekkel könnyen meg lehet bántani egyéneket vagy embercsoportokat (például vicces megjegyzések a szőke nőkkel kapcsolatban). Az alacsony kockázatú humorhoz olyan semleges hatású megjegyzések tartoznak, amelyek nem váltanak ki ilyen hatást (például a tananyagra vagy a tanítási helyzetre vonatkozóknak).

Magas kockázatú humor		Alacsony kockázatú humor	
Diákok	48	Tananyag	57
Nők	14	Oktató (önmagára irányuló)	47
Politika	10	Nyelvhasználat	45
Házastárs és család	7	Társadalom, etikai normák	30
Híres/történelmi személyiségek	6	Tanítási helyzet	17
Más országok	4	Értelmiségi hivatások	14
Kollégák	2	Bölcsességek, közhelyek	13
Összesen	91	Összesen	223
Relatív gyakoriság (314 = 100%)*	28,98%	Relatív gyakoriság (314 = 100%)*	71,01%

* az „egyéb” kategória nélkül

2. táblázat. Magas és alacsony kockázatú humor az oktatói aranyköpésekben

A fenti táblázatból látható, hogy az alacsony kockázatú humor előfordulása szignifikánsan nagyobb, mint a magas kockázatú humoré. Ebből arra következtethetünk, hogy az egyetemi oktatók humora rendszerint semleges fókuszra irányul. A magas kockázati potenciállal rendelkező fókuszok jelenléte azonban arra utal, hogy bizonyos esetekben egy egyetemi oktató is megfogalmazhat olyan viccelődő célzatú megjegyzést, amellyel esetleg megbánthat másokat. Külön kutatást érdemelne annak vizsgálata, hogy a hallgatók hogyan viszonyulnak ezekhez a poénokhoz. Valószínűsíthető csupán, hogy az esetek többségében nem érzik bántónak őket, illetve a befogadást nagyban befolyásolja az adott megjegyzés tényleges tartalma és megfogalmazása. Egy magas kockázatú poén nem minden esetben sértő, hiszen attól, hogy fókuszra egy adott személy vagy csoport, a viccelődés lehet kedves, sőt, akár segítő szándékú. A magas kockázat tehát csak mint lehetőség van jelen, s nem feltétlenül realizálódik. Az ilyen típusú humor gyakori alkalmazása viszont annak az esélyét is magában hordozza, hogy sztereotipikus gondolkodást közvetít a hallgatóság felé.

Tananyag

Az oktatói humor leggyakoribb fókusza a tananyag és a kurzus tartalma volt (17,32%). Az oktatók által leginkább alkalmazott stratégiák a következők voltak:

- egy fogalom megszemélyesítése:
*Ha szembejön a Király utcában egy függvény, mi jut eszünkbe róla először?
Hát, hogy konvergál-e.*
- magyarázat a dolgok leegyszerűsítésével:
A számvitelesek már az őszemberhez teszik a számvitel kialakulását. A mamut leütése volt a forrás.
- vicces hasonlatok:
A statisztika olyan, mint a bikini: sok mindent megmutat, de a lényegét eltakarja.
- szokatlan példák:
A macska még jelenleg analóg.

- vulgáris nyelvhasználat:
Ha valami gebasz van, újra kell specifikálni az egész modellt.
- abszurd megfogalmazások:
Senki sem születik úgy, hogy elvágják a köldökzsinórt, és megszólal, hogy 4P.

A tananyaghoz szorosan kapcsolódó poénos megjegyzések segítik a hallgatókat abban, hogy még azokat a bonyolult fogalmakat és összefüggéseket is könnyen megértsék és megjegyezzék, amelyeket egyébként csak hosszadalmas és unalmas magyarázatokkal lehet megtanítani. A humor tanulásban betöltött szerepét vizsgáló kutatások is ezt igazolják (Séra 2008). Ha a hallgatók a megtanulandó fogalmakat vicces magyarázatokhoz tudják kötni, sokkal jobban emlékeznek rájuk később. Ennek több oka is van: (1) a humoros formában kommunikált tartalom meglepi a hallgatóságot, (2) a humor megértése fokozott mentális feldolgozást igényel, (3) a humoros anyag különleges, (4) a humoros anyag fiziológiailag is aktivációs hatással bír a hallgatóra (Séra 2008: 269). A közgazdászképzés elméleti tantárgyainak többsége, mint például a statisztika, matematika, mikroökonómia vagy a számvitel absztrakt ismeretek memorizálását is magában foglalja, amit nagyban megkönnyíthet a humor. A fenti példák egyértelműen azt bizonyítják, hogy az oktatók rendkívül kreatív módon élnek is ezzel a lehetőséggel.

Diákok

A tananyag után a második legnagyobb csoportot a diákokkal kapcsolatos humoros megjegyzések alkották. Ezek a poénok a magas kockázatú kategóriába tartoznak, hiszen az ilyen jellegű fókusz bevonása azt a veszélyt rejti magában, hogy egyének vagy egyének csoportjai megsértődnek. Ennek ellenére általános fegyelmelési és figyelemfelkeltő eszközről van szó, amely bármelyik iskolában kísérheti a tanórákat. A vizsgált korpuszban a legtöbb ilyen fókuszú viccelődés a teremben ülő hallgatók egészére vonatkozott (35 esetben), és csak 13 olyan példa akadt, amikor egy diák került a humor fókuszába. Az egyetemi oktatók legtöbbször a hallgatók tanulási képességeit, illetve szokásait kommentálták ily módon, továbbá a motivációjuk hiányát, órai fegyelméletlenségüket, az éberség hiányát, fiatal korukat vagy órai passzivitásukat. Ezen megjegyzések egyike sem volt azonban durva, bántó szándékú vagy gúnyolódó. Leginkább talán poénos, csipkelődő megjegyzéseként lehet jellemezni őket, ahogy azt az alábbi példák is szemléltetik:

A múltkori zh-val az volt a legnagyobb baj, hogy nem tudtátok megoldani a feladatot.

Az önök beszédkészsége pozitív korrelációt mutat az enyémmel, ami azt jelenti, hogy ha én beszélek, akkor önök is.

Ha olyan eredményesen tanulnának, ahogy felejtenek...

[Diavetítés közben] *Mindenki bírta írni? Esetleg olvasni is?*

Ha a diákokat megcélzó humor arányát összehasonlítjuk Gorham és Christophel (1990) kutatásával, az ő adatbázisukhoz (20%) képest alacsonyabb értéket kapunk (14,58%). Ez azonban nem elég ahhoz, hogy arra következtessünk, hogy a magyar felsőoktatásban tanítók humoros megjegyzései kevésbé irányulnak a diákokra. A két korpusz

ugyanis nem vehető egybe, hiszen más volt az adatgyűjtés módja, illetve csaknem 20 év telt el a két kutatás között. Gorham és Christophel (1990) a korpusz összeállításakor arra kérte a hallgatókat, hogy minden, számukra humoros oktatói megjegyzést jegyezzenek fel, míg ez a korpusz olyan aranyköpések elemzésére épül, amelyeket a diákok maguk gyűjtöttek össze és jelentettek meg.

Egyetemi oktatók: önmagukra irányuló humor

A tanórai kockázatmentes poénkodás egyik legbiztosabb módja, ha egy oktató magát teszi a nevetés tárgyává, sőt, önmagán is képes nevetni. Nem bánt meg vele senkit, s nem is lesz kisebb a diákok szemében, azaz nem változik a hallgatók tisztelete iránta (Berk 2003). Az önironia mindig „kéznél van”, s igen hatékony út lehet az informális, közvetlen légkör megteremtéséhez. Ha az ilyen típusú humor megmarad bizonyos keretek között, segít a hallgatóknak abban, hogy meglássák az oktatóban az embert, és ez javíthatja a tanár-diák kapcsolatot és kommunikációt.

A vizsgált korpuszban az oktatók változatos módon viccelődtek saját magukra vonatkozóan:

- önmaguk jellemzése metaforákkal: az oktató mint énekes, anyakönyvvezető, bolond, komikus, pap stb.
Nem vagyok hajlandó használni a mikrofont! Nem vagyok én táncdalénekes!
- saját (rendszerint fizikai) tulajdonságuk hangsúlyozása: kopaszság, szintévesztés, pöszeség, kor stb.
Nagyon megyünk, mi? Csak úgy lobog a hajunk! [Egy kopaszodó oktató megjegyzése.]
- tudásukra vagy társadalmi helyzetükre vonatkozó viccelődés (erős túlzásokkal vagy a valóság elferdítésével): nagyon szegény, nagyon buta, nagyon feledékeny stb.
Én csak négy évig jártam egyetemre, azért vagyok ilyen buta.
- vezetéknévükkel való poénkodás:
Jobb ma egy veréb, mint holnap egy túzok, csak hogy „Madaras” példát hozzak.
- túlzottan szigorú/agresszív vagy túlzottan kedves/játékos tanári image kommunikálása:
Három dolgot tudok rajzolni: halat, tulipánt és standard normális eloszlást. A halat megmutatom, a tulipán is legalább ilyen szép.

Nyelvhasználat

A korpusz példái arra utalnak, hogy sok egyetemi oktató tanítás közben szellemes szójátékokkal is szórakoztatja a diákokat. A kreatív nyelvhasználat mesterei rendkívül változatos eszközökkel éltek ilyenkor, ahogy azt az alábbi példák is szemléltetik.

- neologizmusok alkotása:
Bekreppantyzott a piac...
Kifukkadt: kifulladt és kipukkadt. Nyelvújításban is milyen jó vagyok!
- a szó jelentésének új értelmezése (alkalmi poliszémia), rendszerint szavak felbontásával és új morfémahatárok kialakításával:

Fiúk! Hárman ülnek két széken? Tipikus közöszlész, csak az a baj, hogy rossz ember van a szendvicsben.

Látom, néhányan már a karjukat tapogatják. Nem, a karizma nem azt jelenti. Olvasták? Ez a Kotler-könyvből van, rémlik? Tudják, mi a rémlik? Öreg banya ülepe.

- kifejezések, szókapcsolatok eltorzításával, kontaminációjával lehetetlen állapotok megfogalmazása:

Tegye fel a kezét az, aki, ha négyszemközt lennénk, a szemembe súgná a választ.

Mondja valaki kórusban!

Negyedévre illik megtanulni csukott szemmel pislogni.

- paronomázia:

Ki lehet nyitni az összes ablakot, de akkor rögtön bejön az összes zaj erről a kies Rákosi útról. [Az út neve Rákóczi út.]

- anti-proverbiumok:

A társadalom is örülhet, mint egy rendes Whiskas-macska a kajának.

Ritkán látja, mint Baumgartner a kockás zászlót.

Nekiment, mint Horn Gyula a vizitdíjnak.

- szokatlan rímek kreálása:

Akinek nincs esze, legyen notesze.

Társadalom és társas/etikai normák

Az adatbázis tartalmazott olyan elemeket is, amelyeknél a humor fókuszának társadalmi vonatkozása volt: ezek a poérok a magyar társadalom viszonyait és normáit célozták meg kritikus hangvétellel. A leggyakrabban előforduló témák a szocializmus időszaka, a feketegazdaság, a korrupció, a bürokrácia, a magyar termékek minősége, illetve az EU-s szabályozás voltak. Példák:

A szocializmusban meg volt határozva, ki mit és mennyit lophat.

20 évig benne volt a Trabant tájékoztatójában, hogy a technika legújabb vívmánya.

[IK 230-as típusú buszokról] Ezek a buszok tutira elindulnak. Vagy előbb, vagy később.

Baromi jó biznisz a kokainértékesítés, csak a társadalmi elfogadottsága alacsony.

Mert azonkívül, hogy a mi autónk, tudjuk, mi a véleményünk a Suzukiról: a kapitalizmus Trabantja, és akkor még ez volt a nap eufemizmusa.

További fókuszok

A feljegyzett oktatói aranyköpések további fókuszai sorában meg kell említeni még a tanítási helyzetet, a nőket, az értelmiségi pályát, a politikát, a bölcsességeket/közhelyeket, az oktató házastársát, híres személyiségeket, más nemzeteket és az oktató kollégáit.

Bármikor előállhat valamilyen váratlan, legtöbbször kellemetlen helyzet tanítás közben: áramszünet lesz az óra közepén, elromlik a mikrofon, maguktól elkezdnek

futni a kivetített diák, stb. Humor segítségével könnyedén oldani lehet ilyenkor a feszültséget: egy spontán poén csökkenti az előadásban a stresszt, illetve segít elfogadtatni a hallgatókkal a helyzetet. Az egyik esetben például, amikor a diákok kinyitották az ablakot, és az utcai közlekedés zaja elnyomta az előadó hangját, az oktató így reagált: *Jól van, akkor minden pirosnál mondok egy mondatot!*

Az értelmiségi pályát, a különböző foglalkozásokat, hivatásokat humor segítségével kézzelfoghatóvá lehet tenni. Az oktatók több esetben is humoros kontextusban beszéltek a közgazdászok, üzletemberek és más értelmiségi dolgozó munkájáról, például:

Jó a mi szakmánk: ha bejön valami, Istennek hisznek minket; ha meg nem, akkor meg ki tudjuk magyarázni magunkat.

Ott áll a kőműves, kezében a kalapács, hova üssek? Na, ez az informatikus.

Aki egy helyről vesz, az lop, aki többről, az tudós.

A nők mint téma megjelenése az oktatói megjegyzésekben (ideértve a feleségekre vonatkozó vicces megjegyzéseket is), valamint a politikai tartalom bevonása érthető okokból bizonyos kockázattal jár. A nőket a magyar viccekben megszokott sztereotípiához hasonlóan jellemzik: általában butácskák, szexorientáltak, bosszantóak, és sokat beszélnek. A női nem sztereotipikus ábrázolása férfi oktatókhoz volt köthető, a nők nem tettek ilyen megjegyzéseket. A diákok által összegyűjtött aranyköpések túlnyomó többsége (96,6%) egyébként férfiaktól származott. Érdekes azonban megjegyezni, hogy a nemek megoszlása nem volt egyenlő a korpuszban, mivel 42 férfi (87,5%) és csak 6 (12,5%) női oktató megjegyzései szerepeltek benne. Az eredmények így nem elég reprezentatívak ahhoz, hogy humorhasználat tekintetében megállapításokat lehessen tenni a két nemre vonatkozólag. Más kutatók viszont rámutattak már arra, hogy verbális viselkedésüket tekintve különbségek vannak a nők és a férfiak között (vö. Lakoff 1975): a férfiak több viccet mondanak, gyakrabban viccelődnek, és jobban kedvelik a nemekre vonatkoztatott humort, mint a nők (Ziv 1984; Dundes 1987 idézi őket Sev'er–Ungar 1997: 89). A férfiak általában azért folyamodnak a szexista jellegű humorhoz, hogy kifejezzék és megerősítsék a hatalmukat: „A nemekre vonatkoztatott humor a férfiak és a nők közötti hatalmi egyenlőtlenségek manifesztálódása, ami elősegíti az egyenlőtlenség elfogadását és terjesztését” (Sev'er–Ungar 1997: 88). A tanórán a nőkkel kapcsolatos viccelődés, poénkodás a férfihatalom, illetve a férfiak közötti szolidaritás megerősítését szolgálhatja. További kutatásra lenne ahhoz szükség, hogy kiderüljön, a női hallgatók mennyire tolerálják az ilyenfajta humort.

Az aranyköpések fókuszaként kollégák, politikusok, történelmi személyek (például magyar királyok) és más nemzetek is említésre kerültek, de csak kevés esetben. A bölcsességek, vicces közhelyek száma valamivel nagyobb volt, de így is csak 13 előfordulásról beszélhetünk, például:

Ha az ember kitartóan buta, lehet, hogy az élet megjutalmazza.

Isten keményen bünteti azt, aki nullával oszt.

Ha hideg van, a számítógép nem lesz libabőrös, a giliszta viszont igen.

Összegzés

A humor szerves része lehet egy egyetemi előadásnak vagy szemináriumnak. Megkönnyíti a tanulást, csökkenti a stresszt, és elűzi az unalmat. A kutatás célja a felsőoktatásban tanítók aranyköpéseinek kategorizálása volt a bennük megfogalmazódó fókusz alapján. A humoros hatás legtöbbször olyan verbális megnyilvánulásoknak volt köszönhető, amelyek célpontjában a tananyag, a diákok, maga az oktató vagy nyelvhasználata állt. Az alacsony kockázati potenciállal jellemezhető humor aránya felülmúlta a magas kockázatúét, ami arra utal, hogy az oktatók többnyire kerültek az előadás témájához szorosan nem kapcsolódó vagy másokat esetleg bántó poénos megjegyzéseket. Még amikor a diákokkal kapcsolatban hangzott el egy-egy viccelődés, az sem volt gúnyolódó vagy sértő a hallgatókra nézve. Néhány megjegyzés azonban sztereotipikus gondolkodásmódot tükrözött, különösen a női nemre vonatkozó poénok esetében.

Mivel a verbális humor dinamikus műfaj, amelyben a funkciót a produkció és a befogadás egyaránt meghatározza (Hidasi 2008), további kutatásra lenne szükség a befogadói oldal vizsgálatához, azaz annak kiderítéséhez, hogyan viszonyulnak a diákok az oktatók humorához. Így kiderülne, hogy a magas kockázatú humor tényleges kockázattal bír-e, avagy a hallgatók közömbösek az ilyen megjegyzések iránt.

IRODALOM

- Berk, R. A. (2000): Does humor in course tests reduce anxiety and improve performance? *College Teaching* 48 (4). 151–158.
- Berk, R. A. (2003): *Professors are from Mars, students are from Snickers. How to write and deliver humor in the classroom and in professional presentations*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Dundes, A. (1987): *Cracking jokes: Studies of sick humor cycles and stereotypes*. Berkeley, CA: 10 Speed Press.
- Garner, R. L. (2006): Humor in pedagogy – How ha-ha can lead to aha! *College Teaching* 54 (1). 177–180.
- Gorham, J. – Christophel, D. M. (1990): The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education* 39. 46–62.
- Hidasi Judit (2008): Miért nem nevetnek a viceinken a japánok? In: Daczi Margit – T. Litovkina Anna – Barta Péter (szerk.): *Ezerarcú humor. Az I. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferencia előadásai*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 51–62.
- Lakoff, R. (1975): *Language and woman's place*. New York: Harper&Row.
- Loomans, D. – Kohlberg, K. (2002): *The laughing classroom. Everyone's guide to teaching with humour and play*. Tiburon, CA: H.J Kramer, New World Library.
- Pollio, H. R. (2002): Humor and college teaching. In: S. F. Davis – W. Buskist (szerk.): *The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 60–80.
- Powers, T. (2005): Engaging students with humor. *American Psychological Society Observer* 18. 37–38, 43–44.
- Séra László (2008): Humor a tanulásban. In: Daczi Margit – T. Litovkina Anna – Barta Péter (szerk.): *Ezerarcú humor. Az I. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferencia előadásai*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 264–272.

- Sev'er, A. – Ungar, S. (1997): No laughing matter: boundaries of gender-based humour in the classroom. *Journal of Higher Education* 68 (1). 87–105, http://findarticles.com/p/articles/mi_hb172/is_n1_v68/ai_n28685570/.
- Shatz, M. A. – LoSchiavo, F. M. (2006): Bringing life to online instruction with humor. *Radical Pedagogy* 8 (2), http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue8_2/shatz.html.
- Táncz Tünde (2008): Tréfás mesék gyermekeink lelki egészségének védelmében. In Daczi Margit – T. Litovkina Anna – Barta Péter (szerk.): *Ezerarcú humor. Az I. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferencia előadásai*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 144–153.
- Torok, S. E. – McMorris, R. F. – Lin, W. (2006): Is humor an appreciated teaching tool? *College Teaching* 52 (1). 14–20.
- Ziv, A. (1984): *Personality and sense of humour*. New York: Springer.
- Ziv, A. (1998): Teaching and learning with humor. Experiment and replications. *Journal of Experimental Education* 6 (1). 37–44.
- Zsolnai József – Zsolnai László (1989): *Mi a baj a pedagógiával?* Budapest: Tankönyvkiadó.

TINTA KÖNYVKIADÓ

KISS GÁBOR (FŐSZERK.)
RÉGI SZAVAK SZÓTÁRA

Kihalt, elfeledett és kiveszőben lévő szavak, szóalakok és szójelentések magyarázata
484 oldal, 6990 Ft

A társadalom, a technika fejlődésével, a mindennapi élet változásával bizonyos tevékenységek megszűnnek, egyes tárgyak használata háttérbe szorul vagy teljesen megszűnik. Így a hozzájuk tartozó szavak feledésbe merülnek, majd kiesnek a nyelvhasználatból. Ezért egy idő után a beszélők számára idegenül csengenek és teljesen ismeretlenné válnak.

A *Régi szavak szótára* azokat a szavakat leltározza, amelyek a magyar nyelv életében a korábbi évszázadokban többnyire széles körben használatosak voltak, de mára már ismeretlenül csengenek a magyar anyanyelvűek nagy többsége számára. A kötet alcíme arra utal, hogy a szótárba felvett és ott értelmezett, megmagyarázott szavak között vannak kihalt szavak (*aszó* 'kiszáradt völgy', *apol* 'csókol, becéz', *rér* 'sógor'), elfeledett szavak (*csuszkonódó* 'korcsolya', *istáp* 'bot, támasz', *verő* 'kalapács') és kiveszőben lévő szavak (*járgány*, *komorna*, *nyalka*).

A szótár anyaga többéves és széles körű gyűjtőmunkával készült, amely során a szerkesztők több mint 200 szótárt, forráskiadványt dolgoztak fel. A *Régi szavak szótára* címszavainak száma 19250, amelyeknek összesen 26950 jelentését közli a gyűjtemény.

A kötet a szerkesztők szándékai szerint hatékony segédeszköz régi nyelvünk mára már nem használatos szavainak megismeréséhez, ezzel segítséget nyújt írásbeli, irodalmi örökségünk megértéséhez.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17.; Tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

E-mail: info@tintakiado.hu; honlap: www.tintakiado.hu

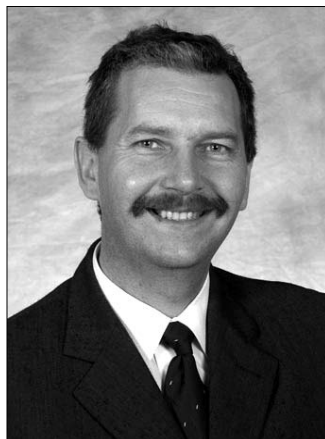
INTERJÚ

MEDGYES PÉTER

„Napi két óra oda, két óra vissza”

Interjú Broszman Györggyel

Az ELTE menzáján történetesen egy asztalnál ültem két kollégával. Megkérdeztem, nem ismernek-e egy olyan franciatanárt, akivel érdemes lenne interjút készítenem. Szinte kórusban a pásztói gimnáziumban tanító Broszman György nevét dobták be. És hol tudnám őt meginterjúvolni? Pesten, itt lakik. És onnan ingázik naponta a Nógrád megyei városba? Igen, 22 éve. Ha valaki ilyen megszállott, akkor nem szabad őt kihagynom, gondoltam magamban. De ha már, akkor inkább Pásztón találkozzunk, javasoltam Broszman igazgatóhelyettes úrnak. Szeretettel fogadott.



Mondd, autóval jársz?

Busszal. Ha autóval jönnék, nem kapnék utazási költségtérítést. Így az útiköltség négyötödét megtérítik. Hogy mekkora átfutási idővel, más kérdés.

Honnan indulsz reggelente?

A Ferencvárosból. Reggel nyolcra leadom a nagyobbik fiamat az óvodában, villamosra pattanok, irány a Népstadion, ott fölszállok a menetrend szerinti buszra, és tíz óra körül érek be a suliba. Az igazgatónőm engedélyével nincsenek reggeli óráim.

Mikor érsz haza?

Este nyolc körül, az elalvás előtti puszira. Ha a feleségem nem lenne gyesen, összecsapnának fejünk felett a hullámok.

Pofonegyszerű. És így megy ez 22 éve?

Nem egészen. Amikor 1990 tavaszán Pásztóra szerződtem, kaptam egy úgynevezett szolgálati férőhelyet, ami egy tíz négyzetméteres szobát jelentett. A közös konyhán

három lakótárssal osztoztam, illetve osztoztunk, miután megnősültem. Pásztó akkoriban isten háta mögötti hely volt, egyetlen ABC-bolttal, melynek polcain végtelen hosszúságban uborkakonzervek sorakoztak. Egy cimborám, akivel autóstoppal sokszor bejártuk Ceaușescu elvtárs Erdélyét, Romániánál kicsit rosszabbnak találta az itteni viszonyokat. Erre a házasságom is ráment: első feleségemnek nemigen akaródzott ilyen körülmények között gyermeket szülni, úgyhogy szétváltak az útjaink.

Miért ragaszkodtál ilyen makacsul Pásztóhoz pesti gyerekként?

Nem vagyok pesti gyerek. Miskolcon születtem 1966-ban, és végig ott jártam iskolába. Édesapám családját a Felvidékről zsuppolták át Magyarországra a háborút követő „lakosságcsere” során. Egyfelől kádercsemetének számítottam, mivel apám a miskolci földhivatalt vezette, másfelől úrigyerek voltam, ha azt vesszük, hogy édesanyám református papcsaládból származik. Felmenőim közül sokan Csehszlovákiában ragadtak, ennek köszönhetően én évről évre a gömöri parókia kertjében nyaralhattam. Az épület múltat idéző, ódon falai bizonyára hozzájárultak a történelem iránti vonzódásomhoz, mint ahogy az is, hogy a családi levéltárként funkcionáló ládák egyikében megtaláltam apai nagyapám I. világháborúban szerzett vitézségi érdemérmét.

Milyen emlékeket őrzöl az általános iskoládról?

Bevallom, nagyon keveset. Annál jobban emlékszem arra a véletlenre, amely elindított a franciás életúton. Beíratlak a Földesbe, Miskolc elit gimnáziumába, oda, ahol apám is érettségizett. Csakhogy évnitő előtt megcsörrent a „piros telefon”, kellett a hely másnak, és miután körzetileg a Kiliánba tartoztam, egyszeriben ott találtam magam, annak is a francia speciális tantervű tagozatán. A franciatanárnő hagyományos módszerekkel tanított ugyan, de liberális szellemben, szerethető módon. A gimnázium végére tisztességesen meg is tanultam franciául, amit aztán sikerült szinte teljesen elfelejtenem az egyetem végére.

Hogyhogy?

Nyilvános önkritikát gyakorlok: úgy, hogy a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen én sok mindennel foglalkoztam, ám ez alól a nyelvfejlesztés kivétel volt.

És a tanárképzés?

Az végképp kimaradt az életemből. Élő gyerekekről hírből sem hallottunk. Jó ég tudja, hogyan lett egy jó tanuló, engedelmes iskolásból önsorsrontó és lázadó egyetemista. A történelem szakon, ahol rendkívül színvonalas oktatás folyt, magával sodort a rendszerváltás előszele. Megalakítottuk a Jászi Oszkár Kört, ellenzéki figurákat hívtunk meg előadásra, beszélgetésre, a diákrektor-választáson mint a Több Párt vezérét választottak meg bölcsészdekánnak. Gondolhatod: a többpártrendszer népszerűsítő transzparenseink borították az egyetemet. Ami viszont nem volt játék: egy rendszerellenes hangvételűnek minősített Custine-fordításom miatt, plusz mert ott voltam

a '86-os pesti március 15-én a Lánchídon, az állambiztonsággal is meggyűlt a bajom. „Vallja be, hogy maga tudatosan az ellenségnek dolgozik!” – förmedtek rám egy jókora pofon kíséretében. De szép idők voltak: reszketni méltóztattak egy rég halott francia márki oroszországi úti leveleitől. Mellesleg a kollégista csajok előtt villogva rettentően élveztem ezt a mártír szerepet.

Hogy született ebből egy pásztói gimnáziumi állás?

A szerelem és a véletlen játéka. Ahogy egy szép napon elhagyott szeretőként az egyetemi büfében szomorkodva múltam az időt, megszólított egy úr, hogy meg tudnám-e mondani, merre van a dékáni hivatal. Elkísértem, közben elmesélte, hogy ő a pásztói gimnázium igazgatója, és azért jött, hogy állást ajánljon egy történelem–francia szakos fiatalembernek a nemrég alakult francia két tannyelvű tagozatba. Tízezer forint kezdő fizetés, plusz három hónap ösztöndíj Franciaországba. „Ne tessék tovább keresgélni! Én lennék az a bizonyos fiatal tanár” – mondtam, és a tenyerébe csaptam.

És így öledbe hullt egy francia ösztöndíj.

Tudni kell, hogy akkoriban a francia állam kosárral szórta az ösztöndíjakat. A természettudományi szakokon végzettek tíz hónapra mehetek ki, mi, bölcsészek pedig háromra. Szerencsémre a három hónapot megtoldották még eggyel. Az ösztöndíj ugyan teljes ellátással járt, de zsebpénzt nem kaptunk, ezért munka után néztem. Apróhirdetéseket böngésztem, telefonon érdeklődtem, ami nem volt könnyű feladat a döcögős nyelvtudásommal, de sikerült. Miközben prospektusokat osztogattam a metróban, az utca nyelvét gyakorolhattam. Akár hiszed, akár nem, egy nyár alatt bepótoltam, amit az egyetem öt éve alatt elgazembereskedtem. A saját bőrömön tapasztaltam meg, mennyire hatékony közvetlen nyelvi környezetben a nyelvtanulás. Ez az emlék ösztökél, amikor a minél nagyobb számú csereutat forszírozom a diákjainknál.

Majd beköltöztél a szolgálati férőhelyedre. Kemény váltás lehetett.

A szállásomat leszámítva nem lehetett okom panaszra. Kezdetől fogva remek kollégákkal és remek diákokkal voltam körülvéve.

Miért pont Pásztót szemelték ki a két tannyelvű franciaoktatás központjául?

Nem csak Pásztót. Hasonló képzés indult a budapesti Kölcseyben, Aszódon és Mohácson is. Ezek közül azóta Mohácson felszámolták a két tannyelvű rendszert, igaz, számos másik iskolában viszont elindult a franciás képzés. Megjegyzem, az indulás évében, 1988-ban én még nem voltam itt, két évre rá kerültem az iskolába. A mából visszatekintve alig hihető, milyen nyögvenyelősen ment eleinte a dolog. Mert hiába állt rendelkezésre egy viszonylag nagy iskolaépület és kollégium, hiába támogatta az elképzelést a helyi párt- és tanácsi korifeusok jó része, egyesek a francia titkosszolgálat kinyújtott karját látták bennünk.

Komolyan mondod?

A legkomolyabban. Fel akarták számolni a tagozatot, nyilván nem nemzetvédelmi megfontolásból, hanem azért, mert a langymeleg pocsolyát, sokak megszokott nyugalmát, a „megalvadt Kádár-kori struktúrákat” felkavarta a franciás szellem, a liberális légkör. Például képtelenek voltak tudomásul venni, hogy a gyerekek vették a bátorságot, és petícióban kérték némelyik, szerintük gyöngye tanáruk lecserélését. És tudod: noha azóta teljesen beépültünk már a város életébe, a francia kétnyelvű oktatásra máig semmi nem utal az iskola elnevezésében. Hivatalos nevünk: Mikszáth Kálmán Gimnázium, Postaforgalmi Szakközépiskola és Kollégium.

Mielőtt rátérnél a francia tagozat ismertetésére, mondj valamit magáról az iskoláról!

Minden évben három osztályt indítunk: egy általános tantervűt, egy postaforgalmi és a francia két tannyelvűt. Az első kettő a főépületben működik, tőlünk néhány pernyi sétára, az az épület viszont, ahol most beszélgetünk (mellesleg: az egykori „párt-ház”), a franciásoké. Zárójelben, az általános tantervű 9. osztályban évek óta intenzív nyelvi előkészítés folyik angolból, illetve németből, fél-fél csoportban.

Ezt hívjuk ugyebár NYEK-es osztálynak?

Pontosan. Ami azt illeti, a NYEK nem feltétlenül kedvez a franciaoktatásnak, mert amióta beindult, négyeseresről két és félszeresre csökkent a francia tagozatra jelentkezők száma.

Ne panaszkodj! ... Mármost mi célt szolgál a postaforgalmi tagozat?

A nevéből adódóan postai dolgozókat képez. A Posta ösztöndíjat, tanulmányi szerződést kínál a diákoknak, továbbá minden ott érettségizőnek postai állást biztosít.

Ezek után mesélj a két tannyelvű oktatásról!

Mi továbbra is a klasszikus modellt követjük, vagyis nem csupán a törvényileg előírt két tantárgyat tanítjuk franciául, hanem összesen ötöt.

Mégpedig?

Történelmet, matematikát, biológiát, földrajzot és informatikát. A fizika tavaly óta sajnos magyarul megy, miután itt hagyott bennünket egy kolléganőnk. De reményeink szerint az általános tagozaton dolgozó egyik fizikatanár „konvertálja” magát, és átjön a francia tagozatra.

Mit csináltak az első, úgynevezett nulladik évben?

Heti 14 órában nyelvi és civilizációs alapképzést, további négy órában pedig szaknyelvi előkészítést folytatunk. A többi négy évfolyamon a szaktárgyak francia nyelvű oktatása mellett sem ér véget a direkt nyelvtanítás – a heti öt franciaóra mellé második nyelvként csatlakozik az angol, illetve a német.

Honnan verbuváljátok a leendő diákjaitokat?

A tanulói létszám egyharmada pásztoi, de sokan érkeznek a közeli Salgótarjánból és más Nógrád megyei településről, illetve Heves megyéből és a Jászságból is. Mutatóba járnak hozzánk pesti gyerekek is, főleg azért, mert itt kevesebb veszélynek vannak kitéve, mint a fővárosban. Bár a diákjaink közül sokan ingáznak, egyharmaduk a kollégiumban lakik.

Hogyan zajlik az érettségi vizsga?

Nálunk minden olyan tárgyból, amelyet célnyelven tanultak, franciául kell érettségizni. Más iskolák megengedik, hogy a tanuló válassza meg a vizsgája nyelvét. Pásztón francia nyelvből minden tanulónak kötelező az emelt szintű érettségi, így van esélye a felsőfokú nyelvvizsga megszerzésére, ha ötöst kap. (Meglehetős disznóság egyébként, hogy a négyesért nem jár középfok, bezzeg a nemzetiségi iskolákban igen!) Ha már az emelt szintű érettségienél tartunk, tavaly a gyerekek 87%-a jeles eredményt ért el, és örömmel mondhatom, hogy a francia tagozatosok közül évről évre mindenkit felvesznek az egyetemre.

Mindenkit?

Kivétel nélkül, a legrosszabb esetben egy év kihagyással. A legjobb magyar egyetemekre, de akár francia egyetemekre is. Minden évben van néhány gyerekünk, aki odakint folytatja. A budapesti Francia Intézet ösztöndíjjal segíti őket.

Ebben rejlik a két tannyelvű oktatás fő vonzereje. Jól látom?

Többről van szó. A gyerekek szeretnek nálunk tanulni, mert kötetlenebb a légkör, kevésbé konvencionális, élvezik a csiribiri oktatást. Arra neveljük őket, hogy bármilyen nyelvi kontextusban ki merjék nyitni a szájukat. Amúgy nyelvtől függetlenül az érvelő beszéd készsége később igen hasznos lehet nekik, lett légyen szó egyetemi kiselőadásról vagy állásinterjúról. Ugyancsak csábító a csereutak lehetősége. Vannak formalizált testvérvárosi és bejáratos iskolai kapcsolataink, mindamellert szakmában pályázunk Comenius projekteket is – többnyire sikerrel. Francia nyelvterületen a gyerekek családoknál vannak elszállásolva, ez a kommunikációs kényszerhelyzet nagyot lendít a nyelvtudásukon.

Ti is fogadtok francia gyerekeket?

Magától értetődik, hiszen diákcserékről van szó. És meg fogsz lepődni: annak ellenére, hogy Pásztó nem a világ közepe, a francia gyerekeket magával ragadja az itt tapasztalható szabados légkör, példának okáért a helyi diszkó, amely szegényszemre az egykori zsinagóga épületében üzemel. Amikor pedig Budapestre kirándulunk, akad olyan vendéggyerek, akinek újdonság a mozgólépcső, mert életében nem utazott még metrón.

Ki állja az ilyen csereutak költségeit?

Pályázati pénzek esetében csak jelképes hozzájárulást kérünk a szülőktől, ugyanakkor szervezünk saját zsebből fizetendő utakat is.

Már aki megengedheti magának...

Ha azt képzeled, hogy a pásztóiak szegények, tévedsz. Sok tehetős ember él erre felé. Ugyanakkor tény, hogy a szülők többsége a lecsúszófélben lévő középosztályból származik. Az útiköltséget – nem több hatvanezer forintnál – osztálypénzként éveken át gyűjtögetik. Akinek végképp nem telik, azt a tagozat alapítványa támogatja.

Cigány tanítványaid is vannak?

Hogyne lennének! Akad köztük hulladék-újrahasznosításból, nota bene médiajelenlétből meggazdagodott milliomos, mint ahogy telepi szegény ember is. Elismerésre méltó azonban, hogy akár gazdag, akár szegény a cigány szülő, mindent megtesz a gyermeke boldogulásáért. Természetesen a nem cigány szülők is tisztában vannak azzal, hogy a pásztói gimnázium francia tagozata kitörési lehetőség a csemetéjük számára. Büszkén mondhatom: megyei szinten is magas a presztízszünk.

Jól hangzik, de mondd meg őszintén: nem volna több értelme egy angol tagozatnak?

Nézd, nem vitatom az angol hegemon szerepét. Angolul tudni manapság alapkövetelmény. Ezzel együtt állítom, hogy a francia hozzáadott értékkel bír. Jókat somolygok a bajuszom alatt, amikor a szóbeli felvételin arra a kérdésemre, hogy miért éppen franciául akar tanulni, a gyerek az otthon bemagolt leckét mondja fel: „Azért, mert olthatatlan szeretetet érzek a francia kultúra iránt”. Holott az igazság az, hogy ma már az emberek elsősorban hasznossági megfontolásból tanulnak nyelveket. A francia multik nyilván előnyben részesítik azt a fiataalt, aki megbízható francia nyelvtudással rendelkezik. Másrészt egyre több jelentkezőnk nyíltan bevallja, hogy francia nyelvteljesítményen képzelet el a jövőjét. Szomorú, de ez az igazság.

Ha jól tudom, a két tanítási nyelvű iskoláknál előírás legalább egy célnyelvű tanár alkalmazása.

Mi ezt kezdettől fogva bőven túlteljesítettük. Most is öt francia anyanyelvű tanít a tagozaton: két francia, két belga és egy benini, aki – mongol feleséggel – itt, helyben

telepedett le. Remek kollégák, remek tanárok valamennyien, nem beszélve arról, nyelvileg is milyen sokat jelent nekünk, magyar szaktanároknak az, hogy a tanáriban a francia a munkanyelv.

(Ezen a ponton elárulom, hogy az interjú előtt két órán is hospitáltam. Az egyik egy francia nyelvóra volt a nulladik évfolyamon, melyet egy francia kollégánő tartott. A gyerekek meglepő könnyedséggel fejezték ki magukat franciául, ennél is meglepőbb volt azonban a szűk egy éve itt élő tanárnő szép magyar kiejtése, ahogy egy-egy francia szó jelentését megadta.

Előtte Broszman tanár úr óráján hospitáltam. A téma a hidegháború kezdetének időszaka volt. Tanár úr bámulatos könnyedséggel beszél franciául, és csak elvétve szólalt meg magyarul. A lendületes órát érdekes anekdotákkal fűszerezte, afféle párbeszédet folytatva a gyerekekkel.

Óra közben örömmel lapozgattam az agyonhasznált, de rengeteg adattal és térképpel felszerelt, színes tankönyvet. Ehhez kapcsolódott a következő kérdésem.)

Mondd, használtak-e standard tankönyveket?

A francia tanítási nyelvű iskolákban nincsenek ilyenek. Mindenki másból tanít; ahol nincs uraságtól levetett franciaországi könyv, ott a házilag összeollózott portfóliókat leváltandó, szorgos kollégák megírták már az első könyveket. Nálunk is van ilyen, például biológiából. A Kétnyelvű Iskolákért Egyesület támogatja ezeket az erőfeszítéseket. Ebből a „virágozzék száz virág” sokszínűségéből viszont gond is adódik. Például: a magyar törít néhány éve célnyelven kell tanítanunk. A magyar fogalmak azonban nem mindig léteznek a franciában. Például hiába keresed a szótárban a „kiugrási kísérlet” vagy a „népi írók” fordítását. Következésképpen mindenki alkot magának egy saját szaknyelvet. Ez derék. Ám az emelt szintű érettségien, ahol a javító tanár görcsösen ragaszkodik a javítókulcsban megadott szakterminushoz, a diák pedig másként fejezi ki ugyanazt, lehet vita. De ha már itt tartunk, hadd meséljem el, hogyan került hozzánk az általad is látott tankönyv. Sok-sok éve egy Franciaországban élő magyar emigráns azzal kereste meg az egyik nógrádi kisközség polgármesterét, hogy hozzájutott hatalmas mennyiségű, leselejtezett történelem, matek stb. tankönyvhöz, ami egy papírmalomban várt végső sorsára. Tudnánk-e használni? Hogyne tudnánk, válaszoltuk. Hamarosan megérkezett kétkamionnyi könyv – ingyen, bérmentve. Azóta ebből tanulunk.

A francia történelemkönyvek jobbak, mint az itthon készültek?

Az ezredfordulón megjelent tankönyv-generációktól nagyságrendileg, de e téren mi is sokat fejlődünk. Meggyőződésem, hogy épp a franciáktól tanultuk meg, hogyan kell forráselemzéssel tanítani a középiskolában. Vesd csak össze az általad is látott könyv forrásanyagát, módszertanát, leckeszöveg–forrásapparátus arányát a Műszaki vagy a Nemzeti Tankönyvkiadó köteteivel!

Engedj meg egy személyes kérdést! E témárad munká és utazás mellett jut időd mellékes pénzkeresetre is?

Régen voltak mellékeseim is. Három éven át félállásban a budapesti Kölcsey gimnázium francia két tannyelvű tagozatán tanítottam, majd két évet Miskolcon is lehúztam a Fáy szakközépiskolában.

Úgy, hogy közben Pásztóra is lejárta?

Igen. A miskolciak szerették volna, ha végleg odaköltözöm, de nem vitt rá a lélek. Tudod, úgy vagyok ezzel, hogy a pásztói sulit kicsit a saját gyermekemnek tekintem. Nem vezettem be forradalmi módszertani újításokat, de a szokásostól eltérő vezetési stílust honosítottam meg, ami abban áll, hogy hagyom az embereket dolgozni, bátorítom őket, hogy a legjobbat hozzák ki magukból. Lelkes kollégáimtól bizvást megkérdezhetem: „Mondd, mire van szükséged?” Ők őszintén válaszolnak, én pedig igyekszem kielégíteni az igényeiket. Igazgatóhelyettesként van némi mozgásterem. Másrészt az is lelkesít, hogy helyi szinten elismerik a munkámat. Nagyon meghatódtam, amikor tavaly elnyertem a megyei Prima-díjat, amellyel a helyi vállalkozók évente egy-egy tanárt, művészt és sportolót tüntetnek ki. Azaz hogy nem magával a fődíjjal, hanem a közönségdíjjal jutalmaztak meg. Szülők jelöltek, volt tanítványok szavaztak. A kommentjeiket olvasva újra átéltem az egész itteni szakmai pályafutásomat. Szép volt.

Gratulálok, de nem válaszoltál a kérdésemre: van-e ma is mellékkereseted?

Nincs, pedig igencsak rászorulnék. Egyre nehezebben élünk meg, és akkor sem javul majd lényegesen a család anyagi helyzete, ha ápolónő feleségem a gyesről visszamegy dolgozni. Ráadásul elmúltam 45 éves, egyre nehezebben viselem az ingázást. Nincs mese, előbb-utóbb végleges döntést kell hoznom.

KIRÁLY ZSOLT

Az angol érettségi „hallott szöveg értése” feladatának gyártási technológiája

Producing the listening component of the Hungarian school-leaving examination in English

This article aims to familiarize the reader with the planning, management and production processes involved in the creation of the listening component of the Hungarian school-leaving examination in English. After a brief review of the basic requirements, such as the relevant legal documents and the key conceptual bases of test construction, which these processes and the test designers are supposed to comply with, the article focuses on some of the key stages in the actual process of test development. These stages include the initial selection of appropriate materials, the development of test tasks, the recording and editing of the exam material and the piloting and moderation of the draft test before a formal editing committee. The article also provides a detailed, step-by-step guide to the production process.

A címben szereplő szavak valószínűleg meglehetősen disszonánsan hangzanak a *Modern Nyelvoktatás* rendszeres olvasói számára: ilyen profán szavakat, mint „gyártási technológia” nemigen szoktunk az oktatás-nevelés kérdéseivel kapcsolatban használni – ez általában a fennköltebb kifejezések világa. Mégis: ebben az esetben valóban erről van szó, hiszen az érettségi feladataira menetrendszerűen, évente kétszer (tavasszal és ősszel) szabályos írásbeli megrendelés érkezik az Oktatási Hivataltól. Ilyenkor egy-egy sorozat (azaz egy közép- és egy emelt szintű), konkrétan előírt szakmai és formai paramétereknek és minőségi előírásoknak megfelelő írásbeli feladatsort (sőt, a hallott szöveg értése esetében még egy tárgyat: egy CD-t is!) kell meghatározott határidőre előállítani, és azt szabályos átadási-átvételi eljárás keretében „leszállítani”.

A fenti hasonlóságok ellenére azonban az érettségi feladatsor mégsem tekinthető akármilyen árucikknek, amelyet egyszerűen raktárról szállítani lehet, de még csak olyan szellemi terméknek sem, mint egy (adott esetben szintén megrendelhető-értékesíthető) előadás vagy éppen tematikus tréning. Ha valamihez hasonlítani lehet, akkor inkább olyan, mint egy állandó rovat egy folyóiratban vagy egy rendszeresen jelentkező tv-műsor, amelynek a keretei adottak, de azokat mindig új tartalommal kell kitölteni, így minden egyes alkalommal feltétlenül kreativitásra van szükség az anyag előállításához. Ráadásul itt egy különösen kényes „termékről” van szó: az érettségin, mivel sok érintett van, és ezek többsége inkább abban érdekelt, hogy hibát találjon valamiben, minden „botrány”, de még egy apró baki is, nagy (akár politikai felhangoktól sem mentes) hullámokat vethet, ami több mint nem kívánatos.

A Tételkészítő Bizottság

A megrendelést évek óta az érettségi feladatait készítő (és az „új” érettségi 2005-ös debütálása óta változatlan személyi összetételű) kilencfős bizottság kapja. Vannak közöttünk egyetemen és középiskolában dolgozó kollégák, valamint állandó tag egy anyanyelvi lektor is. Mindannyian legalább évtizednyi tapasztalattal rendelkezünk a tesztelésben, és részt vettünk az új érettségi „kitalálásában” is.

A csapat egyetemleges felelősséggel tartozik a minőséget illetően, ezért minden komponens feladatait együtt beszéli meg, szükség esetén módosít rajtuk, vagy adott esetben el is veti őket. A bizottság elé kerülő anyag előállításában azonban már munkamegosztás van: az egyes részfeladatok elkészítése (többnyire) kétfős kis teamekben történik. Nagyon lényeges, hogy jól ismerjük egymást, és úgyszólván baráti viszony van közöttünk. Így nem kell attól tartanunk, hogy egymás munkájának állandó kritizálása, az őszinteség, a „kákán is csomót keresés” – amelyek elkerülhetetlenül szükségesek a hatékony munkához – konfliktusokhoz vezetnének.

A „hallott szöveg értése” vizsga

A hallott szöveg értése feladatokat Jilly Viktor (a Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium vezetőtanára) és jómagam gyártjuk. Túl vagyunk már közel 20 komplett érettségien, azaz mintegy 40 közép- és emelt szintű feladatsoron (120 feladaton), és ezenkívül is már (egyéb megrendelésekre) több tucat vizsgát és több száz feladatot készítettünk. Így nyugodtan mondhatjuk, elég tapasztalatunk gyűlt össze ahhoz, hogy meg tudjuk fogalmazni, milyen ismeretek és készségek szükségesek az ilyen, szinte iparszerű feladatgyártáshoz.

Mindenekelőtt töviről hegyire ismerni kell az érettségivel kapcsolatos jogszabályi háttérrel: ez elsősorban *Az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM rendelet*¹ két alapdokumentumát, a *Részletes vizsgakövetelmények* és a *Vizsga leírása* című (közkeletű nevén „vizsgaspecifikáció”) rendeleteket jelenti. Mindkét dokumentum kidolgozásában részt vettünk annak idején, így gyakorlatilag szó szerint tudjuk, mit tartalmaznak. Ez azért rendkívül fontos, mert az általunk leadott anyag elfogadása az alapján történik, hogy megfelel-e ezen rendeletek előírásainak, valamint bármilyen, a vizsgával kapcsolatos vitatott kérdés vagy fellebbezés stb. elbírálása is ezekre a dokumentumokra fog épülni. Ha itt nem hibázunk, gyakorlatilag támadhatatlanok vagyunk, legyen esetleg bármennyire unalmas vagy bugyuta is a vizsga.

Másodsorban – természetesen – szükség van megfelelő tesztelési szakismeretekre, amelyeket a kezdet kezdetén önképzéssel, a szakirodalom tanulmányozásával, a legkülönbözőbb továbbképzéseken, valamint később a saját bakijainkból (és mások hibáiból) okulva szereztünk meg. Ezenkívül már a projekt indulásakor összeállítottunk egy néhány oldalas kis szabálygyűjteményt azokról a dolgokról, amelyekre különösen figyelni kell, és ezt a listát minden újabb baki elkövetésekor frissítjük. A lista kezdetben szépen gyarapodott, de mintha az utóbbi években már egyre kevesebb új tanulság keletkezne: lassan kezdjük a várható problémákat előre látni.

Harmadsorban szükség van kreativitásra: minden vizsgánál meg kell újulnunk egy kicsit. Jó ízlésre és biztos ítélőképességre van szükség: mindig tudnunk kell, hogy

¹ Letölthető: <http://www.oh.gov.hu/kapcsolodo-jogszabaly/om-40-2002-2012-majus-juniustol>.

tartalmilag mi elfogadható, mi nem, az érettségiző korosztály számára érdekes témákat kell találni, és meg kell ítélnünk, mennyire lehet és szabad a tanulók adott témával kapcsolatos háttérismereteire hagyatkozni.

Negyedsorban szükség van bizonyos technikai ismeretekre, hiszen – egyedülállóan a különböző érettségi vizsganyelvek között – mi a vizsga hanganyagának előállítását is magunk végezzük (pontosabban ez az én reszortom). Itt a hangfelvétel elkészítéséről és az anyag digitális szerkesztéséről van szó. Ehhez egyrészt megfelelő felszerelés kell (jó minőségű mikrofonok, magnó és a szükséges programokkal ellátott számítógép), másrészt pedig bizonyos jártasságra van szükség a hardver és a szoftver kezelésében is.

Végül, de nem utolsósorban, mindehhez nélkülözhetetlen némi szervezési készség (erre elsősorban a hangfelvételek szereplőinek megtalálásánál és a felvételek minél gördülékenyebb lebonyolításánál van szükség). Emellett – sajnos – precízen kell adminisztrálnunk mindent, valamint nagyon figyelniük kell a rendkívül szigorú titoktartási szabályok betartására és betartatására.

A felsoroltakból most kiemelnék néhány olyan elemet, amelyek esetében érdekes lehet egy kicsit a kulisszák mögé nézni, és alaposabban megvizsgálni, hogyan történnek a dolgok a valóságban.

Az alapvető dokumentumok

A fentebb említett jogszabályok az érettségi „alaptörvényeként” funkcionálnak. Legfontosabb céljuk az érettségi standardizálása, azaz annak biztosítása, hogy a különböző vizsgaidőszakok vizsgái azonos tartalmi és formai követelmények alapján készüljenek, és így érvényesüljön a vizsga megbízhatósága (konzisztenciája) függetlenül attól, hogy ki és mikor készíti a feladatsorokat – vagyis az, hogy a bármikor és bárhol letett vizsga jó eséllyel azonos vizsgázó és/vagy tudás esetén azonos eredményeket produkáljon.

A két kulcsdokumentum közül az első a részletes követelményeket írja le: az angol érettségi általános nyelvi szintjét és tartalmi paramétereit definiálja az idegen nyelvi érettségi vizsgák általános követelményei és az *Európa Tanács Közös Európai Nyelvi Referenciakeretének* ajánlásai alapján. A dokumentum kimondja, hogy a vizsga középszintje az A2–B1, az emelt szint pedig a B2 szintnek felel meg, majd részletesen felsorolja az e szintekhez tartozó készségeket, témaköröket, kommunikációs helyzeteket, beszédzándékokat, valamint nyelvtani szerkezeteket és szókincset. Mindebből a teszt-készítőket elsősorban az érdekelheti, hogy mi *nem* fér bele az egyes szintekbe: innen derül ki például, hogy középszinten nem alapulhat feladat a kötőmódra, a vegyes típusú feltételes mondatokra, vagy az, hogy nem kérhetjük, hogy a tanuló a szöveggörnyezetből következtessen a beszélők érzelmeire és egymáshoz való viszonyára, stb.

Ennél sokkal fontosabb, és lényegesen több fejtörést okoz a teszt-készítőknek a második dokumentum, a vizsgák formai és mennyiségi paramétereit részletező *Vizsgaleírás*. Ebben olyan előírások szerepelnek, mint például a teljes vizsga időtartama, a tiszta („hasznos”) játékidő pontos hossza, a felhasználható szövegtípusok konkrét meghatározása, az alkalmazható feladatok fajtáinak felsorolása, a feladatok és kérdések lehetséges száma, az értékelésre vonatkozó előírások, a CD tartalmával és a feladatlap formátumával kapcsolatos elvárások stb. Mivel itt nüánszokon (például

egyetlen számmal vagy akár csak egy tizedmásodperccel több vagy kevesebb valamiből) is múlhat az előírásoknak való megfelelés, ezzel nagyon kell vigyázni. Gyakran előfordul, hogy utólagos módosításra (egy-egy kérdés kivételére vagy betoldására, egy szövegrész szerkesztésére stb.) van szükség ahhoz, hogy minden rendben legyen.

Érdemes itt megjegyezni, hogy amikor annak idején kidolgoztuk a vizsga specifikációját, jó néhány olyan elemet is bevezettünk, amely – tudásunk szerint – újjátának számított (és számít ma is) a nyelvvizsgáztatásban, sőt, az érettségi más idegen nyelvi vizsgáinál sem alkalmazzák őket. Ilyen például az az előírás, hogy a második lejátszásnál a szöveget mindig rövidebb részletekben játsszuk le. Vannak persze olyan elemek is, amelyeket már szívesen megváltoztatnánk, de a jogszabályok „alaptörvény” jellege ilyen változtatásokra csak ritkán ad lehetőséget. Idetartozik például az instrukciók kötelező felolvasásának kérdése: mai eszünkkel ezt már biztosan nem vennénk be a vizsgaleírásba, hiszen az instrukciók szerepelnek a feladatlapon, így az időpazarló felolvasásra valójában nincsen semmi szükség.

Tesztelési ismeretek

A tesztelési szakismeretek elsajátítására számtalan szakkönyv áll rendelkezésre. Ezekből bárki megismerheti a hallott szöveg értése tesztelésének alapvető szabályait, de – őszintén szólva – pusztán a józan észre hagyatkozva is ki lehet következtetni a legfontosabb tudnivalókat. Egy ilyen tesztnél különösen vigyázni kell a következőkre: ne más készségeket és ismereteket (szókincs, helyesírás, struktúrák ismerete, memória stb.) mérjünk; az egyes kérdések kronológiai sorrendben szerepeljenek a tesztben; nem illik tulajdonnevekre kérdezni; nehezebb szöveghez lehetőleg könnyebb feladatokat adjunk; és fordítva: egyetlen kérdés se legyen megválaszolható a szöveg meghallgatása nélkül; a kérdéseket minél egyenletesebben osszuk el a feladatokban; stb.

Ennél sokkal érdekesebb azonban a mi saját, kifejezetten erre a vizsgára összeállított kis *Feladatírói útmutatónk*, privát „szabálygyűjteményünk”. Ez olyan, a szövegekre, a feladatokra, a hangfelvételekre, az instrukciókra, a válaszfüzetre vonatkozó apróságokat tartalmaz, amelyek nem szerepelnek a hivatalos specifikációban, de mi igyekszünk azokat betartani, mert fontosnak gondoljuk a vizsga minősége szempontjából. Például: minden vizsgában kell női és férfi, illetve brit és nem brit hangoknak is lenniük; a három feladat közül mindkét szinten legyen legalább egy, amely párbeszédet tartalmaz; a feladatlapfüzetben a szövegnek és a hozzá tartozó feladatoknak el kell férniük egyetlen lapon; a feladatmeghatározásban világosan meg kell fogalmazni, hogy a vizsgázónak mi a teendője az adott szöveg meghallgatása előtt, közben és/vagy után, hova és mikor kell a válaszait leírnia, illetve milyen hosszú válaszokat kell adnia.

A gyártási folyamat

A vizsgagyártás meglehetősen összetett és időigényes feladat: egy-egy közép- és emelt szintű sorozat előállítására három és fél hónapos munkát igényel. A bizottság hetente egyszer tart két-három órás ülést, ahol az előző héten termelt anyagot vitatjuk meg. (A folyamat áttekintő ábráját lásd a Függelékben.)

Szövegválasztás

A hallott szöveg értése vizsgák készítésének első lépése az adott feladatsorokban felhasználandó szövegek kiválasztása. Nálunk (és a francia érettségien) előírás, hogy az ilyen anyagok nem származhatnak kereskedelmi forgalomba hozott nyelvtanítási anyagokból, tehát állandóan nyitva kell tartanunk a szemünket-fülünket a potenciálisan megfelelő, kellően érdekes anyagok vadászására. (Minden eddigi érettségi hanganyaga, feladatlapja és megoldási útmutatója megtalálható az Oktatási Hivatal honlapján², az alábbi, dőlt betűs utalások ezekre a lefutott anyagokra vonatkoznak.)

Ha autentikus forrásra találunk CD-n, DVD-n, a rádióban vagy az Interneten (*Pete Seeger, Enya, Paul Simon* stb.), azt rögtön archiváljuk. Ha pedig valamilyen izgalmas témára akadunk a napi hírek között, annak azonnal utánanézzünk a neten, és elteesszük a kapcsolódó anyagokat (*Susan Boyle, United Breaks Guitars, The Joshua Bell Experiment* stb.). Időnként magunk is készítünk interjúkat (*Chrissy, Chad, Laura* stb.), és az is megesik, hogy egy-egy számunkra kedves témát „megkutatunk”, és ily módon állítunk elő anyagot. Így születtek például a „tárlatvezetős” feladatok, amelyeknél egy-egy festmény leírását halljuk egy szakembertől (*Renoir, Canaletto, Monet* stb.); illetve az „idegenvezetős” feladatok, ahol egy-egy múzeum vagy egyéb látványosság bemutatását halljuk a CD-ről (*Komodo Island, Cancun, The London Eye* stb.). Mindkét szinten gyakran használunk anekdotákat és híres emberekről szóló sztorikat (*Albert Einstein, Jane Goodall, Peter the Great* stb.); valamint középszinten nem ritkák a viccek sem (*Europe and its nations, Equal opportunities, Pub joke* stb.). A téma tekintetében törekszünk arra, hogy – főleg emelt szinten – a szövegek között műszaki és természettudományos jellegűek is legyenek (*The Mars 500 Project, Obesity, Mobile phones and thunderstorms*).

Egy adott vizsga összeállítása persze kényes és alapos megfontolást igénylő folyamat: a készletből olyan anyagokat kell kiválasztanunk, amelyek minden tekintetben megfelelnek az előírt követelményeknek, önmagukban értelmezhetőek, kellően változatosak, és egymással is harmonizálnak.

Régebben, amikor még néha el lehetett jutni külföldre egy-egy ösztöndíjjal, vittük a magnót, és 10–20 órás felvételekkel jöttünk haza. Ma ez már kevésbé járható út: egyre gyakrabban saját magunk készítjük el a felvételeket; hangminőségi okokból gyakran még akkor is, ha egyébként rendelkezésre áll valamiféle eredeti felvétel. Arra viszont mindig vigyázunk, hogy a szöveg autentikus forrásból származzon, és hogy anyanyelvű beszélők legyenek a felolvasók. Ezzel együtt az eredeti szöveg szerkesztésére (leggyakrabban rövidítésére) gyakran szükség van; az sem ritka, hogy egy anyagot több forrásból rakunk össze, sőt az sem, hogy magunk írunk hozzá részeket. Ilyenkor egyrészt hagyatkozunk a lektor segítségére, másrészt az anyanyelvű felolvasók mindig szabad kezet kapnak arra, hogy a szöveget a saját angoljuknak megfelelően egységesre fésüljék.

A feladatok

Hasonlóan alapos megfontolásra van szükség egy adott vizsga feladattípusainak kiválasztásánál: itt is fontos a harmonizálás, de nem annyira (és főleg nem *azért*), mint

² <http://www.oh.gov.hu/korabbi-erettsegi>.

sokan gondolják: még tapasztalt tanároktól is kaptunk régebben olyan kritikát, hogy egy feladatsorban súlyos szakmai tévedés csupa – ugyan különböző típusú, de mégiscsak – „beikszelős-betübeírós” jellegű feladatot adni, és „szövegbeírósat” nem. A változatosságra itt elsősorban „látszathitelességi” (*face validity*) okokból van szükség, hiszen akár ugyanazon típusú feladatokkal is lehetséges teljesen más szövegértési készségeket (például globális értést vagy a tényszerű információ megértését) vizsgálni. A lényeg tehát nem az, hogy milyen típusú a feladat, hanem hogy a készségek vizsgálata elég sokoldalú legyen. Az a tény, hogy – mondjuk – nem egy keresztet vagy betűt, hanem egy szót vagy mondatocskát kell beírni, semmiféle befolyással nincs a szövegértés mérésére, legfeljebb valamilyen egyéb készségére (írás, nyelvtan, helyesírás), ezeket azonban nem illik egy ilyen teszt keretében vizsgálni. A kérdés „látszathitelességi” jelentőségét – már csak azért is, mert például a fent említett tanárok is félreértették – persze nem szabad lebecsülni, ezért legalább az egyik feladat a háromból „beírós” szokott lenni. Egyébként is: az elmúlt évek tapasztalata – és ezt a nemzetközi gyakorlat is igazolja – azt tanította meg nekünk, hogy a specifikációban szereplő sok különböző feladattípusból csak mintegy öt-hat alkalmas igazán arra, hogy országosan egységesen lehessen javítani. Ezek jó része a feleletválasztós teszt valamilyen mutációja (hármás vagy négyes feleletválasztás; igaz/hamis/nem szerepel; A/B/AB). Ezeken kívül rendelkezésre áll a szó vagy szavak beírása a szövegbe, a rövid válasz és még néhány más feladattípus, de ezeknél már jóval nehezebb lehet az egységes értékelés.

Megnehezíti a szövegek és a feladatok harmonizálását az a tény, hogy a feladat lehetséges típusa erősen függ a szöveg jellegétől. Bizonyos szövegek csak egy adott technikával tesztelhetők jól: például a sok tényadatot tartalmazó szöveghez általában jól illenek a beírós feladatok, míg a történetek alkalmasabbak lehetnek a rövid válaszos feladatokra. Megjegyzendő továbbá, hogy általánosságban igaz az – a kommunikatív szemlélet lényegéből, az *extenzív szövegértés* előnyben részesítéséből következő – fő szabály, hogy a vizsga szövegei többnyire „nehezebbek” (komplexebbek, több, nagy valószínűséggel ismeretlen szót tartalmaznak, gyorsabban hangzanak el, stb.), mint a rájuk vonatkozó feladatok/kérdések; a megfelelő szintnek ezek összhangjából kell kialakulnia.

A feladatok kitalálása és az egyes kérdések megfogalmazása után az instrukciók pontosítása, az illusztrációk kiválasztása következik, majd a feladatlapot úgy formátáljuk, hogy a feladat elférjen egy oldalon. Az utolsó lépés a megoldási útmutató elkészítése.

A felvételek készítése

Természetes, hogy a felolvasók kiválasztásánál figyelni kell a szöveg jellegére, és itt nemcsak a női hang-férfi hang – brit kiejtés-egyéb dialektus dichotómiákról van szó, hanem az életkortól kezdve egészen addig, hogy melyik felolvasó mire alkalmas. Van, aki jó „hírolvasó”, de már nem felel meg ott, ahol némi színészi teljesítményre is szükség van. Olyan is előfordul, akiről kiderül, hogy a hangja teljesen alkalmatlan jó minőségű felvétel készítésére, és már olyan is akadt, aki fél délután alatt képtelen volt rendszeresen felolvasni egy rövid szöveget.

Az autentikus hangzás érdekében gyakran mindenféle trükköt kell alkalmazni: viszonylag rendszeresen előfordul, hogy a szöveget csak elolvasásra kapja meg a fel-

olvasó, majd azt kérjük, hogy saját szavaival mondja el a történetet. Az alábbi szövegrészlet jó példa arra, hogy mekkora lehet a különbség:

Az eredeti (leírt) szöveg:

Six men go to a hockey game: three Canadians and three Americans. They are going by train, so the three Americans buy their tickets, one ticket for each of them. The three Canadians, however, buy only one ticket.

A felvételen elhangzó szöveg:

So you have to ... to understand this joke, you have to understand that there is a certain rivalry or jealousy between the Canadians and the Americans.

So six men have decided to go to a hockey game, ... em ... three Canadians and three Americans. They're going to take the train, so they go to the station, and the three Americans buy their tickets, one ticket per man, and the three Canadians buy one ticket for the three of them....

A felvételek szerkesztése

A hangfelvételek szerkesztése aprólékos munka: egy két-három perces szövegben akár száznál több vágás is lehet, mire összeáll az anyag. Különösen igaz ez akkor, ha párbeszédéről vagy interjúról van szó: az egyeztetési nehézségek miatt a szereplők legtöbbször más-más időpontokban jönnek a felvételre – valójában nem is ismerik egymást, soha nem is találkoztak, mégis egy felvételen szerepelnek. Ha az eredeti felvételek jól sikerülnek, és ügyesek a felolvasók, ebből a vágott felvételen semmi nem észlelhető. Vannak persze nagyon profi felolvasók is. Az ő esetükben néhány tucat vágás is elég lehet, ezért őket viszonylag gyakrabban hívjuk. A legprofibb, az instrukciókat olvasó kolléga már olyan sok érettségiben szerepelt, hogy időnként a hangja alapján felismerik a boltban.

Az egyes szövegek hangminőségét vágás után még digitálisan javítgatni kell, majd adott esetben el kell látni hangeffektusokkal és itt-ott egy kis zenével, amelynek ismét csak az a funkciója, hogy autentikusabb, „rádiósabb” hangzást kölcsönözzön a felvételnek.

Ha már minden feladat vágása megtörtént, kezdődhet a vizsga-CD szerkesztése, a szövegek, szünetek, összekötő zenék, pityegések, instrukciók pontosan harminc perces keretbe illesztése. Ritkán fordul elő, hogy ne kelljen még három-négyszer újraserkeszteni a késznek hitt anyagot, pedig ilyenkor mi ketten már egymáson teszteltünk mindent. Ennek néha az az oka, hogy a bizottság előtti bemutatásnál derül csak ki, hogy változtatásra van szükség. Ez legtöbbször a szövegből történő kivágást jelenti (nehéz, nem jól hallani, vagy fölösleges információt tartalmaz). Mi ketten ebben a fázisban már annyiszor láttuk-hallottuk a szöveget, hogy ezeket a kérdéseket nem tudjuk teljesen objektívan megítélni. Ilyenkor az ember reflexszerűen megpróbálja megvédeni a dolgot, de aztán belátja, hogy nincs értelme okoskodni: a szabály (mely a feladatlappal kapcsolatos kifogásokra is vonatkozik) az, hogy ha a bizottságban valakinek valami gondja van valamivel, akkor másnak is lehet, tehát nincs mese... Ilyenkor persze a változtatás után az egész anyagot ismét harminc percesre kell szabni.

Előfordul, hogy katasztrófa helyzet áll elő: erre példa az az eset, amikor egyszer az instrukció módosítását javasolta a bizottság. A probléma az volt, hogy a felvétel már lezajlott, és egyetlen mondatért nem lett volna illendő visszahívni a felolvasót egy újabb menetre. Ilyenkor találékonynak kell lenni, ebben az esetben a következőt lehetett tenni:

A következő instrukcióra lett volna szükség:

- Your task will be to find one incorrect word in each of the following sentences, cross it out, and write the exact word you hear on the line after the sentence.

A tényleges felvételeken ez szerepelt (normál betűvel szedve a vágandó anyag):

Első felvétel:

- Your task will be to find one incorrect word in each of the following sentences, cross it out, and write *the correct one* on the line after the sentence.

Második felvétel:

- *Your task will be to complete the sentences with the exact words you hear in the text.*

Ebből a kettőből kellett aztán összevágni a fenti szöveget: szerencsére nem hallani, hogy barkácsolással készült.

A felvétel végleges szerkesztése után készül el a vizsgához mellékelendő szövegátirat.

A bizottság előtt

A bizottsági „meghallgatás” során a legtöbb kritikát általában a feladatlap (és a megoldási útmutató) szokta kapni. Ezek javítása technikai értelemben semmiség, de annál nehezebb a gyengén sikerült kérdés helyett valami olyan feladattal előállni, amely nemcsak átmege a szűrőn, hanem valóban indokolt és értelmes is az adott helyen. Először rendszerint megvalósíthatatlannak tűnik a dolog, de végül mindig sikerül olyan megoldást találni, amely valóban sokkal jobb, mint az eredeti volt.

Sokat segítene – amint azt minden teszteléssel foglalkozó szakanyag gyakorlatilag kötelező jelleggel előírja –, ha lehetőség lenne az anyag kipróbálására valódihoz hasonló populáción. Ennek lehetőségét azonban a szigorú biztonsági előírások kizárják, így minden lehetséges problémát a bizottságnak kell észrevennie.

Visszhangok

Két független lektorálás következik (magyar tesztelési szakemberek és egy anyanyelvű tanár által), majd az átvétel után a kész vizsgák az Oktatási Hivatal páncélszekrényébe kerülnek. Itt aztán akár évekig is pihenhetnek. Az éppen aktuális feladatsorok kiválasztása a bizottságtól függetlenül történik, tehát mi is mindig izgalommal várjuk, hogy egy adott vizsgaidőszakban éppen mi kerül terítékre. Ilyenkor csak reménykedni tudunk, hogy egy-egy téma időközben nem vált valamilyen oknál fogva érdekletenné vagy túlhaladottá.

Visszajelzések a hallott szöveg értése vizsgarésszel kapcsolatban

Kérdések minden vizsga után érkeznek, de – legjobb tudomásunk szerint – komoly panasznak még egyszer sem adtak helyt az Oktatási Hivatal illetékesei. A kérdések nagy többsége tanároktól érkezik, és a megoldási útmutatóval, illetve annak értelmezésével kapcsolatos, valamint szinte kizárólag a kulcsban meg nem jelölt megoldások elfogadhatóságáról szól. Érkezett azonban már kritika a beírásra adott szünetek hosszúságára (vagyis inkább rövidségére) vonatkozóan is (erre azonban nincs előírás a specifikációban). Tavaly pedig, amikor egy addig nem alkalmazott, de a vizsgaleírásban természetesen szereplő feladattípust vezettünk be („*Húzd ki a téves szót, és írd be a helyeset!*”), többen is panaszkodtak, mondván, hogy eddig ilyen feladat még nem volt, és ez így nem *fair*. Néha azonban az is előfordul, hogy egy-két kollégától dicséretet kapunk.

Ezzel együtt igaz persze, hogy a vizsgakészítés – már csak műfajánál fogva is – eredendően hálátlan műfaj. Érdekes módon, különböző okokból ugyan, de lélektanilag teljesen érthetően, a leginkább érintetteknek (a diákok és a tanárok itt egy oldalon állnak) elsősorban ahhoz fűződik érdekük, hogy a nem makulátlan teljesítményt a teszt nehézségével, igazságtalanságával és egyéb – vélt vagy valós – hiányosságaival magyarázzák. Márpedig az érettségi „hallott szöveg értése” komponense nem tartozik a legkönnyebb vizsgaelemek közé, és valószínűleg ettől tartanak legtöbben a vizsga előtt. Ennek több oka is lehet: kétségtelen, hogy az összes vizsgált készség közül ez a legkomplexebb, és szinte bizonyos, hogy a vizsgázó itt érezheti magát a legkiszolgáltatottabbnak. (Továbbképzésen meg szoktam kérdezni tanártársaimat, hogy ha választaniuk kellene egy készséget, amelyből most vizsgázniuk kellene, mit választanának. A hallott szöveg értése mindig az utolsó helyen végez.) Ráadásul a mai napig igaz lehet az a mondás, hogy az iskolai oktatás ezt a készséget inkább tesztelni szokta, mintsem tanítani.

Visszajelzések az egész érettségivel kapcsolatban

Végezetül említsünk meg néhány olyan kérdést, amely valójában az érettségi egészével kapcsolatos, de áttételesen természetesen érinti a hallott szöveg értése vizsgarészt is.

Gyakran éri az érettségit az a kritika, hogy túlságosan könnyű. Véleményem szerint ez – legalábbis az angol vizsga és különösen a hallott szöveg értése komponens esetében – tévedés. Az érettségi százalékos eredményeit vizsgáló elemzések többé-kevésbé szabályos harang alakú görbéi azt igazolják, hogy a szintek beállításával nincs különösebb gond: körülbelül ez a nyelvtudás várható el az érettségien a mai magyar iskolarendszer átlagától. Fontos itt az *átlagától* szó, mert tudvalevő, hogy óriási különbségek lehetnek akár az azonos típusú iskolák között is, ráadásul azt sem szabad elfelejteni, hogy az érettségi az összes középfokú iskolatípusban azonos. A panaszok többnyire az „elitiskolákból” és elsősorban a középszintű vizsgára vonatkozóan érkeznek. (Erre azt szoktuk mondani, hogy akkor miért nem tetszik az emelt szintű vizsgát megcélozni...)

Egy biztos: a tesztspecifikáció készítőinek és a vizsgák gyártóinak a valós helyzetet kell alapul venniük, nem pedig valamiféle elképzelt, ideális állapotot. Ezért is lenne súlyos hiba egy új érettségi koncepció bevezetése az oktatási rendszer egészének átgondolása előtt, különösen pedig *helyette*.

Más lapra tartozik az osztályzás szigorúságának problémaköre: ez tényleg vitatható kérdés, de valójában semmi köze sem a vizsga minőségéhez, sem pedig a „nehézségéhez”. A mi véleményünk is inkább az, hogy a jegyhatárok megállapítása lehetne a jelenleginél valamivel keményebb, elsősorban a skála legalsó részén, a bukáshatár meghúzásánál. (Ötöst elérni véletlenül viszont nem lehet: a legjobb jegyek mögött feltétlenül garantált teljesítménynek kell lennie.) Ugyanakkor látnivaló, hogy ez mindenekelőtt (oktatás)politikai kérdés: a döntéshozóknak kell vállalniuk a felelősséget azért, hogy szigorítás esetén a mostaninál gyengébb osztályzatok születnének az érettségien, és nyilván megnőne a bukások száma is. A lényeg azonban az, hogy egy ilyen változtatás semmiféle hatással nem lenne a tanulók továbbtanulási esélyeire, hiszen a felvételi pontszámokat már most is az *érettségi százalékos eredményei* és nem a kapott érdemjegyek alapján számolják ki, így valójában csak egy látszatintézkedésről lenne szó, amelytől a legjobb esetben is csak az érettségi presztízsének némi növekedése remélhető.³

Másik, valóban kényes és politikai felhangoktól szintén nem mentes kérdés az érettségi összevethetősége a különböző államilag elfogadott nyelvvizsgákkal, különös tekintettel arra, hogy ha az emelt szintű vizsga eredménye eléri a 60%-ot, akkor ezért a teljesítményért középfokú nyelvvizsga jár. Az ügy azért kínos, mert egy ilyen bizonyítvány kibocsátási jogáért a nyelvvizsgákat lebonyolító intézményeknek nagyon szigorú (és méregdrága) akkreditációs eljárásokon kell átesniük, amelynek fő célja az, hogy a nyelvvizsgák egységes megbízhatósági és minőségbiztosítási követelmények szerint folyjanak. Nem vitás, hogy az állam keze erősen maga felé hajlott, amikor az érettségi rendszerrel felmentést kapott mindezen kötelezettségek alól. Megmagyarázni könnyű a dolgot – nem véletlen, hogy az egymást követő, különböző politikai színvonalú kormányok egyike sem nyúlt ehhez a kérdéskörhöz. Arról van ugyanis szó, hogy a nyelvi érettségi biztosan nem tudná teljesíteni az akkreditációs követelményeket, nevezetesen azoknak a vizsgarendszerrel, a vizsgaközponttal, a vizsganyelvekkel, a vizsgahelyekkel (és nem feltétlenül a tartalmi-minőségi kérdésekkel) kapcsolatos elvárásait; ugyanakkor rendkívül erős politikai érdek fűződik ahhoz, hogy a közoktatás lehetőséget biztosítson arra, hogy a tanulók *ingyenes* nyelvvizsgához juthassanak középiskolai tanulmányaik befejeztével.

Nyilvánvaló, hogy ez a kettős mérce – azonkívül, hogy etikailag erősen kifogásolható, és sérti a vizsgaközpontok érdekeit – szakmailag is meglehetősen problematikus. A nyelvi érettségik és az akkreditált nyelvvizsgák egyenértékűségének méréseken alapuló igazolása a mai napig hiányzik. Ez jogos kétségeket vet fel az érettségi útján megszerzett nyelvvizsga-bizonyítvány értékével kapcsolatban, még akkor is, ha a *tapasztalat* azt látszik igazolni, hogy az emelt szintű vizsgán elért minimum 60%-os eredménnyel nem lehet különösebb gond egy akkreditált vizsgán. A tisztán politikai okokon kívül nem kétséges, hogy súlyos anyagi okok is meghúzódnak a háttérben: mindenekelőtt olyan logisztikai-szervezési problémák, amelyek a vizsgázók nagy

³ A kézirat leadásának napján (2012. április 20.) érkezett a hír, hogy az oktatási kormányzat a bukáshatár óvatos emelését (a jelenlegi 20%-ról 25%-ra) tervezi a 2013–14-es tanévtől. Ezzel mi egyet is értünk, csak a bejelentéshez fűzött magyarázatot kifogásoljuk, amely szerint az emelést az indokolná, hogy számos európai országban 50%-nál húzódik a bukáshatár, így mi túlságosan engedékenyek lennénk. Nem nehéz belátni, hogy a valódi kérdés az, hogy *minek* a hány százalékáról beszélünk.

számából és az évi két (de gyakorlatilag csak egy) vizsgaalkalomból fakadnak. Ezzel szemben az akkreditált nyelvvizsgákat lebonyolító vizsgaközpontok esetében szakmai alapon működő gazdasági vállalkozásokról van szó, tehát van (kell hogy legyen!) pénz az akkreditációs követelmények teljesítésére. Tudjuk, mibe kerül ma egy ilyen vizsga, és sajnos azt is tudjuk, hogy milyen kevés pénz jut manapság a közoktatásra. Úgy tűnik, ma is lehetetlen elvárás lenne azoknak a pénzügyi feltételeknek a biztosítása, amelyekkel az érettségit akkreditációra alkalmassá lehetne tenni – ennél sokkal fontosabb dolgokra sem jut pénzforrás.

Az (alapvetően morális) kérdés ezek után a következő: Kell-e, érdemes-e ilyen körülmények között ragaszkodni az ingyenes nyelvvizsgát adó érettségi koncepciójához, nem kellene-e a kettőt teljesen elkülöníteni egymástól? Tipikus jelenkori magyar dilemmáról van szó: mi a magunk részéről – szakmai okokból – inkább az utóbbi felé hajlunk, bár értjük és megértjük az ingyenes nyelvvizsgához jutást támogató közhangulatot, különösen most, hogy napirendre került az egyetemi felvételhez szükséges kötelező nyelvvizsga követelménye.

Úgy gondoljuk azonban, hogy a vizsga tényleges minősége alapvetően nem az akkreditáció hiányán vagy meglétén múlik. A lényeg, a követelményrendszer és a vizsga leírása rendelkezésre áll: ez a standardizáltság első számú feltétele. Más kérdés, hogy ezek önmagukban csak a szakmai minimumok (az előírt nyelvi szint, a vizsgával kapcsolatos formai és mennyiségi követelmények) meglétét garantálják. A megrendelő természetesen szigorúan elvárja, hogy az érettségi maradéktalanul megfeleljen az ezekben a dokumentumokban foglaltaknak, de valójában inkább csak abban érdekelt, hogy ne legyen semmi baj. Gyakran érezzük úgy, hogy a valódi, a pusztán formai megfelelésen túlmenő minőség – a „hozzáadott érték” – kizárólag minket, a vizsga előállítóit érdekli igazán. Még a szűkebb szakma is csak akkor szeret véleményt nyilvánítani, ha valami kifogásolható dolgot vél felfedezni, pedig mi mindig arra törekszünk, hogy a „hallott szöveg értése” vizsgák kis „remekművek” legyenek. Ez az érzés azonban nagy valószínűséggel mindössze a tesztkészítők magányosságából fakadó látszat. Egészen bizonyosak lehetünk ugyanis abban, hogy a színvonalasan oktató tanárok, valamint az igazán kiváló diákok minőséget várnak az érettségien is, mert csak egy jól összeállított, intellektuális élményt is nyújtó, tartalmilag izgalmas vizsga sikeres teljesítése igazolhatja hitelesen saját munkájuk eredményességét.

FÜGGELÉK

Az angol érettségi „hallott szöveg értése” vizsgakomponens készítésének munkafázisai

I. Előkészületek

1. A koncepció megbeszélése

2. Anyaggyűjtés

- autentikus hanganyagok: rádió (felvétel), tv (felvétel), CD-k, DVD-k, interjúk (felvétel)
- írott szövegek: internet, újságok, könyvek

3. A szövegek válogatása
 4. A feladattípusok hozzárendelése a szövegekhez
 5. A vizsga szerkesztése: tartalom, feladattípus és hanganyagtípus szerint, brit/amerikai, nők/férfiak, beszélők száma, autentikus/felvett
- II. Feladatírás
6. A feladatok írása
 7. A válaszfüzet szerkesztése: feladatlapok, előlap, magyar és angol bevezető, képek keresése
 8. A javítási útmutató készítése: tájékoztató, megoldások, pontszám-átszámítási táblázat
 9. A szövegátirat elkészítése: leírás, dokumentumszerkesztés, források jegyzéke
- III. Hanganyagkészítés
10. A hangfelvételek készítése: hangok keresése, időgyeztetés, felvételek, digitalizálás
 11. A zenék és effektek keresése: digitalizálás
 12. A hanganyag vágása
 13. A vizsga-CD szerkesztése: instrukciók vágása, zene és effektek beillesztése, szöveg-hossz és 30 perc belövése
- IV. Utómunkálatok
14. Szűk körű moderálás: a hanganyag és a feladatlap módosítása, itemszám-igazítás
 15. Bizottsági moderálás/piloting: fénymásolás, CD, hallgatás
 16. Piloting utáni javítások: a hanganyag, a feladatlapok, a szövegátiratok és a javítási útmutató módosítása
 17. Lektorálás (anyanyelvi): füzet, kulcs és átirat másolása, CD-készítés
 18. Lektorálás utáni javítások: a hanganyag, a feladatlapok, a szövegátiratok módosítása, javítási útmutató
 19. A kész anyag formatálása: válaszfüzet, szövegátirat, javítási útmutató, hang-CD és borító, forgatókönyv, CD a teljes dokumentációval
 20. Utolsó ellenőrzés: hallgatás, olvasás
 21. Leadás
 22. Vizsga előtti lektorálások: független magyar szakemberek, angol lektor

KÖNYVSZEMLE

Coyle, Do – Hood, Philip – Marsh, David

CLIL – Content and language integrated learning

Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
173 p. ISBN 978-0-521-13021-9

Az 1994-ben megalkotott CLIL (tartalomalapú nyelvvoktatás, TANY) „betűszót általános szakkifejezéseként használjuk mindazon oktatási formák leírására, amelyek keretében a tantervben szereplő bizonyos – nyelvi óráktól eltérő – tantárgyak tanítása egy második nyelven [...] valósul meg” (Euridyce 2006: 8).

A TANY a nyelvtanításnál komplexebb módszertani megközelítést igényel, amennyiben „törekszik mind a nem nyelvi tantárgy, mind pedig az annak oktatására szolgáló nyelv területén való jártasság fejlesztésére, egyforma fontossággal kezelve mindkettőt. [...] e kettős cél elérése érdekében különleges tanítási szemlélet kialakítására van szükség abban az értelemben, hogy a nem nyelvi tantárgy tanítása nem egyszerűen valamely idegen nyelven történik, hanem sokkal inkább annak segítségével és azon keresztül. Ez a tanítás és tanulás vonatkozásában egyaránt integráltabb megközelítést feltételez, megkívánva a tanároktól, hogy külön figyelmet szenteljenek nem csupán a nyelvtanítási módszereknek, de általában véve az oktatási folyamatnak is” (Eurydice 2006: 7–8). Az iskolai tananyag idegen nyelven történő oktatásának megjelölésére általában a „kétnyelvű”, „két tanítási nyelvű” iskola, oktatás vagy tanítás szakkifejezéseket használják (Eurydice 2006: 7).

A TANY számos formát ölthet. A résztvevőktől függően az oktatás korai szakaszától a későiig terjedhet, de akkor tekinthető „teljesnek”, ha a tantervi anyag egészét a célnyelven oktatjuk, illetve „részlegesnek”, ha ez a nyelv csak néhány tantárgy esetében a tanítás nyelve (Eurydice 2006: 7).

A TANY Magyarországon is jelen van a maga sokszínűségében. A két tanítási nyelvű gimnáziumok 1987. évi beindulása óta eltelt időben elterjedt az oktatás különböző szintjein és típusaiban (általános iskola, gimnázium, szakközépiskola, szakiskola, felsőoktatás), s ezen belül a TANY szerint oktatott tantárgyak száma is változatosságot mutat.

Ez az a dióhéjban vázolt háttér, amelyben elhelyezhetjük Coyle, Hood és Marsh *CLIL – Content and language integrated learning* című könyvét. A szerzők az 1990-es évek elejétől foglalkoznak a TANY-nyal különböző elméleti és gyakorlati aspektusokban: tanítás, tanárképzés, nemzetközi kutatás, tantervfejlesztés, pedagógiai programok és tananyagfejlesztés. *Do Coyle* (School of Education, University of Aberdeen) TANY-specialista, a témával kapcsolatos publikációinak száma 2000 óta 13¹. *Philip Hood* (School of Education, University of Nottingham) fő irányultsága az általános iskola, ahol németet és franciát is tanított. 12 releváns publikációt mondhat magáénak, főleg általános iskolai relációban². *David Marsh* (Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finnország) tagja volt a TANY alapjait kidolgozó és a CLIL betűszót 1994-ben megalkotó csoportnak (Mehisto et al. 2008).

Terjedelmi és egyéb praktikus okok miatt a recenzens úgy döntött, hogy a könyv részletekbe menő tartalmi ismertetése helyett kiemel két különösen innovatív elméleti, valamint a magyar olvasó számára is kifejezetten hasznos három gyakorlati szempontot.

A könyv három fő részből áll. Az első (elméleti) rész „ablakot nyit” a TANY-ra: a történeti áttekintés után különböző tantervi mo-

¹ Forrás: www.abdn.ac.uk/education/pictal/staff/details/do.coyle; hozzáférés 2012.03.08.

² Forrás: www.nottingham.ac.uk/Education/People/philip.hood; hozzáférés 2012.03.08.

delleket tárgyal általános és középiskolai, valamint felsőoktatási és szakiskolai kontextusban. A mű egészen végigfutó vezérmotívum a TANY kétfokuszú lényege, amelyben egyforma figyelem jut a közvetítő nyelvként (*vehicular language*, 1) definiált nyelvre és a tantárgyi tartalomra. Különösen érdekes a tantervi variációkról szóló 2. fejezet a TANY működéséhez szükséges tényezőkkel, úgymint tanár és tanuló közvetítő nyelvi ismerete, az időtényező és a tartalmi-nyelvi integráció fokai (14–26). A 3. fejezetben találjuk a fent jelzett, különös figyelemre méltó két elméleti „alappillért”.

Az egyik kiemelkedő fogalom a nyelvi triptichon (*language tryptich*, 36–38). Ennek lényege, hogy a TANY-megközelítésben egy szaktárgyat nemcsak *idegen nyelven* (a), hanem egy idegen nyelv *segítségével* (b) és azon *keresztül* (c) tanítunk (3, idézi Euridyce 2006: 7–8, lásd fent). A gyakorlat nyelvére lefordítva:

- a) *Language of learning*: a tárgyhoz/témához szükséges szókinccs, a beszédszándékok (leírás, következtetés levonása, javaslatétel stb.) kifejezéséhez szükséges szerkezetek (segédigék, igeidők stb.) (37, 61, 81).
- b) *Language for learning*: a kommunikációhoz (pár- és csoportmunkához, kérdésfeltevéshez, válaszadáshoz, érveléshez, vitához stb.) szükséges nyelvismeret (37, 62, 81).
- c) *Language through learning*: egy tantárgy tanulása közben használt nyelv(i) készségek ciklikus fejlesztése (magasabb szintű prezentáció, interakció, dialógus; szelektív tanulás például önálló szótárhasználattal, jegyzetelés stb.) (37, 63, 81).

A fentiek egyik üzenete az, hogy nyelvet direktben nem tanítunk (közvetve azért lehet, például történelmi szöveget kiegészíteni múlt idejű igealakokkal a megadott 1. szótári alak alapján). A második üzenet: a TANY-hoz nyelvtudás szükséges. Megszerzésének mód-

jára a szerzők is utalnak (nyelvi előkészítő TANY előtt, azzal párhuzamos nyelvórák stb.) (14, bővebben Bognár 2005).

A másik fontos kiindulási pont a „négy c”:
content (tantárgy/tematikus anyag), *communication* (nyelvtanulás és -használat), *cognition* (tanulási és gondolkodási folyamat) és *culture* (interkulturális tudatosság) (41) integrációjának és egymásra hatásának modellje. Értelmezése: az első *c* nem csupán a tantárgyi tudás megszerzése, hanem alkotó gondolkodás és megértés is (harmadik *c*); ennek kifejezéséhez szükséges a második *c* (a nyelvtudás és nyelvi készségek), végül mindezt átszövi a nyelv és a kultúra közötti kapcsolat (negyedik *c*).

Utóbbi talán kevésbé egzakt, és mivel a recenzens egyik vesszőparipája, engedtessek meg néhány saját példa. Ha a *várjobbágy* angol megfelelőjét keressük, és a szótárban azt találjuk, hogy *castle serf*, akkor a gond az, hogy (1) ez a fogalom nem létezik, de (2) ha létezne, akkor is baj lenne a jelentéssel, mert a *várjobbágy* nem az, amit a *serf* szó jelöl, és angol szót sem találunk rá, mert angol történelmi kontextusban ismeretlen. Körül kell tehát írni a 2. és 3. *c* segítségével. A *checks and balances* magyar megfelelőjének van ugyan értelme (*fékek és ellensúlyok*), mégis magyarázatra szorul, mert tematika- és kultúrafüggő kifejezés. De nem is kell TANY-kötődésű példa a kultúra „jelenlétének” igazolására: az angolban érveléskor (is) *discourse* markerek (*I think/I'm afraid/That's true but* stb.) vezetnek be a mondanivalót, míg a direkter véleménynyilvánításhoz szokott magyar nyelvtanulónak ezt meg kell tanulnia. Az utóbbi példából az is látható, hogy a kultúra a mindennapi nyelvhasználat szintjén nem komplex, „komoly” fogalom (az irodalom, intézményrendszer, politika stb. által képviselt *high culture*, *big C*), hanem a nyelv szerves alkotóeleme.

A könyv második része az osztálytermi gyakorlatba viszi át az elméleti alapokat. Itt található az alábbi, figyelemre méltó három szempont:

1. *Tool Kit* (Eszköztár) azoknak a tanároknak, akik saját és tanulóik igényeihez igazodva kívánják a gyakorlatban alkalmazni TANY-ismereteiket (4. fejezet, 48–72 és Függelék, 74–85). A szerzők végigvizsgálják az olvasót egy TANY-egység megtervezésének a fázisain; bemutatják a „négy c” átültetését egy konkrét példára (élőhelyek), ezen belül a második *c-t* (*communication*) a nyelvi triptichon alapján építik fel, végül pedig példát hoznak a téma kulturális vetületére (környezettudatosság). Az 5. fejezetben a tananyag-, valamint feladattervezést és (elő)képzést az Eszköztárral kapcsolatban vizsgálva (86–109) az alábbi dilemmákkal szembesülünk (95):

- Hogyan építhetünk a már meglévő tudásra? (kognitív kihívás)
- Milyen nyelvi korlátok állnak a tartalom útjában?
- Nem butítjuk-e le a tartalmat a nyelvi egyszerűségekre törekedve?
- Nem túl komplex a tartalmat közvetítő nyelv?
- Nem túl magas a tantárgyi követelmény? (kognitív kihívás)

Az egyik példa vízben pancsoló gyerekek képén alapszik (104), s első látásra nem is világos, miféle TANY-feladat hozható ki belőle. Csakhogy kiderül, hogy mindent elárasztó árvízről van szó, a feladat struktúrája pedig a következő: *content*: az árvíz hatása; *cognition*: esőgrafikonok összehasonlítása; *communication*: álláspont kifejtése és igazolása; *culture*: empátia. A fenti öt kérdésre csak az adott osztálytermi környezet ismeretében adható válasz, de annyi bizonyos, hogy a TANY céljára felhasználható tematikus anyag és a feldolgozás módja/szintje rendkívül változatos. A példára építve a szerzők a továbbiakban a tananyagok hiányával, a tananyagkészítéssel és a meglévő anyagok adaptációjával foglalkoznak.

2. Az értékelés (6. fejezet). A szerzők készséggel beismerik, hogy a TANY komplexitásának tükrében ez összetett probléma: Ho-

gyan definiáljuk a tartalmi-nyelvi integráció szintjét? Mit mérünk a „négy c”-ből? Hogyan mérjük: fókuszált „számonkéréssel” (írásbeli/szóbeli teszttel), vagy/és folyamatos monitorozással? És a központi dilemma: tartalmi vagy nyelvi tudást értékeljük? Milyen nyelven (anyanyelven vagy a közvetítő nyelven)? Egyénileg vagy csoportosan értékeljük a tanulók teljesítményét? A szerzők a következő támpontokat ajánlják (115–120):

- a „négy c”-re alapozva világosan meg kell határozni a célokat;
- mindig a tartalom értékelése legyen a domináns elem.

Ugyanakkor a szerzők belátják, hogy maga a tartalom is komplex („potenciális kihívás”, 116), ugyanis lehet, hogy a tanuló „tudja az anyagot”, de nem képes kellő szinten kifejezni magát a nyelvi korlátok miatt. Sőt az sem mindegy, hogy a tartalom melyik aspektusát nézzük: a tényszerű részleteket; a főbb pontok általános megértését; interpretációt/analízist várunk; egyénre szabott projektmunkát értékelünk.

A *hogyan értékeljük* kérdésére (116–117) kapunk két konkrét javaslatot: minél kevesebb nyelvhasználattal nyerjünk minél több tartalmi információt (igaz/hamis állítások, grafika, egyszerű kérdések stb.), és az egyéni mellett legyen csoportos/kollektív értékelés (*plenary*, 117), például az óra anyagának összegzése. A nyelvi értékelésben (119–120) formális teszteléskor megkönnyíti a helyzetet az igazodás az Európa Tanács idegennyelv-oktatásra vonatkozó ajánlásaihoz, de mi a helyzet a mindennapi értékeléssel? Milyen kompetenciákat mérünk? (Részletes lista a 119. oldalon.)

A válaszban megfogalmazott javaslat lényege a következő: a „menet közbeni” nyelvi értékelés (tulajdonképpen korrekció) a tartalom világossá tétele érdekében történjen, mert ha csak a nyelvhelyességi hiba javítása a célja, akadályozhatja a kommunikációt. Ugyanakkor a szerzők leszögezik: nem azt akarják mondani, hogy ne foglalkozunk a nyelvi hi-

bákkal, de prezentáció (nevezzük „felelésnek”?) közben végzett folyamatos javítgatás helyett inkább teremtsünk erre külön alkalmat, mondjuk *language clinic* formájában: a tanár gyűjti a megbeszélésre érdemes nyelvi hibákat, és egy adott ponton foglalkoznak velük (120).

3. A tanár. Direktben/külön fejezetben a szerzők nem foglalkoznak a TANY tanárával szemben támasztott követelményekkel, viszont implicit módon a kérdés „végigvonul” az egész könyvön (leginkább a 162. oldalon szedik pontokba az elvárásokat *pre- és in-service* tanárképzési relációban egyaránt). Ennek alapján a tanár előtt hármas követelmény rajzolódik ki: szaktárgyi, nyelvi és nyelvpedagógiai.

- Ha nyelvtanár tart tartalomalapú órát, alaposan fel kell készülnie az adott tárgyból, nehogy a tanulók többet tudjanak nála. Emellett szem előtt kell tartania, hogy ezen az órán nem a nyelvre, hanem a tartalomra kell koncentrálnia (Bognár 2005).
- Ha szaktárgyi tanár tartja az órát, rendelkezzen megfelelő nyelvi kompetenciával (a szakhatóság elő is írhat valamilyen végzettséget, például nyelvvizsgát), és sajátítson el nyelvpedagógiai ismereteket is (a kommunikációt segítő tanulóközpontú módszereket stb.) (Bognár 2005).
- Ideális esetben a tanár kiegyensúlyozottan rendelkezik mindhárom összetevővel. Legjobb, ha maga is „két tannyelvű”, azaz a közvetítő nyelven tanult egy szaktárgyat, vagy két szakon (szaktárgy + idegen nyelv) végzett.

A könyv harmadik részének témája a fenntarthatóság és a jövőbeni fejlődés, különböző TANY-programok elemzése, hatásuk értékelése, valamint a jövő társadalmi, kulturális és gazdasági aspektusai. Irodalomjegyzék az egyes fejezetek után található, nem a könyv végén.

A szerzők szerint könyvük az első olyan publikáció, amely a TANY elméletét és gya-

korlatát a maga teljes mélységében tárgyalja, és kulcskérdéseket vet fel továbbgondolásra. Értékelésük helytálló: a mű imponáló szakirodalomra támaszkodva, megalapozott elméleti háttér birtokában kiváló és jól használható gyakorlati kézikönyv lehet a TANY-nal bármely szinten foglalkozó szakember számára. Nem kívánja előírni, mit kell tenni, hanem az egyes témakörök sokféle aspektusát feltárva, a problémákat felvetve bevonja az olvasót azok végiggondolásába és a megoldások számbavételébe. A recenzensnek is az volt az érzése, hogy olvasás közben negyedik szerzőként részese lehetett a szerzői csapatnak, mert sajátjának is érezhette a felvetett témákat. Mivel a könyv nem kívánja egyedül üdvözítő megoldásokat közölve előírni a tennivalókat, kellő szabadságot ad az olvasónak arra, hogy saját kontextusában válogasson a felkínált alternatívák között, és önálló döntéseket hozzon.

A könyv egyik legfontosabb üzenete annak, aki csinálja, és annak, aki csinálni akarja az, hogy a TANY *komoly dolog*: mind egyéni, mind intézményi szinten felelősen végig kell gondolni a bevezetését. Ugyanakkor megéri a fáradságot, mert a tanulási-tanítási folyamat izgalmas és mindig megújuló forrása, és eszközeként szolgálhat tanuló és tanár számára egyaránt.

Magyarics Péter

IRODALOM

- Bognár Anikó (2005): A tartalom fontossága az idegen nyelvek oktatásában – is. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/9. 37–45.
- Mehisto, P. – Marsh, D. – Frigols, M. J. (2008): *Uncovering CLIL – Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Tartalomalapú nyelvtanítás (CLIL, EMILE) az európai iskolákban. Brüsszel: *Eurydice, az európai oktatás információs hálózata*, 2006.

Ortutay Katalin

A jog a szavak hivatása

Miskolc: Z-Press Kiadó, 2011. 93 p.
ISBN 978-963-08-2759-1

Bár a jog és a nyelv szoros, egymást feltételező kapcsolata kézenfekvő, ahogy Ortutay Katalin már könyvének előszavában felhívja rá a figyelmet, a jogi nyelvészet egészen az utóbbi időkig méltatlanul kevés figyelmet kapott. Oka ennek az is, hogy a jog és a nyelv kapcsolatának vizsgálata során olyan interdiszciplináris területre tévedünk, ahol alapvető feltételként jelenik meg mind a jog, mind pedig a nyelvészet beható ismerete. Több jogrendszer, több jogi nyelv esetében pedig nemcsak az érintett nyelvek magas szintű tudása, hanem több jogrendszer sajátosságainak értő felismerése és értelmezése is megjelenik követelményként. Mindezek az elvárások nem csupán a jog és a nyelv összefüggéseinek vizsgálatára igazak, hanem általában a jogi szövegek fordítására is, hiszen – ahogyan a szerző is fogalmaz – a jogi szövegek fordítójának két urat kell egyszerre szolgálnia: két nyelv és két jogrendszer között kell ekvivalenciát teremtenie (80).

Ortutay Katalin mindkét aspektust vizsgálatának tárgyává teszi, és maga a könyv is ezt tükröző két, jól elkülöníthető egységre osztható. Az első rész a jogi nyelv sajátosságaival foglalkozik, míg a második rész a jogi fordítás nehézségeivel. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a szerző vizsgálatát szándékosan két nyelv, a francia és a magyar jogi nyelv tanulmányozására szűkítette le. Különös perspektívát nyújt a kérdés tanulmányozásának, hogy a francia, illetve magyar jog ugyan a kontinentális jogok családjába tartoznak, ugyanakkor más-más gyökerekkel, hatásokkal, hagyományokkal és fejlődési történettel rendelkeznek. Ráadásul a francia nyelv az Európai Unió intézményei közül az Európai Unió Bíróságánál kiemelt közvetítő szerepet tölt be, hiszen ez a Bíróság munkanyelve, erre a nyelvre fordítják le az összes eljárási dokumentumot, ezen a nyelven szö-

vegezik az ítéleteket, és franciáról fordítják le a hitelesnek számító nyelvi változatot is. A könyv ennek a kérdésnek külön fejezetet szentel (81–88.).

Amennyiben sommásan kellene megragadni *A jog a szavak hivatása* című mű lényegét, a legtalálhatóbb kifejezés talán az, hogy gondolatébresztő. Ahogy a könyv fűlszövegében is ígéri a szerző, a jogi nyelv csupán egyes kiragadott szegmensein keresztül igyekszik rámutatni a jog és nyelv szövevényes, összetett kapcsolatrendszerére. A számos, jól megválasztott példa, gondolatfelvetés az olvasóban valóban azt a benyomást kelti, hogy csak ízelet, betekintést kap, és valamennyi fejezet, alfejezet önálló monográfiává nőhetné ki magát, a vizsgált téma szinte kiaknázhatatlan mélységeket rejt.

A jogi szaknyelv fogalmának megragadása önmagában véve sem egyszerű feladat. A vonatkozó magyar vagy külföldi szakirodalom maga is megosztott a jogi nyelv szaknyelvi jellegének értékelésében. Egyes értelmezések szerint a jogi nyelv nem is éri el a zárt szaknyelvi jelleget, és azt sajátos nyelvhasználatként azonosítják. Ugyanakkor külön nehézséget jelent – ahogy maga a szerző is utal rá –, hogy a jog önmagán belül is rétegzett, sajátos terminológiával rendelkező, jogágak szerint tagozódó szaknyelv (16). Más a nyelvezete, terminológiája a polgári jognak, és más a büntetőjognak.

A szerző nyelvészként vállalkozott a jog és a nyelv kapcsolatának elemzésére, megközeleltése tehát a nyelvész látásmódját tükrözi, ami azért fontos, mert a magyar szakirodalomban eddig alapvetően jogászok tettek kísérletet a jog nyelvi szempontú elemzésére. Nyelvészként úgy véli, hogy a jogágak szerinti megkülönböztetés nem teszi lehetővé a nyelvészeti szempontú vizsgálatot. A jogot megnyilvánulási területei szerint, a tételes jog (jogszabályok), a bíróságok, hatóságok általi jogalkalmazás, a jogtudomány, valamint az általában vett jogi ismeretterjesztés szintjén kell vizsgálni.

Ortutay Katalin kiinduló tézise az, hogy különösen a francia, de a magyar jogban is meghatározó szerepe van a beszélt jogi nyelvnek, és szembeszáll azzal a tézissel, miszerint bárminemű nyelvi elemzésnek kizárólag az írott jogon kell alapulnia. Ezt a tételét a könyv több fejezetében is példákkal támasztja alá. Az olvasó számára világossá válik, hogy jól lehet mindkét jogi nyelv esetében sokáig (a magyar jogban a 19. századig, a francia jogban a 16. századig) a latin volt az írott jog nyelve, a bírászkodás nem történhetett olyan nyelven, melyet az érintettek nem értettek meg. Ezért a nemzeti jogi nyelv kialakulásának elsődleges terepe a jogalkalmazás volt, amelyre aztán ráépült, és amit később kiszorított az írott nemzeti nyelvű jog, amely idővel a tudatos nyelvi jogfejlesztés hatásait tükrözte. Ezzel magyarázható az is, hogy a köznyelvbe átszármazott, és adott esetben a jogi nyelvből ki is kopott kifejezések is eljárási jellegűek. Ezekre elsősorban a francia nyelvben találhatunk példákat: *mettre en cause* (melynek eredeti jogi jelentése 'perbe fog', mai köznyelvi jelentése pedig 'hírbe hoz'), *à tour de rôle* (eredeti jogi jelentése 'bíróági nyilvántartás szerint', köznyelvi jelentése 'felváltva') (56).

A jog szóbeli jellege teszi lehetővé a nyelvész számára a jog pragmatikai szempontú vizsgálatát. A pragmatika a szaknyelvet működési keretében vizsgálja azért, hogy pontos képet kapjon a nyelv érvényesüléséről. Ez a jogi nyelv esetében a jogalkalmazás területét jelenti. A pragmatikai szempontú vizsgálat azonban csak a jogalkalmazás esetében lehet célravezető. A szerző hangsúlyozza, hogy a tételes (írott) jogot inkább a hagyományos nyelvészeti kereteken belül (morfológia, szintaxis, lexikológia) lehet hatékonyan vizsgálni. Vizsgálatának tárgyául egy büntetőügyben hozott magyar bírósági ítéletet választ. A büntetőítéletből választott szemelvények, példák alapján Ortutay Katalin azt bizonyítja, hogy a jogi szövegek (és elsősorban a jogalkalmazás során keletkezett iratok) bővelkednek illokúciós aktusokban (például: ígélet, pa-

rancs, felszólítás), illetve, hogy az e dokumentumokban fellelhető igék további, jól elkülöníthető csoportokra bonthatóak.

A jogi nyelv sajátossága azonban inkább a szemantikában nyilvánul meg, mint a szintaxisban. A szerző szemléletes példákkal támasztja alá az úgynevezett kettős kötődésű szavak által okozott értelmezési nehézségeket. Az ilyen szavaknak ugyanis lehet jogi és nem jogi értelmük is, és ez az értelem esetenként csak árnyalatilag, a jogi pontosság és a köznyelvi tág értelem mentén különbözik, gyakran azonban teljesen elválik egymástól. A francia *juger* ige jelentése a jogi nyelvben 'ítélkezni, ítéletet hozni', míg a köznyelvben általában akkor használják, ha valaki bírál valamit. Még erősebb a különbség a *tutelle* szó esetében, melynek pontos jogi értelme 'gyámság', míg a köznyelv 'védnökség, oltalom' jelölésére használja (55). A legérdekesebb példákat azonban azok a kifejezések szolgáltatják, melyek a jogi nyelvben teljesen elszakadtak eredeti jelentésüktől, mint például az elsődleges jelentése alapján 'korlátot' jelentő *barre* szó, amely a 'tanúk padját' jelenti; vagy maga az 'ügyész' jelentésű kifejezés (*parquet*), amely a parkett szóból ered. Természetesen e szavak történetileg szoros kötődést mutatnak eredeti jelentésükkel: az Ancien Régime idején a népet ráccsal (*barre*) választották el a bíróságtól, amely ezáltal külön „színpadra” került, az ügyész mozgástere pedig az ezen található parkettre szűkölt (58).

A jogi nyelv és a szerző által vizsgált két nyelv sajátosságainak bemutatását követően a könyv a jogi fordítás támasztotta nehézségekkel foglalkozik. A jogi szövegek (legyenek ezek jogszabályok vagy egyéb dokumentumok) fordítása sokrétű tudást igényel a fordítótól, hiszen nem kevesebb a feladata, mint az, hogy az általa előállított célnyelvi szöveg ugyanazt a jogi hatást tükrözze, mint a forrásnyelvi. Ehhez azonban a fordítónak ismernie kell az érintett jogrendszereket, azok sajátos jellemzőit és jogi terminusainak pontos értelmét. Munkája során a forrásnyel-

vi jogrendszer fogalmának a célnyelvi jogrendszerben megfelelő fogalmát jelölő kifejezést kell megtalálnia (funkcionális ekvivalencia). A funkcionálisan ekvivalens fogalmak azonban adott esetben nyelvileg teljesen másképpen jelöltek. A büntetlen előélet a francia jogban *casier juridique vierge*, vagyis szó szerinti fordításban „szűz bűnügyi nyilvántartás”.

A fő probléma azonban az, hogy nem mindig akad a célnyelvi jogrendszerben funkcionálisan ekvivalens fogalom. A jogi szövegek fordítójának nagy dilemmája, mihez kezd a csak részben ekvivalens fogalmakkal, illetve azokkal, melyeknek nincs funkcionális párja. A kérdést még tovább bonyolítja, hogy egy adott természetes nyelvet akár több nemzeti jogrendszer is használhat (ilyen például a francia jogi nyelv Svájcban, Belgiumban és Franciaországban), és előfordul, hogy azonos fogalmat a két jog más-más kifejezéssel jelöl. Az igazságügy-minisztert a francia jogban például a *Garde des Sceaux* elnevezés jelöli, míg a belga jogban *ministre de la justice* (79).

Különös dimenziót ad a jogi fordításnak, amikor egy adott nyelv, amely egyébként egy (vagy több) nemzeti jogrendszer jogi nyelve is, semleges közvetítő nyelvvé válik. Ilyen funkciót tölt be a francia nyelv az Európai Unió Bíróságánál. Az ilyen kontextusban használt nyelvek elszakadnak, el kell hogy szakadjanak a nyelvet használó nemzeti jogoktól, és adott esetben új, a nemzeti jogi nyelvben nem létező kifejezésekkel gazdagodnak (például az *effet utile* mint az Európai Bíróság által létrehozott új terminus).

Ortutay Katalin könyve azt kínálja az olvasó számára, amit ígér: betekintést nyújt a jog és a nyelv világának összetett és izgalmas kapcsolatába.

Somssich Réka

Vlahović, Plamenka – Bugarski, Ranko – Vasić, Vera (szerk.)

Zbornik u čast Melaniji Mikeš – Višejezični svet Melanije Mikeš

[Tanulmánygyűjtemény Mikes Melánia tiszteletére – Mikes Melánia többnyelvű világa]

Novi Sad: Filozofski fakultet, 2009. 206 p.
ISBN 978-86-6065-027-8

Amikor szemügyre vettem a Mikes Melánia professzor asszonynak szentelt kötetet, nagy megtiszteltetés volt számomra az a tény, hogy egy legenda tiszteletére szánt emlékkönyvet tartok a kezemben. Mikes Melánia nevével 2001-ben, a pécsi nyelvtudományi doktori iskola előadásainak keretében találkoztam először. Számos kutatását és tanulmányát olvasva egy alkalmazott nyelvészeti legenda képe bontakozott ki előttem. Mindig is sajnáltam, hogy az évek során nem sikerült vele személyes kapcsolatba lépnem.

Maga a kötet egyszerű, puha kötésű, szürke borítós könyv, amelyre zöld betűkkel van kírva a cím Mikes Melánia nevével, szerb nyelven. Egyetlen képecske díszíti, az Újvidéki Bölcsészettudományi Kar logója. Már a kötet külseje is az egyszerűséget és Mikes Melánia életútjának egyik fő tulajdonságát, a szerénységet sugallja. A szerénység azonban kincsekkel teli tapasztalatokkal és gazdag tudományos eredményekkel párosult. Mikes Melánia fényképéből (az ötödik oldalon) életenergia és örök tudományos kíváncsiság érezhető.

Az első meglepetés maga a kötet nyelvezete. Habár címe a többnyelvűsége utal (*Mikes Melánia többnyelvű világa*), és a kötetben öt különböző nyelven találunk tanulmányokat, a borítón lévő információk csak szerbül olvashatók. Ez első pillantásra eltántoríthatja azokat az olvasókat, akik nem értenek szerbül, bár bizonyára találnának benne számukra érdekes írásokat. Az előszók is csak két nyelven olvashatók, szerbül és angolul. A ma-

gyar nyelvű előszó hiánya számomra nehezen érthető, különösen mert Mikes Melánia életrajzából láthatjuk, hogy ő maga kétnyelvűként nőtt fel (anyanyelvei a szerbhorvát és a német), már kora gyermekkorában magyart, franciát és angolt tanult, egyetemi tanulmányait angol, francia, német és szerbhorvát nyelven folytatta, valamint hét nyelven publikált. Több nyelven közölt általános információkkal a szerkesztők még méltóbb tiszteletet adhattak volna Mikesnek, és ezzel egyensúlyba kerülhettek volna a professzor asszony 1960 és 2008 között publikált angol, francia, magyar, német, román, szerb és orosz nyelvű (266 tételből álló) tanulmányainak gazdag listájával (17–36).

A kötetben tizenöt szerző publikált, a szerkesztők Mikes Melánia barátait és kollégáit kérték fel erre a nemes feladatra. A tanulmányok sorba helyezését a kötetben – az előszóban olvasható magyarázat ellenére – nehéz megindokolni. Az alábbiakban kizárólag a magyar, szerb és angol nyelven írt cikkekből szemezgetünk.

Andrić Edita (37–55) a vajdasági magyar diákok kétnyelvűségéről írt szerb nyelven (*Dvojezičnost mađarskih đaka u Vodvodini*). Ezt követően Bálizs Jutka, Erdély Lenke és Mikes Melánia *Verbális interakciók alkalmazása a környezetnyelv tanításának kezdeti fázisaiban* című magyar nyelvű tanulmányát olvashatjuk (57–67). Míg Andrić saját kutatásának eredményeiről számol be, és a vajdasági diákok kétnyelvűségi fokát igyekszik leírni, Bálizs, Erdély és Mikes cikkéből a szerb nyelv magyar tannyelvű tagozatokon folytatott oktatásáról szerezhethünk érdekes információkat. A sort Bugarski Ranko folytatja az Európában szereplő regionális és kisebbségi nyelvek helyzetéről (*Evropska povelja o regionalnim ili manjinskim jezicima*) szóló szerb nyelvű írásával (69–80). Cikkéből sok hasznos adathoz juthat az olvasó az európai jogi eljárásokról. Cseh Márta magyar nyelvű cikke következik *A derék ragozásáról* címmel (81–88), valamint Dezső László angol nyelvű tanulmánya, amely a magyar szintaxis

tipológiai jellemzésével foglalkozik (*An outline of the typological characterization of Hungarian syntax*) (89–96). Cseh a *derék* szó etimológiájával foglalkozik, és számos érdekes kérdést vet fel ebben a témában, Dezső pedig Mikes Melánia 1971-ben megjelent szerbhorvát–magyar kontrasztív grammatika könyvéből kiemelt néhány témát vesz ismét górcső alá. Gudurić Snježana a nyelvtanulás artikulálási alapjait magyarázza szerb nyelvű, *Artikulaciona baza i učenje jezika* című írásában (97–105). Ezt követi Jovanović Romanca tanulmánya, mely a kétnyelvűek szókincsének kölcsönszavak és tükörfordítás segítségével történő gyarapításával foglalkozik (*Leksički kalk i pozamljenice kao vid obogaćivanja rečnika dvojezičnih govornika*) (107–112). Puja-Badesku Marina cikke a vajdasági román gyermekek kétnyelvűségét taglalja (*Dvojezičnost rumunske dece u Vojvodini*), vajdasági terepkutatásának egy részét mutatja be (145–150). Ezt követi Radovanović Milorad tanulmánya a „határ” metaforáról az elmosódott halmazok logikája szempontjából (*Metafora „granice” iz ugla fazi logike*) (151–158). Szépe György *Tér és idő leképezése a grammatikában* című írása a magyar és francia nyelvre összpontosít (159–167). Stanojević Danijela saját kutatása eredményeiről számol be, az angol mint második nyelv óvodai elsajátításával foglalkozik (*Acquiring English as a second language in kindergarten*) (169–179). Tir Mihail cikke a kontrasztív nyelvészet szerepét elemzi a szlovák mint anyanyelv tanításában (*Primena kontrastivne lingvistike u nastavi slovačkog jezika kao materinjeg*) (181–187); két viszonyról esik szó: szlovák nyelvjárás – szlovák irodalmi nyelv, illetve szerb nyelv – szlovák nyelv. Vasić Vera és Vlahović Plamenka tanulmányukban (*Termini iz oblasti dvo/višejezičnosti u srpskohrvatskom i francuskom jeziku*) szerbhorvát és francia nyelven írnak az anyanyelvűségről, a kétnyelvűségről és a többnyelvűségről (189–206).

Amint láthatjuk, a kötetben lévő tanulmányok változatos és érdekes témákat vetnek fel. Ahogyan a szerkesztők a tanulmánykötet elő-

szavában is említik, ez a könyv egy jelentős tudós iránti nagybecsülés csekély záloga, ezért olyan nyelvészeknek ajánlom, akik Mikes Melánia többnyelvű világa aktuális kérdéseinek egy szeletébe szeretnének betekintést nyerni.

Aleksa Varga Melita

Bárczi Zsófia – Vančoné Kremmer Ildikó (szerk.)

Margó

Írások a fordításról és a kétnyelvűségről

Pozsony: AB ART Kiadó, 2010. 231 p.
ISBN 978-80-8087-086-7

A *Margó* című kötet 2010-ben látott napvilágot a pozsonyi AB-ART Kiadó gondozásában. Az *Írások a fordításról és a kétnyelvűségről* alcímet viselő kötet tizenhét nyelvész, illetve irodalmár írásait tartalmazza. A mű megjelenését a Szlovák Köztársaság Kulturális Minisztériuma támogatta. Szerkesztői, de jórészt szerzői is a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem magyar tanszékének a munkatársai, de találunk szerzőket Pozsonyból és Besztercebányáról is. Az elsődlegesen a szlovákiai magyar tudományosságot képviselő alkotók mellett a fordítástudomány és a kétnyelvűség-kutatás néhány magyarországi, valamint egyik erdélyi képviselője is helyet kapott a kötetben (Heltai Pál, Csörsz Rumen István, Kozmács István, illetve Benő Attila személyében). Közülük többen az utóbbi esztendőkből vendégtanárként dolgoztak szlovákiai egyetemeken magyar tanszékeiken. Kár, hogy mindezek az információk a kötetből – elő- vagy utószó, netán fülszöveg hiányában – nem derülnek ki.

A kötet egyaránt kapcsolódik a nyelv- és az irodalomtudományhoz; a tanulmányok szövegében – a témától függően – szlovák, cseh, latin, német, angol, olasz, román és finn nyelvű sorok, olykor teljes versek bukkannak fel. A kétnyelvűséghez és a fordítás elméleté-

hez, sőt gyakorlatához szinte mindegyik tanulmánynak van köze. Kissé mégis eltér a fenti tematikától, s így a többi írástól a kötetet nyitó Mészáros András-tanulmány, amely filozófiai indíttatású munkának tekinthető, s *A szellemtörténeti látásmód elemei Szelényi Ödön elméletében* címet viseli (5–14). Szelényi Ödön (1877–1931) mintegy húsz évig Felső-Magyarországon (Lőcsén, Késmárkon, Pozsonyban) élt és dolgozott.

Ugyancsak a többitől eltérő témájú Menyhárt József *Blogolok, tehát vagyok...* című írása (197–205). Ez a blogok világába nyújt betekintést, továbbá ötleteket is ad a blogok nyelvészeti feldolgozására: „Az emotikonok használata, a különböző rövidítések, a szóösszevonások, az alternatív ortográfiai megoldások a helyesírás és a nyelvművelés témáiba vágó vizsgálódásokat, a bloggerek nicknévválasztása pedig az onomasztikai kutatások témakörét bővítheti” (204).

A Misad Katalin tollából született s a lexicográfiához is sorolható, de a kétnyelvű helyzet gondjait is érzékletesen bemutató munka sokat eláruló címe: *Terminológiai problémák a szlovákiai magyar tannyelvű alapiskolákban használt kétnyelvű szakszótárakban és szakkifejezés-gyűjteményekben* (151–165). Az inadekvát szakszó-megfeleltetéseknek és tükörfordításoknak (*populációsűrűség, orvosi vizsgálati szoba, emberbolha, jeges róka* stb.) olykor egészen meglepő példái alátámasztják a szerző egyik fő megállapítását: „A szlovák és a magyar nyelv eltérő formai sajátosságai is rányomják bélyegüket a szlovákiai magyar szakszókincs állapotára és használatára” (162). Igen jellegzetesek még a szókészleti regionalizmusok (*púpava* ‘pityang’, *cimporrú* ‘píszé’, *buhu* ‘nagy fülesbagoly’) esetei is. A szerző leszögezi: „a hiányzó szaknyelvi regiszterek létrehozása kisebbségi viszonylatban különös körültekintést kíván” (162). Számos szaknyelvi szó tükörfordítása az államnyelvből és a regionális kifejezések használata nemcsak Szlovákiában, hanem Erdélyben, a Vajdaságban és Kárpátalján is probléma. Szintén gondot okoz, hogy ugyanarra a foga-

lomra több szó is van, amelyek ráadásul nemcsak egymástól, hanem a magyarországi szakszóhasználatától is eltérnek. A szerző véleménye szerint a szakszó magyarra fordításának kérdésében „a magyarországi mintát ajánlatos követni” (163).

Aktuális, az előbbi íráshoz közvetlenül is kapcsolódó témát bont ki a Presinszky Károly által írt, *Változatok egy témára – A szlovák–magyar fordítói szakvizsga nyelvi produktumai* című tanulmány (167–177). A cikk szerint a szakterminológia ismerete alapvető kívánalom szaknyelvi szövegek magyarra fordításakor. A jogi-közigazgatási szaknyelvben – amelyhez a fordítások kapcsolódnak – azért is különösen fontos a pontos és egységes terminológia, mert „a jó fordítás adekvát jogi interpretáció is egyben” (173). Ráadásul a fordítóknak a magyaros mondat- és szövegszerkesztéssel is meg kell birkózniuk, sőt a szövegeknek stilisztikailag is meg kell felelniük a kívánalmaknak.

A szlovák–magyar kétnyelvűség egyik hétköznapi szituációjában vizsgálódik Bauko János, akinek *Magyar személynevek a szlovák tannyelvű iskolákban* című munkája (206–214) nemcsak rendszerezi és jellemzi a személynevek különféle típusait (azaz a család- és keresztneveket, továbbá a bece- és ragadványneveket), hanem számos érdekes példát is közöl a becenevek és a ragadványnevek világából. A tanulmány táblázatai számadatokkal is alátámasztják az írásában mondottakat. Hadd idézzem itt a befejezés egyik mondatát: „A szlovák nemzetiségű diákok közül azok viselnek magyar ragadványneveket, akik gyakran kommunikálnak magyarul, és a magyar nemzetiségű diákokkal jó barátságban vannak, mivel általában tőlük kapják a magyar eredetű nevet” (212).

A kétnyelvűség mellett az irodalomtudomány témakörébe is utalható tanulmányok részint a múltba tekintenek vissza, részint kortárs irodalmi fordításokkal foglalkoznak. Az előbbiekre példa a Csörsz Rumen Istvántól származó, az *Interetnikus kapcsolatok a 18–19. századi felvidéki közköltészetben* címét

viselő írás (28–56), továbbá a *Kompozíció, moralizálás és retorika a reneszánszfordításban* című Polgár Anikó-tanulmány (57–68). Az elsőnek említett munka bővelkedik latin–magyar, latin–szlovák és szlovák–magyar párhuzamos szövegekben; ez a kötet leghosszabb tanulmánya.

A 20. századi alkotókkal, illetve művekkel foglalkozó írások között találjuk Benyovszky Krisztián *Fordítsunk krimi!* (69–80), valamint Csehy Zoltán *Szöktetés egy másik nyelvbe – két italianofil kritikai reflexió* című munkáját (100–115). Benyovszky Krisztián tanulmányának a címe jóval többet ígér, mint amennyit végül a szerző a krimifordítás titkaiból előttünk föltár. Rövid bevezető rész után a detektívtörténetek címének fordítására összpontosítva mutatja be, mikor és mennyire lehet szabad a fordító egy-egy cím visszaadásában. Ha a fordító – önkényesen eltérve az eredetitől – az új címmel ráirányítja az olvasó figyelmét a bűnügy megoldására, akkor ezzel „lelővi a poént”. Ha például a fordító az eredetiben is álló „Lord Edgware meghal” helyett „Az áruló szemüveg” címet adja a könyvnek, az bizony túlságosan sokat árul el a végkifejletből. A címek fordításának elemzése során a szerző többször is összeveti a magyar fordítók címadását más nyelvű megoldásokkal.

Csehy Zoltán, aki Németh Zoltán tanulmányának lapjain költői alkotásaival is jelen van a kötetben, *italianofil kritikai reflexióiban* kétféle fordítói vállalkozást mutat be. Először Mizser Attila *Szöktetés egy zsúfolt területre* című regényének olasz fordításáról szól, amelyet Monica Savoia készített. Az eredeti mű és fordításának bemutatása kedvet ébreszt Mizser regényének elolvasására. Ezt követően Pier Paolo Pasolini két korai kisregényéről ír, amelyeket Preszler Ágnes „avatott magyarításában” (115) olvashatunk. E második írás a maga túl sok tényanyagával, célzásokkal és idézetekkel túlterhelt mondataival elriaszthat a bemutatott regényektől.

Kortárs költőket vonultat fel Benő Attila *A versfordítás lehetőségei* című tanulmánya

(116–121), mely értőn elemzi Balázs F. Attila műfordításait. A kolozsvári egyetemen tanító nyelvész maga is költő, így egyáltalán nem véletlenül foglalkoztatják a műfordítás kérdései. „Lehet, hogy a vers abszolút értelemben fordíthatatlan, de a költők valahogy mégis hisznek a költészet fordíthatóságában” – írja a sajnós igen rövid lélegzetű írása elején (116). A címben megadott két kötetből csak a 2009-ben kiadott *Egy zacskó cseresznye* címűre tér ki részletesebben, és a kötetben felsorakozó (név szerint is felsorolt) negyven kortárs román szerző közül is csak háromnak a verseiből idéz eredetiben és fordításban. Elemzésének fontos megállapítása, hogy a fordító Balázs F. Attila „tud az eredetihez méltó tömörséggel szólni, szükséges és elégséges szavakkal”, illetve az általa végrehajtott lexikai kihagyások „nem mennek a költői kép érthetőségének a rovására, sőt csak ez által válhat olyan tömörré és sejtelmessé, mint az eredeti” (118–119).

Ismertetésünket a szűkebben vett fordítástudományi vonatkozású írások bemutatásával folytatjuk. A kötet második tanulmányát *Fordításról – hasonlatokban* címmel Péntes Tímea írta (15–27). A fordítástudománnyal foglalkozó fiatal kutató azoknak a hasonlatoknak és metaforáknak a bemutatására és elemzésére vállalkozik, amelyekkel az eredetit és fordítását, valamint magukat a fordítókat jellemzik immár évezredek óta. Csak néhányat idézve a különböző korok példái közül: eredeti és fordítása mint *hang* és *visszhang*, *gobelin* és *fonákja*, *úr* és *cselédje*, *gyémánt* és *hamis gyöngyök* (15–16) állnak egymással szemben. Az idézett példák alapján egyértelmű, hogy „a fordítás általában másodlagos szöveggé jelenik meg” (26). A szerző nem vitázik e felfogással. Az írásban megjelennek kortársi nézetek, így a német Michael Schreiber nyomán szól a *diminutive Bearbeitung*, illetve az *augmentative Bearbeitung* fogalom párról. Míg az elsővel a fordításokban felbukkanó egyszerűsítések, az utóbbival az őket az eredetivel magasabb nyelvi-stilisztikai szintre emelő megoldásokra utal a német szerző. A tanulmány végén a genderhez kapcsolódó felfogá-

sok bemutatásával találkozunk; a művet egy megválaszolatlan (vagy inkább megválaszolatlan?) kérdés fejezi be.

Heltai Pál a fordítástudományi kutatások jelentős magyarországi képviselője; jelen tanulmánya *Lexikai átváltási műveletek irodalmi és szakfordításban* címen az ismertetett kötet második leghosszabb írása (123–149). A kétféle fordítás különbségei mellett érinti az ekvivalenciának és a szó szerinti fordításoknak a kérdését. A felsorolt különbségekre is visszavezethető, hogy míg egy adott szakszöveget több fordító – akár részenként – lefordíthat, ugyanez a módszer a költői művek kapcsán elképzelhetetlen. Fontos, a tanulmányban többször is visszatérő gondolat, hogy a fordítás: *prototípus-fogalom*, s így „a versfordítás és a gépkönyv fordítása a prototípustól eltérő két szélsőséggé” fogható fel (124). A tanulmány második részének az egyes lexikai átváltási műveletekhez kapcsolódó nyelvi példáit öt-öt szépirodalmi, illetve szakszövegekből vett részlet szolgáltatja. A szerző egy szépirodalmi (Caroll: *Alice Csodaországban*) s egy, a közelmúltban keletkezett szakszövegrészletet (Barnes–Hutton–Walters: *Bevezetés a reológiaiba*) közelebről is bemutat, fordításokkal együtt. Valószínűleg nyomdahiba, hogy a Caroll-részlet eredetijében nem jelenik meg az a félkövér betűtípus, amelyre a szöveg utal. A szerző új vizsgálati módszereket szeretne, mert „az átváltási műveletek szempontjából egyes szakszövegek fordítása közelebb áll az irodalmi fordításokhoz, és ennek ellentéte is előfordul” (138).

Sándor Anna írása a *Nyelvjárások és fordítás* címet viseli (187–196), s gazdag példanyag felvonultatásával Móricz Zsigmond-művek szlovák fordításait elemzi. A szerző nagymértékben egyetért azzal a műfordítói törekvéssel, hogy Móricz nyelvjárási szövegeinek visszaadásakor a tájnyelviségre elsődlegesen nem a hangtani jelenségek alkalmazásával utalnak, ugyanis ez túlságosan egy-egy szlovák nyelvjáráshoz kötne az írást. A fordítók ezért egyéb, a szókincsben, a morfológiai eszközökben, illetve a mondatok

szerkesztésében megmutatkozó nyelvjárási-
ságokhoz folyamodnak.

Simona Kolmanová írása, melynek címe a *Cseh módosítások, adaptációk és plágiumok a magyar irodalomból* (92–99), valóban érdekes – talán nem is annyira periferikus – jelenségre hívja fel a figyelmet. Cseh fordítók a 19. század folyamán olykor úgy merítették a magyar irodalomból, hogy ezt a tényt elhallgatták. Olyannyira, hogy például az *Egy magyar nábob* című Jókai-regényt *Iffjú cseh* címen ültették át, és a szerző nevének említése nélkül jelentették meg. Más esetekben a fordítók magukat tüntették fel a mű alkotójának, legyen szó akár Jókai valamelyik írásáról, akár egy-egy Petőfi-versről.

Németh Zoltán *Az idegen saját* – kissé talányos című – írása (81–91) arra a főként a posztmodern költőket jellemző jelenségre hívja fel a figyelmet, hogy kortárs költőink körében (a jelen tanulmányban Csehy Zoltánról, Kovács András Ferencről és Parti Nagy Lajosról van szó) egyre gyakoribb egyfajta „identitásjáték” (81). „Mindhárom szerző fordításainak esetében törlessjel alá helyeződik a »saját« és az »idegen«, nemcsak a szöveg, de a szerzői név szintjén is” (90). Hogy ez valóban nem csak az utóbbi évtizedeket jellemző eljárás, azt jól példázza a tanulmányban „a legkorábbi posztmodernként” (92) említett Weöres Sándor munkássága. (Weöres *Barbár dala*, amely a költő megjelölése szerint *Képzelt eredeti és képzelt fordítás*, 1944-ben keletkezett.)

Az irodalmi fordítások témakörétől – legalábbis a címet illetően – látszólag eltávolodik Kozmács István. *A beszélt nyelv kihívásai* című munkában (179–185) azonban éppen arról van szó, hogy bizonyos nyelvekben az írott nyelvvel párhuzamosan egy attól nagymértékben különböző beszélt nyelv is létezik, amely egyre inkább helyet kap a szépprózai művekben. A magyarban, de több más nyelvben is problémaként merülhet fel, hogyan adhatók vissza a fordítás során a beszélt nyelvi szövegek sajátosságai. A szerző kortárs finn írók fordítása nyomán foglalkozik a kérdéssel.

Míg a fordításokhoz kötődő eddigi tanulmányok művek, műrészletek szintjén vizsgálódtak, addig Dudás Klára a szókincs egy szűkebb területét kutatja *A magyar és az angol frazémák közötti azonosságok és eltérések* című, a kötetet lezáró írásában (215–227). Rövid elméleti alapvetés után a két nyelvben azonos jelentésben használt közmondásokat és szólásokat állít párhuzamba, illetve sorolja őket – a nyelvi megformálás szempontjából – négy kategóriába, amelyeket azonban nem mindig könnyű elkülöníteni egymástól. Érdemes lett volna (vagy lehet majd) az esetleges „hamis barátokat” is számba venni, azaz azokat az eseteket, ahol az azonos (vagy közel azonos) kép, illetve szerkezet eltérő értelmű szólást rejt.

Érdeklődéssel olvastam végig az AB-ART kiadó *Margó* című kötetét, és örülök, hogy az újabb nyelvészeti munkák sorából éppen ezzel a művel sikerült találkoznom. Biztos vagyok benne, hogy a fordítás problémái, illetve a kétnyelvűséggel kapcsolatos kérdések iránt érzékeny magyarországi olvasók szintén hasznosnak, aktualitása és változatos tematikája miatt pedig akár egyfajta alpműnek is tartják majd a kötetet. Ajánlani tudom mind kollégáimnak, mind pedig akár a magyar, akár valamely más nyelvszakot végző egyetemi hallgatóknak.

Csetneki Sándorné Bodnár Ildikó

Juhász Valéria – Kegyesné Szekeres Erika (szerk.)

Társadalmi nem és nyelvhasználat I.

Válogatott szemelvények az angol és német szakirodalomból

Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2011. 328 p.
ISBN 978-963-9927-41-1

A kötet tizenhat, eredetileg angol vagy német nyelven kiadott, társadalmi nyelvvel foglalkozó tanulmány magyar fordítását adja közre.

Két kötetből álló sorozat első részeként jelent meg, folyamatban van a második kötet szerkesztése. A tanulmányok bemutatják a gendernyelvészet kialakulását, fejlődését és elméleti hátterét.

Mit értünk gender alatt? A *gender* fogalmának összetettsége etimológiai jelentéseiből is levezethető. Magában rejtí egyrészt a latin *generare* ige, másrészt pedig a *genre* főnév implikációit. Az angol nyelvben eredetileg 'nyelvtani nemet' jelent. A szó másik, ma már bevett jelentése 'társadalmi nem', azaz mindazon tulajdonságok, viselkedésformák és szerepek összessége, melyeket a társadalom az egyéntől biológiai neme folytán elvár, illetve azokra a személyiségvonásokra utal, melyeket a biológiai nem alapján a társadalom az egyénnek tulajdonít. Ezzel szemben a *sex* a biológiai nem. „Az ember nem születik nőnek, hanem azzá válik” – fogalmazta meg Simone de Beauvoir az azóta szállóigévé vált mondatot *A második nem* című, 1949-ben megjelent társadalomelméleti művében (magyarul de Beauvoir 1969), melyben megalapozta a genderelméletet.

A gendernyelvészet oktatása iránt egyre nagyobb az igény. Huszár Ágnes kitűnő monográfiát írt róla (2009); megjelentek magyar nyelvű konferenciakötetek is, amelyek a magyar kutatók eredményeit adják közre (Kegyesné–Simigné 2006, Bodnár–Kegyesné–Simigné 2008). Jelen tanulmánykötet, ahogy a két szerkesztő neve is mutatja, a Szegedi Tudományegyetem és a Miskolci Egyetem közös vállalkozása. Huszár Ágnes szakmai lektorként járult hozzá a kötet megalkotásához. Amint a bevezetőből is kiderül, a kötet összeállításakor a szerkesztők arra törekedtek, hogy nemzetközi tekintetben is elismert kutatók írásait tegyék közzé, ezzel is ösztönözni akarták a magyar nyelvre vonatkozó kutatásokat. Az első nyolc tanulmány a tudományterület legkiválóbb szakértőinek legfontosabb, elméleti írásait veszi sorra. A kötet második fele gyakorlati jellegű, empirikus kutatásokon alapuló tanulmányokat tartalmaz.

Az első tanulmány szerzője, Mary Bucholtz (9–20) elengedhetetlennek találja a biológiai nem, a társadalmi nem és a szexualitás által játszott különböző szerepek szétválasztását a szociolingvisztikai kutatásokban, annak érdekében, hogy megerősítsék a kapcsolatot más társadalomtudományokkal. Ezzel a megközelítéssel új nyelvészeti szemponttal járul hozzá a szociális világ sokféleségének feltárásához.

Ann Weatherall (21–44) írása a nyelv, a diszkurzus és az identitás közti viszonyra helyezi a hangsúlyt. A szociálpszichológia a genderidentitás esszencialista és realista felfogásán alapul (az esszencialista megközelítés azt feltételezi, hogy létezik női, illetve férfi lényeg, biológiai meghatározottság). A nyelvet olyan területnek tekinti, amelyben az identitás kifejeződik. A társadalmi identitás és az akkomodációs (mintakövető) elmélet szerint az identitás a nyelv előtt létezik. E két megközelítéssel az a probléma, hogy a nők és a férfiak heterogének; a nyelvnek csak néhány tulajdonsága mutatja meg közvetlenül a genderidentitást. A gyakorlatközösségek elmélete azt jelenti, hogy az emberek valamilyen közös tevékenység vagy cél érdekében találkoznak. A gyakorlatközösségekben felosztott társadalmi gyakorlatok közvetítik az identitás és a nyelv közötti kapcsolatot. Ez az elmélet azonban nem veszi figyelembe azokat a szélesebb ideológiai hatásokat, amelyek a nyelvi identitásgyakorlatokat érik. A szerző a diszkurzív pszichológiában kidolgozott felfogást támogatja, amely egyesíti a tágabb diszkurzusok és a helyi gyakorlatok hatását a genderidentitás létrehozásában.

Hanna Meissner (45–73) a nem társadalmi konstrukciójáról írva megállapítja, hogy a feminista értelmezési kereten belül alkalmazott kategóriákat társadalompolitikai vonatkozásban is folytonosan felül kell vizsgálni. A *doing gender* és a *performativitás* koncepciójával javaslatokat tesz arra vonatkozóan, miként kerüljük el a hétköznapi kategóriák tudományos reprodukcióját. Egyik felfogás sem oldja meg azonban végérvényesen a problémát, ugyanakkor a tévedéseik is hasznosnak

bizonyulhatnak. A szerző javaslatot tesz e két koncepció összevetésére a történelmi-hatalmi viszonyok szempontjából, mert így pontosabban megismerhetjük mindazokat a lehetőségeket és folyamatokat, amelyek a nem kategóriája sajátos társadalmi beágyazottságának feltételeit alkotják, és pontosabb ismereteket szerezhethünk a nem fogalmának használati köréről.

Sara Mills (74–88) egy megtörtént nyelvi udvariassági eset leírásával megkérdőjelezi azt a felfogást, hogy a nők általában udvariassabbak a férfiaknál. A férfi részéről elkövetett udvariasságot könnyebben megbocsátjuk, mert illeszkedik a maskulin interakció sztereotípiáihoz. „Egy interakcióban való részvétel során egy időben határozzuk meg saját pozíciónkat a csoporton és az egész társadalmon belüli hatalmi viszonyokhoz képest” (77). Ez a hatalom azonban nem csak férfias beszéd által érhető el. Amikor az udvariasságot vagy az udvariasságot a genderre vonatkozóan vizsgáljuk, a hangsúlyt a beszédaktusok nemmel átítatott területeire kell helyezni. A szerző amellett érvel, hogy a gender az udvariasság és az udvariasság komplexitásában tanulmányozzuk, de a mondatszintű elemzés helyett diskurzusszinten kívánja vizsgálni, a gyakorlatkötés fogalmának elméleti keretében.

Mary Talbot (89–105) a nemi sztereotípiák újratemelését tárgyalja kritikai szemszögből. A genderrel és nyelvvel foglalkozó korai tudományos munkák magától értetődőnek vették a női és férfi kategóriákat, ezzel újratemelték a szexista sztereotípiákat. A nő a sztereotípiák szerint üresfejű fecsegő, pletykafészek, zsémbes asszony, házsártos feleség. A szexista sztereotípiák tovább élnek a telefonos szex piacán. Itt paradox módon egy hatalom nélküli beszédstílus a gazdasági súly növekedésének forrásává válik. A szerző fontosnak tartja a nők tiltakozását a szexista sztereotípiák ellen, de úgy találja, nem sikerül aláásni ezek alapigazság-státuszát túlzott beágyazottságuk és rugalmasságuk miatt.

Elisabeth Leinfellner (106–117) a *langue* és a *parole* mentén vizsgálja a női és a férfi

nyelvhasználatot. Álláspontja szerint a pragmatikai kontextust, a társadalmat és a politikai környezetet kell megváltoztatnunk, nem pedig magát a nyelvet. Törekedni kell arra, hogy a nők láthatóak legyenek, és ne csak a férfiak függelékeként szerepeljenek, ne lehessen a nőket pusztán a nőiességükkel vagy csupán külsejükkel bemutatni, és a nőket leértékelő nyelvhasználat megszűnjön.

Deborah Cameron (118–133) elméletileg vizsgálja a nők megszólalását nyilvános kontextusokban. A szerző különbséget tesz a feminista megközelítések két típusa között: az egyik a gazdasági vagy materiális, a másik a szimbolikus vagy ideológiai. Ez utóbbi megközelítés azokra a kulturális attitűdökre, reprezentációkra és gyakorlatokra helyezi a súlyt, amelyek alátámasztják, hogy a nőket kizárják a nyilvános kontextusokból. A közfelfogás szerint: ha az „elnémított” nem túl sokat beszél, akkor elveszíti nőiességét és kívánatoságát. Eckert (2000) azt állítja, hogy a nők jobban rá vannak utalva a szimbolikus erőforrásokra, mint például a megjelenés, a ruha, a modor, a személyiség és a beszéd. Állandó nyomás alatt kell bizonyítaniuk értéküket és rátermettségüket, ugyanakkor ki vannak téve annak is, hogy a férfiaktól eltérő szempontok alapján ítélik meg őket. Ez elmúlt húsz évben pozitív változás következett be: „a kooperatív és »érzelmileg művelt« diskurzust, amelyben a nőknek ki kellene tűnniük, sok közintézményben értékes áruként definiálták újra” (131). A szerző felhívja a figyelmet a célok problematikájára: meg kell határozni, hogy milyen célokat akarnak elérni a nők, és hogyan segíti vagy hátráltatja ezt a folyamatot nyelvhasználói pozíciójuk.

A Tamar Murachver – Anna Janssen szerzőpáros (134–151) azt kívánja bebizonyítani, hogy a nyelvhasználatban tapasztalható nemi eltérések kontextusfüggőek. A ruházat és a nyelvhasználat is olyan társadalmi megnyilvánulási forma, amely felhasználható a nem jelzésére. A sztereotípiák megerősítik azt a feltevést, miszerint a kommunikáció jelzi a társadalmi nemet. A nők nagyobb figyelmet

szentelnek a társkapcsolatoknak, gyakrabban utalnak érzelmekre, nagyobb valószínűséggel kérnek bocsánatot, mondanak bókot, tesznek önbecsmérlő állításokat, használnak inkluzív formákat, javaslatokat, burkolt kérdéseket, gyakrabban használnak fokozó értelmű szavakat. A nemi különbségek a biológia, a társadalmi elvárások és a társadalmi identitás mentén alakulnak ki. A kezdeti csekély biológiai különbségek feltehetően a környezet interakciója következtében felerősödnek. A társadalmi elvárásoktól eltérő viselkedést büntetik. A kontextus változásával a társadalmi elvárások is változnak. A gender képlékeny tényező; a társadalmi nem leginkább a viselkedésformák összességéként írható le. A beszélgetőtárs nyelvi stílusa is meghatározza a résztvevők nyelvhasználatát. Ezt írja le a kommunikáció akkomodációs elmélete. Az elmélet keretében a szerző azt vizsgálja, milyen tényezők határozzák meg azt, hogy a beszélő konvergál, változatlan nyelvet használ vagy divergál.

Eva Flicker (152–171) a *Big Brother* német és a *Taxi Orange* osztrák valóságshow-kban a társadalmi nemek konstrukcióit vizsgálja a test és a kommunikáció dimenziójában. A sorozatok szociális kontextusát is kutatja a szociológiai filminterpretáció módszerével. Ezekben a valóságshow-kban éppúgy megtaláljuk a hagyományos nemi koncepciók bebetonozását, mint azok feloldását. Mindkét sorozatban nagy figyelmet kapott az öltözködés mint az életstílus kifejeződése, a testedzés, a csapatsport, a táplálkozás és a testápolás. A test alakíthatósága mindkét nem énkép-kialakításának fontos paradigmája lett. A *Taxi Orange* nyitottsága ösztönzőleg hatott a nemek együttélésére, míg a *Big Brother*-re a klikkesedés és a szegregáció volt jellemző.

Susan Ehrlich (172–194) a nyelv szerepét vizsgálja szexuális erőszak tétel tárgyalásain abból a célból, hogy feltárja, hogyan termelődnek újra a nők elleni szexuális erőszak domináns ideológiái. A kutatás azt mutatja, hogy a férfi és női szexualitásról, a nők elleni erőszakra alkotott domináns elképzelések áthatják már a bírósági tárgyalókban folyta-

tott beszélgetéseket is. A kérdésekben rejlő előfeltevésekben olyan ideológiai perspektíva érvényesül, amely a panaszos nyelvi megnyilvánulásait korlátozza. Az áldozatnak bizonyítani kell, hogy a lehető legnagyobb ellenállást tanúsította. A sikeres és megfelelő ellenállás hiányát a domináns diskurzus közös egyetértésben megvalósuló szexuális aktivitásként keretezi újra. A panaszosnak kevés lehetősége van arra, hogy megváltoztassa a bíróság uralkodó narratíváját.

Laura R. Winsky Mattei (195–216) azt vizsgálja, hogy a nők milyen érdekérvényesítési lehetőségekkel rendelkeznek a kongresszusi meghallgatásokon. A kutatás célja olyan módszerek kifejlesztése és tesztelése, amelyekkel mérni lehet a nők és a férfiak hozzájárását a politikai vitához, valamint azt, mennyire képesek hatékonyan hangot adni nézeteiknek. A szavak nem csak szavak, hatalmat közvetítenek. A társadalomban megbélyegzett csoportok hátrányos helyzetbe kerülnek. A bizottsági meghallgatásokon a nők komoly hátrányban vannak, a férfiak viszont fel tudják használni a nemükből eredő hatalmukat. A nők az ún. kettős kötés helyzete miatt akkor is csekély sikerre számíthatnak, ha alkalmazkodnak a férfias környezethez. A vizsgálatok kimutatták, hogy a nők szereplése korlátozott volt, egy átlagos férfi tanúra arányaiban hosszabb beszéddidő esett. A szenátorok gyakrabban szakították félbe a nőket, mint a férfiakat, és inkább a női tanúk tekintélyét kérdőjelezték meg. A nők férfiasnak számító kommunikációs eszközeit a szenátorok elutasították.

Astrid Nelke-Mayenkecht (217–234) tanulmánya szerint a nőket kevésbé tekintik konfliktustűrőnek és akaratérvényesítőnek, ugyanis gyakran a barátságosság csapdájába esnek. A nőknek komoly hátrányt jelent, hogy nem vesznek részt a férfiak által működtetett informális hálózatokban, a vegyes nemű hálózatokban pedig kevés a beleszólási lehetőségük. A nőkben ezért tudatosítani kell ezt a kommunikációs csapdahelyzetet. A nőket még mindig diszkriminálják a várandósság és az anyaság miatt. Gyakran felmerül az a kérdés,

hogyan tudják összeegyeztetni a családot és a karriert. A szerző azt javasolja, hogy a nők bátrabban mutassák meg tudásukat, kommunikációs stílusukat és kapcsolataikat vessék be a karrierjük érdekében. A vállalatok pedig az elkövetkező évek szakemberhiánya miatt nem mondhatnak le a képzett nőkről.

Richard Cameron (235–274) három nyelvi változó alakulását vizsgálja a két nemnél különböző életkorokban. Szembeötlően szisztematikus, cikkcakk alakú mintákat tárt fel, azaz a lányok és a fiúk közötti különbség mértéke kiszélesedik, ahogy a kiskamaszkortól a tinédzserkor felé haladunk. A gyerekek egyre inkább a határmunkával vannak elfoglalva, azaz olyan interakciókkal, amelyek megerősítik a társadalmi nemet. Feltételezhetően ennek az az oka, hogy a nyelvelsajátítás utolsó fázisába lépnek, amelybe beletartozik a genderváltozat elsajátításának finomhangolása. A középkorú csoportoknál a társadalmi nemi elválasztás laza. Csökken a különbség, ami az életkorok és a társadalmi nemek közötti megnövekedett gyakoriságú interakcióból származik. A társadalmi nemről és az életkorról elmondható, hogy együtt artikulálódnak, még akkor is, ha kikényszerítésük együtt történik.

Caja Thimm, Antje Schröder, Sabine C. Koch és Lenelis Kruse (275–288) a munkahelyi megbeszéléseken zajló nemek közti kommunikációt elemzik tanulmányukban. A kommunikáció és a nem közötti kapcsolat leírását a gyakorlatközösség elméletére alapozzák. Ezzel összekapcsolják a kommunikáció szociális meghatározottságát az individuális kommunikációs teljesítménnyel. Szerepinkongruenciát tapasztalnak a női szerepkör és a vezetői pozíció között, ami kettős előítéletességhez vezet. Az egyik oldalon az érzékenység kimutatása, a másikon pedig az érvényesüléshez elengedhetetlen erő kimutatása – e két lehetőség között kell a női vezetőknek naponta egyensúlyozniuk a munka világában.

Janet Holmes és Meredith Marra (289–309) a kapcsolati munka manifesztaálódását mutat-

ja be a munkahelyi diskurzusban. Jelen tanulmány egy széles körű beszédatadabázisból merít, amelyet számos új-zélandi munkahelyen rögzítettek. A munkahelyi kapcsolati gyakorlat magában foglalja a munkahelyi kapcsolatok ápolását és a munkatársak autonómiájának tiszteletben tartását. Egyszerre járul hozzá a csapatépítéshez és a munkahelyi projektek megóvásához. A kapcsolati gyakorlat láthatatlan, jegyzőkönyvön kívüli, színpalak mögött zajló támogató munka, amelyet nélkülözhetőnek tekintenek. Ez a fajta munka női tevékenység, ezért gyakran leértékelik. Szándékában mégis pozitív, mivel segíti a csoportot a céljai elérésében. A kapcsolati gyakorlat képviselhet versengő és agresszív interakciót is, valamint kihívást jelent a további kutatások számára.

Joan Swann (310–327) az iskolai tantermekben, az udvaron és a folyosókon használt nyelvet vizsgálja. A fiúk és a lányok beszédstílusa különbözik, a fiúk uralják az osztálytermi interakciókat, így a lányok kevesebbszer tudnak hozzászólni. A lányok iskolai sikere akadályt jelenthet karrierjük során. A nyelv és gender újabb kutatásai elmozdultak a nyelv és gender viszonylagosan stabil fogalmától egy rugalmas elképzelés irányába, a diverzitásra összpontosítanak, kutatják a kontextust és a performatív jeleket. A szerző megkérdőjelezi a kooperatív (női) és a kompetitív (férfi) kommunikációs stílus megkülönböztetését. Az 1980-as évek második felétől pozitív változás történt az angol oktatáspolitikában a lányok esélyegyenlőségét illetően. Az 1990-es évek eleje óta pánikot kelt a fiúk alulteljesítése, ami valójában nagyon csekély, mindössze 0,2% romlást jelent. Több stratégiát is kidolgoztak a nemek közötti teljesítményszakadék csökkentésére, míg korábban a lányok lemaradását nem tartották problémának. Időközben megváltozott a kommunikáció kontextusa. Az elektronikus kommunikáció átalakította a hagyományos szöveggépet, ezzel komoly kihívás elé állította az oktatást. A férfiak interakciós dominanciája az interneten is megmutatkozik.

A fordítók többsége genderkutatással is foglalkozó pécsi, miskolci, szegedi doktorandusz és oktató. A magyarra fordított tanulmányok számos idegen szót tartalmaznak, megértésükhöz szükséges az alapvető szociálpszichológiai és kommunikációelméleti kifejezések ismerete. Érdeemes lenne kidolgozni a társadalmi nem és nyelvhasználat magyar terminológiáját.

A kötet nagyon kis példányszámban jelent meg, már csak könyvtárakban lehet hozzáférni, szükség lenne utánnyomásra. Ezzel a részletes tartalmi ismertetéssel szeretném felhívni a figyelmet a kiadvány tartalmára: jó szívvel ajánlom a gendertudománnyal foglalkozóknak és a téma iránt érdeklődőknek.

Csatlós Krisztina

IRODALOM

- de Beauvoir, S. (1969): *A második nem*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Bodnár Ildikó – Kegyesné Szekeres Erika – Simigné Fenyő Sarolta (2008, szerk.): *Sokszíniű nyelvészet. „Női szóval – női szemmel.” Genderkutatás a nyelvészetben és az irodalomban*. Miskolc: Miskolci Egyetem.
- Eckert, P. (2000): Gender and linguistic variation. In: Coates, J. (ed.): *Language and gender: A reader*. Oxford: Blackwell. 64–76.
- Huszár Ágnes (2009): *Bevezetés a gendernyelvészetbe*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kegyesné Szekeres Erika – Simigné Fenyő Sarolta (2006, szerk.): *Sokszíniű nyelvészet. Alkalmazott nyelvészeti gender-kutatás*. Miskolc: Miskolci Egyetem.

TINTA KÖNYVKIADÓ

MAKKAI ÁDÁM – MAKKAI ARANY ÁGNES
ANGOL TÁRSALGÁSI ZSEBKÖNYV

220 oldal, 2100 Ft

Az *Angol társalgási zsebkönyv* bevezetőjében a szerzők ismertetik az angol hangok és szavak helyes kiejtéséhez szükséges alapvető hangtani ismereteket, és felvázolják a brit angol és az amerikai angol közti különbséget.

A könyv 18 nagy témakörbe rendezve magyarul és angolul tartalmazza a mindennapi beszédhelyzetekben előforduló jellegzetes mondatokat, gyakori beszédfordulatokat. A szálláskeresés, a vásárlás, az étkezés, a szórakozás és az időjárás témaköre mellett megtalálhatók benne többek között az internettel és az elektronikus fizetéssel kapcsolatos modern szófordulatok, mondatok. Egy-egy témakör áttekintését, szókincsének feldolgozását megkönnyítik a párbeszédes részek végén elhelyezkedő szószedetek, így a zsebkönyv szótárként is használható.

A kötetet az évtizedek óta az USA-ban élő szerzőpáros állította össze: Makkai Ádám, nyelvészprofesszor és Makkai Arany Ágnes, az angol nyelv oktatásának elismert szakembere.

Az *Angol társalgási zsebkönyvet* turistáknak és nyelvtanulóknak egyaránt ajánljuk. Hasznos segítség a kezdő nyelvtanulók mellett a haladóknak is, mivel az angol nyelv új elemei sem hiányoznak belőle. Sikerral forgathatják nyelvi elsősegélyként mindazok, akik angol nyelven szeretnék kifejezni magukat.

Megvásárolhatók a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17., Tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

E-mail: info@tintakiado.hu; honlap: www.tintakiado.hu

SZOFTVER

Nyelvtanulás a livemocha.com segítségével

A Livemocha az egyik legjelentősebb internetes nyelvtanulást segítő oldal. A WolframAlpha statisztikája szerint naponta több mint 300 000 látogató keresi fel, regisztrált felhasználóinak száma pedig meghaladja a 12 milliót. A Livemocha harmincnyelv tanulásához nyújt támogatást, köztük természetesen az angol és a spanyol elsajátításához, de a magyar is szerepel a listán. Ez különösen azoknak lehet fontos, akik olyan országban élnek, ahol ezt a nyelvet csak kevés nyelvviskolában lehet tanulmányozni. Ilyen Mexikó is, ahol én élek, és a Livemocha számomra részben emiatt is értékes szolgáltatás.

Először akkor kerültem kapcsolatba ezzel a webhellyel, amikor az egyetemen egy tanárom az orosz nyelv tanulásához ajánlotta. Abban az időben a Livemocha használata kiváló alter-



1. ábra. A Livemocha kurzusainak alapstruktúrája

natív megoldást jelentett az orosz rendszeres, osztálytermen kívüli gyakorlásához. Még ma, az egyetem elvégzése után is gyakran felkeresem az orosz oktató oldalakat, mivel hazámban ennek a nyelvnek a gyakorlása nem könnyű a mindennapi életben – ellentétben például az olyan nagy nyelvekkel, mint az angol és a francia. Továbbá az is fontos, hogy mindazok, akiket érdekelnek az idegen nyelvek és azok kultúrája, itt kielégíthetik kíváncsiságukat – mint én is a magyar kultúrával kapcsolatban.

A Livemocha egyik fő erénye és előnye a rugalmasság. Itt ugyanis nem követelmény, hogy szigorúan betartsunk valamilyen tőlünk független órarendet – bármikor, amikor erre akár csak rövid időnk is van, fölvehetjük a kurzusok fonalát. Ha valamilyen okból több napig sem jelentkeznek be a felhasználó, a webhely barátságos üzenetben értesíti, és egyben biztatja, hogy megéri folytatni a tanulást.

A kurzusok minden nyelven ugyanazt a tematikát és struktúrát követik. Ennek lényege, hogy három készségen van a hangsúly, ahogy azt az 1. ábra mutatja: írás, hallott szöveg értése és beszéd. Minden kurzusban a gyakori szavakat és kifejezéseket bemutató kártyákra épül az első rész. Miután ezeket megtanultuk, ki lehet tölteni egy tesztet, amelyben olyan feladatokat kell megoldani, mint például képek és szavak párosítása, illetve szavak leírása kép alapján és kifejezések vagy mondatok szavainak a helyes sorrendbe húzása az egerrel. Egyes feladatokban és egy adott szint lezárásaként rövid szöveget kell írunk, vagy megadott szöveget kell felolvasni és rögzíteni, későbbi értékelés céljából.

Ez utóbbi feladattípus értékelése külön említést érdemel, mivel ez a Livemocha specialitása is egyben. A teszteket ugyanis a legtöbb esetben maguk a felhasználók értékelik. Így tehát egy felolvasó teszt végeztével a magyarul tanuló mexikói felhasználó magyar anyanyelvű



2. ábra. A szerző egy magyar feladatot old meg

felhasználótól kaphat visszajelzést arról, milyen volt a kiejtése. A nyelvtanuló 1–5-ös skálán kaphat értékelést a teljesítményéről. Az értékelőnek ezen túl arra is van lehetősége, hogy konkrét, személyre szabott tanácsokat adjon a nyelvtanulónak, aki szintén reagálhat a megjegyzésre, sőt, értékelheti is a visszajelzés tartalmát és hasznosságát. A visszacsatolás tehát mindkét irányban biztosítva van, ami további ösztönző tényező.

A feladatok elvégzését és azok értékelését úgynevezett mocha pontokkal díjazza a rendszer, a felhasználás valamennyi szintjén – tehát az egyes gyakorlatok során és az egyik szintről egy magasabb szintre lépésekor. A motiváció fenntartását szolgálják ezek a pontok, mivel beválthatók, ha a fizetős kurzusra jelentkezők. A Livemocha nagyrészt ingyenes, de egyes szolgáltatásokért fizetnünk kell. A lényeges jellemző azonban az itteni nyelvtanulás közösségi jellege, ami a mai fiatalok számára, akik szinte a Facebookkal együtt nőttek fel, jól ismert közeg.

A Facebook és a Livemocha közti hasonlóságot erősíti, hogy itt is lehet ápolni baráti szálakat – követhetik egymást az ismerősök, barátok. Meg lehet nézni, ki hol tart a feladatokkal, ki hány pontot gyűjtött. A Facebook és a Livemocha közti kapcsolat további eleme, hogy ottani ismerőseinknek meghívót küldhetünk a Livemochára csatlakozáshoz, és természetesen az itteni eredményeket a Facebook-oldalunkon is egyszerűen meg tudjuk osztani.

Mint minden hasonló alkalmazásnak, a Livemochának is vannak gyengeségei. Ezek közül a leglényegesebb, hogy alkalmanként sokáig eltarthat, míg a feladatra értékelést kapunk, különösen azokon a nyelveken, amelyeket aránylag kevés felhasználó beszél. Az is előfordul, hogy, talán a mocha pontok gyűjtési szenvedélye miatt, néhányan túlzottan magasra értékelik a feladatok megoldását, vagy olyan részletes visszajelzést adnak, amit a nyelvtanuló az adott szinten nem képes megérteni. Ez ugyanakkor könnyen orvosolható is, ha például a Google fordítót kérjük meg a kevéssé világos megjegyzések értelmezésére.

Mindent egybevetve azonban bátran merem ajánlani a Livemochát mindenkinek, mert barátságos, nehézségek nélkül használható szolgáltatást nyújt, amelynek többsége csak virtuális pénzbe kerül. Modern nyelvtanulási eszköz, mely a felhasználók igényeire épül, és mint a 2. ábra mutatja, jelen sorok írójának is sokat segített a magyar, e gyönyörű nyelv alapjainak elsajátításához. Aki pedig spanyolt szeretne tanulni, e-mail címem alapján könnyen megtalál. Viszlát a Livemochán!

Adán Reyes-Sánchez

Fordította: Horváth József

HÍREK

Beszámoló a MANYE XXII. Kongresszusának szakmai programjáról

2012. április 12. és 14. között a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Humántudományi Intézete adott otthont a MANYE XXII. Kongresszusának (*Társadalmi változások – nyelvi változások. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében*). Az idei konferencia újdonsága volt, hogy szekciók helyett szakmai műhelyek munkájában vehettek részt az érdeklődők. Ennek megfelelően beszámolóinkban ezeknek a szakmai eszmecseréknek az eredményeit emeljük ki. Ízelítésként az I., a II., a III., az V., a VI., a VIII., a X., a XI., a XIII., a XIV. és a hallgatói műhely munkáját összegezzük, valamint ismertetjük a meghirdetett műhelyekhez kötődő, külön blokkban elhelyezett plenáris, illetve úgynevezett műhelyindító előadásokat is.

Mielőtt azonban számba vennénk a műhelyek tevékenységét, néhány gondolat a kongresszus talán legfontosabb nyitó plenáris előadásáról, melyet Péntek Jánostól hallhattunk. Az előadás első része tömören összefoglalta azokat a politikai, társadalmi változásokat, amelyek közvetlenül vagy közvetve hatottak a nyelvi közösségekre, az egyes nyelvi változatok helyzetére a magyar nyelvközösségben. Az előadó kifejtette, hogy a nyelvi változatok körében a közeledés a változatok kölcsönös elfogadottságára épül, s ebben a kisebbségi változatok problematikája hangsúlyosabb módon jelenik meg. Az előadás második része a nyelvalkítás, a nyelvi tervezés, az alkalmazott nyelvészet azon témáit foglalta össze, melyek a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat programjaiban szerepelnek.

A mindig központi helyen szereplő anyanyelvi nevelési műhely (I.) ezen a konferencián leszűkítő kérdést is kapott: Mitől újulhat meg az anyanyelvi nevelés? A műhely plenáris előadását tartó Kálmán László nem a gyors iramban megújuló nyelvtudományi kutatások tempós követésében látta a megújulás egyedüli lehetőségét. Figyelmünkbe ajánlotta a korábbi vélekedéseket a hibák okairól, és a 19. század végéről Simonyi Zsigmond összegzését emelte ki, melyből a következő okokat vetette össze a maiakkal: írásközpontúság, életidegenség, az életkori sajátosságokhoz igazodás hiánya, öncélúság, normativitás és ismeretközpontúság. Műhelyindító előadásában Békési Imre – hivatkozva a PISA-felmérések szövegértési szempontjaira – a szövegfunkció alapvető kettősségét értelmezte. Nem mindegy, hogy a feladatul adott szövegpéldány csupán a benne kódolt egyetlen értelmezést engedi-e meg, vagy az olvasók kreativitását is (vagy főként azt) díjazza. A szövegalkotási/szövegértési gyakorlatok megkezdése előtt ezért a tanulóknak – akár írnak, akár olvasnak – tudniuk kell, hogy aktuálisan mit várunk tőlük. A műhely délelőtti szekciójában újonnan megjelent könyve koncepcióját ismertette Herbszt Mária (*Tanári beszédmagatartás*), Kocsis Csilla (*Helyesírás-gyakorló munkafüzet 3–4. osztályosok számára*), H. Molnár Emese (*Online anyanyelvi módszertani kézikönyv*). Nagy érdeklődéssel fogadott előadást tartott Basch Éva és H. Tóth István. A „mi-

től újulhat meg” kérdésre válaszoltak előadásukban a műhelyben szereplő gyakorló pedagógusok (Adányi Attiláné, Bácsi János és Sejtes Györgyi, Klippel Rita, Szabóné Csepregi Boglárka, Turcsányiné Kertész Ilona), és az itt fellépő hallgatók is (Horváth Ágnes Ilona és Molnár Vígh Edit).

A fordítástudomány kérdéseivel két műhely is foglalkozott, a II. és a VI. Az előbbi vezetője, Burján Monika műhelyindító előadásában azt tekintette át, milyen változásokat hozott a technológiai forradalom a műfordító munkakörülményeiben és munkamódszereiben. A fordító „kognitív szerszámosládájában” a nyelvi, kontrasztív nyelvészeti, tárgyi, kulturális és interkulturális stb. ismeretek mellett egy ritkábban emlegetett kompetenciának is benne kell lennie, nevezetesen annak a készségnek, mely lehetővé teszi a hiányzó ismeretek fellelését. Ma már néhány kattintással utánajárhatunk a világhálón minden szójelentésnek, szokatlan nyelvi fordultnak, kultúrspecifikus szónak, egy-egy idézet forrásának stb. Az online kommunikáció lehetőségével a fordító másoktól is segítséget kérhet: egyrészt a nemzetközi levelezőlisták és fórumok révén tagja lehet a fordítók virtuális világközösségének, másrészt akár a szerzővel is felveheti a kapcsolatot, ha értelmezési gondjai támadnak. Drahotová-Szabó Erzsébet fordító- és tolmácsolásában szerzett tapasztalatai azt mutatják, hogy a hallgatók sokszor nem szövegeket, még csak nem is szövegszerkezeteket, hanem szavakat fordítanak. Az ebből eredő fordítási hibákat új, „felhasználóbarát” igei kollektív szótárral véli kiküszöbölhetőnek. Ez a mű nemcsak azokat a kollektív szavakat tartalmazná, melyek a két nyelvben eltérnek egymástól, hanem azokat is, melyek tükörfordításszerű átültetése helyes megnyilatkozásokhoz vezet, illetve az olyan szabad szókapcsolatokat is, melyeknek a magyarból németbe való átültetése interferenciális hibákat okoz. Varga Éva Katalin előadásának címe („*a maga nyelvén [...] tudóssá*”) Bessenyei György művelődéspolitikai programjára utal, mely nagy hangsúlyt helyezett a tudományok magyar nyelvű művelésére. Ehhez azonban minden tudományágban – így az orvostudományban is – meg kellett teremteni a magyar nyelvű terminológiát. Az előadó bemutatta, milyen társadalmi és tudománytörténeti folyamatok határozzák meg a választást az új terminusok megalkotásakor; következtetéseihez pedig egy dinamikusan fejlődő szaknyelvből, az informatikából merített párhuzamot. Imre Attila az angol módbeli segédigék (*can, must, should*) általános fordítási problémáit tárgyalta magyar megközelítésből, majd a modern fordítói környezeti sajátosságait szemlélte, és azt vizsgálta, mennyire érdemes fordítói adatbázist létrehozni. Következtetése, hogy az angol módbeli segédigék Palmer-féle osztályozásához hozzá lehet tenni még egy kifejezetten fordítói szempontú kategóriát; illetőleg, hogy vannak adatbázisra „érdemes” és kevésbé lényeges módbeli segédigék. Kaló Krisztina előadásának középpontjában a műfordítói szabadság kérdése állt, mely nem korlátlan, kivált ha a fordító régi(es) nyelvezetű irodalmi művet kíván átültetni egy másik nyelvre. A forrásnyelv történeti változásaival a szintaxis, a morfológia és a lexika szintjén egyaránt tisztában kell lennie. A táguló és szűkülő jelentéstartományok vizsgálata ugyanakkor hasznos információkat nyújt nyelvünk mai állapotának kialakulásáról, másrészt izgalmas fordítói feladat is. Kispál Tamás előadásában néhány jellemző szótárhasználati problémát mutatott be a fordító-tolmács specializációs képzésben szerzett tapasztalatai alapján. Az utóbbi évek német szótárhasználati kutatási eredményei azt tükrözik, hogy a szótárhasználók nem ismerik kellőképpen, így nem is veszik figyelembe az egynyelvű és kétnyelvű szótárak számtalan információs (a jelentés pontosítására szolgáló) adatát. Felhívta a figyelmet azokra az innovatív lexikográfiai módszerekre, melyek alkalmazásával a szótárakba olyan adatokat (és olyan módon) kodifikáltak, amelyek korábban a fordító számára is ismeretlenek voltak. Őrsi Tibor *Anglicizmusok a francia sportnyelvben* című előadásából megtudhattuk, hogy míg a 18. század előtt inkább az angol nyelv vett át francia szavakat, később ez a tendencia megfordult, és az angol szavak

kezdték beáramlani a francia nyelvbe. Sok mai anglicizmus a sportnyelvből terjedt el a köznyelvben, és jelentésbővülésen ment keresztül. Egyes francia nyelvű sportanglicizmusok különböznek az eredeti angol kifejezés alakjától és/vagy jelentésétől, sőt bizonyos esetekben az angol nyelvtől teljesen függetlenül alakultak ki, ami több okra vezethető vissza.

A fordítás- és tolmácsoláskutatással foglalkozó másik, VI. műhelyben hat előadás hangzott el. Az idegen nyelvi közvetítés kérdései bizonyították, hogy a nyelv mint élő entitás dinamikus mozgásban van, a fordítás kapcsán nem csupán a grammatikai, szintaktikai rendszerek megfeleltetései állhatnak a középpontban, hanem a figyelem egyre inkább a pragmatika kérdéskörére összpontosul. Cs. Jónás Erzsébet a fordításstiliztika körében a stíluskontamináció szociokulturális háttéréről beszélt egy Akszjonov-regény magyar fordítása kapcsán. A stilizáció, a régies nyelv és a mai szlengkifejezések keveredése, az archaizálás, az alkalmi szóalkotás jellemzi a 18. században játszódó *Volterjánosok és volterjankák* című regény nyelvét, amelyet Soproni András ültetett át magyarra. A jelentéshez való hozzáférés az orosz olvasó tudatában a közös nyelvi és kulturális előismeret generikus terében megy végbe. A magyar olvasónak a mentális terekre vonatkozó ismeretei hiányoznak, vagy csak részlegesek. A szövegjelentéshez való „hozzáférést” a fordítónak kell megoldania a magyar nyelv eszközeinek segítségével. Benő Attila előadása szintén műfordításokat vizsgált a modális érték átültetését elemezve. A magyar feltételes mód és a modalitást kifejező lexikai elemek gyakori megjelenését a román nyelv lexikális lehetőségekkel tudja visszaadni; az indoeurópai nyelvek közül az angol is szűkebb lehetőségekkel rendelkezik, mint a magyar, ahol szintaktikai és agglutináló formaképzés egyaránt rendelkezésre áll. A modalitás fordíthatóságának bemutatásakor az is kitűnt, hogy a különböző szövegtípusokban megjelenő modális jelentések gyakorisága jelentős mértékben eltérhet (például a szépirodalmi és a jogi szövegtípusban). Erdei Ilona előadása arra világított rá, hogy a magyar melléknévi igeneves rendszerben új tendenciák fedezhetők fel. Az orosz cselekvő-szenvedő, jelen-múlt oppozíciókkal szemben a magyar *-t, -tt* képzők három funkciót is betöltenek. A mai nyelvhasználatban a mellékmondatos szintaktikai szerkezetek mellett megfigyelhető a *-t, -tt* képzős alakok elterjedése. Ennek oka a nyelvi kölcsönhatásokon kívül a szakszövegek fordítási terjedelmének megkötöttsége is lehet. Lukács András a szakfordítás egy sajátos kérdéséről, a Rómáról szóló útikönyvek angolról magyarra fordításának fordítói és adaptációs feladatairól beszélt. Ki kell-e egészíteni az ismertetéseket magyar vonatkozásokkal is, illetve az intézményneveket mennyire kell adaptálni, „magyarítani”, hogy a magyar turisták igényeinek megfelelőek legyenek? Fata Ildikó a német nyelvből fordított gyógynövényeket ismertető könyvek kapcsán teszi fel ugyanezt a kérdést. A fordítás tehát nem csupán átváltási műveletek sora, hanem kultúrák közötti kommunikáció. A kutatás korpuszát három német és három magyar nyelvű gyógynövénykalauz, továbbá három, magyarra fordított német szakkönyv alkotja. A fordításokat két kérdés alapján vizsgálja: 1. Hol helyezkednek el a reáliák magyarra fordítása során a megoldások az idegenítés-honosítás skáláján; valamint 2. milyen változások következnek be a fordított szöveg lexikai kohéziós mintázataiban. Zrínyi Andrea szintén szakszövegek, német pszichoanalitikai munkák magyarra átültetett változatait elemezte a terminológia változásának tükrében. Fontos lenne a szakma számára egy szakszótár elkészítése, amelynek megszervezését a klinikai ágazat is támogatná. A pszichoanalízis terminus technikusainak kontrasztív elemzéséhez német szaktudományi könyvek magyar fordítása szolgált korpuszként. Az előadás rávilágított arra, hogy a pszichoanalitikai szövegek fordítói mint szakmabeliek nagyobbrészt nem szótárból, hanem saját szakmai tapasztalataikból, egyéni értelmező mechanizmusokra támaszkodva dolgoznak.

A III. műhelyben belül 11 előadás hangzott el a kulturális reprezentációk tágas témakörében. A műhely plenáris előadására, Szőnyi György Endre *A szövegen belül és kívül* című, sokrétű

elméleti alapo zású és gazdag képanyaggal illusztrált előadására a plenáris blokkban került sor. A műhely felhívása szerint „a kultúra bármelyik média segítségével jeleket generál és használ, a legátfogóbb vizsgálati módszere tehát a szemiotika”. Ennek megfelelően az előadások rendkívül változatos tematikával, de a szemiotika elméleti keretein belül vizsgálták a kulturális reprezentációk sokrétű világát. A műhelynyitó előadást Újvári Edit tartotta *A képek didaktikus funkciói a középkori kultúrában – Narratív és szimbolikus elemek szemiotikai vizsgálata egy késő középkori epitáfiumon* címmel, az ikonográfia és vizuális szemiotika tárgykörében, a témához illően képi reprezentációval. Ugyancsak a művészet témakörén belül, de a költészet területéhez kapcsolódott Bagi Ibolya *Az orosz futuristák „értelmen túli nyelve”* című előadása, idézetekkel és Tóth Szergej közreműködésének köszönhetően eredeti orosz nyelvű felolvasással színesítve. Boda István Károly és Porkoláb Judit előadása a versértelmezés témakörével foglalkozó kötetek vizsgálatát mutatta be az inter- és hipertextualitás szemszögéből. Csapóné Horváth Andrea német turisztikai reklámok elemzését állította középpontba, az ezeken megjelenő kép-szöveg relációt elemezve. Csontos Nóra a narratíva-, jel-, szimbólumelméleti bevezetőt követően a magyar mint idegen nyelv tankönyveinek illusztrációiban mutatta be a kép mint narratív reprezentáció szerepét. Fodor Ferenc előadása arra hívta fel a figyelmet, hogy a sajtószövegek elemzésével kimutatható: a 2004–2011 között vizsgált francia napilapokban a gazdasági válság tematikája kiszorította a médiából – és ezáltal a köztudatból – a klímaváltozással kapcsolatos ismertetőket, figyelemfelhívó közleményeket, pedig ennek a jelenségnek a figyelmen kívül hagyása a jelenlegi válságnál összehasonlíthatatlanul veszesebb következményekkel jár. Nagy L. János Weöres Sándor *Öröklét* című versének szójelentési problémáját vetette fel előadásában a diskurzuselemzés, a pszicho- és szociolingvisztika elméleti eredményeinek tükrében. Schirm Anita előadásában a reklámok világának egyik sajátos típusát, a sorozatreklámokat elemezte a narratív stratégiák szemszögéből. A délelőtti műhelyelőadások végén került sor a vitára, amely az idő rövidege miatt csak néhány felvetésre szorítkozhatott. Többen egyetértően szólaltak fel Fodor Ferenc előadása kapcsán, megerősítve, hogy a napi hírek és az egyéb kulturális reprezentációk (például filmek) világából hiányzik a klímaváltozással kapcsolatos problematika. Szőnyi György Endre Csontos Nóra előadásának erényei mellett a szimbólum és a jel definíciója kapcsán utalt a peirce-i meghatározások jelentőségére. Nagy L. János Weöres-elemzésével kapcsolatban többen jelezték a költemény mondanójának alternatív értelmezhetőségét. A délutáni programban még három előadásra került sor: Szirmai Éva médiatanulmányokat folytató hallgatók írásműveinek elemzésével mutatta be a kereskedelmi rádiók és televíziók minőségromboló hatásának eredményét, a dolgozatok mind tematikai, mind szövegalkotási elszegényedését. Tokaji Ildikó a reklámok világát vette górcső alá, a képek vizuális nyelvének manipulatív hatásait mutatta be. A műhely utolsó előadója, Forgács Tamás a frazeológiai egységek felbonthatóságának, illetve felbonthatatlanságának a kérdéskörét járta körül, az elméleti alapo zást követően számos konkrét példát elemezve. A műhely vitája elsősorban az egyetemi hallgatók nyelvi és fogalmazásbeli kompetenciáit járta körül.

A politika nyelve műhely (V.) plenáris előadója, Szabó Miklós a nyelvészet iránt is elkötelezett jogtudósként a nyelvhasználat jogi szabályozás alá vonásáról tartott kiváló, összefoglaló előadást. A műhely további előadói ukrán (Kocsis Mihály), finn (Gombos József), katalán (Zalai Anita) témákat fejtettek ki, a magyar reformkor nyelvpolitikai kérdéseit elemezték (Döbör András), a médiahatást, befolyásolást vizsgálták (Tóth Szilvia).

A Nyelvtanulás – nyelvhasználat – szociokulturális elvárások (VIII. műhely) témáját járta körül a kongresszus egyik legizgalmasabb előadásában Thomas Szende. Francia, magyar, orosz, kínai, koreai és hausza nyelvi példákkal illusztrált előadásának vezérfonala: a nyelvi

interakció társadalmi történés, a nyelvi formák összekapcsolódnak a világ dolgaival, a nyelv felhasználói pedig egymással; azaz más a valóság, és más annak nyelvi érzékel(tet)ése¹. Szintén plenáris előadáson Medgyes Péter a hazai nyelvvoktatás-politika legfrissebb fejleményeit mutatta be úgy, hogy ténylegesen együtt gondolkodásra buzdította, sőt vitára ingerelte a hallgatóságot. A szünetekben és az esti programokon is téma volt az előadáson felvetett kérdés: vajon tehetünk-e valamit mi, nyelvvoktatási szakemberek annak érdekében, hogy ne a rövidebbet húzzuk a politikai és szakmai érvek csatájában. A műhelyben elsőként Fenyvesi Anna mutatta be a kisebbségi magyar iskolások anyanyelvükkel, a többségi nyelvel és az angollal mint idegen nyelvel kapcsolatos nyelvi attitűdjeiről készített felmérésének eredményeit.

Ha egyetlen képpel akarjuk jellemezni a VIII. műhelyben elhangzott előadásokat, Szeged parkjaihoz kell őket hasonlítani: olyan színes kavalkádot alkottak, amilyeneket a tarka színekben pompázó, gyönyörűen nyíló árvácskaágyások mutattak az Aradi vértanúk terén és szerte a városban. A nyelvekkel kapcsolatos attitűdöktől kezdve a kultúraközi gazdasági kommunikáción, a moldvai csángó gyerekek „keresztszülőkhöz” írt leveleinek elemzésén, az angol nyelvi kollokációk tipologizálásán vagy a gesztusnyelvek különbözőségein át a vállalati honlapokig és a hallgatásnak a kommunikációban elfoglalt helyéig a kommunikáció szerteágazó kérdéseiről hallhattunk előadásokat. S miként a virágágyásokban egymástól messze nyílnak az azonos színű árvácskák, e szekcióban is távol estek időben az azonos témát (például a nonverbális kommunikáció különbözőségeit) körbejáró előadások. Így a hallgatóságnak hol a csángók körébe, hol a magyarországi nagyvállalatok világába, hol a fiatalok szubkultúrájába kellett beleképzelnie magát. Kétségtelen, van értelme az ilyen „mi mindennel is lehet foglalkozni?” típusú szakmai körképnek. A sok éve kutatással foglalkozók is elcsodálkozhatnak: tényleg, mennyi, de mennyi kutatási kérdést lehet feltenni! E tarkaság azonban kizárja az adott témában elmélyülő hozzászólások lehetőségét. Ez persze nem túl szerencsés, főleg a fiataloknak nem. De nem csupán nekik van szükségük arra, hogy az előadást a témához értő, azt kutató hallgatóság kommentálja, kiegészítse, további ötleteket adjon. A más-más témában elmélyülő kollégák azonban erre nem vállalkozhatnak, így e szekcióban sem alakultak ki igazi, mély szakmai viták.

A hungarológia szakemberei is képviselték kutatásaikat a kongresszuson (X. műhely). A számos érdekes előadás közül kettőt emelünk ki: Szücs Tibor a nyelvkönyvszövegek életszerű változatosságához adott szempontokat; Fazakas Emese, a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem docense arra hívta fel a szakemberek figyelmét, milyen fontos a magyar mint idegen nyelv tanításában a térbeliség.

A nyelvpolitika, nyelvi jogok: kívülről, belülről téma (XI. műhely) plenáris előadója Beregszászi Anikó volt, aki a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés állapotáról tartott sok nyelvi példával alátámasztott előadást. A műhelyindító előadás Cserniczkó Istvántól hangzott el, aki a független Ukrajna nyelvi helyzetéről és nyelvpolitikai törekvéseiről, a ruszinokról és a ruszin nyelvről érkezett.

A kulturális stigmatizáció: a genderérzékeny beszédmód esélyei címmel meghirdetett XIII. műhely plenáris előadását Hidasi Judit tartotta. A nagy érdeklődéssel kísért előadás az elmélet, gyakorlat és módszer hármásából kiindulva a nyelv, a társadalom és a társadalmi nemi szerepek hálózatosodásának kérdéséről szólt. Az előadó a fenti fogalmakat és folyamatot a politikai korrektség, a média, a mobilitás és a globalizáció problematikájával hozta összefüggésbe. Barát Erzsébet műhelyindító előadásában a nő fogalmának változásairól beszélt, arról, hogyan kapcsolódik össze demokráciánkban a nő fogalma az önrendelkezési jog korlátozásá-

¹ Az előadás írásbeli változatát folyóiratunk jelen száma közli (7–21). – *A szerk.*

val, illetve hogyan jelenti az emancipáció önmaga ellentétét. Csányi Eszter a főiskolás fiúk és lányok nyelvhasználati különbségét, Marthy Annamária a mondatszerkesztés és gender összefüggéseit elemezte, Hugyecz Enikő Henriett a homoszexuálisok nyelvi viselkedéséről alkotott sztereotípiákat mutatta be, Varga Csilla a nemek apróhirdetésben megjelenő ideálképeit vizsgálta, Tóth Bianka az ellentétes neműek közti szakmai kommunikáció különbségeiről szólt, Szabó Zsuzsa a *Meseautó* című film eredeti és felújított változatában lévő nyelvhasználati különbségeket mutatta be.

A *mentális lexikon* címet viselő XIV. műhely plenáris előadója Lengyel Zsolt volt, aki a szóasszociációs kutatások áttekintésére, elemzésére vállalkozott. Ennek során tárta fel a mentális lexikon struktúrájára és működésére vonatkozó információkat, és további lehetséges kutatási irányokat is vázolt. A téma egyik részterületéről (a magyar mint idegen nyelv pszicholingvisztikája) értekezett Nádor Orsolya műhelynyitó előadása, melyben egyetlen hívószóra (magyar) öt perc alatt adott válaszokat vizsgálta. A kisgyermek beszédzavarainak korai felismeréséről, illetve az óvodás gyermekek alapképességeit mérő *DIFER-programcsomag* megismerésének, bevezetésének és alkalmazásának tapasztalatairól két gyakorló pedagógustól hallottunk „földön járó” előadásokat (Faltumné Varga Gyöngyi és Börcsökne Balázs Márta).

A MANYE-kongresszushoz az idén első ízben kapcsolódott hallgatói műhely. A hallgatói műhely megszervezésének előzményei messzire nyúlnak vissza. Az ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén 2008-ban rendezték meg az első tanszéki hallgatói konferenciát, amelyet 2009 tavaszán ugyanennek a tanszéknek és a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének közös tanár-diák konferenciája követett. Ezekből a rendezvényekből nőttek ki az alkalmazott nyelvészeti tanszékek országos találkozói, s ezek egyenes folytatása a szegedi MANYE-kongresszus hallgatói műhelye. Mind pedagógiai, mind kutatási szempontból nagy jelentősége van annak az elképzelésnek, amelynek alapján az idei MANYE szervezői, mindenekelőtt Tóth Szergej és kollégái a harmadik országos találkozót a MANYE-kongresszusba integrálták. Az alkalmazott nyelvészetet nemcsak tanuló, hanem egyben művelő hallgatók tevékenysége, amelyet a tanár-diák találkozók az eddigiekben is inspiráltak, az alkalmazott nyelvészeti kutatások országos seregszempléjén megjelenve túlléphetett az oktatási kereteken. Ezzel a gesztussal a kutatásaikat magas szinten űző és eredményeiket bemutatni képes hallgatók lehetőséget kaptak arra, hogy egyenrangúban járuljanak hozzá a szakma eredményeihez, miközben alkalmuk nyílt arra, hogy hallgatótársaik és tanáraik előadásain túl az alkalmazott nyelvészettel foglalkozók szélesebb körétől átfogóbb és egyben árnyaltabb, saját kutatásokon alapuló ismeretekhez jussanak. A hallgatói műhelyben másfél nap alatt összesen 23 előadás hangzott el. Az előadók az alkalmazott nyelvészeti képzés minden szintjét képviselték (BA-szintű nyelvmentor szakirány, MA-szintű nyelv- és beszédfejlesztő tanár szak, alkalmazott nyelvészet szak és alkalmazott nyelvészeti PhD-képzés). Az előadások számos témát fogtak át: fonetikai jelenségek (Mészáros Katalin Edit) és ezek összefüggése az írásbeliség bizonyos jellemzőivel (Peller Anita), szóasszociációs vizsgálatok egy- és kétnyelvűek körében (Csomai Lídia, Kobán Eszter, Nagy Eszter), szövegértés idegen nyelven (Zsilován Anikó) és magyarul (Szabó Ágnes – Tóth Andrea), a dislexia szűrése (Kiss Renáta Mária), a koraszülöttek nyelvi képességei (Krepsz Valéria), a nyelvi hátrányos helyzet (Németh Judit), nyelvi jogok a mindennapokban (Varjasi Szabolcs), kriminalisztikai nyelvészet (Tóth Eszter), az elmebetegség nyelvhasználati vonatkozásai (Bacsó Veronika), gépi fordításellenőrzés (Berta Andrea Ilona), irodalmi mű neuro- és pszicholingvisztikai értelmezése (Horváth M. Violetta), idegen nyelvi hatás és nyelvjárás (Vorzsák Orsolya), szociolingvisztikai szemléletű dialektológia (Szendi Tünde), formalitás és informalitás

a médiában magyar vonatkozásban (Varga Mónika) és a japán nyelvet illetően (Magasházi Virág), a Facebook nyelvhasználata (Pethő András) és szerepe a kisebbségi közösségek nyelvvesztési folyamatában (Maresch Dániel), a blog műfajának korpuszalapú meghatározása (Petykó Márton), reklámszlogenek vizsgálata (Kapuvári Barbara), a holokauszt irodalmának feldolgozási lehetőségei a szövegértési feladatokban (Tajti István). A hallgatói műhely előadónak teljesítménye minden tekintetben (témaválasztás, elméleti háttér, az adatgyűjtés és feldolgozás módszertana, valamint a bemutatás/prezentáció módja, beleértve a technikai jártasságot) felvette a versenyt felnőtt kollégáink teljesítményével. Így nem meglepő, hogy az előadások tematikus műhelyekbe sorolásakor a szervezők további 13, tartalmilag egyes műhelyek témáihoz illeszkedő hallgatói előadást (például Hugyecz Enikő Henriett, Szabó Zsuzsanna, Tóth Bianka, Tóth Szilvia, Varga Csilla szereplését) nem a hallgatói, hanem a téma szerinti műhelyekbe soroltak be. A hallgatói műhely előadásait a hallgatókból álló közönség, valamint tanári zsűri is értékelte a) a legjobb hallgatói előadás, b) a legjobb prezentáció, c) a legérdekesebb téma kategóriákban. Nyertesek: a) kategória: Tóth Eszter és Kobán Eszter; b) kategória: Pethő András és Zsilován Anikó; c) kategória: Bacskó Veronika és Krepsz Valéria.

Jó és előremutató kezdeményezésnek tartjuk a MANYE-kongresszus kibővítését a hallgatói műhellyel, és reméljük, a jövőben is mód lesz arra, hogy ez a gyakorlat folytatódjon, és idővel hagyománnyá váljon. Örvendetes volt látni, milyen sok fiatal végez kutatásokat. Még örvendetesebb, hogy közös nemzetközi projektekben részt vállalva lehetőségük nyílik a nemzetközi tudásmegosztásra és tanulásra. Ez ígéretes lépés a nemzetközi minőségű kutatási színvonal elérése irányában. Ugyancsak öröm a határon túli ifjú kollégák bekapcsolódása a hazai tudományos közéletbe.

Néhány műhely küzdött az előadásokhoz rendelkezésre álló rövid idővel. A tizenöt percet minden előadó igyekezett kissé megnyújtani, s ha nem törlődött volna a programból egy-egy előadás, a hozzászólásokra alig maradt volna néhány perc. A konferencia résztvevői minden részletben megtapasztalhatták a szervezők gondos előrelátásának és jó szervezésének nyomát: a vendéglátók mindent átgondoltak, mindenre odafigyeltek. Semmiképpen sem marasztalhatták el azért, hogy a résztvevők (például a VIII. szekció a Fizika előadóiban) dideregtek, kabátokban ülték végig a programot – hacsak nem adták fel, és nem kerestek szerencsésebb klímájú termet maguknak. Egyes műhelyek (például a VIII. szekció fentebb bemutatott) tarkasága újra felveti a már többször körbejárt kérdést: Mi tulajdonképpen a MANYE-kongresszusok küldetése és feladata? Kutatók és oktatók találkozási, ismerkedési lehetősége, szakmai seregszemle vagy pedig jól definiált kutatási kérdések megvitatásának fóruma? Az a célja, hogy együtt áttekintsük és megvitassuk, milyen választ adnak kutatóink ma Magyarországon a feltett kérdésekre? Míg a VIII. szekció adottságainál fogva az első utat járta, számos műhely alkalmat talált az érdemi szakmai vitára.

A szervezőknek ezúton is köszönetünket és elismerésünket fejezzük ki.

*Békési Imre, Borgulya Ágnes, Burján Monika, Cs. Jónás Erzsébet, Juhász Valéria,
Ladányi Mária, Nagy János, Navracsics Judit és Újvári Edit²*

² A beszámoló a műhelyvezetők összefoglalói alapján a szerkesztő állította össze.

125 éves az angol szak az Eötvös Loránd Tudományegyetemen

Konferenciabeszámoló

Az ELTE BTK Angol–Amerikai Intézete a Magyar Tudományos Akadémia által évente megrendezett *Magyar Tudomány Ünnepe* keretei között tartotta meg 2011 novemberében méltán nagy érdeklődésre számot tartó konferenciáját *125 éves az angol szak az Eötvös Loránd Tudományegyetemen* címmel. A konferencia annak az úttörő kezdeményezésnek állított emléket, hogy 125 éve, 1886-ban nevezte ki Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi miniszter az angol nyelv és irodalom első magyarországi professzorát az Eötvös Loránd Tudományegyetem jogelődjén a brit Arthur J. Patterson személyében. A konferencia célja annak felmérése és bemutatása volt, hogy az évek során miként alakult az angol–amerikai kutatási terület, milyen a mai helyzete, mi a feladata, lehetősége az egyetemen, és ebből következően a világon is. A konferencia fő törekvése volt továbbá, hogy az ELTE-n művelt anglisztika és amerikanisztika minden részterületének fontos tudományos elméleteit, kutatási témáit, gyakorlati eredményeit az egyetemi és hazai nyilvánosság elé tárja. A konferencia az egyetemünkön folyó kutatásokat minél szélesebb körben kívánta ismertté tenni annak érdekében, hogy olyanok is találkozzanak az intézetünkben folyó kutatómunkával, akik más kutatási területen dolgoznak, például magyar nyelvészek, irodalmárok, történészek, nyelvtanárok. Ennek megfelelően az előadások nyelve magyar (illetve nem magyar anyanyelvűek esetében angol) volt.

A konferencia két napján négy plenáris előadást, két kerekasztal-beszélgetést, továbbá két helyszínen számos kutatási beszámólót hallgathattak meg az érdeklődők, összesen 24 szekcióban, az anglisztika, az amerikanisztika és a tanárképzés területéről, az intézetünk által nyújtott programokról. A konferencia megnyitóját követően Frank Tibor, az ELTE Angol–Amerikai Intézetének igazgatója érdekes előadásban vázolta fel, hogy honnan indult, és hová érkezett el a budapesti angol szak az elmúlt 125 évben. A fejlődés nem csak számszerűen rendkívüli: a budapesti tudományegyetem élenjáró szerepet játszott az anglisztika és amerikanisztika nemzetközi szintű magyarországi meghonosításában.

Az irodalmi és nyelvészeti/alkalmazott nyelvészeti szekciók gazdag és sokszínű programot nyújtottak, tükrözve az egyetemen zajló aktív és sokrétű kutatómunkát. Az anglisztika és amerikanisztika szekciókban tartott előadások izgalmas kulturális utazást kínáltak. Az előadások számos, az irodalomtudományhoz és kultúrához kapcsolódó területről tájékoztattak, az angol és amerikai témák mellett pedig képet kaphattunk az ausztrál, kanadai és ír stúdiumok területén zajló kutatásokról is. A nyelvészeti/alkalmazott nyelvészeti szekciók résztvevői egyrészt betekintést nyerhettek a különböző szakterületeken végzett és végezhető kutatásokba, mint például a kognitív nyelvészet, a diskurzuselemzés, az angol mint *lingua franca* vagy a szaknyelvoktatás. Ugyanakkor az intézetünkben tevékenykedő oktatók és kutatók egyéni kezdeményezéseiről, ötleteiről is hallhattunk, amelyek gyakorlati oldalról közelítették meg kutatói és oktatói munkánkat.

Az angol nyelvoktatással kapcsolatos programok közül különösen említésre méltó Medgyes Péter (most megjelent, hasonló című könyvére épülő) *Aranykor – Nyelvoktatásunk két évtizede: 1989–2009* című előadása. Holló Dorottya *Toleranciára nevelés az angol és amerikanisztika*

szakos bölcsész- és tanárképzésben, Enyedi Ágnes pedig *Tanártovábbképzés és nemzetközi online együttműködés egy Comenius projekt segítségével* címen tartott előadást.

Révész Judit *Mi, angoltanárok különbözünk-e a más tárgyat tanító tanároktól?*, Kovács Ágnes *A kompetens nyelvtanár aktív és nem aktív felnőtt nyelvtanulók szemszögéből*, Lázár Ildikó *Az interkulturális kompetencia fejlesztése az angol szakmódszertani kurzusokon* címmel tárgyalta az angolnyelv-tanítás különféle problémáit.

A *Nyelvi mérés, értékelés, teljesítmény* szekcióban Dávid Gergely és Brózik-Piniel Katalin az értékelési skálák szerkesztését ismertette, amelyek egzakt eljárást kínálnak az MA-szakdolgozatok értékeléséhez. Király Zsolt az angol érettségi hallott szöveg értése komponensének gyártási technológiájáról*, Trebits Anna pedig a szorongásnak a narratív feladatokban nyújtott teljesítményre gyakorolt hatásáról beszélt.

Brit kollégáink közül Francis Prescott *Teaching writing in the digital age*, Rachel Appleby pedig *Using group websites with adult learners* címen tartott előadást.

A szaknyelvoktatási szekcióban Adorján Mária *Turisztikai angol tanítása az ELTE-n*, Koltai Andrea *Magyar egyetemisták idegennyelv-tanulási motivációja az Európai Unió angol szaknyelvi órán*, Mészárosné Kóris Rita *Üzleti angol nyelv tanári kompetenciák az üzleti nyelv tanuló elvárásainak tükrében* címmel számolt be hasznos szaknyelvoktatási tapasztalatairól és kutatásairól.

A konferencia első napja az irodalomelmélet tanításának kihívásait feltáró kerekasztal-beszélgetéssel zárult. Ezt a napot Tony Richardson *Tom Jones* című filmjének vitával egybekötött vetítése zárta, Takács Ferenc vezetésével.

A konferencia nagy érdeme, hogy nemcsak egyetemünk oktatóinak adott lehetőséget arra, hogy munkájukat megismertessék a szakmai közönséggel, hanem PhD-hallgatóink is bemutathatták kutatásaikat. Amellett, hogy ez mind az oktatók, mind a PhD-hallgatók számára remek alkalom volt arra, hogy a munkájukkal kapcsolatban visszajelzéseket kapjanak, egyúttal a közönség soraiban ülő BA- és MA-hallgatók számára is hasznos ötletekkel szolgálhatott a saját szakdolgozatukkal kapcsolatos kutatómunkához. A konferencia második napjának végén az intézetünkben működő doktori programokról folyt kerekasztal-beszélgetés, amelyben a programok vezetői ismertették meg az érdeklődőket azokkal a lehetőségekkel, amelyeket az általuk vezetett programok kínálnak a PhD-hallgatók számára.

A zárszóban a szervezők nevében Károly Krisztina dékánhelyettes hangsúlyozta, hogy az ELTE Bölcsészettudományi Karának Angol Tanszéke, ma Angol–Amerikai Intézete meghatározó szerepet tölt be nemcsak a hazai, hanem a nemzetközi tudományos életben is. A konferencia híven mutatta, hogy az Angol–Amerikai Intézetben művelt tudományterületek mindegyikén – az irodalom, a történelem, a nyelvészet, az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia területén is – nemzetközi szintű kutatások folynak: számos olyan előadást hallhattunk, amelyek nemzetközi mércével mérve is versenyképesek, követik a nemzetközi trendeket, a legkorszerűbb elméletekre és kutatás-módszertani elvekre épülnek.

A konferencia utolsó napja a Diákszínpad előadásával zárult, amelyben Szigeti Balázs rendezésében *Hamlet*-jeleneteket láthattunk, Kállay Géza bevezetésével.

Azt gondolom, hogy a szervezők méltán lehetnek büszkéek: a konferencia megmutatta, hogy az Angol–Amerikai Intézetben 125 évvel az angol szak megalapítása után az oktatómunka mellett izgalmas, érdekes, sok részterületet felölelő, sokszor nemzetközi színvonalú kutatások zajlanak. A közönség soraiban ülő számos hallgatónk visszajelzései alapján a konferencia – nem utolsósorban – abban is sikeres volt, hogy inspirálóan hasson a jövő angol nyelvvel foglalkozó szakembereire is.

Trebits Anna

* A szerző erről a témáról írt cikkét folyóiratunk jelen száma közli (55–66). – A szerk.

A mai Moszkva – orosz nyelvi részképzős hallgatók szemével

A moszkvai részképzés az orosz szakos tanárképzés hagyományosan szerves részét képezte évtizedeken keresztül. Az 1970-es években kezdetben egy évet, majd fél évet, újabban négy hónapot vagy hat hetet tölthetnek az oroszul tanulók államközi szerződés alapján ösztöndíjasként az orosz fővárosban. A Puskin Intézet évtizedek óta egyetemként foglalkozik mind a részképzős külföldiekkel, mind a mester- és doktorandusz-képzéssel. A bolognai rendszer bevezetésével a BA alapszakos, szlavisztika szakon orosz szakirányon tanuló főiskolai hallgatók nagy izgalommal és várakozással néznek a külföldi utazás, az orosz környezet felfedezése elé, hiszen ők nulláról indulva, második éve ismerkednek csupán a nyelvvel. Ezért szinte a „mély vízbe” ugranak, amikor önállóan kell kiutazniuk, a vonat személyzetével és az utastársakkal oroszul beszélniük, s eligazodniuk az anyaországbeli élethelyzetekben. Ezekről az élményekről számol be két nyíregyházi főiskolás, akik a 2012. tavaszi félévben Moszkvában töltötték részképzésüket. Írásuk a leendő „sztazsorok”, azok szülei és tanárai számára is érdekes lehet.

Papp Csaba II. évfolyam BA szlavisztika (orosz) szakos hallgató élménybeszámolója

2011-ben a MÖB által meghirdetett pályázaton sikerült elnyernem egy négy hónapos részképzést 2012 februárjától Moszkvába, a Puskin Intézetbe. Izgalommal telve vártam, vajon milyen lesz Oroszország és az orosz kultúra. Megérkezésünkkor az első meglepetés az volt, hogy itt tényleg hideg van. Februárban a legmagasabb hőmérséklet -20 °C, a leghidegebb -32 °C volt. Az első napokban még csak ismerkedtünk a tanárokkal, akik végtelenül kedvesek és segítőkészek. Az otthon hallott információkkal ellentétben Moszkva teljesen más, sokkal pozitívabb képet nyújt. Az itt élők meglehetősen zárkóztak, de ha segítséget kértem akár az utcán, akár egy boltban, nagyon szívesen segítettek.

A közbiztonsággal kapcsolatban csak jót írhatok: semmiféle inzultus nem ért minket, senkinek sem lopták el az értékeit. Sok a rendőr az utcákon, az iratainkat érdemes mindig magunknál tartani, mert igazoltatásnál sokba kerülhet a hiányuk. A város nagyságához képest a koldusok létszáma elenyésző. Gyönyörű város, sok a látnivaló, de egy napon csak egy dolgot lehet megnézni a hatalmas távolságok miatt. A metróhálózat kiépítése jó, és gyönyörű megállóknak vannak. A múzeumok és a hatalmas parkok csodálatosak, számtalan templomot találunk a városban. A fényképezést a templomokban egyáltalán nem, a múzeumokban pedig általában pénzért engedik. Különös kontrasztot alkot a régi és az új épületek együttese. Kicsit lelomboztak a hangulatot, hogy április elejéig tart a tél. Erre nem lehet felkészülni, de amikor beköszönt a jó idő, napok alatt felébred a természet, és minden gyönyörű lesz.

Az egyetemi élet sokszínű, hiszen különböző kultúrák találkoznak egymással. A fiatal orosz hallgatók jellemzően távolságtartóak, zárkózottabbak, így tőlük nehéz tanulni. A lengyelek és tapasztalatom szerint még inkább a csehek és szlovákok azonban nagyon segítőkészek. A többi nemzet képviselőivel gyakran az a gond, hogy ha nincs elég türelmük az orosz nyelv használatához, inkább angolul beszélgetnek, hiszen ezt a nyelvet mindenki ismeri. Nekem a második hónap végén nagy szerencsém volt, mert egy francia srác költözött be a szobánkba, akinek a felesége orosz. Mivel én nem tudok angolul, csak oroszul beszélgettünk. Tőle is sokat tanultam. Ugyanakkor el kell mondanom, hogy egy dolog hiányzik a részképzés idején, és ez a magány.

Az oktatás színvonala jó, bár tanáronként változó. Nekünk nagy előnyünk volt, hogy a Nyíregyházi Főiskolán az órák egy része orosz nyelven folyt, így hozzá voltunk szokva a beszédtempóhoz. Az, hogy ki mennyit szeretne tanulni, a saját szorgalmától függ, mert a tanárok nem követelnek úgy, mint otthon.

Az utcán életszagú helyzetekben sokat lehet tanulni, főleg ha az ember eltéved. Ilyenkor csak addig kell menni, míg nem találunk egy metrómegállót, és akkor már nincs gond. A közlekedés olcsóbb, mint Magyarországon. Meglepő volt, hogy az oroszok nagyon röviden és tömören fejezik ki magukat, például jegyvásárlásnál nem köszönnek, csak annyit mondanak: Jegyet! Az árak általában magasak, de ha ésszel osztjuk be a pénzt, akkor épp ki lehet jönni a MÖB által biztosított keretből. Igaz, ebbe a keretbe a kirándulások, belépők, ajándékok stb. már nem férnek bele. Sajnos volt alkalmam megtapasztalni az orosz kórházi ellátást is. Utasbiztosítás nélkül nem is szabad nekivágni Oroszországnak, mert az ellátás költsége rendkívül magas. Magánklinikára kerültem, ahol az ápolás színvonala a luxuskategóriába tartozott. Kórházi tartózkodásom nyelvtudás és tanulás szempontjából igazi kihívás volt. Szerencsémre mindent el tudtam mondani, türelmesen kivárták, míg elmagyarázom, mit szeretnék.

Ami szerintem a legnagyobb problémát okozza, az a bürokrácia. Ha valamit el akarunk intézni, itt inkább hetekben kell gondolkozni, mint napokban. Ezekkel a kis apróbb kellemetlenségekkel szemben teljesen kárpótól ez a gyönyörű város. Az biztos, hogy Moszkva mindig is hiányozni fog.

Kiss Annamária II. évfolyam BA szlavisztika (orosz) szakos hallgató beszámolója

A kétnapos, nem éppen kényelmes vonatút eleinte nem arról árulkodott, hogy a hatalmas, sebesen fejlődő és nagy kultúrájú Moszkvába tartunk, ám a részképzésem alatt ez volt a legrosszabb dolog, amit elmondhatok, és el is törpül a sok fantasztikus látvány és élmény mellett, melyet ez a város nyújtott az elmúlt hónapokban.

A moszkvai időjárás nem hazudtolta meg magát: februárban többször is volt szerencsénk megtapasztalni a -20–30 °C-os „kutya hideget”, de a város olyan sok érdekességgel kecsegtetett, hogy nem sokáig hagyta az embert a négy fal között. A rengeteg – diákoknak majdnem minden esetben kedvezményes vagy ingyenes – múzeum, aranykupolájú templom és még a sokszor szinte már giccses metrómegálló is folyamatosan vonzott, így lábakat és erőt nem sajnálva keltünk útra néhányan a csoport többi tagjával, amikor csak tehetjük. Talán épp itt mutatkozik meg Moszkvának egy kevésbé szimpatikus tulajdonsága: a hatalmas távolságok, melyek miatt nem lehet megnézni két-három múzeumnál többet egy nap, és ez tömérdek időt elrabol az embertől. A város hangulatos közege, nagy történelmi múltja azonban kiengeszteli a látogatót. Kellemes tapasztalat, hogy Moszkva roppant mérete ellenére a tavasz beköszöntével, a töménytelen mennyiségű hó elolvadása után nap mint nap felsöprik az utca minden egyes szegletét és centiméterét, lefestik a tömbházak apró

kerítéseit, és a parkokba, füves részekre pompás virágokat ültetnek. Szó szerint kivirágzik a város.

A négy hónap alatt a Puskin Intézet kollégiumában laktunk, és ennek iskolájában tanultunk. A szobák kényelmesen és visszafogottan, de minden igényt kielégítően voltak berendezve, egyedül a mikrohullámú és a hagyományos sütőt hiányoltuk egy ideig a konyhából. A híresztelések ellenére szerencsére sosem fáztunk a kollégiumban, a fűtésről mindig gondoskodtak, még akkor is, mikor már a kinti hőmérséklet elérte a 23 °C-ot is.

Tanárainkról elmondható, hogy valamennyien segítőkészek és lelkesek az oktatást illetően, és hogy nagyon szeretnek előadást tartani, véleményem szerint talán túlzottan is. Nem sok alkalmunk adódott ugyanis, hogy kifejezzük saját gondolatainkat előttük, és ez vetett némi árnyékot az itteni oktatásra. Ám amit az iskola nem adott meg, azt a város és a hétköznapi élet igen, hiszen az oroszokról általánosságban igaz, milyen rendkívülien készségesek és barátságosak, ha hajlandók vagyunk szóba elegyedni velük. Épp ilyenek voltak oktatóink is: közlékenyek, és igyekeztek különböző módszereket használni, hogy fenntartsák érdeklődésünket az órák iránt, melyek alig különböztek az otthoni tantárgyainktól. Tanultunk irodalmat, beszédgyakorlatot, országismeretet, frazeológiát, orosz népdalokat, kultúrtörténetet és fonetikát. Nagyjából ugyanazokat vettük, mint Magyarországon, de a tanárok zöme úgy állt hozzánk, mint külföldiekhez, így mindig tudták, mi okoz egy nem oroszoknak nagyobb nehézséget a nyelvtannal kapcsolatban, mint egy anyanyelvűnek. Ha ötször kérdeztük meg ugyanazt, ugyanolyan türelemmel magyarázták el hatodjára is. Érdekes volt ilyen módon tanulni az orosz nyelvet, és persze fárastöbb is, de mindannyiunkon látszódott a fejlődés.

Moszkvában a színházlátogatás kötelező – főleg a diákoknak, akiknek rengeteg kedvezmény jár, csak azért, mert tanulnak. A Bolsoj Színház gyönyörűen díszített épületébe bejutni, még hozzá a *Hattyúk tava* balettelőadásra mindössze 700–800 forintért, felbecsülhetetlen élmény. Meg kell azonban jegyezni, kemény küzdelemmel jár, amíg ezekhez a jegyekhez hozzájutnak akár az orosz, akár a külföldi diákok, ráadásul ezek a jegyek olyan meglehetősen kényelmetlen helyekre szólnak, ahonnan gyakorlatilag nem lehet látni a színpadot, így kénytelen a hallgató végigállni az előadást.

A város legszebb része természetesen a Vörös tér, mely nappal is lenyűgözi az embert, ám éjszaka egyenesen lélegzetelállító. Akárhányszor sétál rajta át valaki, a körülötte álló Vaszilij Blazsennij-székesegyház és Történelmi Múzeum monumentális mérete és különleges építése újra meg újra egyedi élményt ad, lehetetlen megunni.

A Puskin Intézet különböző kirándulásokat is szervez az Aranygyűrűn, nem feltétlenül olcsón, de ezzel biztosítják a kényelmes utazást, a töménytelen látnivalót egybesűrítve, és egy teával egybekötött étkezést is. A nap végére garantált a kellemes hullafáradtság és az elgyötört láb.

Összességében elmondható, hogy Moszkva – és egyben Oroszország is – valóban rengeteget fejlődött az elmúlt évtizedekben, felzárkózik a nyugati államokhoz, és ez meglátszik a társadalmán is (az emberek most már nem botránkoznak meg úgy egy-egy európai szokáson, mint például az orrfújás, és sokkal nyitottabbak egymás felé). Egy-két területen még van mit fejlődniük Moszkva lakóinak, a környezetvédelmet például legfeljebb hírből ismerik. Ezekről az apró dolgoktól eltekintve azonban Moszkva minden tekintetben egyedi és életre szóló élményt ad, folyamatosan tanít, és lehetőségeket kínál.

Cs. Jónás Erzsébet

Beszámoló a Pestalozzi-program 133. Európai Szemináriumáról

A tanár 2032-ben, változó szerepek és kompetenciák

A szemináriumot, amelyen 2012. április végén részt vehettem, a Pestalozzi-programon belül rendezték meg. A Pestalozzi-program az Európa Tanács egyik oktatási projektje, amelynek legfőbb célja, hogy lehetőséget teremtsen tanároknak, tanárképző oktatóknak és az oktatás más szereplőinek Európa-szerte, hogy szakemberként találkozzanak, és együtt dolgozzanak, szem előtt tartva az oktatás ügyét, az emberi jogokat, a demokráciát és a jogállamiságot. A nemzetközi együttműködésnek a program keretei között több formája is van. A modulokon belül a szakemberek egy-egy témával kapcsolatban közösen tananyagokat készítenek és próbálnak ki, a workshopokon és szemináriumokon pedig a fenti elvek mellett talán a kollaboratív tudásépítés, a gyakorlatközpontúság és a nyitottság a legszembetűnőbb.

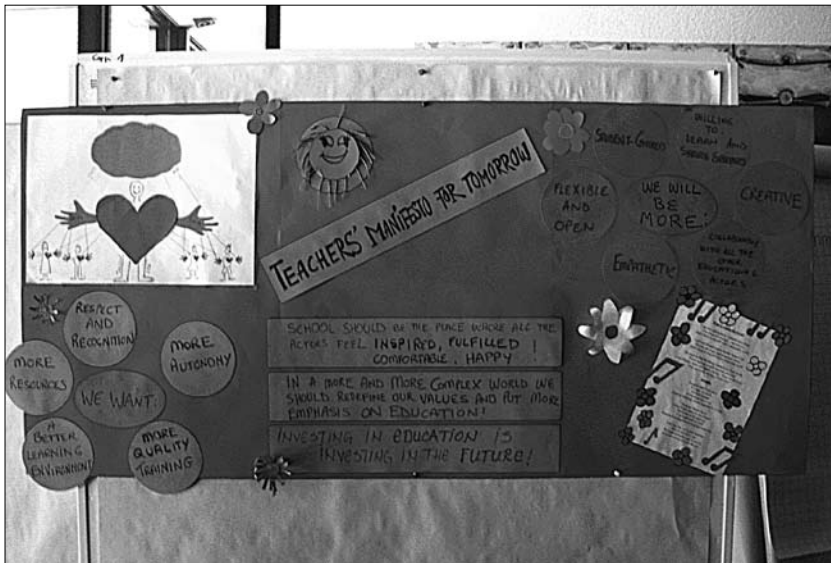
Nem véletlenül, hiszen a névadó Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) svájci pedagógus, a neveléstörténet egyik kiemelkedő alakja. Holisztikus pedagógiája szerint a tanuló képességeit egyszerre kell fejleszteni intellektuálisan, érzelmileg és a kézügyesség területén („kiművelt fő, érző szív és gyakorlott kéz”).

A németországi Bad Wildbadban megrendezett nemzetközi szemináriumon 27 országból 38 meghívott, 3 csoportvezető és a Pestalozzi-program vezetői vettek részt. A csoport összetételével kapcsolatban érdekes megemlíteni, hogy mivel a színhely egy német tanárképző központ volt, Baden-Württemberg tartomány külön támogatta nyolc helyi tanár részvételét, akik kiváló házigazdaként szakmailag is sokban hozzájárultak a szeminárium sikeréhez. Mindenképp említésre méltó az is, hogy a csoportban, bár a legtöbb résztvevő általános vagy középiskolai tanár volt, kisebb számban képviseltették magukat a tanárképző szakemberek és iskolavezetők is. A tanárok között volt tanító, többféle szakos általános iskolai és középiskolai tanár, és ahogy a nemzetközi szemináriumokon általában, sok nyelvtanár is.

A négynapos szeminárium módszere a Pestalozzi-program céljaival összhangban elsősorban a kooperatív tanulás, a csoportos munka, a projektkészítés volt, vagyis a szeminárium sikere nagyrészt a szintén nemzetközi csoportvezetők (egy portugál, egy horvát és egy görög kolléga) rendkívül alapos előzetes felkészülésén és a résztvevők lelkesedésén múlt. A résztvevők együtt keresték a választ a következő kérdésekre:

Milyen lesz az iskola 2032-ben, és mik lesznek a legfőbb funkciói? Hogyan alakíthatjuk ki és őrizhetjük meg az egyensúlyt a gazdasági növekedés és a demokratikus kultúrát, együttélést és a sokféleséget támogató oktatás között? Mi a tanár szerepe napjainkban, és mi lehet 2032-ben? Melyek azok a készségek és kompetenciák, amelyekre szükségünk van most, és melyek lesznek nélkülözhetetlenek húsz év múlva?

Indulás előtt feladatokat kaptunk, mindannyian regisztráltunk a program e-learning (Ning) felületén, ahol szemináriumunk külön csoportban kommunikálhattott a rendezvény előtt, alatt,



és most utána is. A felületen találtunk olvasnivalót a Pestalozzi-programról, az Európa Tanács oktatási célkitűzéséről, illetve érdekes videókat nézhettünk az oktatás várható jövőjéről, a modern eszközök és az oktatás lehetőségeiről.

A szeminárium külön érdekessége volt, hogy ezen felül inputot szinte nem is kaptunk, mindaz a munka és együttgondolkodás, amit az együtt töltött négy intenzív nap eredményezett, a résztvevők sokféleségéből alakult ki.

Az első két nap a jelenlegi helyzet feltérképezésével telt el. Kis csoportokban, változatos kollaboratív és interaktív feladatok segítségével derült ki, hogy bármennyire is eltérő kontextusban dolgozunk, a kérdések és problémák nagyon hasonlóak. Poszterek és prezentációk formájában foglaltuk össze a társadalmi folyamatok, a politika, a média hatásait az oktatásra, valamint a tanárok szerepét. A következő két napon szintén először kisebb, majd két nagyobb csoportban gyűjtöttük össze a tanári mesterséghez szükséges elengedhetetlen kompetenciákat és készségeket, mint amilyen az empátia, a rugalmasság, az együttműködési képesség, az autonómia és a kreativitás. Mindezek a gondolatok az utolsó napon elkészített „kiáltványban” álltak össze, amelynek része volt egy-egy poszter, dal és vers, illetve „happening”, és amely hű összefoglalása volt mindannak a sok érdekes és szakmailag nagyon hasznos beszélgetésnek, amelyeket közben folytattunk.

Összességében a szeminárium a facilitátorok (csoportvezetők) kiváló munkájának és a résztvevők lelkesedésének köszönhetően kiváló példáját adta a tanári munka sokszínűségének, a toleranciának és az interkulturális együtt tanulásnak. Világosan megfogalmazódott, hogy a jövő tanárainak is ösztönözniük kell a diákokat az autonómiára, az önismeretre és önkritikára, a kreativitásra és a kölcsönös megegyezésre, hogy részt vehessenek majd a határozathozatali folyamatokban.

A munkakedv mellett a hangulat is mindvégig kiváló volt. Sok új szakmai kapcsolatot és tapasztalatot szereztem ezen az úton, és nem utolsósorban lendületet és energiát a jövő osztálytermeihez.

Major Éva

Microsoft Partners in Learning (PIL) Információs és Kommunikációs Technológiai (IKT) Akadémia

A Microsoft Partners in Learning IKT Akadémia hat hónapos tanár-továbbképzési rendszer 2012 januárjában indult. Célja egyrészt az, hogy innovációs központként az IKT-eszközök használatában segítse az általános és középiskolában oktató pedagógusokat, másrészt pedig az, hogy eközben kiépítsen egy szakmai közösséget, amelynek tagjai kölcsönösen megosztják egymással IKT-s tapasztalataikat. Feladatának tekinti, hogy összeállítson egy IKT-módszertani gyűjteményt, amelyet a www.tanarblog.hu webhelyen folyamatosan publikál. A szakmai közösség munkáját két mentor segíti folyamatosan: Prievara Tibor (Madách Imre Gimnázium) és Nádori Gergely (Alternatív Közgazdasági Gimnázium) budapesti középiskolai tanárok, akik egyúttal a TanárBlog szerzői is.

Az akadémia januári nyitókonferenciáján a „kétszázak” (ennyien vettünk részt a képzésben) elsajátíthatták az IKT-eszközök tanórai felhasználásának alapjait, megismerkedhettek az önfejlesztés eszközeivel, és az első *TeachMeet* (TanárRandi) során megoszthatták a kollegákkal saját IKT-tapasztalataikat. Ezután kétheti rendszerességgel kaptunk tananyagokat, amelyek bemutatták az IKT oktatási célú felhasználásának egy-egy területét. Az anyagok linkekkel, oktatóvideókkal és az órákon használható ötletekkel érkeztek.

Az első és az ötödik tananyagban a 21. századi virtuális osztálytermekről és tanulásról volt szó. Ezen belül a tudásépítésről, az együttműködésről, az IKT használatáról, a valós problémák megoldásának fontosságáról, az innováció jelentőségéről és az önszabályozás szerepéről olvastunk. Néhány idézet a fenti témákkal kapcsolatban: „Tudásépítés akkor történik, amikor a diákok az új és a meglévő ismereteiket úgy ötvözik, hogy abból számukra új gondolatok és értelmezések jönnek létre.” „A diákok párokban vagy csoportban dolgoznak, és közös döntést kell hozniuk, amely hatással van a végső termék természetére vagy használhatóságára.” „Amelyik tanárt helyettesíteni lehet egy géppel, azt helyettesíteni is kell!” (<http://tanarblog.hu/letolthet-tananyagok/2951-21-szazadi-tanulas-tananyag>).

A második tananyagban az együttműködés új formáit tekintettük át. Hagyományos értelemben a tanulást egyéni feladatként közelítették meg a tanárok. Az a tény, hogy a tudásszerzésben, a tudáselsajátításban a közösségi (csoportos, páros) tanulásnak is lehet szerepe, viszonylag új keletű gondolat a pedagógiában. A nagy váltáshoz a tanulásról alkotott fogalmaink átalakulására, pedagógiai paradigmaváltásra volt szükség, amelyet – többek között – a konstruktivista tanulásfelfogás hozott el. „Eszerint a tudást nem megkapja és átveszi a diák, hanem maga hozza létre. Éppen ezért a tanítás a továbbiakban nem jelentheti a tudás, az ismeretek átadását (beletöltését a diák fejébe), hanem annak az előkészített környezetnek a megteremtését, amiben a diák maga konstruálhatja meg az új tudást. Ebben az előkészítésben a tanáron túl a személyes tapasztalatoknak és a társaknak is fontos szerep juthat” (<http://tanarblog.hu/component/content/article/2808-egyuttmukodes-iktval>).

A harmadik tananyagban az oktatási és információs anyagok megosztásáról esett szó: először annak technikai (web 2.0), jogi, majd filozófiai, neveléstudományi alapjait jártuk körül. Évszázadokon keresztül az információ egyirányú úton áramlott a forrástól a felhasználók felé, és ez egyfajta hierarchiát is jelentett: a forrás volt a hiteles kinyilatkoztató, a felhasználó a passzív befogadó. Ugyanerre a modellre épültek fel az osztálytermek is: a katedrán a tudás forrása, a padokban a befogadó tanulók. „Az információról alkotott elképzelések változása azonban egy új tanulási elmélet kialakulásához is vezetett, ez a konnektivizmus. A konnektivista elképzelés szerint a tudás az emberek közötti interakcióból, kapcsolatokból keletkezik. Nem az egyes emberek fejében, hanem magában a rendszerben létezik. A tanulás folyamata tehát nem más, mint az új kapcsolatok létrehozása. A konnektivista tanulásban az egyenlő felek blogposztokkal, megosztott tartalmakkal, címkékkel, közös dokumentumokkal hozzák létre a tudást” (<http://tanarblog.hu/letoelthet-tananyagok/2890-megosztas-tananyag>). Magát a konnektivizmust sok kritika is érte. Egyesek szerint nem új tanuláselméletről, hanem csak egy új tanulási módszerről van szó. Jelen cikk szerzője is ezt a felfogást támogatja.

A hatodik tananyagban az értékelés új formáit gondoltuk végig. Az értékelést is nagyban képes megújítani az új technológia, az IKT. Ahogyan egyre fontosabbak lesznek a 21. századra jellemző új képességek, úgy alakul át az értékelés is: a ténybeli ismeretek mellett szempontként jelenik meg a tudásépítés, az együttműködés, a problémamegoldás és az önszabályozás. Ehhez azonban meg kell határoznunk, mit mérünk, azaz mit tartunk valódi tudásnak: az iskolában oktatott ismereteket vagy azt a mindennapi tudást, amelyet a diákok a saját életükben szereznek és hasznosítanak. Ennek meghatározása után jöhetnek a módszerek: a korábbi értékelési típusok (diagnosztikus, szummatív, formatív) helyébe léphet, vagy azokat magába olvaszthatja például a videoértékelés. Az értékelő táblázatok – melyek közül a szerző kedvence a teljesítményre adott egészségpontok rendszere (lásd bővebben: <http://tanarblog.hu/letoelthet-tananyagok/2981-ertekeles-tananyag>) – vagy akár a digitális portfólió.

A hetedik tananyagban a *gamification* tárgyaltuk meg. „A *gamification* szó a *game* (= játék) képzett alakja, jelentése kb. 'eljátékosítás', amellyel a tanítást, tanulást próbáljuk meg a játékokból vett elvekkel izgalmasabbá tenni” (<http://tanarblog.hu/letoelthet-tananyagok/3010-gamification-tananyag>). Mindentől azt várjuk, hogy a diák sokkal motiváltabban, a „játék hevében” sokkal hatékonyabban sajátítsa el ismereteket, készségeket. A tananyagban konkrét ötleteket kaptunk, milyen játékot és hogyan használhatunk fel a tanításban.

A negyedik és a nyolcadik tananyag a vizualizáció. A digitális világ megérkezett az iskolába: megtanultuk, milyen eszközeink vannak a képek, videók készítésére, és mire lehet felhasználni a képszerkesztést és a videokészítést az órákon.

A tananyagok mellett mentoraink publikálási lehetőséget is biztosítottak számunkra, ahol a tananyaghoz kapcsolódóan jelentethetjük meg írásainkat a TanárBlogon. Hetente hírlevelet kaptunk, amelyben értesültünk az IKT-világ híreiről. Szerdánként mentoraink webinariumot tartottak, ahol megbeszéltük a kiküldött tananyagot, és segítséget kaptunk IKT-s kérdésekben. Az akadémia megkezdése előtt többen járatlanok voltunk az IKT-ban, ezért bizony féltünk attól, hogy „leégünk” egymás és főként mentoraink előtt, de ők olyan szakmai légkört alakítottak ki humorral, biztatással, hogy mindenki bátran mert kérdezni, és ez a webinariumokat is jellemezte. Mentoraink azonban következetesek is voltak: ha valaki nem teljesítette feladatát, azt a heti hírlevél figyelmeztette elmaradásáról. Ilyen feladatunk volt a havonta beadandó óravázlat (összesen négy), amelyben egy konkrét tananyag oktatásánál használt IKT-s módszerek alkalmazását mutattuk be, illetve azok tanulságait, használhatóságát értékeltük. Szin-

tén havonta tartottunk *TeachMeet*et, ahol háromperces bemutatókon osztottuk meg módsze-
reinket, sok vidámsággal, nyitottsággal, lelkesedéssel. A legaktívabb résztvevők felkerültek
a PIL Akadémia dicsőségtáblájára.

A hétköznapi munkám során lendületet adott a PIL Akadémia innovatív szelleme, és
„szakmai boldogsággal” töltött el, hogy részese lehettem egy aktív, színes szakmai közös-
ségnek. Az akadémia a cikk leadásakor még nem ért véget, hiszen június 30-án tartjuk a
kiértékelő zárókonferenciát, de már a folytatást tervezzük: veszteség lenne, ha a 200-ak
szakmai közössége nem maradna együtt, és nem folytatná IKT-módszertani eszmecserejét.
A cikk szerzője személyesen is sajnálná ezt, mert a hat hónap alatt „digitális bevándorlóként”
közelebb került ahhoz, hogy megértse „digitális bennszülött” tanítványait, a 21. századi ta-
nulás és tanítás módszertani kihívásait. Az egyik ilyen kihívás számára, hogy tankönyv és
füzet nélkül menjen be az óráira, de ennek megvalósulása a PIL Akadémia és mentorai nél-
kül – egyelőre – nehezen menne.

Veresné Valentinyi Klára

A XVIII. évfolyam 3. számának szerzői

- ALEKSA VARGA MELITA, Sveučilište J.J. Strossmayera, Filozofski fakultet Osijek, Odsjek za njemački jezik i književnost, Hrvatska [J. J. Strossmayer Tudományegyetem, Eszéki Bölcsészettudományi Kar, Német Nyelv és Irodalom Intézet, Horvátország] (melita.aleksa@gmail.com)
- BÉKÉSI IMRE, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar Nyelvi Tanszék, Szeged (bekesii@jgypk.u-szeged.hu)
- BORGULYA ÁGNES, Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Gazdálkodástudományi Intézet, Pécs (borag@ktk.pte.hu)
- BURJÁN MONIKA, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Modern Nyelvek és Kultúrák Tanszék, Szeged (bmonika@jgypk.u-szeged.hu)
- CSATLÓS KRISZTINA, Szolnoki Főiskola, Üzleti Fakultás, Szolnok (csatlos@szolf.hu)
- CS. JÓNÁS ERZSÉBET, Nyíregyházi Főiskola, Szlavisztika Intézet és Kelet- és Közép-európai Kutatóközpont, Nyíregyháza (jonase@nyf.hu)
- CSETNEKI SÁNDORNÉ BODNÁR ILDIKÓ, Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Modern Filológiai Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszék, Miskolc (ildikobodnar@gmail.com)
- EINHORN ÁGNES, Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Tanárképző Intézet, Miskolc (einhornagnes@gmail.com)
- HÁHN JUDIT, Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Gazdaság-módszertani Intézet, Szakfordító és Terminológiai Tanszék, Pécs (hahn@ktk.pte.hu)
- JUHÁSZ VALÉRIA, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Alkalmazott Humántudományi Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged (juhaszvali@gmail.com)
- KIRÁLY ZSOLT, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest (kiraly.zsolt@btk.elte.hu)
- LADÁNYI MÁRIA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest (ladanyi.maria@btk.elte.hu)
- MAGYARICS PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest (szimba48@gmail.com)
- MAJOR ÉVA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest (majore@caesar.elte.hu)
- MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest (petermedgyes@yahoo.com)
- NAGY JÁNOS, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Alkalmazott Humántudományi Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged (nagy@jgypk.u-szeged.hu)
- NAVRACSICS JUDIT, Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, Alkalmazott Nyelvészeti és Nyelvoktatási Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti Intézet Tanszék, Veszprém (navju@yahoo.co.uk)
- REYES-SÁNCHEZ, ADÁN, Universidad Nacional Autónoma de México, Mexikóváros (joadresa@gmail.com)
- SOMSSICH RÉKA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Állam- és Jogtudományi Kar, Nemzetközi Magánjogi és Európai Gazdasági Jogi Tanszék, Budapest (somssichreka@ajk.elte.hu)
- SZENDE, THOMAS, INALCO (Institut National des Langues et Civilisations Orientales) [Keleti Nyelvek és Civilizációk Országos Intézete], Franciaország, Párizs (thomas.szende@yahoo.fr)
- SZÉPE GYÖRGY, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Tanszék és Zsigmond Király Főiskola, Budapest (szepe.gyorgy@chello.hu)
- TREBITS ANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest (a.trebts@yahoo.com)
- ÚJVÁRI EDIT, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Felnőttképzési Intézet, Szeged (ued@jgypk.u-szeged.hu)
- VERESNÉ VALENTINYI KLÁRA, Szent István Egyetem, Nyelvi Központ, Gödöllő (veresne.valentinyi.klara@gtk.szie.hu)