

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

Alapító	SZÉPE GYÖRGY (1995–2011)
Főszerkesztő	DRÓTH JÚLIA (2015–) Károli Gáspár Református Egyetem
Szerkesztőbizottság	BÁRDOS JENŐ Eszterházy Károly Főiskola CSIZÉR KATA Eötvös Loránd Tudományegyetem EINHORN ÁGNES Miskolci Egyetem GONDA ZITA Trefort Ágoston Gyakorlóiskola HORVÁTH JÓZSEF Pécsi Tudományegyetem MEDGYES PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem NÁDOR ORSOLYA Károli Gáspár Református Egyetem NIKOLOV MARIANNE Pécsi Tudományegyetem TÖNU SEILENTHAL Tartui Egyetem PETER SHERWOOD, London
Tanácsadó Testület	ABÁDI NAGY ZOLTÁN, GÓSY MÁRIA, HIDASI JUDIT, KLAUDY KINGA, KONTRA MIKLÓS, LENGYEL ZSOLT, MANHERZ KÁROLY, SZÉKELY GÁBOR, TERTS ISTVÁN
Interjú	MEDGYES PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem
Műhelytitkok	EINHORN ÁGNES Miskolci Egyetem
Könyvszemle	HUSZÁR ÁGNES Pécsi Tudományegyetem
Folyóiratszemle	GONDA ZITA Trefort Ágoston Gyakorlóiskola
Szótárszemle	LÁZÁR A. PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem
Szoftverrovat	SIMON KRISZTIÁN Pécsi Tudományegyetem
Hírek	FÁY TAMÁS Eszterházy Károly Főiskola
Angol nyelvi lektor	FRANK PRESCOTT Károli Gáspár Református Egyetem
Nemzetközi kapcsolatok	NÁDOR ORSOLYA Károli Gáspár Református Egyetem
Terjesztési tanácsadó	BOGNÁR ANIKÓ
Szerkesztőség	droth.julia@gmail.com
Támogató	Magyar Nyelvstratégiai Intézet
Kiadó	Tinta Könyvkiadó, 1116 Budapest, Kondorosí út 17. e-mail: info@tintakiado.hu; tel.: 06-1-371-0501
Felelős kiadó és felelős szerkesztő	KISS GÁBOR igazgató
Nyomás és kötés	Vareg Produkció (www.vareg.hu)
ISSN	1219-638X
MANYE-tagsági információk	www.manye.hu; e-mail: manye1990@gmail.com
A folyóirat számai megvásárolhatók	A kiadó szerkesztőségében, az ELTE Jegyzetboltban (1088 Budapest, Múzeum körút 6–8.) és az Írók Boltjában (1061 Budapest, Andrásy út 45.)

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

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

TANULMÁNYOK (ARTICLES)

- HOLLÓ Dorottya: **A különbségek megértése: kulturális dimenziók megismertetése az idegennyelv-órákon** (Understanding differences: teaching cultural dimensions in foreign language classes)3
- TÓTH Zsuzsa: **Befolyásolja-e a szorongás a nyelvtanulás eredményességét? Idegen nyelvi szorongás, nyelvtudás és nyelvérzék összefüggéseinek vizsgálata angol szakos egyetemisták körében** (Does anxiety affect language learning success? Examining the relationship between EFL majors' foreign language anxiety, language aptitude and proficiency) 18

INTERJÚ (TALKING SHOP)

- „Mázlista vagyok.” Major Éva interjúja Medgyes Péterrel
 (“I’m a lucky dog!” Éva Major interviews Péter Medgyes) 32

MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

- Összehasonlító nyelvtani sorozat ♦♦ **BUDAI László: Az angol nyelv gazdaságos eszközei**
(Series in comparative grammar: The Economical Tools of the English Language)40
- VÁSZOLYI Erik: **100 érdekes angol szó (4. rész). Terts István jegyzeteivel**
(100 interesting English words 4. Comments by István Terts) 55

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

- CSETNEKI SÁNDORNÉ **BODNÁR Ildikó ♦♦ Tolcsvai Nagy Gábor: Bevezetés a kognitív nyelvészetbe**
(Introduction to Cognitive Linguistics) 70
- BODÓ Csanád ♦♦ Szépfalusi István – Vörös Ottó – Beregszászi Anikó – Kontra Miklós:**
A magyar nyelv Ausztriában és Szlovéniában
(The Hungarian Language in Austria and Slovenia) 74
- SIMON Orsolya ♦♦ Csiszár Rita: Két- és többnyelvű gyermeknevelés a mindennapokban.**
Tanácsok, információk, történetek
(Bringing up children in bilingual or multilingual families) 76
- GAZSÓ Melinda ♦♦ Baditzné Pálvölgyi Kata – Scholz László: Spanyol társalgási zsebkönyv.**
Guía de conversación español
(A guide to Spanish conversation) 78

FARKAS Nóra ✧✧ Karolina Kalocsai: Communities of Practice and English as a Lingua Franca. A study of Erasmus Students in a Central European Context (Gyakorlóközösségek és az angol mint lingua franca. Tanulmány Erasmus-hallgatók egy csoportjáról közép-európai kontextusban)	81
IVÁNYI Rudolf ✧✧ Dagmar Gilly – Gerti Zhao-Heissenberger (Red.): Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache (Ausztriai német mint oktatási nyelv) (Austrian German as the language of education)	83

SZOFTVER (SOFTWARE)

SIMON Krisztián: Coursera. Avagy hogyan tanulhatunk ingyen online bárholnan, szinte bármit (Coursera. Or how to learn about nearly anything online, for free)	87
---	----

HÍREK (NEWS)

VARGHA Katalin: Beszámoló a IV. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferenciáról (4 th International Humour Symposium: A multiple perspective approach to humour)	91
NAGY Ágnes – TAMÁS Dóra: Beszámoló a Gödöllői Szent István Egyetem Szakfordító szakmai napjáról (Specialised Translators' Day at Szent István University, Gödöllő)	93

HOLLÓ DOROTTYA

A különbségek megértése: kulturális dimenziók megismertetése az idegennyelv-órákon¹

Understanding differences: teaching cultural dimensions in foreign language classes

Apart from good language proficiency, successful foreign language communication requires communicative and intercultural competences in order for foreign language users to understand and deal with cultural differences, which may influence intercultural communication and even cause communication breakdowns. Cultural differences have been captured in a structured form in several research projects (Hall 1966, 1976; Hofstede 1994; Triandis 1994; Trompenaars 1995) as cultural dimensions. These dimensions describe the “typical” behaviour and value orientations of people in particular communities. Being aware of these dimensions contributes to becoming good foreign language communicators as it helps to understand differences. This study thus argues that cultural dimensions should be included as content in foreign language education.

A nyelvtanulás céljai

A nyelvtanulás és nyelvtanítás célja, hogy a tanulókból sikeres idegennyelv-használók váljanak, akik megfelelően tudnak idegen nyelven kommunikálni. Jól ismert tény azonban, hogy az idegen nyelvi kommunikáció elsajátításához nem elég csupán a nyelvi elemeket megtanulni: a sikeres és megfelelő kommunikációhoz sok mindent felölelő tudásra, különféle képességekre és készségekre van szükség.

A *kommunikatív kompetencia* Canale és Swain (1980) által felállított modellje a *grammatikai (vagy nyelvi) kompetencia* – azaz a nyelv alapvető elemeinek ismerete – mellett a *szövegszerkesztési kompetenciát* – a szövegalkotás képességét –, a *szocio-lingvisztikai kompetenciát* – a helyzetnek megfelelő nyelvhasználat képességét –, valamint a *stratégiai kompetenciát* – azaz a nyelvtudás hiányosságainak ellensúlyozását – mutatja be az idegen nyelvi kommunikáció legfontosabb elemeiként. Van Ek (1986) a *kommunikációs képesség* modelljében a kommunikatív kompetenciát kiegészítette még a *szociokulturális kompetenciával* – azzal a képességgel, amivel az idegennyelv-használó felméri és kezeli a saját kultúrája és a célkultúra közötti különbségeket –, valamint a társasági kommunikáció iránti pozitív motivációt, attitűdöket és készségeket magában foglaló *szociális kompetenciával*. E készségeket kifejezetten a kultúrák közötti kommunikációra kiterjesztve Byram (1997) bevezette az *interkulturális kommunikatív kompetencia* fogalmát, melyet így határoz meg:

¹ A cikk Holló Dorottya (2014) tanulmányának átdolgozott, magyar nyelvű változata.

[Az interkulturális kompetencia azt jelenti, hogy] képesek vagyunk más országból, más kultúrából származó emberekkel idegen nyelven kommunikálni, oly módon, hogy a kommunikáció menetét úgy alakítjuk, hogy nekünk is, és a többi résztvevőnek is megfeleljen. A másik kultúra ismeretét és az idegen nyelvi kompetenciánkat össze tudjuk kapcsolni, és fel tudjuk arra használni, hogy tudatosan értelmezzük a nyelvi elemek különleges jelentéseit, az általuk hordozott értékeket és konnotációkat (1997: 71, a szerző fordítása).

A kommunikatív és interkulturális kompetencia több alkotórésze is a kultúrához kapcsolódik. Ahhoz tehát, hogy pontosabban körülhatároljuk a nyelvtanulás céljait, meg kell határozni a kultúra fogalmát. Néhány korábbi definíciót alapul véve (például Kroeber–Kluckhohn 1952; Damen 1987; Banks–McGee–Banks 1989; Hofstede 1994; Spencer-Oatey 2000; CARLA, honlap n. a.) megállapíthatjuk, hogy *az interkulturális kommunikáció szempontjából a kultúra a szocializációs folyamatban tanult közös értékek, ismeretek, viselkedési és kommunikációs minták, valamint attitűdök együttese, amelyek meghatározóak egy csoport tagjaira, és megkülönböztethetik őket egy másik csoporttól* (Holló 2014). A kultúrák közötti kommunikáció nemcsak különböző nyelvet beszélő csoportokra, hanem – egyebek között – különböző nemzeteket, etnikumokat, hivatásokat, szervezeteket, társadalmi osztályokat, műveltségi szinteket, kort és nemet megjelenítő csoportokra is vonatkozik.

Az idegennyelv-használat során fontos és a nyelvhasználathoz kötődő kultúrát három nagy kategóriára oszthatjuk (Holló 2008): ezek az országismeret, a viselkedés- és beszédkultúra, valamint a szövegkezelés és szövegszerkezet. Az *országismeret* olyan civilizációs témaköröket tartalmaz, mint a történelem, földrajz, művészetek, hagyományok, szokások, gazdaság, gasztronómia, intézményrendszer, mindennapi tudnivalók stb. Emellett idesorolhatjuk a szociolingvisztikai jellemzőkkel és a szókinccs kulturális konnotációival kapcsolatos tudnivalókat. Csak egyetlen példa ez utóbbira: a legegyszerűbb szavak és fogalmak is eltérnek a különböző kultúrákban. Bár a „kenyér” szó mindenütt a legalapvetőbb, gabonából készült étel jelenti, valójában veknire, baguette-re, szeletelt kenyérré, pitára, naanra gondol, aki kimondja, attól függően, hogy hol él. Ennél lényegesen nagyobb – adott esetben félreértéseket is okozó – eltéréseket mutatnak például a fogalmakat, intézményeket, folyamatokat jelölő kifejezések. A második kategória a *viselkedés- és beszédkultúra*, amely a viselkedési és beszédmintákat, nyelvi funkciókat (például üdvözlés, véleménykifejtés, kérés, visszautasítás, kritika megfogalmazása stb.), pragmatikai jellemzőket, testbeszédet foglal magában. Végül a *szövegkezelés és szövegszerkezet* a gondolatok szerkesztésének logikájára és a szövegalkotási folyamatokra vonatkozik. Mindezek elsajátítása hozzájárul ahhoz, hogy az idegennyelv-használó tudatosabb, nyitottabb, elfogadóbb, rugalmasabb legyen, jobban tudjon alkalmazkodni, önbizalommal és megfelelően tudjon viselkedni új helyzetekben, és világosan fejezze ki magát a célnyelvi beszélők szempontjából.

A nyelvtanulás céljai tehát igen összetettek. Mennyire reális azonban a nyelvtanítástól számon kérni a fent említett ismeretek, készségek és képességek fejlesztését?

Nyelv és kultúra tanítása

Az idegen nyelvi kommunikációhoz szükséges tudás- és készségfejlesztés olyan feladat, mely meghaladja a nyelvórák keretét. Akár a köz-, magán- vagy felsőoktatásról van szó, világos, hogy a nyelvtanár elsődleges feladata a szó szoros értelmében vett nyelvtudás és a nyelvi készségek fejlesztése. A tanári munkát korlátozza/korlátozhatja az általában szűkre szabott óraszám, a tankönyvek tartalma és módszertani megközelítése, a diákok (vagy szüleik) rövid távú céljai, melyek gyakran háttérbe szorítják a kommunikációra való felkészítést egy adott nyelvvizsga feladattípusainak gyakorlása javára. Sok tanár a nyelvi képességeivel kapcsolatban elégedetlen magával, hiszen az anyanyelvi beszélőkhöz méri magát, még akkor is, ha teljesen elfogadott az a nézet, hogy egy nyelvtanár iránt nem az a legfontosabb elvárás, hogy anyanyelvi beszélő legyen (Medgyes 1994). Ez a bizonytalanság a kultúrát és az interkulturális kommunikációt illetően is fennáll, hiszen legtöbbször nem éltek annyit idegen nyelvi környezetben, hogy magabiztosan adhatnának útmutatást diákjaiknak a mindennapi életben szükséges interkulturális kommunikációval kapcsolatban. Ráadásul a kultúra és az idegen nyelv integrált oktatására való felkészítés a tanárképzésben intézményfüggő, és semmi esetre sem mondható általánosnak. Ennek szükségességére Lázár (2011) hívja fel a figyelmet, és ajánlásokat is tesz a megvalósításra.

A nyelv és kultúra elválaszthatatlan egymástól, és ennek a nyelvtanítás minden szintjén is meg kellene mutatkoznia. Erre figyelmeztet Bennett, aki szerint fontos, hogy ne csak „folyékonyan beszélő tökféj”² (1997: 16) váljék a nyelvtanulóból, aki a nyelvet csak eszköznek tekinti, hanem meg kell, hogy értse a célnyelv társadalmi és kulturális hátterét, és el kell sajátítson kulturális készségeket is. Hogyan lehet mindezt megvalósítani a nyelvtanítás számos korlátja ellenére?

A nyelvtanítás szerencsére nagy szabadságot is kínál: az egyes nyelvi elemek feldolgozását számos témához társíthatjuk. Így a tankönyv témáit többnyire könnyen kiegészíthetjük egy-egy olyan felvetéssel, helyzettel, melyek megvitatása, megoldása alkalmas arra, hogy a kultúra és interkulturális kommunikáció elemeinek bevonására. Sok konkrét ötlettel szolgáló szakkönyv és segédanyag is hozzáférhető már (Lázár 2006; Holló 2008; *Párbeszéd* 2009; Pestalozzi 2012). A célnyelvet sem lehetséges teljes egészében „megtanítani”, és a nyelvórák fontos célja, hogy stratégiákat tanítsunk arra az esetre, ha valaki nem ért egy szót, nem jut eszébe egy kifejezés. Ugyanígy a kulturális meg nem értés és félreértés elkerülése érdekében a kulturális és interkulturális készségek elsajátítására kell törekedni. Ilyen készségek például a *megfigyelés, értelmezés, értékelés, a sztereotípiák kezelése, kritikus gondolkodás, összehasonlítás, attitűdalakítás* stb. (Holló 2008). E készségek kialakítása és célzott fejlesztése szinte bármilyen nyelvórán előforduló témához, nyelvtani és lexikai feladathoz vagy nyelvi készségfejlesztéshez csatlakoztatható, hiszen a szövegértési és szövegalkotási gyakorlatok, a viták és szerepjátékok egyaránt lehetőséget kínálnak értelmes, hasznos tartalmak megbeszélésére, körüljárására.

Van azonban az interkulturális kommunikációnak egy olyan vetülete, amely bár alapvető a kultúrák közötti különbségek megértésében, nyelvi kapcsolódásai is vannak, mégsem szokott része lenni az idegennyelv-oktatásnak. A kulturális dimenziókról van szó.

² Az eredeti kifejezés: „fluent fool”.

Kulturális dimenziók

A *kulturális dimenziók* egy-egy közösségre jellemző „tipikus” viselkedési mintákat, gondolkodási módokat és értékszemléletet tükröznek, ezáltal segíthetnek abban, hogy könnyebben értsük meg a különböző kultúrák közötti hasonlóságokat és különbségeket. A kulturális dimenziók ismeretében kiszámíthatóbbá válik a kommunikáció különböző kultúrájú emberek között, a félreértések és negatív értékítéletek elkerülhetőek vagy enyhíthetőek. A kulturális dimenziók kutatása az üzleti tudományokhoz kötődik, hiszen praktikus szempontok miatt a nemzetközi üzletkötők számára volt a legfontosabb, hogy megértsék a különbségek okát, és alkalmazkodni tudjanak partnereikhez. A kulturális dimenzió fogalmát Geert Hofstede holland pszichológus használta először, aki munkatársaival 1967-től évtizedeken át kutatta világszerte a kulturális különbségeket. Kérdőíves kutatásának már első fázisában 117 ezer válaszadótól, 72 országból gyűjtött adatokat (Hofstede–McCrae 2004). Szintén nagyszámú adatszolgáltatóval dolgozott Trompenaars (1995), a GLOBE projekt (House et al. 2004) és a World Value Survey (Inglehart 2008). E nagymintás kutatások statisztikai elemzéseit számszerűsítve írták le az eredményeket. Ezért sok kritika érte őket, ugyanakkor eredményeik érvényességét a többször megismételt adatfelvételek és elemzések újra és újra megerősítik. Más felfogás szerint a társadalmi jellemzők megértéséhez a kifejtő elemzés jobban hozzájárul. Ilyen kutatásokat végzett például Hall (1966) és Triandis (1994).

A kutatások eredményeinek összegzése alapján a kulturális dimenziók négy nagy tematikus kategóriába sorolhatók, melyek segítségével egy-egy kulturális különbség vagy „furcsaság” megítélésekor nemcsak egy-egy elszigetelt jelenséget, hanem nagyobb logikai összefüggéseket is láthatunk:

- az egyén és a többi ember viszonya,
- a hozzáállás és a körülmények szerepe,
- az idő szerepe,
- a kommunikáció szerepe.

Az alább felsorolt dimenziókat az idézett kutatók nem feltétlenül illették a kulturális dimenzió elnevezéssel, mivel azonban viselkedés- és gondolkodásmódokra, valamint értékszemléletekre vonatkoznak, mindegyik megfelel a kulturális dimenzió kritériumainak, egyben közelebb visz a különféle gondolkodásmódok megértéséhez.

Az egyes dimenziók alatt különféle kulturális orientációkat különböztetünk meg, melyeket legtöbbször ellentétes értelmű jelzőkkel jellemezhetünk. A jelzők nem adnak pontos meghatározást, hanem egy kontinuum végpontjait jelölik. Ugyanakkor lehetőséget teremtenek összehasonlításra, vagyis nem értékítéletet alkotnak, hanem praktikus szempontok alapján kultúrák egymáshoz viszonyított helyét állapítják meg. Lényeges, hogy *a dimenziók jelzői mindig csak összehasonlításban érvényesek*. Például Olaszország az alábbi példák között individualista kultúráként szerepel, és bár ez valóban így van, ha Thaifölddel hasonlítjuk össze, de az angolszász országoknál kollektivistább (Hofstede Centre honlapja). Itt – a kutatásokat követve – azért kerültek az országok egy-egy jelző alá, hogy összességében mutassanak be tendenciákat. A kulturális dimenziók a nemzeti kultúrák összevetésénél hasznosak, és bármilyen más csoportra, sőt egyénekre is vonatkozhatnak, de fontos tudni, hogy az egyéni viselkedés nem feltétlenül tükrözi a csoportra jellemző tipikus mintát. Az alábbi leírások-

ban – melyek a fent felsorolt tematikus csoportosítást követik – az egyes dimenziókat illusztráló példák az idézett kutatásokból származnak. A hofstedei dimenziókban a Magyarországra vonatkozó adatok forrása a Hofstede Centre honlapja.

Dimenziók az egyén és a többi ember viszonyában

Kis és nagy hatalmi távolságú kultúrák (Hofstede 1994)

A hatalmi távolság azt jelzi, hogy mennyire hierarchikus egy társadalom, milyenek a függelmi viszonyok. *Kis hatalmi távolságú* országokban az emberek a problémákat megbeszéléssel, konzultációval oldják meg, és az élet általában demokratikusabb. *Nagy hatalmi távolságú* országokban az élet több aspektusát is az egymástól való függés, a tisztelet, a belenyugvás határozza meg. A problémákat nem megbeszéléssel, hanem utasításokkal rendezik. Ezek a társadalmak vagy csoportok autokratikusabbak, paternalisztikusabbak.

Kis hatalmi távolságú kultúrák: Skandinávia, Új-Zéland, Ausztrália, Írország, Svájc, Finnország.

Nagy hatalmi távolságú kultúrák: Dél-Amerika, Franciaország, Szingapúr, Hong Kong, Magyarország.

Individualista és kollektivista kultúrák (Hofstede 1994)

Individualista társadalmakban az egyén érdeke a csoportérdekek felett áll. Fontos a személyes teljesítmény. Ezeket a kultúrákat „én-kultúráknak” is nevezik. *Kollektivista* kultúrákban az egyes emberek a csoport érdekeit a sajátjuk felettinek tartják. A legfontosabb szempont a csoport jóléte, a csoporton belüli harmonikus kapcsolatok. Ezeket a kultúrákat gyakran „mi-kultúráknak” nevezik.

Individualista kultúrák: az angol nyelvű országok, Olaszország, Belgium, Dánia, Hollandia, Magyarország.

Kollektivista kultúrák: Venezuela, Kolumbia, Pakisztán, Peru, Tajvan, Szingapúr, Thaiföld, Chile.

Maszkulin és feminin kultúrák (Hofstede 1994)

A *maszkulin* kultúrákban a nemek szerepe élesen elválik egymástól. A férfiktól elvárják, hogy erősek, ambiciózusak, versenyszelleműek, sikerorientáltak és öntudatosak legyenek. A nőktől kedvességet, együttérzést, gyengédséget, tapintatot, gondoskodást és szerénységet várnak. Jóval kevesebb nő van műszaki pályán vagy vezető pozícióban, mint ahány férfi. A férfiaknak és nőknek a családban is elkülönülnek a feladataik. A férfias kultúrákban a férfias értékek nagyobb presztízst képviselnek, mint a nőiek. *Feminin* kultúrákban nagyobb az átfedés a nemi szerepek között. A férfiak és nők egyaránt hordoznak „férfias” és „nőies” tulajdonságokat. A munkahelyi és az otthoni munkamegosztás kevésbé determinált, a feladatok kevésbé válnak el egymástól. A feminin kultúrák nagyra értékelik az élet minőségét, az emberek közötti kapcsolatot, és odafigyelnek a szükséglet szenvedőkre, gondoskodást igénylőkre.

Maszkulin kultúrák: Japán, Ausztria, Venezuela, Olaszország, Svájc, Írország, Nagy-Britannia, Egyesült Államok, Németország, Magyarország.

Feminin kultúrák: Skandinávia, Hollandia, Finnország, Chile, Portugália, Thaiföld, Spanyolország, Izrael.

Specifikus és diffúz kultúrák (fókuszált és szerteágazó kultúrák) (Trompenaars 1995)
Specifikus kultúrákban az emberek szigorúan elkülönítik a szakmai és a magánéletüket. Munka közben a feladataikra koncentrálnak, és nem törődnek személyes dolgokkal. Nem szokás személyes problémákra hivatkozni, ha valami nem jól sikerül a munkában. Egyszerre egy dologra koncentrálnak. *Diffúz* kultúrákban a személyes kapcsolatok szerteágazóak, és behálózzák az egész életet, így a munkát is. Az ember a szakmájában is ember, ezért a személyes kapcsolatok nagyon fontosak a hivatalos vagy üzleti életben is. Trompenaars említ egy esetet, amikor egy amerikai és egy svéd cég – mindkettő specifikus kultúrát képvisel – egymás riválisaként egy dél-amerikai – diffúz kultúrájú – vállalattal szerettek volna üzletet kötni. Végül a svéd cégnek sikerült az üzletet nyélbe ütni, mert ahelyett, hogy saját specifikus megközelítését használta volna, alkalmazkodott a helyi szokásokhoz, és figyelembe vette, milyen fontos az emberi kapcsolatok megteremtése és a hosszadalmas, egyáltalán nem lényegre törő megbeszélések egész sora ahhoz, hogy célt érjenek. A diffúz kultúrákban élők több dologgal is foglalkoznak egyszerre, a direkt kommunikációt vagy kritikát fenyegetőnek érezhetik.

Specifikus kultúrák: Európa nagy része, Észak-Amerika, Ausztrália.

Diffúz kultúrák: Dél-Amerika, Ázsia és Afrika országai.

Teljesítményorientált és tekintélyorientált kultúrák (Trompenaars 1995)

Teljesítményorientált kultúrákban a tettek és eredmények alapján ismerik el az embereket. *Tekintélyorientált* országokban az elismerés alapja az, hogy kiről van szó. A tekintély különböző helyzetekben más és más: családi háttér, kor, nem, társadalmi kapcsolatok, iskolázottság, szakma stb. Üzleti vagy diplomáciai tárgyalásoknál kulcsfontosságú lehet a tárgyalók személye. Tekintélyorientált országokban vezető pozícióba legtöbbször egy bizonyos kor után kerülhet valaki, és az sem baj, ha „jó családból” származik; míg teljesítményorientált országokban a képesítés és rátermettség fontosabb szempont a kiválasztásnál.

Teljesítményorientált kultúrák: az angol nyelvű kultúrák, Németország, Svájc, Skandinávia, Hollandia, Finnország.

Tekintélyorientált kultúrák: Franciaország, Japán, Spanyolország, Görögország, Szingapúr, India, Indonézia.

A hozzáálláshoz és a körülményekhez kötődő dimenziók

Univerzális és partikuláris kultúrák (általános és egyéni elbírálású kultúrák)

(Trompenaars 1995)

Univerzális (általános elbírálást alkalmazó) országokban az emberek a jót és a rosszat általánosan elfogadott normák szerint határozzák meg. Ezek elvont etikai normák, és a szabályok mindig mindenkire érvényesek. *Partikuláris* (egyéni elbírálást alkalmazó) kultúrákban az emberek nagyobb fontosságot tulajdonítanak a személyes (le)kötelezettségnek és az adott helyzetnek. Az általános szabályok alól mindig vannak kivételek, kiskapuk. A dolgok megítélése azonban relatív: elképzelhető, hogy olyan kultúrában, ahol jogi és üzleti ügyekben szigorúan univerzális szabályok érvényesek, a magánéletre inkább egyedi szabályok alkalmazhatók.

Univerzális kultúrák: az angol nyelvű országok, Skandinávia, Hollandia, Németország, Svájc.

Partikuláris kultúrák: Franciaország, Japán, mediterrán országok, India, Indonézia, Thaiföld.

Kötött és laza kultúrák (Triandis 1994, 2004)

Az alább leírt bizonytalanságtűréshez hasonlóan ez a dimenzió is az életet szabályzó normákhoz kötődik, valamint ahhoz, ahogyan az emberek reagálnak ezekre a normákra. *Kötött* kultúrákban sok szabály és norma írja elő a helyes viselkedést, még triviális helyzetekben is, például öltözködés, napi rutin. A szabályok széles körben elfogadottak. Aki vét ellenük, kritikára, büntetésre számíthat. Leginkább más kultúráktól elzártan élő homogén közösségekre jellemző a szabályok pontos betartása, ami különösen a sűrűn lakott országokban segít a problémák megoldásában. Nagyra értékeli a kiszámíthatóságot. *Laza* kultúrákban kevésbé dominálnak a szabályok és elvárások; az emberek fesztelenebbek, toleránsabbak. Ez a nyitottság általában a heterogén társadalmakra jellemző, ahol többféle normatíva létezik párhuzamosan, és az emberek nem függenek egymástól annyira.

Kötött kultúrák: Japán, Törökország, India, a talibánok Afganisztánban.

Laza kultúrák: Thaiföld, Egyesült Államok, lappok.

Bizonytalanságot tűrő és bizonytalanságot kerülő kultúrák (Hofstede 1994)

A *bizonytalanságot jól tűrő* kultúrákban úgy tartják, hogy a bizonytalanság az élet természetes része, nem aggódnak különösebben egy kis bizonytalanság miatt. Úgy vélik, nincs szükség túl sok szabályra, mentalitásuk némileg azt tükrözi, hogy „amit nem tilos, azt szabad”. Jól viselik az újdonságokat, újító gondolatokat, a szokásostól eltérő dolgokat, a „más”-t. Nem félnek a változástól, a teljesítmény fő motiváló erő és cél is. A *bizonytalanságot kerülő* kultúrákban a bizonytalanság félelmet, fenyegetettséget kelt. Az emberek szeretik, ha a dolgok szabályozva vannak, ha van hova fordulni biztos útmutatásért. Gyakran úgy gondolják, „amit nem tilos, azt azért nem biztos, hogy szabad”. Az új gondolatok, a szokásostól eltérő dolgok, a változások belőlük kételyt, elutasítást váltanak ki. A bizonytalanságot kerülő kultúrákban a fő motiváció és cél a biztonság.

Bizonytalanságot jól tűrő kultúrák: Szingapúr, Skandinávia, az angol nyelvű országok, Malajzia, Hollandia, Németország.

Bizonytalanságot kerülő kultúrák: Görögország, Portugália, Belgium, Japán, Franciaország, Spanyolország, Mexikó, Izrael, Ausztria, Magyarország.

Fontos: Ebben a dimenzióban keveredhetnek is az orientációk. A bizonytalanságot jól tűrő kultúrákban előfordul, hogy nyitottak az újdonságokra, de nem jól tűrik az információhiányt.

Hosszú távra tervező és rövid távra tervező kultúrák (Hofstede et al. 2010)

Ez a dimenzió az előretétekintés, illetve a jelen- vagy múltorientáció szerint jellemzi a kultúrákat. A *hosszú távra tervező* kultúrákban a jövőre koncentrálnak, nagy erény a takarékoság és a kitartás, az emberek könnyen alkalmazkodnak a változásokhoz. *Rövid távra tervező* kultúrákban fontosabb a múlt és a jelen, a nemzeti büszkeség, a hagyományok és a társadalmi szokások tisztelete. Az életet több előírás szabályozza.

Hosszú távra tervező kultúrák: Dél-Korea, Taiwan, Japán, Németország, Svájc.

Rövid távra tervező kultúrák: Puerto Rico, Nigéria, Egyiptom, Argentína, Ausztrália.

Semleges és érzelmi beállítottságú kultúrák (Trompenaars 1995)

A kultúrák abban is különböznek, ahogy az emberek kimutatják az érzelmeiket. Ebből a szempontból a szakmai és magánjellegű kommunikáció ugyan eltérő lehet, de *semleges* kultúrákban az emberek többnyire elrejtik, míg az *érzelmi beállítottságú* kultúrákban kimutatják az érzelmeiket. Az érzelmi beállítottságú emberek erőteljesebben használnak testbeszédet, beszéd közben megérintik társaikat, és a személyes térük kisebb, mint a semlegesebb kultúrákat képviselőké. Az élénk nonverbális kommunikáción – mint például a testbeszéd, arcjáték, hangszín, hangerő – kívül előszeretettel használnak humort és iróniát, melyek megértése az idegennyelv-használók számára külön nehézség lehet. Még a beszédszándék jelzése is megmutathatja a semleges vagy érzelmi beállítottságot: egy semleges kultúrájú ember inkább kivárja az alkalmas csendet, vagy kézzel jelzi szándékát; egy érzelmi beállítottságú viszont akár közbe is szól. Az ebbéli különbségek igen nagyok, ezért az idegennyelv-használónak el kell tudni dönteni, mi előnyösebb: ha saját kultúrája szerint viselkedik, vagy ha a célnyelvi kultúra szokásaihoz alkalmazkodik.

Semleges kultúrák: Japán, az angol nyelvű országok, Észak- és Nyugat-Európa.

Érzelmi beállítottságú kultúrák: Dél-Európa, Dél-Amerika, Közel-Keleti országok.

Proxémika: Tér- és távolságkezelés (Hall 1966/1980)

Ez a dimenzió nem kettősségben jelenik meg. A *proxémika* azzal foglalkozik, hogyan használják ki az emberek a számukra rendelkezésre álló teret, és milyen fizikai távolságot tartanak egymás között különféle helyzetekben. A kommunikáció szempontjából Hall négy távolságsávot határoz meg, például az amerikai középosztály életére vonatkoztatja:

A *bizalmas távolság* a testi érintkezéstől a fizikai kontaktus megszakadásáig tart. Nagyon bizalmas kapcsolatot feltételez, s a legbensőségesebb kapcsolaton kívül ezt használjuk, ha védeni vagy vigasztalni akarunk valakit, esetleg nagy örömet vagy bánatot osztunk meg.

A *személyes távolságot* barátok vagy családtagok között figyelhetjük meg. Ilyenkor csak kicsi személyes tér (kb. 45–120 cm) választ el két embert.

A *társasági távolság* az ismerősök és idegenek közötti kommunikációs távolság. Munkahelyi és iskolai kapcsolatokban is ez a jellemző (kb. 120–360 cm).

A *nyilvános távolságot* akkor figyelhetjük meg, ha egy előadó beszél a közönséghez. Ez 360 cm-nél nagyobb távolság, amikor már hangosabb és artikuláltabb beszédre, erőteljesebb gesztusokra van szükség.

Az emberek távolságot érintő komfortzónája kultúránként eltérő. A személyes tér fizikai, illetve szemkontaktussal vagy hangerővel való megsértését másként élik meg különböző helyeken.

Kultúrák, ahol jobban ragaszkodnak a személyes tér sérthetlenségéhez: Németország, Svájc, Anglia.

Kultúrák, ahol jobban tolerálják a személyes térbe való behatolást: Egyesült Államok, az arab országok, Franciaország.

Belső indíttatású és külső indíttatású kultúrák (Trompenaars 1995)

A kultúra e dimenziójának magyarázata az ember és a természet, illetve a környezet viszonyában keresendő. A *belső indíttatású* kultúrákban az emberek uralják és befo-

lyásolják a természetet és a környezetet, saját hasznukra fordítják őket. A motiváció és ösztönzés az emberből indul ki. Ezzel szemben a *külső indíttatású* kultúrákban az embernél erősebbnek tartják a környezetet, amely egyszersmind motiválja, irányítja is a dolgokat. Ezt a kettősséget az arcmaszok különféle használata illusztrálja: ha a külső indíttatású Japánban valaki náthás, maszkot visel, nehogy megfertőzzön másokat, vagyis ügyel arra, hogy ő ne ártsen a környezetének. A belső indíttatású Amerikában és Európában sok biciklista azért hord maszkot, hogy megvédje magát a környezeti ártalmaktól. Ezen az apróságon kívül azonban az emberek mindennapi és fontos ügyekkel kapcsolatos viselkedése is tükrözi, melyik orientációhoz tartoznak: a belső indíttatású emberek általában öntudatosabbak, önmaguktól motiváltabbak, magabiztosabbak, kezdeményezőbbek és közvetlenebbek. Nyelvtanulási szempontból érdekes, hogy ezek a vonások a nyelvhasználatban is megfigyelhetőek.

Belső indíttatású kultúrák: Egyesült Államok, Svájc, Pakisztán, Kanada, Németország, Argentína, Ausztrália, Spanyolország, Franciaország, Norvégia.

Külső indíttatású kultúrák: Japán, Egyiptom, Kína, Törökország, Arab Emírségek, Szingapúr, Görögország, Portugália.

Dimenziók az időhasználatban

Monokronikus és polikronikus kultúrák (Hall–Hall 1990)

Szekvenciális és szinkronikus kultúrák (Trompenaars 1995)

E két párosítás közel azonosan interpretálja az időkezelést: a *monokronikus/szekvenciális* kultúrákban egyszerre egy dologra koncentrálnak. Az idő lineáris; az emberek beosztják és megtervezik az időbeosztásukat. Szoros időbeosztás szerint élnek, és türelmetlenebbek. Felfogásukat jól tükrözi „Az idő pénz.” mondás. A monokronikus/szekvenciális emberek – mivel egyszerre egy dologra koncentrálnak – nem szeretik, ha megzavarják őket. Komolyan veszik a kötelezettségeiket, alacsony kontextusúak (lásd alább), ragaszkodnak a terveikhez, nagyra értékelik a pontosságot, hatékonyságot, fontos számukra, hogy ne zavarjanak másokat, tisztelik a magánszférát és a magántulajdont. A *polikronikus/szinkronikus* kultúrákban egymással párhuzamosan történnek a dolgok. A személyes kapcsolatok fontosabbak, mint az időpontokhoz vagy tervekhez való ragaszkodás. A polikronikus/szinkronikus emberek egyszerre több dologgal is foglalkoznak, könnyen fordítják figyelmüket egyik dologról a másik felé, nem bájnak, ha megzavarják őket teendőik közben. Ettől függetlenül hatékonyan tudják beosztani munkájukat. A többirányú figyelem miatt egyszerre vannak kapcsolatban múlttal, jellel és jövővel, így időbeosztásuk sem lineáris, nyugodtabbak és könnyebben elfogadják a lazább időkereteket. Bár tisztelik az időt, fontosabbak számukra a személyes kapcsolatok (vö. diffúz beállítódás). Magas kontextusú emberek, akik terveiket könnyen megváltoztatják, fontosabb számukra az emberekkel való foglalkozás, mint a magánszféra tisztelete.

E két időkezelésben szocializálódott emberek gyakran nehezen tudnak együttműködni.

Néhány monokronikus/szekvenciális kultúra: Észak- és Nyugat-Európa, Egyesült Államok, Kanada.

Néhány polikronikus/szinkronikus kultúra: Dél-Európa, Dél-Amerika, az afrikai országok, Kína, Szingapúr.

Dimenziók a kommunikációban

Magas kontextusú és alacsony kontextusú kultúrák (Hall 1976)

A kontextus egy kommunikációs aktust vagy eseményt körülvevő információ és háttér. *Magas kontextusú kultúrákban* a kommunikáló partnerek ismerik a helyzet hátterét. Ez a tudás gyakran implicit, olyan társadalmi háttér-információk halmaza, melyeket generációról generációra adnak tovább, és amelyeket az adott társadalom tagjai a szocializációs folyamat során sajátítanak el. Magas kontextusú országokban nagy jelentőséget tulajdonítanak az emberi kapcsolatoknak. Az információáramlás gyors és koncentrált. Azért gyors, mert az emberek sok közös háttértudással rendelkeznek a társadalomról, az intézményekről, a hivatalos és nem hivatalos ügyekről, „félszavakból” is értik egymást, nem kell mindent külön szavakba önteni. Azért koncentrált, mert a szavakon kívül nagy jelentősége van a helyzetnek, a nonverbális kommunikációnak, az egymás iránti bizalomnak, így egyszerre több csatornán folyik a kommunikáció, sok mindent kimondatlanul is megértenek (vagy megérteni vélnek). A kialakult bizalom miatt a szóbeli egyezségek ugyanolyan érvényesek lehetnek, mint az írásban rögzítettek. *Alacsony kontextusú* kultúrákban az életük egyes területeit elkülönítik az emberek (vö. specifikus kultúrák). A társadalmi háttértudást nem veszik adottnak, és nem számítanak arra, hogy a kommunikáció során a résztvevők az elhangzottakon/leírtakon kívül más információt figyelembe vesznek. (Természetesen a nonverbális kommunikáció csatornáit azért itt is működnek.) Ezért az információáramlás lassabb és korlátozottabb. Lassabb azért, mert közös háttértudás híján több információt kell szavakba önteni, és korlátozottabb, mert kevesebb csatornán folyik a kommunikáció. Csak az elhangzottakat/leírtakat értelmezik tudatosan, nem kapcsolnak ezekhez hallgatólagos, a sorok között értelmezendő ismereteket. Nem jelent bizalmatlanságot, hogy a megállapodásokat írásban rögzítik.

Magas és alacsony kontextusú emberek közötti kommunikációban a résztvevőket erősen irritálhatja az ellenkező stílusú megközelítés. A magas kontextusú embert idegesíti, hogy alacsony kontextusú partnere túl sokat vagy túl részletesen beszél, ráadásul ugyanezt várja el tőle; az alacsony kontextusú embert pedig a bizonytalanság aggasztja, mert magas kontextusú partnerétől nem kap elég információt. Triandis (1995) rámutat, hogy az individualista emberek alacsony, a kollektivisták pedig magas kontextusúak.

Magas kontextusú kultúrák: Japán, mediterrán országok, dél-amerikai országok.

Alacsony kontextusú kultúrák: az angol nyelvű országok, Skandinávia, Németország, Svájc.

Direkt és indirekt kultúrák

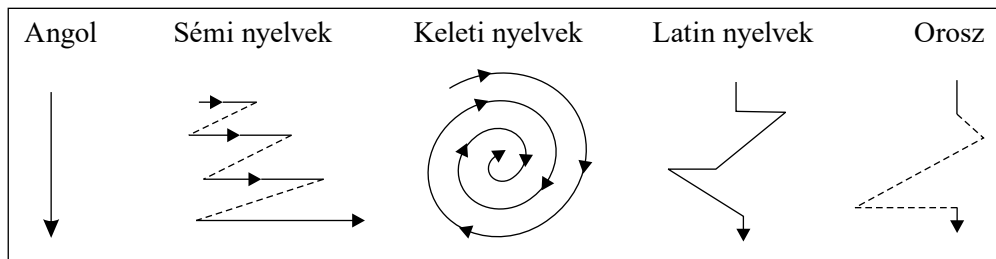
E dimenzió elválaszthatatlan az idegennyelv-használattól, hiszen különböző kultúrák képviselői leggyakrabban úgy kommunikálnak, hogy legalább egyikük nem az anyanyelvét használja. A dimenzióknak több oldala van: egyrészt a szövegszerkezet, másrészt a szókincs és a mondatszerkezet különbségei befolyásolják a kommunikáció sikerét.

Szövegszerkezet (Kaplan 1966)

Az idegen nyelven megfogalmazott szövegek akkor is értelmetlennek vagy szétesőnek tűnhetnek, ha a szókincs és nyelvtan használata jó. Egy-egy nyelv szokásos szöveg-

szerkezete kulturálisan meghatározott, erősen bevésődött. Ezért az anyanyelvi szövegszerkezet idegennyelv-használat közben is domináns lehet. Nem sok nyelvhasználó van tisztában az anyanyelvét jellemző szövegszerkezeti tulajdonságokkal. Sokan nehezen értik meg, milyen fontos az anyanyelv és célnyelv közötti szövegszerkezeti különbségek tudatos megismerése és a célnyelvi szövegszerkezet elsajátítása, pedig a célnyelvi partnerek ösztönösen is ennek a használatát várják el tőlük.

Az 1. ábra Kaplan (1966) kutatásainak eredményét illusztrálja. Különböző nyelvek szövegszerkezetét ábrázolja grafikususan, és így mutatja be, hogy míg szerkezetében az angol nyelv direkt, célratörő, lineáris, a többi más-más módon, de indirekt.



1. ábra. Direkt és indirekt szövegszerkezetek (Kaplan 1996; a kiadó engedélyével)

Az ábra a gondolatok kifejtésének logikáját mutatja egy-egy nyelvcsaládban, azt, hogy mennyire közvetlen vagy közvetett az út a gondolatok felvezetésétől a kifejtésen át a lezárásig. Kaplan kutatásai nem terjedtek ki a magyar nyelvre, de a tanári tapasztalatok – és a magyar írásbeliség fejlődésének története – arra utalnak, hogy a magyar nyelvre jellemző szövegszerkezet hasonló a latin nyelvekéhez, amennyiben a gondolatok kifejtésének fő vonulatát több kitérő is meg-megszakítja.

A szókincs és mondat szerkezet (Goddard–Wierzbicka 1998; Ogiermann 2009)

Az indirekt kommunikáció célja sok kultúrában – szó- és mondat szinten – az udvariasság, de más társadalmi konvenciókat is jelezhet. Ilyen lehet a szerénység, esetleg az érzelmek, a kritika vagy információ elrejtése, konfliktuskerülés, az alárendeltség kifejezése. A közvetett fogalmazáskor a személytelen kifejezések mellett gyakoriak a feltételes, esetlegességre, bizonytalanságra utaló kifejezések. Íme néhány példa:

Direkt kommunikáció (Ezt gondoljuk)	Indirekt kommunikáció (Ezt mondjuk)
Bebizonyítottam, hogy...	Kutatásaink azt mutatják, ...
Hova tetted a tollamat?	Nem találom a tollamat.
Már meg kellett volna írnod a jelentést!	Már el kellett volna készülnie a jelentésnek.
A szerző túloz.	A cikk túlzónak tűnik.
Lehetetlen megcsinálni!	Ez jó elképzelés, de elég sok akadályt látok még...
A: Mi dolgoz van még? B: Semmi közöd hozzá.	A: Mi dolgoz van még? B: Mindjárt jövők.
Add ide a jegyet!	Ide tudnád adni a jegyet?

Könnyen félreérthetnek bennünket, ha nem a megfelelő vagy elvárt szövegszerkezetet használjuk, a nem megfelelő szóhasználat pedig megsérthetjük partnereinket. Ezért erre a dimenzióra különösen figyelni kell. Tudni kell azt is, hogy esetenként ellentét van a direkt-indirekt dimenzióban, a nyelv szövegszerkezeti és szóhasználati tulajdonságai között. Az angol nyelv szövegszerkezete, mint Kaplan (1966) is rámutatott, lineáris, vagyis direkt, ugyanakkor szóhasználatában nagyon is körülményes és indirekt. A nyelvek összehasonlításából az is kiderül, hogy a direkt és indirekt kategória is relatív: Goddard és Wierzbicka (1998) szerint például a japán és az angol összehasonlításában az angol sokkal direktebb, mint a japán, de ha a héberrel hasonlítjuk össze az angol, akkor az angol indirektebb.

A fenti példák között csak néhányszor szerepel a magyar kultúra. Ennek oka, hogy átfogó empirikus kutatás még nem készült. Az elérhető szakirodalom és két saját felmérés alapján azonban Furka (2013) megállapítja, hogy a magyarok hierarchikusabbak, kevésbé bizonytalanságtűrők, kollektivistábbak, és femininebb értékeket képviselnek, mint az angolok vagy amerikaiak. Hosszabb távra terveznek, mint az angolok, de kevésbé előrelátóak, mint az amerikaiak. Emellett hangsúlyozza, hogy a magyar kultúra magas kontextusú.

Sok kulturális dimenzió összefügg: Hall és Hall (1990) rámutat, hogy a monokronikus emberek gyakran belső indíttatásúak, specifikusak, alacsony kontextusúak, semlegesek, individualisták és bizonytalanságkerülők. Ehhez hozzátehetjük, hogy sokszor univerzálisak, és direktebben kommunikálnak. A polikronikus emberekre mindezeknek épp az ellenkezője jellemző.

A kultúrák különböző dimenzióit leíró tipológiával a kultúrák, csoportok tagjai alapvetően nincsenek tisztában, de ösztönösen érzik a különbségeket, melyekkel elsősorban a kultúrák közötti kommunikációban találkoznak. Az interkulturális kommunikációban idegen nyelvet használóknak különösen fontos a magas és alacsony kontextus, valamint a direkt és indirekt különbségek tudatosítása, hiszen ezek szövegalkotással kapcsolatosak. Éppen ezért feltétlenül foglalkozni kell e különbségekkel az idegennyelv-tanítás során. Gyakran éri csalódás például a jó angoltudású magyar anyanyelvű beszélőket, mert nehezen értik őket, írásaikra nem olyan reakciót kapnak, amire számítanak, tudományos cikkeiket nehezen adják ki. Ennek egyik oka, hogy míg a magyarban (magas kontextusú kultúra) gyakran azzal tiszteljük meg partnereinket vagy olvasóinkat, hogy nem rágunk mindent a szájukba, hanem hagyjuk, hogy a „sorok között olvassanak”, és maguk vonják le a következtetéseket, az angolban (alacsony kontextusú kultúra) csak az számít, ami elhangzik, vagy le van írva. A kimondatlan gondolatok nem értelmezhetőek. Ezért is érdemes megismerni minden kulturális dimenziót, hiszen annak ismerete, hogy hányféleképpen különbözhetünk, sokkal közelebb vihet bennünket egymás megértéséhez, és annak eldöntéséhez, mikor és hogyan alkalmazkodjunk kommunikációs partnerünkhöz.

A kulturális dimenziók helye a nyelvórán

A nyelvtudáson, a kommunikációs és kulturális készségeken kívül a kulturális dimenziók ismerete is része az interkulturális kommunikációs képességnek és a jó idegen nyelvi kommunikációnak. Sok kulturális tudnivaló és készség megismertetésének természetes helye az idegennyelv-óra, azonban a kulturális dimenziók látszólag

túlságosan elvont ismereteket képviselnek. De csak látszólag! Jó megoldás, ha kis mennyiségekben adagoljuk a tudnivalókat, melyeket szinte bármilyen nemzetközi témájú tankönyvi vagy egyéb olvasmányhoz, szöveghez, filmhez kapcsolhatunk. A történetmesélés, az olvasás vagy hallás utáni megértési feladatok, a szerepjáték, a problémamegoldás, az írásbeli összefoglalók, beszámolók, kiselőadások és számtalan más nyelvórai feladat kiválóan alkalmasak a kulturális összehasonlításra. Csak néhány lehetséges példa: főnök-beosztott párbeszédet követően beszélhetünk a hatalmi távolságról, útbaigazítás vagy instrukciók nyomán a magas és alacsony kontextusról, rendszabályok kapcsán az univerzális és partikuláris, illetve kötött és laza kultúrákról, az időbeosztással, pontossággal kapcsolatos szöveg a monokronikus-polikronikus különbséget vetheti fel, a fogalmazás és a vázlatírás a szövegszerkezetek témáját hozhatja elő, fényképek és filmek alapján beszélhetünk a proxemikáról, stb.

Az interneten a kulturális dimenziók tanítására alkalmas szövegek és ötletek hatalmas tárházat találhatjuk: utazók beszámolóí, blogjai és fényképei gyakran tartalmaznak érdekes történeteket, kulturális „furcsaságok” leírását, megbeszélhető benyomásokat, egyéni véleményeket, sőt elszórt itéletalkotást is. Ugyanakkor könnyen találhatunk tényszerű és pontos információt is a célkultúrákkal kapcsolatban. Ezek összevetése szövegértési és beszélgetési vagy írásos feladatok kiindulópontja lehet. A szövegek értelmezésében a kulturális dimenziók bemutatásának vagy felismerésének fontos szerep juthat.

A kulturális dimenziók illusztrálására különösen alkalmas lehet az úgynevezett *kritikus incidensek*, vagyis problémás esetek alkalmazása (például Holló 2008: 42, 69; Lázár 2006: 80; *Te is más vagy*: 122). A kritikus incidensek során az egymással kommunikáló emberek meglepetést, zavart, félreértést, esetleg konfliktust tapasztalnak. Ezeket a köztük lévő kulturális különbség okozza. Ilyen lehet, ha üdvözlésnél valaki kézfogást vár, de puszival köszöntik, amit ő túl bizalmasnak tart (vö. semleges és érzelmi beállítottságú kultúrák), vagy ha monokronikus és polikronikus emberek között nézeteltérés támad a határidők betartásával kapcsolatban, esetleg ha egy (külső indíttatású) beosztott mindig utasításra cselekszik, miközben (belső indíttatású) főnöke több önállóságot várna el tőle. Az ilyen „incidensek” feldolgozásában fontos a helyzet objektív leírása, majd a szereplők szempontjából való megvizsgálása, a félreértés lehetséges okainak (például a kulturális dimenziók) feltárása és a hasonló esetek elkerülésének megbeszélése. Mindehhez használhatunk elbeszélő, leíró, kérdezz-felelek feladatokat vagy akár szerepjátékot. Az ehhez szükséges tárgyi ismeretek megszerzése pedig például irányított olvasással vagy önálló internetes „kutatással” fejleszti a célnyelvi szövegértési, jegyzetelési, valamint összefoglalási készségeket.

A direkt és indirekt kommunikáció különbségeit anyanyelvi és célnyelvi szövegek összehasonlításán keresztül érzékeltethetjük. Ez alkalmas mind a szövegszerkezeti, mind a szókinccset és mondat szerkezetet érintő különbségek bemutatására. Rövid szövegeket használjunk, lehetőleg olyanokat, amelyek azonos témáról szólnak, és azonos műfajúak. Alkalmasak lehetnek erre például olyan cikkek a magyar és a célnyelvi sajtóból, amelyek a tanulók számára érdekes hírt dolgoznak fel. Ügyeljünk azonban arra, hogy a magyar újságcikkek gyakran idegen nyelvű szövegek fordításai, és ilyenkor a forrásnyelvi írás szerkezetét tükrözik. A szövegekben megjelenő különbségeket

a tanulók irányított kérdésekkel maguk is felfedezhetik. Lényeges azonban, hogy a kétnyelvű szövegekkel is célnyelven dolgozzanak.

Az említett példák csak ötletadók, hiszen a kulturális különbségek számtalan módon megjelenhetnek a nyelvórákon. Ha azonban nem ejtünk szót a kulturális dimenziókról – azt gondolván, hogy ezeket a diákok majd később, ha szükségük lesz rájuk, önállóan megtanulják – nagyot tévedünk. Alapok nélkül ez nem megy. A nyelvórákon az ismert korlátok miatt nem lehet tökéletesen felkészíteni a tanulókat az interkulturális kommunikációra, de az ehhez szükséges készségek és ismeretek alapjaival megismertethetjük őket, és ezek birtokában később akár önállóan is képesek lesznek fejleszteni magukat. A sikeres nyelvi és interkulturális kompetencia kialakítása a nyelvtanárok felelőssége is. Ha a szűken értelmezett nyelvtanításon túl a kulturális készségekkel, ismeretekkel, így a kulturális dimenziókkal is foglalkozunk, hozzájárulhatunk ahhoz, hogy diákjainkból nyitott gondolkodású, előítéletektől mentes, jó nyelvtudású idegennyelv-használó legyenek.

IRODALOM

- Banks, J. A. – McGee-Banks, C. A. (1989): *Multicultural education*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bennett, M. J. (1997): How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimension of language. In: Fanitini, Alvino, F. (szerk.): *New ways in teaching culture*, 16–21. Alexandria, VA: TESOL.
- Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. – Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1, 1–47.
- CARLA – Center for Advanced Research on Language Acquisition of the University of Minnesota (n. a.). Honlap. <http://www.carla.umn.edu/culture/definitions.html> (Letöltve: 2014. 04. 26.)
- Damen, L. (1987): *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Furka Ildikó (2013): *Cultural value orientation studies in foreign language education in Hungary*. PhD-disszertáció. Budapest: ELTE. Elektronikusan elérhető: http://nevelestudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2013/11/Furka_Ildiko_disszertacio.pdf (Letöltve: 2014. 04. 26.)
- Goddard, C. – Wierzbicka, A. (1998): Discourse and culture. In: Van Dijk, T. A. (szerk.): *Discourse as social interaction*, 231–259. London: Sage.
- Hall, E. T. (1966): *The hidden dimension*. New York, NY: Anchor Books/Doubleday. Magyarul (1980): *Rejtett dimenziók*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- (1976): *Beyond culture*. New York, NY: Anchor Books/Doubleday.
- Hall, E. T. – Hall, M. R. (1990): *Understanding cultural differences*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Hofstede, G. (1994): *Cultures and organizations: software of the mind*. London: Harper Collins Publishers.
- Hofstede, G. – McCrae, R. R. (2004): Personality and culture revisited: linking traits and dimensions of culture. *Cross-Cultural Research*, 38/1, 52–88.
- Hofstede, G. – Hofstede, G. J. – Minkov, M. (2010): *Cultures and organizations: software of the mind*. Revised and expanded 3rd Edition. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hofstede Centre (The) honlapja: <http://geert-hofstede.com/>, országelemzések: <http://geert-hofstede.com/countries.html> (Letöltve: 2014.04.26.)

- Holló Dorottya (2008): *Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- (2014): Cultural dimensions and foreign language teaching. In: Horváth József – Medgyes Péter (szerk.): *Studies in Honour of Marianne Nikolov*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 133–148. <http://books.google.hu/books?id=pfmjAgAAQBAJ> (Letöltve: 2014. 04. 26.)
- House, R. et al. (2004, szerk.): *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Inglehart, R. F. (2008): Changing values among western publics from 1970 to 2006. Retrieved August 3, 2013, from the *World Value Survey* Website: http://www.worldvaluessurvey.org/wvs/articles/folder_published/publication_559/files/values_1970-2006.pdf (Letöltve: 2014. 04. 26.)
- Kaplan, R. B. (1966): Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning* 16/1–2, 1–20.
- Kroeber, A. L. – Kluckhohn, C. (1952): *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Harvard University Peabody Museum of American Archeology and Ethnology Papers 47.
- Lázár Ildikó (2006): *33 kulturális játék a nyelvórán*. Budapest: OPKM – ECML.
- (2011): Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching. *ForumSprache* 5/5, 113–127. http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-506100-1_FS052011_AT7_lazar.pdf (Letöltve: 2014. 04. 26.)
- Medgyes Péter (1994): *The non-native teacher*. London: Macmillan.
- Ogiermann, E. (2009): Politeness and in-directness across cultures: A comparison of English, German, Polish and Russian requests. *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture* 5/2, 189–216. <http://krpb.pbworks.com/f/Og%2Bpoliteness.pdf> (Letöltve: 2014. 04. 26.)
- Párbeszéd a tanórán* DVD (2009): OKM, Kultúrpon. Fővárosi Pedagógiai Intézet. Részletek YouTube-on: <https://www.youtube.com/watch?v=-yX69b7tXGw&noredirect=1> (Letöltve: 2014. 04. 26.)
- Pestalozzi Programme (2012): *Recognising intercultural competence – What shows that I am intercultural competent?* http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/intercultural/ictool/ICTool%20v.3.0_EN.pdf (Letöltve: 2014. 04. 26.) Magyarul: *Az interkulturális kompetencia mérése – avagy miből látszik, hogy interkulturálisan kompetens vagyok-e?* <http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/ICCTool2014/ICToolHU.pdf> (Letöltve: 2014. 04. 26.)
- Spencer-Oatey, H. (2000): *Culturally speaking. Managing rapport through talk across cultures*. London: Continuum.
- Te is más vagy, te sem vagy más – képzők könyve*. (2006): Strasbourg: Council of Europe. <http://www.ifjusagimunkakonyvtara.hu/index.php?p=letoltes&id=105> (Letöltve: 2014. 04. 26.) Az angol nyelvű eredeti szöveg: *All equal, all different – education pack* (1995): Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Publications/Education_Pack_en.pdf (Letöltve: 2014. 04. 26.)
- Triandis, H. C. (1994): *Culture and social behavior*. New York: McGraw-Hill.
- (1995): *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- (2004): The many dimensions of culture. *Academy of management executive* 18/1, 88–93.
- Trompenaars, F. (1995): *Riding the waves of culture*. London: Nicholas Brealy Publishing.
- Van Ek, J. A. (1986): *Objectives for foreign language learning*, Vol. 1: Scope. Strasbourg: Council of Europe.

TÓTH ZSUZSA

Befolyásolja-e a szorongás a nyelvtanulás eredményességét?

Idegen nyelvi szorongás, nyelvtudás és nyelvérzék összefüggéseinek vizsgálata angol szakos egyetemisták körében

Does anxiety affect language learning success? Examining the relationship between EFL majors' foreign language anxiety, language aptitude and proficiency

Foreign language anxiety (FLA) is generally considered as one of the individual learner variables accounting for differential success in learning a second language (L2). This view of FLA, attributing a primary causal role to anxiety in language achievement, however, is not universally accepted. Some researchers have questioned whether anxiety plays an important role in language learning, suggesting that FLA is more likely to be a consequence rather than a cause of individual differences in L2 achievement (Sparks–Ganschow 1995, 2007; Sparks et al. 2000; Sparks–Patton 2013). It has been proposed that unexamined language variables may be confounding the issue. To test this proposition, this research examines the relationship between FLA and performance on measures of FL proficiency, FL course achievement, and FL aptitude. The participants are Hungarian university students majoring in English (N = 107). The study explores whether learners with high, average, and low levels of FLA exhibit significant differences on the examined measures, with an aim to establish whether their L2-related anxiety is simply the manifestation of linguistic aptitude differences, and whether FL aptitude is confounding the anxiety-achievement relationship.

Bevezetés

Miért van az, hogy egyesek sikeresebbek a nyelvtanulásban, mint mások? Nemcsak nyelvtanulók és nyelvtanárok teszik fel gyakorta ezt a kérdést, a nyelvelsajátítással foglalkozó kutatók is régóta próbálkoznak választ kapni erre. Az 1960-as évek óta igyekeznek számba venni azokat az egyéni sajátosságokat, amelyek potenciálisan befolyásolhatják a nyelvtanulás eredményességét. Ezek közül a legfontosabbak: a motiváció, a nyelvérzék, a tanulási stílusok és stratégiák, valamint bizonyos személyiségjegyek (Dörnyei 2005).

E tanulmány fókuszában a nyelvtanulók és nyelvtanárok által bizonyára jól ismert, de talán néven nem nevezett jelenség, a nyelvtanuláshoz kapcsolódó szorongás áll, melyet szintén régóta, az 1970-es évektől fogva vizsgálnak a kutatók (Horwitz 2010; MacIntyre 1999, 2002). A jelen kutatást az motiválta, hogy számos vizsgálat ellenére az idegen nyelvi szorongás szerepének megítélése nem egységes, a kutatók körében a mai napig vita tárgyát képezi. Az egyik álláspont szerint a nyelvtanulás során érzett szorongás a tanulási folyamat eredményességét befolyásoló tényezők egyik legfontosabbika, mellyel minden nyelvtanárnak számolnia kell, mivel a szorongás negatív hatással van a nyelvi teljesítményre (Horwitz 2000, 2001, 2010; MacIntyre 1995a, b, 1999, 2002). Ezzel szemben a másik álláspont szerint a szorongás szerepe nem szá-

mottevé, valójában nem is sorolandó a nyelvtanulás sikerességét befolyásoló változók közé. Ellenkezőleg, éppen a gyenge idegen nyelvi teljesítmény következményeként fogható fel, melynek oka elsődlegesen nem a szorongásban, hanem a nyelvtanulási képességben keresendő: gyenge anyanyelvi készségekben és gyenge nyelvérzékben (Sparks–Ganschow 1995, 2007; Sparks et al. 2000; Sparks–Patton 2013).

Az angol szakos egyetemisták körében végzett kutatás célja az volt, hogy ezeket az egymással vitázó vélekedéseket a gyakorlatban tesztelje. A vizsgálódás egyfelől az idegen nyelvi szorongás és a nyelvi szint, valamint a nyelvi kurzusokon nyújtott teljesítmény, másfelől a szorongás és a nyelvérzék kapcsolatának vizsgálatára irányult. Arra próbáltam választ kapni, vajon igaznak bizonyul-e az a hipotézis, hogy a magas szorongási szintet mutató tanulóknak nemcsak a nyelvtudása és nyelvtudásának, hanem a nyelvérzéke is alulmúlja kevésbé szorongó társaikét, vagyis nem a szorongás, hanem a gyengébb nyelvi képesség miatt teljesítenek rosszabbul (Sparks–Ganschow 1995).

Az idegen nyelvi szorongás fogalma

Az *idegen nyelvi* vagy *nyelvi szorongás* speciális, helyzetspecifikus szorongás, mivel jól körülhatárolható szituációban jelentkezik, és olyanok is megtapasztalhatják, akik egyébként nem szorongó alkatok (MacIntyre 1999). Olyan feszélyeztettségérzésként, zavarként, feszültségként, aggodalom- vagy nyugtalanságérzésként definiálható, amely kifejezetten a nyelvtanuláshoz, illetve az idegen nyelv használatához kötődik (Gardner–MacIntyre 1993; MacIntyre–Gardner 1994a), s melyet az a különleges, semmihez sem hasonlítható érzés, tapasztalat hív elő bennünk, amelyet egy idegen nyelv tanulása s az idegen nyelven történő kommunikáció magában rejt (Horwitz et al. 1986). Kommunikációs zavar, a negatív megítéléstől való félelem és teljesítményszorongás sajátos elegye ez, mely abból fakad, hogy idegen nyelven történő próbálkozásaink során önkifejezésünk, ezáltal önmagunkról alkotott képünk és énprezentációnk is óhatatlanul veszélyben forog (Horwitz et al. 1986; Horwitz 2010; MacIntyre 1999; Schlenker–Leary 1985). Ez azért van, mert nyelv és identitás oly szorosan kapcsolódnak egymáshoz, hogy ha az egyik sérül, vele együtt óhatatlanul a másik is (Cohen–Norst 1989: 76). Egyszerűbben úgy fogalmazhatnánk, hogy anyanyelvünkön vagyunk igazán önmagunk, s kérdéses, hogy megtapasztalhatjuk-e ugyanezt az érzést más nyelven is, még akkor is, ha magas szinten elsajátítottuk azt. Valamilyen mértékben tehát a szorongás a nyelvtanulási folyamat természetes velejárója, ennek ellenére a nyelvtanulók jelentős egyéni különbségeket mutatnak a tekintetben, mennyire szoronganak a nyelvtudásukon vagy egyéb helyzetekben, amikor az idegen nyelvet használják.

Szorongás és idegen nyelvi teljesítmény

Mióta a kutatók olyan speciális szorongási kérdőíveket használnak, amelyeket kifejezetten az idegen nyelv használatával összefüggő szorongás mérésére fejlesztettek ki, szorongás és nyelvi teljesítmény között egyöntetűen negatív kapcsolatot jeleznek a vizsgálatok. Az idegen nyelvi szorongás negatívan korrelál a nyelvtudás szerzett osztályzatokkal, a nyelvtudás különböző aspektusait mérő teszteredményekkel, valamint a négy alapkészségbeli jártassággal – beszéd, hallás utáni értés, olvasás, írás – is (Horwitz 2001, 2010; MacIntyre 1999, 2002; Young 1991, 1994, 1999). Ezek az eredmények azt mutatják, minél magasabb a szorongási szint, annál gyengébb a nyelvi

teljesítmény, vagyis a szorongó nyelvtanulók rosszabbul teljesítenek a nyelvórákon és a nyelvtudást mérő teszteken is, mint kevésbé szorongó társaik.

Hogyan értelmezendő az idegen nyelvi szorongás és a nyelvi teljesítmény közötti negatív összefüggés? Ez a kérdés a mai napig megosztja a témával foglalkozó kutatókat, két fő táborba sorolva őket (Horwitz 2000, 2001; MacIntyre 1995a, b, 1999, 2002, vs. Sparks–Ganschow 1995, 2007; Sparks et al. 2000; Sparks–Patton 2013). Az egyik álláspont szerint a negatív kapcsolat azzal magyarázható, hogy a szorongás csökkenti a tanulási folyamat eredményességét, és rontja a teljesítményt (Horwitz 2000, 2001; MacIntyre 1995a, b, 1999, 2002). E vélekedés a szorongás kognitív pszichológiai értelmezésére támaszkodik, mely szerint a szorongás zavart okoz a tanuláshoz szükséges kognitív funkciókban, elsősorban a figyelmi folyamatokban, ezáltal fejt ki negatív hatását (Eysenck 1979; Sarason 1984; Schwarzer 1986). A nyelvtanulásra vonatkoztatva a szorongás okozta kognitív zavar nehezíti az idegen nyelv befogadását (*input*), feldolgozását (*processing*) és használatát (*production*) is (MacIntyre–Gardner 1994a, b). Ezért a szorongó nyelvtanulóknak egyrészt több időre van szükségük ugyanazon nyelvi anyag feldolgozásához, mint kevésbé szorongó társaiknak (mely részben magyarázhatja is nyelvi teszteken nyújtott gyengébb eredményeiket), másrészt meglévő tudásukat is kevésbé tudják megmutatni, mivel szorongásuk gátolja a megtanultak előhívását, és rontja nyelvi produktumuk minőségét (MacIntyre 1999).

A fenti, közvetlen hatásán kívül a szorongás közvetett módon is negatívan hat a nyelvtanulás eredményességére. A kutatások tanúsága szerint ugyanis a szorongó nyelvtanulók kevésbé aktívak az órán: ritkábban jelentkeznek, és kevesebbet beszélnek, mint kevésbé szorongó társaik (Ely 1986; Horwitz et al. 1986; Koch–Terrel 1991; Liu 2006; MacIntyre–Gardner 1991; Piniel 2004; Price 1991; Tóth 2011), s a tanórákon kívül is alacsonyabb hajlandóságot mutatnak arra, hogy az idegen nyelven kommunikáljanak (Liu–Jackson 2008; MacIntyre–Charos 1996; MacIntyre et al. 1998; Nagy–Nikolov 2007; Yashima 2002). Nyilvánvaló, hogy ez a tanulói magatartás nem kedvez a nyelvtanulásnak, hiszen ördögi körbe sodorja a nyelvtanulót: szorongása következtében visszahúzódik azoktól a helyzetektől, melyekben használhatná/gyakorolhatná a célnyelvet, ezért nem/kevésbé tesz szert sikerélményre, tovább szorong, s a szorongás még inkább rontja hozzáállását és teljesítményét is (Dörnyei 2005; Horwitz 1995; Horwitz–Young 1991; MacIntyre et al. 1997; MacIntyre 1999, 2002). Röviden az idegen nyelvi szorongás közvetlenül és közvetett módon is negatív hatással van a nyelvtanulásra.

Ezt a véleményt, mely oksági szerepet tulajdonít a szorongásnak a nyelvtanulás eredményességében, a kutatók egy csoportja megkérdőjelezi (Sparks–Ganschow 1995, 2007; Sparks et al. 2000; Sparks–Patton, 2013). Álláspontjuk szerint tévedés a kutatások által jelzett negatív összefüggést úgy értelmezni, hogy a szorongás negatívan hat az idegen nyelvi teljesítményre. A téves értelmezés okát abban látják, hogy a kutatók elmulasztják a nyelvtanulók *nyelvi képességének* vizsgálatát, szerintük ugyanis ebben rejlik a szorongó nyelvtanulók gyengébb teljesítményének valódi oka. Véleményük szerint a nyelvtanulás sikeressége elsődlegesen nem affektív (érzelmi), hanem kognitív tényezők függvénye (Sparks–Ganschow 1995: 240). Vagyis a nyelvtanulás sikeressége elsősorban nem attól függ, mennyire szorong a nyelvtanuló, hanem a nyelvtanulási képességétől. Ez a specifikusan nyelvi képesség az anyanyelvi készségekben és a nyelvérzékben nyilvánul meg, mely tekintetben a tanulók kö-

zött jelentős egyéni különbségek mutatkoznak (*nyelvi kódolási különbség hipotézis*, Sparks–Ganschow 1991).

Sparks, Ganschow és kollégáik nyelvtanulási nehézségekkel küzdő tanulókra irányuló kutatásaik során azt tapasztalták, hogy a gyengébb anyanyelvi készségekkel és nyelvérzékkel rendelkező alanyaik általában erőteljesebben szorongtak a nyelvtanulástól, mint azok, akiknek nyelvkészsége jobbnak bizonyult. Az alacsony szorongási szintet mutató tanulók nemcsak idegen nyelvi teljesítményük, de anyanyelvi készségeik és a nyelvérzék tekintetében is szignifikánsan jobb eredményeket produkáltak, mint a magas idegen nyelvi szorongást mutató társaik. Ebből arra a következtetésre jutottak, hogy a szorongás a gyengébb nyelvi képesség következménye, velejárója, mintsem a gyengébb idegen nyelvi teljesítmény oka. Sparks, Ganschow és kollégáik meglehetősen szoros negatív összefüggést találtak nyelvérzék és idegen nyelvi szorongás között ($r = -0,43, -0,42, -0,45$) (Ganschow et al. 1994; Ganschow–Sparks 1996; Sparks–Ganschow 2007; Sparks–Patton 2013). Erre alapozva azzal a hipotézissel álltak elő, hogy az önértékelésen alapuló szorongásmérő tesztekben mért idegen nyelvi szorongás feltehetően tükrözi az anyanyelvi készséget és a nyelvérzéket is, ezért a nyelvérzékmérő teszt is alkalmas lehet a szorongás prognosztizálására (Ganschow–Sparks 1996: 208). Ezzel indirekt módon azt állítják, hogy az idegen nyelvi szorongás a nyelvérzék függvénye: minél jobb valakinek a nyelvérzéke, annál kevésbé szorong, és fordítva. Ezért, véleményük szerint, a szorongás és az idegen nyelvi teljesítmény kapcsolata nem vizsgálható megbízható módon a tanulók anyanyelvi készségeinek és/vagy nyelvérzékének számbavétele nélkül (Sparks–Patton 2013: 891).

Célkitűzés

A jelen kutatás célja a fent ismertetett, egymással vitázó vélekedések tesztelése volt. A vizsgálat egyfelől az idegen nyelvi szorongás és a nyelvtudás, valamint a nyelvi kurzusokon nyújtott teljesítmény, másfelől a szorongás és a nyelvérzék kapcsolatának feltérképezésére irányult. Az alábbi kutatási kérdésekre kerestem választ:

1. Mennyire szoros a kapcsolat a szorongás és az idegen nyelvi teljesítmény között? Van-e szignifikáns különbség a magas, a közepes és az alacsony szorongási szintet mutató tanulók nyelvi teljesítménye között?

2. Mennyire szoros a kapcsolat a szorongás és a nyelvérzék között? Van-e szignifikáns különbség a magas, a közepes és az alacsony szorongási szintet mutató tanulók nyelvérzéke között?

3. Szignifikáns marad-e szorongás és nyelvi teljesítmény kapcsolata, ha a nyelvérzéket is számításba vesszük?

A kutatás résztvevői

A kutatást az egyik magyar egyetem elsőéves angol szakos hallgatóinak körében végeztem, egy teljes évfolyam részvételével. Kizártam a kutatásból azokat a tanulókat, akik az adatfelvétel bármelyik fázisában hiányoztak, így a résztvevők összlétszáma 107 volt, nemek szerinti megoszlása pedig 24 fiú (22,4%) és 83 lány (77,6%). Életkorukat tekintve a válaszadók 18–24 évesek voltak, átlagéletkoruk 19 év. Az angol nyelvet 3–14, átlagosan 8,41 éve tanulták.

Mérőeszközök

A kutatás során négyféle adatgyűjtő eszközt használtam, melyekkel a résztvevők szorongási szintjét, nyelvtudását, nyelvi kurzusokon nyújtott teljesítményét és nyelvértékét vizsgáltam.

Az idegen nyelvi szorongás mérésére a Horwitz és munkatársai (1986) által kifejlesztett *Idegen nyelvi szorongási skála* magyar nyelvre átültetett és validált változatát használtam ($\alpha = 0,93$) (Tóth 2008). Az önértékelésen alapuló, 33 állítást tartalmazó eszköz az angolórákon és az angol anyanyelvűekkel folytatott beszélgetések során érzett szorongás mértékét méri. A válaszadás ötfokú skálán történik, a résztvevőknek azt kell eldönteniük, mennyire igazak rájuk nézve az angol nyelv használatához kapcsolódó érzelmeikre vonatkozó állítások (1 = abszolút nem értek egyet, 5 = abszolút egyetértek).

A résztvevők nyelvtudásának mérése standardizált teszttel, a TOEFL-lel történt (papíralapú változat). A következő három területet vizsgáltam: hallás utáni szövegértés, nyelvtani szerkezet és szókincs, olvasás utáni szövegértés.

Az egyetemi nyelvi kurzusokon nyújtott teljesítményt egyfelől az év végi nyelvi vizsgán elért eredményekkel, másfelől a nyelvórákon szerzett osztályzatok 1. és 2. félév végi átlagával mértem. A nyelvi vizsga az alábbi területeket tesztelte: nyelvhasználat (use of English), olvasott szöveg értése, fogalmazás, beszéd. A vizsga anyaga részben a Cambridge Advanced vizsgán alapult, részben a nyelvi kurzusokon tanultakat kérte számon.

A nyelvérték mérése a *Magyar Egységes Nyelvértékmérő Teszt*tel (Ottó 2002) történt. A *MENYÉT* Carroll és Sapon (1959, 2000) négy komponensből álló nyelvértékmodelljére épül. Ennek megfelelően négy részből áll, melyek az eredményes nyelvelsajátításhoz szükséges feltételezett képességeket tesztelik. Ezek a következők: fonetikai kódolási képesség (Rejtőzködő hangok), induktív nyelvtanulási képesség (Nyelvi elemzés), nyelvtan iránti érzékenység (Szavak szerepe a mondatban), valamint a memorizálás képessége (Szótanulás).

A kutatás menete

A válaszadási hajlandóság maximalizálása és az adatok megbízhatósága érdekében az adatfelvétel a nyelvórákon történt, a résztvevőket oktató nyelvtanárok hozzájárulásával. Az adatgyűjtés egy tanéven keresztül zajlott, több részletben. A szorongási kérdőívet az első félév utolsó előtti óráján töltöttem ki a hallgatókkal, mivel feltételeztem, hogy legalább ennyi idő szükséges ahhoz, hogy az egyetemi angolórákról képet kapjanak, s a hozzájuk fűződő érzéseikről nyilatkozni tudjanak. A nyelvérték és a nyelvtudás tesztelése a 2. félév első felében történt. A nyelvértékmérő tesztet, a szorongási kérdőívhez hasonlóan, magam vettem fel, a szerző utasításainak megfelelően (Ottó 2002). A nyelvi felmérést (TOEFL) a nyelvtanárok bevonásával végeztem. A nyelvórákon szerzett osztályzatokat, valamint az év végi nyelvi vizsgán elért eredményeket a tanszéki összesítésekből gyűjtöttem ki.

Az adatok elemzése

A szorongási kérdőívre adott válaszok számértékének összege megadta az egyes résztvevők idegen nyelvi szorongási pontszámát, mely alapján három szorongási kategóriába soroltam őket. A mintában megmutatkozó átlagnál egy standard devianciával vagy

annál magasabb pontszámmal rendelkezők a *magas*, az egy standard devianciával vagy annál többel az átlagpontszám alattiak az *alacsony*, végül a többiek a *közepes* szorongási szintet mutató csoportba kerültek.

ANOVA-t (csoportok közti különbségeket elemző statisztikát) használtam annak megállapítására, vajon a három szorongási csoportban lévő tanulók között szignifikáns különbségek vannak-e nyelvtudás, a nyelvi kurzusukon nyújtott teljesítmény, valamint nyelvérzék tekintetében. Korrelációelemzéssel vizsgáltam a szorongás és az idegen nyelvi teljesítmény, valamint a szorongás és a nyelvérzék kapcsolatának erősségét. Végül a nyelvérzéket kontrollváltozóként használva részleges korrelációelemzést végeztem szorongás és nyelvi teljesítmény között.

Eredmények

Szorongás és nyelvtudás

Amint az 1. táblázatban látható, az eredmények meglehetősen szoros negatív összefüggést mutatnak az angol szakos egyetemisták szorongási pontszámai és TOEFL-eredményei között.

TOEFL	Szorongás	p <
Hallás utáni értés	-0,494	0,0005
Szerkezet és szókincs	-0,501	0,0005
Olvasás utáni értés	-0,391	0,0005
TOEFL-összpontszám	-0,529	0,0005

1. táblázat. Korrelációk az idegen nyelvi szorongás és a TOEFL-eredmények között

Minél magasabb a szorongási szint, annál gyengébb a nyelvi teszten nyújtott teljesítmény mind összpontszám, mind az egyes részkompetenciák – hallás utáni értés, szerkezet és szókincs, olvasás utáni értés – tekintetében (lásd 2. táblázat).

	Alacsony szorongás Átlag (szórás)	Közepes szorongás Átlag (szórás)	Magas szorongás Átlag (szórás)
Hallás utáni értés (50)	37,09 (6,42)	28,87 (7,61)	24,93 (7,69)
Szerkezet/szókincs (40)	31,91 (5,77)	26,99 (4,27)	23,86 (4,85)
Olvasás utáni értés (50)	38,22 (5,39)	33,21 (5,54)	29,57 (6,33)
TOEFL-összes (140)	107,22 (15,85)	89,07 (14,23)	78,36 (16,81)

2. táblázat. TOEFL-eredmények szorongási szint szerint

Az alacsony, a közepes és a magas szorongási kategóriákba tartozó tanulók TOEFL-eredményei közötti különbségek szignifikánsnak bizonyultak ($F_{\text{TOEFL-összes}} = 19,103$; $F_{\text{hallás}} = 14,688$; $F_{\text{szerk./szókincs}} = 14,737$; $F_{\text{olvasás}} = 11,460$, $p < 0,0005$). Az alacsony szorongási szintet mutatók mindhárom részteszten szignifikánsan jobban teljesítettek, mint a közepesen és annál erősebben szorongó társaik, ugyanakkor a két utóbbi csoport eredményei között nem volt szignifikáns eltérés.

Szorongás és nyelvi kurzusokon nyújtott teljesítmény

A 3. táblázat a résztvevők szorongási pontszáma, illetve az év végi nyelvi vizsgán és a nyelvórákon szerzett osztályzataik közötti korrelációkat mutatja. A vizsga minden komponense – angolnyelv-használat, fogalmazás, szóbeli – és a nyelvórai jegyek esetében is ismét szignifikáns negatív összefüggés mutatkozott a szorongás erőssége és a nyelvi teljesítmény között; a vizsgaeredmények esetében ez a kapcsolat valamivel szorosabb volt a nyelvórákon szerzett osztályzatoknál. Ezek az eredmények szintén azt jelzik, minél erőteljesebb az idegen nyelvi szorongás, annál gyengébb az osztályzatokban tükröződő nyelvi teljesítmény.

	Szorongás	p
Nyelvi vizsga		
Angolnyelv-használat	-0,464	< 0,0005
Fogalmazás	-0,289	0,025
Szóbeli	-0,403	0,001
Összesített vizsgaeredmény	-0,441 ¹	< 0,0005
Nyelvórai osztályzatok		
1. félév	-0,331	< 0,0005
2. félév	-0,290	0,006
1. és 2. félév összesített	-0,321	0,002

3. táblázat. Korrelációk idegen nyelvi szorongás és a nyelvi kurzusokon elért eredmények között

A 4. táblázatban az alacsony, a közepes és a magas szorongási kategóriába tartozó tanulók nyelvi vizsgán és nyelvórákon elért osztályzatainak átlagát láthatjuk.

	Alacsony szorongás Átlag (szórás)	Közepes szorongás Átlag (szórás)	Magas szorongás Átlag (szórás)
Nyelvi vizsga			
Angolnyelv-használat	3,06 (0,73)	2,41 (0,64)	2,20 (0,45)
Fogalmazás	4,44 (0,70)	3,51 (1,12)	3,00 (1,22)
Szóbeli	4,28 (1,13)	3,16 (1,12)	2,40 (1,34)
Összesített eredmény	3,57 (1,33)	2,36 (1,12)	1,63 (0,92)
Nyelvórai osztályzatok			
1. félév	3,76 (0,64)	3,01 (0,72)	2,73 (0,60)
2. félév	3,77 (0,81)	3,32 (0,68)	3,20 (0,65)
Összesített eredmény	3,76 (0,66)	3,29 (0,59)	3,11 (0,55)

4. táblázat. Nyelvi vizsgán és nyelvórákon szerzett osztályzatok szorongási szint szerint

Az ANOVA-teszt szignifikáns különbségeket jelzett a három csoport valamennyi osztályzata között ($F_{\text{vizsga összesített}} = 11,228$, $p < 0,0005$; $F_{\text{nyelvhasználat}} = 6,841$, $p = 0,002$;

¹ A nyelvi alapvizsgán és a TOEFL-en elért eredmények között meglehetősen szoros összefüggést tapasztaltunk ($r = 0,616$; $p < 0,0005$).

$F_{\text{fogalmazás}} = 6,476, p = 0,003$; $F_{\text{szóbeli}} = 8,065, p = 0,001$; $F_{1.\text{félév}} = 13,651, p < 0,0005$; $F_{2.\text{félév}} = 3,753, p = 0,027$; $F_{1.\text{ és } 2.\text{ félév összesített}} = 5,874, p = 0,004$). A TOEFL-eredményekhez hasonlóan mind a nyelvi vizsgán, mind a nyelvórai jegyeket tekintve az alacsony szorongási szintet mutató tanulók teljesítménye volt a legjobb, szignifikánsan jobb, mint a magas és a közepes szorongási csoportba tartozóké. A közepes és magas szorongási szintet mutató tanulók eredményei között azonban ebben az esetben sem tapasztaltunk szignifikáns eltérést.

Szorongás és nyelvérzék

Az 5. táblázat az angol szakosok szorongási pontszáma és a *Magyar Egységes Nyelv-érzékmérő Teszten* elért teljesítményük közötti korrelációkat mutatja. Amint látható, az eredmények gyenge negatív kapcsolatot jeleznek a szorongás és a nyelvérzék valamennyi vizsgált komponense között, de a kapcsolat egyik esetben sem szignifikáns. Ez azt jelenti, hogy a résztvevők nyelvérzéke és a szorongásuk mértéke között nem volt statisztikailag szignifikáns összefüggés.

	Szorongás	p
Rejtőzködő hangok	-0,086	0,379
Nyelvi elemzés	-0,173	0,074
Szavak szerepe a mondatban	-0,092	0,344
Szótanulás	-0,053	0,587
MENYÉT-összpontszám	-0,143	0,141

5. táblázat. Korrelációk idegen nyelvi szorongás és nyelvérzék között

Bár az alacsony szorongási szintet mutató tanulók érték el a legmagasabb, a magas szorongási szintet mutatók pedig a legalacsonyabb pontszámot a nyelvérzékmérő teszten, a közepesen szorongók pedig a kettő közötti értéket (lásd 6. táblázat), az ANOVA-teszt szerint a három csoport teljesítménye közötti különbség nem tekinthető szignifikánsnak ($F = 3,116, p = 0,051$).

	Alacsony szorongás Átlag (szórás)	Közepes szorongás Átlag (szórás)	Magas szorongás Átlag (szórás)
Rejtőzködő hangok (20)	15,91 (2,87)	15,56 (3,38)	15,00 (3,92)
Nyelvi elemzés (20)	19,13 (1,22)	18,36 (1,65)	17,79 (1,72)
Szavak szerepe (20)	15,22 (3,50)	13,04 (3,94)	11,79 (4,42)
Szótanulás (20)	17,17 (3,30)	16,36 (3,36)	17,43 (2,10)
MENYÉT-összes (80)	67,43 (6,98)	63,31 (7,74)	62,00 (7,85)

6. táblázat. MENYÉT-eredmények szorongási szint szerint

Szorongás, nyelvi teljesítmény és nyelvérzék kapcsolata

Részleges korrelációelemzést végeztem a résztvevő angol szakosok szorongási pontszáma és a nyelvtudásukról képet adó, három különböző mérőeszkőzzel mért eredményeik között. Az elemzés célja az volt, hogy megállapítsuk, vajon akkor is fennáll-e az idegen nyelvi szorongás és a nyelvi teljesítmény közötti szignifikáns negatív összefüggés.

gés, ha a nyelvérzék hatását is bekalkuláljuk. Amint a 7. táblázatban látható, a negatív korrelációk a szorongás és a nyelvi teljesítmény között a nyelvérzék hatásának kizárása után is szignifikánsak maradtak, mind a TOEFL-en nyújtott teljesítmény, mind az év végi nyelvi vizsgán és a nyelvórákon szerzett osztályzatok esetében.

	TOEFL-összpontszám	Nyelvi vizsga végeredménye	Nyelvórai jegyek átlaga
Szorongás – Pearson-korreláció	-0,529 p < 0,0005	-0,441 p < 0,0005	-0,321 p = 0,002
Szorongás – Részleges korreláció	-0,514 p < 0,0005	-0,417 p < 0,0005	-0,284 p = 0,007

7. táblázat. Pearson- és részleges korrelációk a szorongás és nyelvi teljesítmény között (kontrollváltozó: nyelvérzék)

Mit mutatnak az eredmények?

Első kutatási kérdésünk a szorongás és az idegen nyelvi teljesítmény kapcsolatára irányult: milyen szoros ez a kapcsolat, s vajon van-e szignifikáns eltérés a magas, a közepes és az alacsony szorongási szintet mutató tanulók nyelvi teljesítménye között. A magyar egyetemisták körében végzett vizsgálat eredményei e tekintetben a vártak megfelelően alakultak, megerősítve a miénktől eltérő nyelvtanulási környezetben, különböző anyanyelvű és más-más célnyelveket tanuló nyelvtanulók között folytatott korábbi kutatások eredményeit (Horwitz 2001, 2010; MacIntyre 1999, 2002; Young 1991, 1994, 1999). Mind a standardizált nyelvi teszttel (TOEFL) mért nyelvtudás, mind az egyetemi nyelvi vizsgán elért teljesítmény, mind a nyelvórai jegyek egybehangzóan negatív összefüggést mutattak az angol szakosok idegen nyelvi szorongásának mértékével. Ez azt jelenti, hogy a szorongás intenzitásának növekedésével a nyelvi teljesítmény csökken, függetlenül attól, hogy a nyelvtudás mely aspektusát nézzük. A jelen kutatásban a nyelvtudás valamennyi vizsgált mutatója – hallott szöveg értése, olvasott szöveg értése, szerkezet és szókincs, angolnyelv-használat, írásbeli szövegalkotás, beszéd – hasonló, közepes erősségű korrelációt mutatott a szorongással.² A nyelvórai osztályzatok esetében a korrelációk valamivel alacsonyabbak voltak – csakúgy, mint a korábbi kutatásokban is (Gardner et al. 1997; Horwitz 2001, 2010). Ennek magyarázata, hogy a nyelvórai osztályzatok kevésbé specifikus, egyszersmind kevésbé objektív mutatói a nyelvtudásnak, mint az egyes nyelvi készségeket, konkrét részkompetenciákat mérő tesztek, ezért kevésbé érzékenyek a szorongás és a nyelvi teljesítmény összefüggéseinek kimutatására (Horwitz 2001). Nem pillanatnyi idegen nyelvi teljesítményt, hanem hosszabb idő alatt nyújtott összteljesítményt mérnek (Gardner et al. 1997), melybe ráadásul a tényleges nyelvi teljesítmény mellett egyéb értékelési szempontok is vegyülhetnek (például a ta-

² Ez azért is figyelemre méltó, mert a kutatásban használt szorongási kérdőív (*Idegen nyelvi szorongási skála*) főként a beszéddel összefüggő szorongásra koncentrált. Ezek az eredmények, a korábbi kutatásokéival összhangban, azt jelzik, hogy az *Idegen nyelvi szorongási skálával* mért szorongás nemcsak a beszédre, hanem a többi nyelvi készségre is kiterjed, vagyis az idegen nyelv használatához általában fűződő szorongást méri. Az egyes nyelvi készségekre kidolgozott speciális szorongási kérdőívvel még pontosabb képet kapnánk szorongás és nyelvi teljesítmény kapcsolatáról.

nuló hozzáállása, szorgalma, önmagához mért fejlődése stb.), s az értékelési szempontok tanáronként különbözhetnek. Mindezen korlátok ellenére az angol szakosok szorongása és a nyelvórákon szerzett osztályzataik között megmutatkozó negatív összefüggés egybevág a nyelvi teljesítmény specifikusabb mutatóival kapott eredményekkel.

A három szorongási csoport teljesítményének összevetése minden mérőeszközön azt jelezte, hogy a legkevésbé szorongók szignifikánsan jobb eredményeket produkáltak, mint a magasabb szorongási szintet mutató társaik, azonban a közepesen és az annál erősebben szorongók között nem mutatkozott szignifikáns eltérés semmilyen tekintetben. Ez egyfelől azt mutatja, hogy a magasabb szorongási szint gyengébb nyelvi teljesítménnyel párosul, másfelől pedig azt is, hogy az azonos nyelvi szinten álló, hasonló teljesítményt nyújtó tanulók nem feltétlenül azonos mértékben szoronganak. Ebből az következik, hogy a szorongás mértéke nem magyarázható kizárólag nyelvtudásbeli különbségekkel, mint ahogy természetesen a nyelvtudás sem pusztán a szorongás mértékével. A kettő kapcsolata ennél jóval összetettebb: egymással és más változókkal kölcsönhatásban képzelhető el. Egy azonban biztos: a szorongás és az idegen nyelvi teljesítmény kapcsolata egyértelműen negatív.

Ami a szorongás és a nyelvérzék kapcsolatára irányuló, második kérdésünket illeti, a kutatás nem támasztja alá a korábbi vizsgálatok eredményeit. Arra voltunk kíváncsiak, mennyire kötődik az idegen nyelvi szorongás mértéke a tanulók nyelvérzékéhez. Célunk az volt, hogy tesztelni tudjuk, vajon a vizsgált angol szakos egyetemistákra nézve is igaznak bizonyul-e a feltevés, miszerint a gyengébb nyelvérzékkel rendelkező tanulók azok, akik jobban szoronganak, vagyis nyelvérzék-mérő teszttel is prognosztizálható az idegen nyelvi szorongás mértéke (Ganschow–Sparks 1996; Sparks–Ganschow 2007; Sparks–Patton 2013). A szakirodalomban jelzett eredményekkel szemben (Ganschow et al. 1994, Ganschow–Sparks 1996, Sparks–Ganschow 2007, Sparks–Patton 2013) a jelen kutatásban nem volt szignifikáns összefüggés a résztvevő diákok nyelvérzéke és szorongásuk mértéke között. Igaz ugyan, hogy a nyelvérzék-mérő teszten a magas szorongási kategóriába tartozó tanulók pontszáma volt a legalacsonyabb, az alacsony szorongási csoportba tartozóké a legmagasabb, s a közepesen szorongóké a kettő közötti, de amint láttuk, az eltérő szorongási szintet mutató diákok eredményei közötti néhány pontnyi eltérés nem bizonyult szignifikánsnak. Vagyis az eredmények nem igazolják azt a hipotézist, hogy az erősen szorongó tanulók nyelvérzék tekintetében is alulmaradnak kevésbé szorongó társaikhoz képest. Abból, hogy a magas, a közepes és az alacsony idegen nyelvi szorongást mutató tanulók nyelvérzéke között nem volt szignifikáns eltérés, az következik, hogy a szorongásbeli különbségek nem magyarázhatóak a nyelvérzékkel.

Harmadik kérdésünk az volt, vajon szignifikáns marad-e a szorongás és az idegen nyelvi teljesítmény kapcsolata, ha a nyelvérzék hatását is számításba vesszük. Kérdésfeltevésünket az a hipotézis motiválta, miszerint az idegen nyelvi szorongás és a nyelvi teljesítmény közötti negatív összefüggés valójában egy nem vizsgált harmadik változónak: a nyelvtanulási képességnek köszönhető. Mégpedig úgy, hogy a gyengébb nyelvi képesség erősebb nyelvi szorongással és egyszersmind gyengébb idegen nyelvi teljesítménnyel párosul, és ez azt a hamis látszatot kelti, hogy a szorongás a gyengébb teljesítmény magyarázata (Sparks–Ganschow 1995, 2007; Sparks–Patton 2013). Sparks, Ganschow és kollégáik bírálják a szorongáskutatásban bevett gyakorlatot, mely a szo-

rongás és az idegen nyelvi teljesítmény kapcsolatának vizsgálatára korlátozódik, s arra intik a kutatókat, ne csak a tanulók szorongási szintjét és nyelvi teljesítményét, hanem anyanyelvi készségeiket és/vagy nyelvérzéküket is mérjék fel annak érdekében, hogy a szorongás szerepéről megbízhatóbb képet kapjunk (Sparks–Patton 2013: 891). A korábbi vizsgálatok e hiányosságát pótlendő, a jelen kutatás a nyelvérzék feltérképezésére vállalkozott. Az eredmények azt mutatják, hogy a szorongás és az idegen nyelvi teljesítmény közötti negatív kapcsolat a nyelvérzék hatását számításba véve is szignifikáns maradt, a nyelvtudás mindegyik vizsgált mutatóját – a standardizált teszten elért teljesítményt, valamint az egyetemi nyelvi vizsgán és a nyelvórákon szerzett osztályzatokat – tekintve is. Tehát nem igazolják a hipotézist, miszerint a szorongás és a nyelvi teljesítmény kapcsolata valójában nyelvérzékbeli különbségeknek köszönhető.

Konklúzió

Kutatásomban az idegen nyelvi szorongás, a nyelvi teljesítmény és a nyelvérzék összefüggéseit vizsgáltam angol szakos egyetemisták között. A vizsgálat célja a szorongás nyelvtanulásban betöltött szerepével kapcsolatos eltérő vélekedések, hipotézisek tesztelése volt. A vita tárgyát a címben szereplő kérdés képezi: befolyásolja-e a szorongás a nyelvtanulás eredményességét, vagy ellenkezőleg: éppen a gyenge idegen nyelvi teljesítmény következményeként fogható fel, melynek oka elsődlegesen nem a szorongásban, hanem a gyenge nyelvtanulási képességben keresendő.

A szorongás és a nyelvérzék kapcsolatára vonatkozó eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy a nyelvtanulás és az idegen nyelv használata során fellépő szorongás nem szükségszerűen gyenge nyelvi képesség következménye. Lehetséges ugyan, sőt valószínű is, hogy bizonyos esetekben a gyenge nyelvtanulási képesség (nyelvérzék és/ vagy anyanyelvi készség) áll a szorongás hátterében (lásd Sparks, Ganschow és társaik kutatásai), ez azonban csak egy a lehetséges okok közül. Amint láttuk, a magas szorongást mutató angol szakosok nyelvérzéke nem bizonyult gyengébbnek, mint kevésbé szorongó társaiké, ezért esetükben a nyelvi képesség nem lehet a magasabb szorongási szint magyarázata. A jelen kutatás eredményei tehát azt mutatják, hogy a nyelvérzék nem tekinthető az idegen nyelvi szorongás kizárólagos, általános magyarázatának.

Míg a különböző mértékű szorongást mutató tanulók nem különböztek egymástól nyelvérzék tekintetében, a szorongási szint és a nyelvi teljesítmény között egyértelműen negatív összefüggés mutatkozott, mely a nyelvérzék hatásának kizárása után is szignifikáns maradt. Ez azt jelzi, hogy a magasabb szorongást mutatók gyengébb idegen nyelvi teljesítménye nem a gyengébb nyelvérzékkel magyarázható. Vagyis a kutatás nem igazolta a hipotézist, miszerint a nyelvtanuláshoz kapcsolódó szorongás egyszerűen a gyengébb nyelvi képesség következménye, mintsem a gyengébb idegen nyelvi teljesítmény egyik potenciális oka. Az idegen nyelvi szorongás a nyelvtanulási képességtől független változónak bizonyult, mely a nyelvtudás valamennyi vizsgált mutatójával szignifikáns negatív összefüggést mutat. Ezért mind a nyelvvelsajátítással foglalkozó kutatásnak, mind a nyelvtanároknak számolniuk kell ezzel a jelenséggel mint a nyelvtanulás eredményességét befolyásoló tényezővel.

A további kutatások szempontjából azonban szükséges, hogy a kapott eredményeket a kutatás korlátainak fényében is szemügyre vegyünk. A jelen vizsgálat résztvevői a nyelvtanulás iránt az átlagosnál feltehetően nagyobb érdeklődést mutató, a nyelvet

sok éve tanuló és magas szinten elsajátító nyelvszakos egyetemisták voltak. Ezeknek a nyelvtanulóknak – egy magyarországi felmérés eredményeit alapul véve (Ottó–Nikolov 2003) – a nyelvérzéke jobbnak tekinthető, mint az átlagos, nem nyelvszakos nyelvtanulóké. Ez is magyarázata lehet annak, hogy nyelvtanuláshoz kötődő szorongásukban a nyelvtanulási képesség nem játszott szignifikáns szerepet. Az is elképzelhető, hogy a nyelvérzék szerepe a szorongásban a nyelvtanulás korábbi szakaszaiban / alacsonyabb nyelvi szinteken meghatározóbb, mint a magas nyelvi szintet elért nyelvtanulók esetében.³ E hipotézisek tesztelésére, általában nyelvérzék és szorongás kapcsolatának jobb megértéséhez további kutatásokra van szükség. Célszerű lenne nagyobb mintás vizsgálatokat végezni különböző nyelvi szinten álló, nyelvérzék szempontjából változatos képet nyújtó, eltérő nyelvtanulási közegből jövő nyelvtanulók részvételével. Ami azonban szorongás és nyelvérzék kapcsolatáról a jelen vizsgálat alapján is biztonsággal megállapítható: az idegen nyelvi szorongásnak nem szükséges feltétele a gyenge nyelvtanulási képesség. Jó nyelvérzékkel rendelkező, magas nyelvi szintet elért nyelvtanulók is megtapasztalhatják, ezért a szorongás hatásaival az ő esetükben is számolnunk kell.

IRODALOM

- Carroll, J. B. – Sapon, S. M. (1959, 2000): *Modern Language Aptitude Test (MLAT) – Manual*. San Antonio, TX: Psychological Corp. Republished by Second Language Testing, Inc.
- Cohen, Y. – Norst, M. J. (1989): Fear, dependence and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults. *RELC Journal* 20, 61–77.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ely, C. M. (1986): An analysis of discomfort, risk taking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning* 36, 1–25.
- Eysenck, M. W. (1979): Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality* 13, 363–385.
- Ganschow, L. – Sparks, R. (1996): Anxiety about foreign language learning among high school women. *The Modern Language Journal* 80, 199–212.
- Ganschow, L. – Sparks, R. – Anderson, R. – Javorsky, J. – Skinner, S. – Patton, J. (1994): Differences in language performance among high-, average-, and low-anxious college foreign language learners. *The Modern Language Journal* 78, 41–55.
- Gardner, R. C. – MacIntyre, P. D. (1993): On the measurement of affective variables in second-language learning. *Language Learning* 43, 157–194.
- Gardner, R. C. – Tremblay, P. F. – Masgoret, A. (1997): Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal* 81, 344–362.

³ Egy haladó nyelvtanulók körében végzett vizsgálat azt mutatta, hogy a *Magyar Egységes Nyelvérzék-mérő Teszt* nem jelzett szignifikáns különbségeket több változóval sem (Kormos–Sáfár 2006). Ebből a szerzők arra következtettek, hogy a résztvevők olyan hosszú ideje tanulták már a nyelvet, hogy ezalatt a nyelvérzék hatása kiegyenlítődhetett. Bár ez a vizsgálat a szorongást nem vizsgálta, elképzelhető, hogy ez a magyarázat a jelen kutatásban is helytálló lehet.

- Horwitz, E. K. (1995): Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages. *International Journal of Educational Research* 23, 573–579.
- (2000): It ain't over til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *The Modern Language Journal* 84, 256–259.
- (2001): Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 112–126.
- (2010): Foreign and second language anxiety. *Language Teaching* 43/2, 154–167.
- Horwitz, E. K. – Horwitz, M. B. – Cope, J. (1986): Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70, 125–132.
- Horwitz, E. K. – Young, D. J. (1991, eds.): *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Koch, A. S. – Terrel, T. D. (1991): Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In: Horwitz, E. K. – Young, D. J. (eds.): *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 109–127.
- Kormos Judit – Sáfár Anna (2006): A munkamemória és a nyelvérzék szerepe a nyelvtanulásban. *Magyar Pszichológiai Szemle* 61/4, 557–580.
- Liu, M. (2006): Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System* 34, 301–316.
- Liu, M. – Jackson, J. (2008): An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal* 92/1, 71–86.
- MacIntyre, P. D. (1995a): How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal* 79, 90–99.
- (1995b): On seeing the forest and the trees: A rejoinder to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal* 79, 245–248.
- (1999): Language anxiety: A review of the research for language teachers. In: Young, D. J. (ed.): *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill, 24–45.
- (2002): Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In: Robinson, P. (ed.): *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 45–68
- MacIntyre, P. D. – Charos, C. (1996): Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology* 15, 3–26.
- MacIntyre, P. D. – Gardner, R. C. (1991): Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning* 41, 85–117.
- (1994a): The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning* 44, 283–305.
- (1994b): The effects of induced anxiety on cognitive processing in the second language. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 1–17.
- MacIntyre, P. D. – Dörnyei, Z. – Clément, R. – Noels, K. A. (1998): Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal* 82, 545–562.
- MacIntyre, P. D. – Noels, K. A. – Clément, R. (1997): Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning* 47, 265–287.
- Nagy, B. – Nikolov, M. (2007): A qualitative inquiry into Hungarian English majors' willingness to communicate in English: Classroom perspectives. In: Horváth, J. – Nikolov, M. (eds.): *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs, Hungary: Lingua Franca Csoport, 149–169. <http://mek.oszk.hu/07500/07557/07557.pdf> (Letöltve: 2015. 02. 19.)
- Ottó István (2002): *Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Teszt*. Kaposvár: Mottó-Logic.
- Ottó István – Nikolov Marianne (2003): Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvérzéke. *Iskolakultúra* 2003/6–7, 34–44.

- Piniel Katalin (2004): Szorongó gimnazisták a nyelvórán. In: Kontráné Hegybíró Edit – Kormos Judit (szerk.): *A nyelvtanuló*. Budapest: Okker Kiadó, 125–144.
- Price, M. L. (1991): The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with anxious students. In: Horwitz, E. K. – Young, D. J. (eds.): *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 101–108.
- Sarason, I. G. (1984): Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology* 46, 929–938.
- Schlenker, B. R. – Leary, M. R. (1985): Social anxiety and communication about the self. *Journal of Language and Social Psychology* 4, 171–192.
- Schwarzer, R. (1986): Self-related cognitions in anxiety and motivation: An introduction. In: Schwarzer, R. (ed.): *Self-related cognition in anxiety and motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1–17.
- Sparks, R. – Ganschow, L. (1991): Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *The Modern Language Journal* 75, 3–16.
- (1995): A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: a response to MacIntyre. *The Modern Language Journal* 79, 235–244.
- (2007): Is the Foreign Language Classroom Anxiety Scale measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals* 40/2, 260–287.
- Sparks, R. – Patton, J. (2013): Relationship of L1 skills and L2 aptitude to L2 anxiety on the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *Language Learning* 63/4, 870–895.
- Sparks, R. – Ganschow, L. – Javorsky, J. (2000): Déjà vu all over again: A response to Saito, Horwitz, and Garza. *The Modern Language Journal* 84, 251–259.
- Tóth, Zs. (2008): A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *Working Papers in Language Pedagogy* 2, 55–78. <http://langped.elte.hu/WoPaLParticles/W2TothZs.pdf> (Letöltve: 2015. február 19.)
- Tóth, Zs. (2011): Foreign language anxiety and advanced EFL learners: An interview study. *Working Papers in Language Pedagogy* 5, 39–57. <http://langped.elte.hu/WoPaLParticles/W5Toth.pdf> (Letöltve: 2015. 02. 19.)
- Yashima, T. (2002): Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal* 86, 54–66.
- Young, D. J. (1991): Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal* 75, 426–439.
- (1994): New directions in language anxiety research. In: Klee, C. A. (ed.): *Faces in a crowd: The individual learner in multisection courses*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 3–45.
- (1999, ed.): *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill.

INTERJÚ

MAJOR ÉVA

„Mázlista vagyok”

Interjú Medgyes Péterrel

Nagyon örültem, amikor Dróth Júlia, az újdonsült főszerkesztő, nem mellesleg egyetemem csoporttársam, megkért, hogy készítsék interjút Medgyes Péterrel. Péter életem meghatározó egyénisége, először alsó tagozatos, negyedikes koromban találkoztam vele, amikor oroszra tanított, aztán gimnáziumban lett példaképem mint angoltanár, később pedig évtizedeken keresztül dolgoztam az általa vezetett tanszéken, kollégám és barátom lett. Tudtam, hogy vele bármikor jó beszélgetni...

Hogyan telnek a napjaid most, hogy már nincs annyi órád? Milyen tárgyakat tanítasz, miket írsz?

Az egyetemen továbbra is van néhány órám, köztük módszertan, nyelvfejlesztés a tanári mesterszakon, és a múlt félévben vezettem egy PhD-kurzust is. A tanítást tehát nem adtam fel, és amíg nem hülyülök meg teljesen, nem is fogom. Hogy miket írok? Készülvén a 70. születésnapomra, kötetbe gyűjtöttem néhány kedvenc írásomat, összesen 25 cikket, illetve előadást, az egyes fejezetek élén pedig egy-egy velem készült interjú áll. Az antológiának ezt a munkacímet adtam: „Töprengések a nyelvtanításról és megyébről...” Tehát nem csak a nyelvtanításról elmélkedem. A mű szinte nyomdakész állapotban van, hála Holló Dorottya alapos lektori és Dróth Júlia kitűnő szerkesztői munkájának. Terveim szerint a Tinta Könyvkiadónál fog megjelenni.

Egyéb tervek?

Legközelebb az *English as a Lingua Franca*-jelenségről szeretnék előadást tartani, ehhez gyűjtök most anyagot. Szóval kutatgatok is helyel-közzel.

Nagy utazó hírében állsz. Hová utazol legközelebb?

Tavaly is számos helyen megfordultam. Jártam Albániában, Boszniában, Lengyelországban, kétszer Spanyolországban, az új évet pedig Bangladesben köszöntöttem.



Ezek elsősorban angoltanári konferenciák, ha jól tudom.

Szinte kizárólag azok, mert a tanárok körében érzem magam leginkább otthon. Nincs hálásabb közönség az angoltanároknál! Egyébként igazad van: mániákusan utazom, sőt kimutatást vezetek arról, hány országban jártam már.

Mi az eredmény?

Banglades volt a 90. ország. Nagy vágyam, hogy elérjem a 100-at.

De hisz az rengeteg!

Ha valaki azt mondja nekem gyerekkoromban, hogy ekkora világotudó leszek, boldognak nézem az illetőt. Magyarország akkor még zárt ország volt, csak sportolónak, külkereseknek és néhány kiváltságosnak volt útlevele. Én az első kategóriába tartoztam: az ifjúsági vívóválogatott tagjaként 19 éves koromban jártam először külföldön.

Visszakanyarodva a munkádhoz: hány évig is voltál a Modern Nyelvoktatás főszerkesztője?

Három évig. Az alapító Szépe György professzor kért fel, nem venném-e át tőle a feladatot, miután 20 éven át volt a folyóirat főszerkesztője. A megtisztelő megbízatást természetesen örömmel elfogadtam. Élveztem a munkát, amiben nagy segítségemre volt a szerkesztő, Dróth Júlia. Neki adtam át idéntől a stafétabotot – értőbb kezekbe nem is adhattam volna.

Miután átvette a főszerkesztést, miben változott a MoNye tartalma, jellege?

Szépe professzor úrnak múlhatatlan érdemei vannak a folyóirat életre keltésében és működtetésében. A színvonal adva volt, én mégis úgy éreztem, jó lenne közelebb vinni a tanárokhoz, mindenekelőtt a közoktatásban dolgozó kollégákhoz, mert végül is ők alkotják a pedagógusok túlnyomó többségét. Főként őket akartam megszólítani, már csak azért is, mert ez az egyetlen nyelvoktatási folyóirat a piacon. Ezért minden számhoz készítettem egy interjút jeles nyelvtanárokkal, jobbra olyanokkal, akik nem élenjáró iskolákban tanítanak, és mégis eredményesek. Akadtak köztük általános iskolai és középiskolai tanárok, és tudatosan törekedtem a nyelvek közötti egyensúly megteremtésére is.

Nekem is feltűnt, hogy nem az angol vitte a prímet.

Nem bizony! Végtére is a MoNye nem csupán az angoltanárok folyóirata, hanem az összes nyelvtanaré. Ugyanakkor be kell vallanom, hogy mind a mai napig szűk az olvasótáborunk – kevéssé sikerült a MoNye-t népszerűsíteniük.

Kéne valaki, aki a promócióval foglalkozik.

Így igaz, de még jobb lenne, ha a nyomtatott változattal párhuzamosan a folyóiratot online is el lehetne érni. Hozzáteszem, részben nyitott kapukat döngötünk, mert az egy évvel korábbi számok már most is ingyen hozzáférhetők a Tinta Könyvkiadó honlapján.

Tulajdonképpen miért mondtál le a főszerkesztésről?

Főleg azért, mert a ciklikusság híve vagyok. Új seprőként tele voltam ötletekkel, energiával, lelkesedéssel, de egy idő múlva kezdett rutinná válni a munka. Csináltam három évig – csinálja most valaki más!

Részben ehhez kapcsolódóan: szerinted melyek ma a legfelkapottabb témák az idegennyelv-oktatásban?

Vannak olyanok, amelyek harminc évvel ezelőtt kerültek a köztudatba, de akadnak olyanok is, amelyeket viszonylag újonnan kaptak fel. Ilyen például az imént említett *English as a Lingua Franca*. De bármelyikről legyen is szó, a fő kérdés mindig az, hogy eljut-e a téma a tanárokhoz. Van-e bármiféle hatása az osztálytermi munkára? Ezzel a világgért sem akarom azt sugallni, hogy okvetlenül üdvös lenne, ha lenne hatása. A tanári munka sokkal bonyolultabb, és a tanárok sokkal bölcsőbbek annál, semhogy bármelyik divatos irányzathoz kössék a szekerüket. Tapasztalatom szerint széles szakadék tátong a kutatók elméletei és a gyakorló pedagógusok gyakorlata között – és ez nem feltétlenül baj.

Mondanál egy példát?

Közismerten felkapott téma az információs technológia, ami persze nem is módszer, hanem az egész életünket átfogó, forradalmi változás. Ennek ellenére úgy látom, a tanári munkában nem jelenik meg kellő súllyal. Még azoknál a tanároknál sem, akik otthon állandóan az interneten lógnak szabadidejükben. Ennek nyilván ezer oka van, amelyek közül csak egy a nyelvpedagógiai képzés elégtelen volta.

Egy másik lehet az információs technológia módszertanának kidolgozatlansága.

Ugy van, és akkor a tanárok folytonos időhiányát még nem is említettük. Heti 22 vagy annál is több óras robot mellett hogyan lehetne azt várni tőlük, hogy máról holnapra gyökeresen átalakítsák eszköztárukat, benne a blogolással és ki tudja még milyen, egyébként fantasztikusan érdekes dologgal? A kutatók újabb és újabb eszközökkel állnak elő, miközben a tanárok csak kapkodják a fejüket. Olvastam egy kimutatást, mely szerint az interaktív tábla legfőbb előnyét sok tanár abban látja, hogy nem lesz tőle krétaporos az inge vagy a blúza. Hadd tegyem hozzá ehhez, hogy én magam nem vagyok az informatikában jártas szakember, más generációhoz tartozom, másként forog az agyam.

Azért csak észlelhető valamilyen lassú változás, nem gondolod?

Ami különösen lassúnak hat az informatika pörgéséhez képest. Egyébként ne felejtjük el, hogy a pedagógiai munkát mindig is egyfajta konzervativizmus jellemezte, hiszen az iskola dolga az, hogy közérthető formában közvetítse az évszázadok alatt felgyülemlett hatalmas tudásanyagot.

Még egy pillanatra hadd kanyarodjam vissza az English as a Lingua Franca-mozgalomhoz. Mennyiben kapcsolódik ez az általad kutatott anyanyelvű-nem anyanyelvű tanár kérdésköréhez? Az ELF szerinted megkönnyíti, vagy inkább megnehezíti a nem anyanyelvű tanárok helyzetét?

Az, hogy az angol világnyelvvé vált, vitathatatlan tény. Mint ahogy az is, hogy az angol többé nem az angol anyanyelvű beszélők magántulajdona. Itt lépnek be a képbe az ELF hívei, akik szerint a nem angol anyanyelvűeknek nem a brit vagy az amerikai angolt kellene majmolniuk, hanem valamiféle nemzetközi angol nyelv megtanulására kéne törekedniük. Csakhogy ilyen „nemzetközi angol nyelv” ez idő szerint nem létezik, noha van bizonyos közös többszörös.

Mondj egy példát!

A brit angolban a *két hét* megfelelője a *fortnight*. Igen ám, de az amerikaiak *two weeks*-et mondanak, mint ahogy a többi angol anyanyelvű ország beszélői is. Mármost mit tegyen ilyenkor a tanár? Természetesen a *two weeks*-et tanítsa meg, hiszen ez a legelterjedtebb forma; az ELF is ezt követeli – teljes joggal. Idáig nincs is gond. Hanem amennyiben az *asztal* angol megfelelőjét, a *table*-t kell megtanítanom, valahogy ki kell ejtenem a szót. Taníthatom brit kiejtéssel, amerikaival, esetleg ausztrállal, de valamelyiket mégiscsak majmolnom kell. Ezért gondolom azt, hogy aki az ELF fontosságát sulykolja, délibábot kerget. Egy most készülő előadásomban ezt részletesen kifejtem majd, mert ennél azért bonyolultabb a kérdés.

Ha már itt tartunk, hogyan választasz témát az előadásaidhoz?

Az ember taláломra olvasgatja a szakirodalmat, aminek kapcsán eszébe jut ez meg az. Ha valamelyik téma fölkelte az érdeklődését, célzottabban kezdi bújni a hozzá kapcsolódó szakirodalmat, majd belevág egy kutatásba. Régebben több nagy mintájú felmérést készítettem, és az abból nyert eredményekre támaszkodva írtam cikkeket, tartottam előadásokat. Ma már nincs eröm az effajta felmérésekhez, részben azért, mert pénzbe kerülnek, amihez pályázni kell. Márpedig én utálok pályázni. Így azután ma már inkább csak töprengök, tűnődöm, amiből vagy kikerekedik egy előadás, vagy sem. Amúgy imádom előadni, de a felkészülés rengeteg energiát vesz igénybe. Ha hiszed, ha nem, egy-két évembe telik, mire nyomdakész állapotba kerül egy előadás.

Úgy érted, le vannak írva az előadásaid?

Pontosan úgy, és a leírt szöveget olvasom fel szóról szóra. Egyrészt azért, mert lyukas az agyam, másrészt pedig mert esszéstílusban fogalmazok, ahol minden szónak jelentősége van. Persze törekszem rá, hogy minél szórakoztatóbb legyen a felolvasás.

Beszélgünk kicsit az IATEFL-elnökségedről. Annyit tudok, hogy tavaly megválasztottak, ám alighogy megmelegedtél, már le is mondtál.

Hadd pontosítsak kicsit. Valóban megválasztottak, de a jövő év elnök az első évben csak alelnök, hogy beletanuljon a mesterségbe. Utána következik két év tényleges elnöki munka, majd levezetésképpen még egy év alelnökség. Vetésforgóban működünk.

Ha jól értem, akkor be sem iktattak elnöknek.

Így igaz. De mielőtt a lemondásomra rátérnénk, tudni kell, hogy az IATEFL a világ legnagyobb angoltanár-szövetsége, több mint négyezer taggal, akik a világ száz országából verődnek össze. Hatalmas megtiszteltetés volt, hogy megválasztottak, de nem minden előzmény nélkül történt a dolog. Több évtizedes kapcsolat fűz az IATEFL-hez, ami még jóval a rendszerváltás előtti időkre nyúlik vissza. Ott kezdődött, hogy az alapító Bill Lee afféle misszióknak tekintette a kelet-európai kollégák támogatását, talán azért is, mert csehszlovák felesége volt. Az ő révén jutottam el először egy angliai IATEFL-konferenciára, először résztvevőként, majd előadóként is – és persze nemcsak én, sok más magyar kollégám is.

Majd segítettél beindítani a magyar IATEFL-t.

A rendszerváltás táján felmerült egy magyar IATEFL létrehozásának a gondolata, és a gondolatot hamarosan tett követte. Nagy örömmre engem választottak meg az IATEFL-Hungary első elnökének, ma pedig a védnöke vagyok – egyébként idén ünnepelejük fennállásunk 25. évfordulóját. Voltam később az IATEFL anyaszervezetének vezetőségi tagja is három éven át. Elég az hozzá, nem újszülöttként kerültem be – ha szabad így mondani – a pikszisbe, évtizedes múlt állt mögöttem. Aelnöki megbízatásomat nagy lelkesedéssel kezdtem meg, ám bizonyos belső nyelvoktatás-politikai kérdésekben nézeteltérésem támadt a jelenlegi elnökkel. Ez sajnos elmérgesedett, ezért jobbnak láttam, ha lemondok. De hozzáteszem: nem vágtam be magam mögött az ajtót, továbbra is az IATEFL lelkes híve vagyok, különösebb túske nem maradt bennem, előre tekintek.

Az interjú elején azt mondtad, leendő tanárokat tanítasz a mesterképzésben. Mennyire különböznek a mai jelöltek a korábbiaktól? Hozzáállásban, lelkesedésben?

Mint semmi a világon, a jövőd nemzedék sem ugyanolyan, mint mondjuk az én generációm volt. Amikor én voltam egyetemi hallgató, akkor az angoltanítás – mondjuk így – az államilag megtúrt szakmák közé tartozott, nagy kereslet mutatkozott rá, hiszen roppant kevesen beszéltek angolul. Ennélfogva az angoltanárok privilegizált helyzetet élvezhettek, valósággal kapkodtak utánunk. Dicsekvés nélkül mondom, hogy amikor én végeztem az egyetemen, nyolc állásajánlatot kaptam. Ez nem feltétlenül az én személyemnek szólt, mint inkább fiatal férfi mivoltomnak az elnöiesedett pedagógusi szakmában. Abban, hogy ma már túltermelés van angoltanárokból, én is ludasnak érzem magam, hiszen az 1990-es években százával képeztünk angoltanárokat az ELTE Angol Tanárképző Központjában. Sajnálatos tény, hogy „tömegáruként” csökkent az ázsiónk.

Mi következik ebből?

Az, hogy a legtehetségesebb fiatalok többsége nem a megalázóan alacsony fizetésekkel „kecsegtető” tanári pályát választja. Sokan jobb híján jelentkeznek hozzánk. És persze az sem biztos, hogy a felvettekből angoltanár lesz. De még ha ez is volna a szándékuk, lehet, hogy nem fognak tanári állást találni. Ma bizony sok az eszkimó, és kevés a főka: nemrég hallottam, hogy egy budapesti középiskolai állásra száz fölött volt a jelentkezők száma. Ezzel együtt sem panaszkodhatom a nálunk tanuló hallgatókra: értelmesek, lelkesek, kedvesek.

Mi a véleményed a tanárképzésben kifutóban lévő bolognai rendszerről, illetve a visszatérő-új szisztémáról? Melyiket tartod célravezetőbbnek?

Régen ugye az első diploma megszerzése után kellett a fiatalnak döntenie a továbblépésről, mostantól viszont már az egyetemre való belépéskor, ami szerintem túl korai. Ebből következik, hogy én egyértelműen a kétféle képzés híve vagyok.

Van-e valami olyasmi, amit hiányolsz a jelenlegi képzésből?

Szerintem a hallgatóknak minden lehetőségük megvan arra, hogy elsajátítsák a szakma csínját-bínját. Inkább a nyelvtudásukkal van a baj.

Miért, ti jobban tudatok angolul annak idején?

Sokkal rosszabbul. Ugye nem kell magyaráznom, miért: ma már a csapból is az angol nyelv folyik, régen ez korántsem volt így. Ugyanakkor kétségtelen, hogy a hozzánk érkezettek többsége megrekedt amolyan konyhanyelvi szinten.

Amit egyesek bébiszitterangolnak hívnak.

Mások meg repülőtéri angolnak. Szó se róla, a hallgatóink többsége folyékonyan beszél, de hibásan, szegényes szókinccsel. Márpedig az angoltanár legfőbb kincse a nyelvtudása: minél jobban tud valaki angolul, annál nagyobb eséllyel lesz belőle jó tanár. Ezt kevesen tudatosítják magukban: örülnek, ha ragad rájuk valami, ám nem törik magukat, hogy magasabb szintre jussanak. Kedvelik az angol nyelvet, de nem szerelmesek belé.

Miért, te szerelmes vagy az angolba?

Fülig. És ez a szerelem az én esetemben örök.

Te a pályafutásod során a tanításon kívül több magas pozíciót is betöltöttél: voltál nagykövet, államtitkár, rektorhelyettes. Bevallom, rajtad kívül kevés olyan vezetőt ismerek, aki nem szállt el magától. A hatalomhoz közel kerülve ugyanúgy viselkedtél a kollégáiddal, ismerőseiddel, barátaiddal, mint gimnáziumi tanárként. Tudatosan próbálsz szerény maradni, vagy egyszerűen ilyen vagy?

Idén halt meg Hankiss Elemér, aki tanárom volt az egyetemem. Nagy hatással volt rám. Nemcsak a határtalan tudása nyűgözött le, hanem a szerénysége, megközelíthetősége is. Később bebizonyosodott róla, hogy sosem érdekelt a pozíció. Kérészéletű tévéelnökségét is játékosan fogta fel, és nyomban felállt, amikor úgy érezte, ellehetetlenült. A világéért sem akarom magamat Hankisshoz hasonlítani, de valahogy engem sem vonzott a hatalom. Ha a helyzet úgy hozta, elfogadtam a felkínált vezetői posztot, de sosem hajtottam rá. Amikor pedig én lettem a „főnök”, igyekeztem megőrizni a civil mivoltomat, és amit csak lehetett, a beosztottaimra delegáltam, amiben a lustaságom is szerepet játszott. Meg aztán, mire megmelegedtem valahol, más dolgok kezdtek el izgatni, úgyhogy igyekeztem szabadulni a kötöttségektől. Úgy gondolom, hogy a hatalom kiöli az emberből a kreativitást, gúzsba köti, márpedig én mindennél többre értékelem a szabadságomat.

És a hatalommal járó pénz? Az sem érdekelt?

Nem akarok szépelegni: mindig örülök, ha pénz áll a házhoz. De soha nem vállaltam munkát csak azért, mert az jól tejtelt. Ugyanakkor rengeteg mindent ingyen csináltam. A múltban is, ma is. Sosem vágytam többre, mint hogy tisztos polgári létben élhessek a családommal. És eddig ezt sikerült is biztosítanom.

A vezetői stílusodról szólva, egykori tanszéked munkatársaként mindig azt éreztem, hogy bízol bennünk. Szép dolog a bizalom, de kockázatos is, nem gondold?

Nézd, amikor a kezdet kezdetén magam választhattam ki a kollégáimat, mint a megboldogult Angol Tanárképző Központ esetében, akkor csak magamat hibáztathattam volna, ha rosszul sült el a dolog. De szerencsére jól választottam: fantasztikus kollégák vettek körül! Ha viszont vezetőként belecsöppenek egy adott környezetbe, akkor „hozott anyaggal” vagyok kénytelen dolgozni. Lásd az Oktatási Minisztériumot vagy a

nagykövetséget. De bevallom: ott sem ért sok csalódás. Megfigyeltem, hogy a kollégák sokkal jobban dolgoznak bizalommal teli légkörben. Akkor is, ha nem nézek folyton a körmükre.

Szerintem a legtöbb főnök nem osztja a véleményedet, ezért inkább maguk csinálnak meg mindent, ha beleszakadnak is.

Úgy kell nekik – a beosztottaiknak pedig őszinte részvétem.

Ha már szóba hoztad az Angol Tanárképző Központot, ott valódi demokratikus légkör uralkodott. Én tudom, hogyan csináltad, de oszd meg a titkot az olvasókkal is.

Nincs ebben semmi titok, ellenben hadd mondjak egy példát. Bevett szokás volt nálunk, hogy minden fontos kérdésben közösen döntünk, és az én szavazatom ugyanúgy egyet ért, mint akárki másé. Akkor is, amikor új kolléga felvételéről döntöttünk. Megállapodtunk abban, hogy csak olyan kollégát veszünk fel, akit egyikünk sem vétőz meg. Kétszer is előfordult, hogy leszavaztak. Ilyenkor duzzogtam egy sort, de gyorsan túltettem magam a dolgon. Beláttam, hogy így működik a demokrácia. Az állandó egyeztetési kényszer miatt lassan frognak a kerekek, de valamilyen oknál fogva mégis azokban az országokban boldogabbak az emberek, ahol megvan a bizalom, az együttműködési hajlandóság – egyszóval működik a demokrácia.

A diktatúrák előnye viszont az, hogy a ripsz-ropsz döntéseket rögtön át lehet verni.

Jól mondd, át lehet verni. Csakhogy én nem az erőszak, hanem a vita és a kompromisszumok híve vagyok. Az Angol Tanárképző Központ szerencsés csillagzat alatt született – születésének éve egybeesett az egész országot érintő demokratikus fordulattal. De én amúgy is mázlista vagyok. Nagyszerű Angol Tanszéken tanulhattam diákként, egy mélyen demokratikus szellemiségű iskolában és csodálatos igazgató szárnyai alatt kezdeztem meg a pályafutásomat...

...a budapesti Radnóti gimnáziumban, Lukács Sándor vezetése alatt.

Utána az Angol Tanszéken találtam magam, amely liberális légkörével párját ritkította a rendszerváltás előtti Magyarországon, és mondhatom, mit sem változott az azóta eltelt évtizedekben. Hiába, *genius loci*.

Azért beiktattál a pályádon néhány vargabetűt is...

Ott sem tudtam kibújni a bőrömből. Engedj meg egy anekdotát. Amikor bevonultam katonának, magas lázzal rögtön a laktanya gyengélkedőjére kerültem. Egy héti nyomtam az ágyat, majd ahogy kiléptem a gyengélkedő kapuján, belebotlottam egy tisztbe. Odamentem hozzá, és megkérdeztem: „Tessék mondani, hol kaphatom meg a katonaruhámat?” „Ki maga? És hogy merészel engem így megszólítani?” – förmedt rám. „Civil vagyok” – hebegtem. A katonaságnál rajtam is ragadt ez a név. Ez régen történt, de én ma is civilnek, polgárnak érzem magam, és nem is akarok más lenni.

Egy utolsó kérdés. Tanárként az ember gyakran úgy érzi, hogy az oktatás terén nem a legjobb irányba mennek a dolgok idehaza. Milyen útravalót adnál a nyelvtanároknak? Tudod, léteznek egész országot érintő, „kozmosz” ügyek, amelyekhez a magunkfajta tanárok nem tudnak hozzászólni. Illetve talán tudnánk, de a kutya sem hallgatna ránk. Vannak azután a „kisebb” ügyek – a mi esetünkben ez maga a tanítás, a mi igazi terepünk. Becsukjuk magunk mögött a tanterem ajtaját, és onnantól kezdve azt csinálunk,

amit csak akarunk. Ha jól dolgozunk, boldogok leszünk, ha nem, boldogtalanok. És azzá tesszük a tanítványainkat is. Ilyen értelemben az én kezemben van a sorsom – nem foghatom rá balsorsomat az éppen soros oktatási miniszterre.

Ha éppen van olyan.

Enyém a dicsőség, de adott esetben a szégyen is. És ami ennél fontosabb: az én kezemben van a diákjaim sorsa is. Senki nem akadályozhat meg, hogy ebben a mikro-környezetben csodákat műveljek. Olyan csodákat, amilyenekről a hatalmasságok nem is álmodhatnak.

Péter, köszönöm az interjút!

TINTA KÖNYVKIADÓ

NÁRAY-SZABÓ MÁRTON

ANGOL–MAGYAR BESZÉDFORDULATOK

*1200 szituációs kifejezés példamondatokkal
a mindennapi társalgás nyelvéből*

214 oldal, 2490 Ft

Ahhoz, hogy angolnyelv-tudásunk biztos és eredményes legyen, nem elég az angol szókinccs és nyelvtan ismerete. Szóbeli kommunikációnk akkor lesz hatékony és sikeres, ha beszédünkbe az angol nyelv mindennapi szófordulatait is bele tudjuk szőni. Az *Angol–magyar beszédfordulatok* című gyűjtemény hozzásegít ahhoz, hogy beszédünk ne papírízű legyen, hanem természetesnek hasson.

A szótár az angol köznyelv 1200 szituációs kifejezését tartalmazza tematikus elrendezésben a magyar megfelelőikkal együtt. A főbb témakörök az értékelő, egyetértést vagy tagadást kifejező, szándékkifejező, érzelemkifejező és beszéd-szervező jellegű szófordulatok. A kifejezések könnyebb megértését és elsajátítását segítik a mindkét nyelven megadott példamondatok.

Ajánljuk minden nyelvtanulónak, a kezdőtől a haladóig, nyelvtanároknak, fordítóknak, de haszonnal forgathatja az is, aki csak érdeklődik az angol nyelv iránt. A szótár eredményesen segíti a felkészülést az angol szóbeli nyelvvizsgára és az érettségire.

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

MŰHELYTITKOK

Összehasonlító nyelvtani sorozat

BUDAI LÁSZLÓ

Az angol nyelv gazdaságos eszközei

Többféle nyelvi jelenség – különösen az angol igeneves mellékmondatok gazdag rendszere (Budai 2013) – tartoznék e cím alá, de itt csak az *ellipszissel* és a mondatrészek, mondatok, szövegrészek *helyettesítésével* foglalkozunk. E két témakör meglehetősen nyelvspecifikus ahhoz, hogy következetesen támaszkodhatnánk a magyar anyanyelvre, de a két nyelv összehasonlításáról – ahol lehetséges és szükséges – most sem mondunk le.

Az ellipszis

Ellipszisen a fölösleges ismétlések elkerülését, bizonyos nyelvi elemek elhagyhatóságát értjük. Az elliptikus szerkezetek a nyelvnek a gazdaságosságra, a tömörségre való törekvésének a bizonyítékai. Az ellipszis két fő típusát különböztetjük meg:

1. A nyelvi szabályokon alapuló ellipszis. Ilyenkor az elliptikus részek helyreálíthatók a szövegösszefüggés és/vagy a szituáció alapján. Kapcsos zárójelben megadjuk a kihagyott, de rekonstruálható nyelvi elem(ek)et.
2. Vannak olyan elliptikus megnyilatkozások is, amelyek nem nyelvi szabályokhoz, hanem egy adott kultúrához kötöttek. A gyakran teázó angolok például fölöslegesnek tartják a **sugar** szó említését a **with** és a **without** után: *He ordered two teas, one with and one without.* Az ellipszis ilyen egyedi fajtáival nem foglalkozunk.

Ellipszis a szó szerkezetekben

A szóban forgó szó szerkezeteket szögletes zárójelbe tesszük.

1. A mellérendelő főnévi szerkezetben az **and**, illetve a helyette szereplő **vessző** után elmaradhat a közös determináns. (A determinánsok közül névelő, birtokos névmás és határozatlan névmás szerepel a példákban.)
[a boy | and {a} girl], [my uncle | and {my} aunt], [some bread | and {some} bacon]
Bring [your toothbrush | and {your} pyjamas].
Churchill was [a great statesman, | {a} speaker | and {a} writer].
2. Kimaradhat a főnévi szerkezetből a már említett alaptag:
I wanted [fried fish], but they gave me [boiled {fish}].
She prefers [Dutch cheese] and her husband prefers [Danish {cheese}].

A magyarban is gyakran elhagyjuk a főnévi alaptagot, de az utóbbi két esetben inkább nem hagyánk el, és *főtt halat, a dán sajtot* mondanánk.

*She wore [the green **dress**], but [the blue {**dress**}] suits her better.*

Határozatlan megszámlálható főnevek esetén **one** helyettesítené a második alaptagot:

*She wore [a green **dress**], but [a blue **one**] suits her better.*

3. A birtokos szerkezetből kimaradhat a már említett birtok mint alaptag:

*[Jim's **hair**] was silver, but [David's {**hair**}] was black and curly.*

Bizonyos esetekben elmaradhat a még nem említett birtok is:

*When we were in London, we visited [St Paul's {**Cathedral**}].*

Különösen gyakori a **shop/store** elhagyása:

*He owns [the butcher's {**shop**}] in the main street. I'm just going to [the baker's {**shop**}]. Take this prescription to [the chemist's {**shop/store**}].*

4. A vonatkozó mellékmondat éléről gyakran elmarad az 'akit/akiket/amelyet/ameleyeket' jelentésű **that** vonatkozó névmás:

*We leave earlier and get back later than other tour companies ensuring we have ample time at [each venue {**that**} we visit].*

5. A vonatkozó mellékmondatokból gyakran elhagyható a vonatkozó névmás, valamint a segédige:

*The welfare centre welcomes [guests {**who are**} recovering from an illness].*

*It is crazy to have [a police force {**that is**} made up entirely of white Roman Catholics].*

6. A melléknévi és a határozószói szó szerkezetben hiányos az összehasonlító mellékmondat az **as** és a **than** után:

*Cook nettles [exactly **as** you would {**cook**} spinach].*

*There are other greenhouse gases [stronger **than** carbon dioxide {**is**}].*

7. Kimaradhat az előljárószós szerkezetekből:

- a) Az azonos előljárószó:

*Keep Christmas decorations away [**from** candles, | {**from**} open fires | and {**from**} heaters].*

*He prefers to live [**on** chips, | {**on**} beans | and {**on**} fish fingers].*

- b) Az azonos előljárószó és az azonos determináns:

*Examination [**of the** heart, | {**of the**} lungs, | {**of the**} chest, | {**of the**} tummy, etc.] did not reveal any abnormality.*

- c) Kimaradhat a különböző prepozíciók közös vonzata, amely csak később jelenik meg:

*We walked **up** {**the hill**}, and ran **down**, **the hill**.*

*I will drive **to** {**London**}, but fly back **from**, **London**.*

Kimaradhat a különböző prepozíciók azonos névmási vonzata is:

*Did you buy **from** {**us**} or sell **to** **us**?*

A társalgási nyelv hiányos mondatai

Az ún. rendszermondatok – a grammatika szabályainak engedelmességgel – gyakran tartalmaznak olyan nyelvi elemeket, amelyek a társalgás adott pillanatában nem közvetítenek lényeges információkat. A szövegmondatok, azaz a kommunikációban ténylegesen megjelenő mondatok, gyakran el is hagyják ezeket a mondanivaló szempontjából lényegtelennek tartott részeket. A kevésbé fontos részek elhagyhatóságának is megvannak azonban a szabályai.

A hiányos kérdések

1. Az eldöntendő kérdések elejéről elhagyható:

a) Az **are** a **you** elől, valamint az **is** és a **does**:

{Are} You happy? {Are} You hungry? {Is} She still here? {Is} Anything the matter?

{Does} Anybody need a lift?

b) Az **am/is/are, have/has** mint főige és a névmási alany:

{Am I} Too late? {Are you} Happy? {Are you} Depressed? {Are you} Bored with the same look? {Have you / Do you have} A taste for a tippie?

c) Az operátor és a névmási alany:

[Az **operátor** (röviden: oper) a ragozott igecsoportok első vagy az egyetlen segédigéje, illetve a Simple Present és a Simple Past lehetséges segédigéi (**do/does/did**).]
{Are you} Feeling hungry? {Are you} Looking for anybody? {Is it} Working? {Do you} Want some?

d) A kijelentő mondat formájában feltett eldöntendő kérdésből az alany:

{You} Had a good time? {You} Want a drink?

Ezeket a mondatokat meg lehet toldani utókérdéssel is:

*Had a good time, **did you**? Want a drink, **do you**?*

2. A kiegészítő kérdésekből minden elhagyható a kérdőszón kívül:

Yesterday I found a gold ring. Where {did you find a gold ring yesterday}?

I went to Germany. How {did you go to Germany}?

I got up very early. Why {did you get up very early}?

A **why** megtoldható a tagadószóval:

Let's eat out. Why not {eat out}? (Miért is ne?)

A függő kérdésekből is elmaradhat a kérdőszó utáni rész:

*He won't play. I'd like to know **why** {he won't play}.*

Megjegyzés:

Az állító mondatokat visszhangzó, kérdőszóra végződő ún. echó-kérdések csak látszólag hiányosak. A kérdőszó előtt ugyanis megtaláljuk a mondat többi részét is:

*He was looking for Kevin. He was looking for **who**?*

*She's cooking nettles. She's cooking **what**?*

(Vagy nem értettem a **Kevin**, illetve a **nettles** szót, vagy nem akarok hinni a fülemnek.)

A hiányos válaszmondatok

A válaszmondat mindenféle megnyilatkozást jelenthet, amelyet a kommunikációban egy másik megnyilatkozás (stimulus) vált ki.

1. A hiányos válaszmondatban **a névmási alany és az operátor visszaül** a már ismert állítmányi részre:

	Stimulus	Válaszmondat
Eldöntendő kérdés	Have you read the book?	Yes, I have . / No, I haven't .
Igent váró utókérdés	Eve is single, isn't she? <i>Ugye...?</i>	Yes, she is . <i>Igen.</i> No, she isn't . <i>Dehogyz. / Dehogyis.</i>
Nemet váró utókérdés	I'm not fat, am I? <i>Ugye nem...?</i>	No, you aren't . <i>Nem.</i> But you are . <i>Dehogy(is)nem.</i>
Visszakérdezés	Could you sleep well?	Could you? <i>Hát te?</i>
Rákérdezés (meglepődve)	Joe swallowed a pebble. Jack didn't love his wife.	Did he? <i>Csak nem?</i> Didn't he? <i>Tényleg (nem)?</i>
Hitetlenkedő megjegyzés	I was in love with you. I've never kissed Betty.	Oh, you were, (were you)? Oh, you haven't, (haven't you)? <i>No ne mondd!</i>
Egyetértés	Jim speaks English well. Her sons aren't polite.	Yes, he does, (doesn't he)? / So he does . <i>Valóban. / Tényleg jól.</i> No, they aren't, (are they)? <i>Hát nem.</i>
Ellentmondás	Her son is very selfish. Sue didn't greet us. Why do you hate me? Why didn't Tom help her?	(Oh,) no, he isn't . <i>Dehogy(is) az!</i> (Oh,) yes, she did . <i>Dehogy(is)nem!</i> But I don't . <i>Dehogy(is)!</i> But he did . <i>Dehogy(is)nem!</i>
Alany + <i>is</i> Alany + <i>sem</i>	George enjoyed the film. Kate doesn't like spinach.	So did my parents . <i>A szüleim is.</i> Nor/Neither do I . <i>Én sem.</i>

Megjegyzések:

- a) Az utóbbi esetben, a **So/Nor/Neither** kezdetű mondatokban főnévi alanyok (például **my parents**) is szerepelhetnek.

- b) Az eldöntendő kérdésekre nemcsak sablonos igenlő vagy tagadó válaszokat adhatunk, hanem különféle kifejezéseket is használhatunk a **Yes/No** szavakkal együtt vagy helyettük:

Egyértelműen igenlő válaszok:

Do you plan to have children?

Yes, definitely.

Might I come in?

Yes, of course you may.

Can I borrow £50?

Of course you can.

Do you enjoy life at the university?

Oh yes, very much.

Are you interested?

Very.

You mean somebody in this room must be the murderer.

Exactly.

Egyértelműen tagadó válaszok:

Was it what you expected?

Definitely not.

Are you in a relationship at the moment?

Right now, I'm not.

Bizonytalan válaszok:

Are you ready?

Not quite.

Are you going to sell your car?

Maybe.

Are you going to come?

Perhaps.

Vegyes válaszok:

Did I like taxi driving? – Well, yes and no. No, because I liked being in my bed at night and yes, because I suffered from Baudelaire's Horreur du Domicile – the perpetual wish to be elsewhere.

- c) Minthogy a magyarban nincsenek az angolhoz hasonló segédigék, amelyekkel meg lehetne oldani a visszakérdézet, alkalmanként megismételjük az ígét:

A: *Don't you disapprove of capitalism?*

B: *No, I don't {disapprove of capitalism}. Why should I {disapprove of capitalism}?* (Miért kellene helytelenítenem?) *Do you {disapprove of capitalism}?*

A: *Of course I don't {disapprove of capitalism}. Well then, why should I {disapprove of capitalism}?* (Hát akkor nekem miért kellene helytelenítenem?)

- d) A kérésre, engedélykérésre, a segítség felajánlására, kínálásra, ajánlásra stb. adott válaszok is rendszerint hiányosak:

Can I have a piece of cake?

Please do.

Can I smoke?

If you must.

Have some more cake!

Oh, I couldn't, thank you.

Have another cup of tea.

Thank you, I will.

Give my regards to your charming wife.

I will.

Can we go home now, please?

No, you can't.

Shall I shut the door?

Yes, if you would. /I wish you would.

Shall I start the engine now?

No, don't.

Would you like some help?

Yes, please.

Would you like a swim?

Rather!

2. A kiegészítendő kérdésekre adandó válaszokból kimaradhat:

a) Az alany és az operátor: *What will you do with them? – {I will} Put them back.*

b) Az alany és az állítmány: *What's your son called? – {He's called} Johnny.*

c) A főmondat: *Why do you like them? – {I like them} Because they're charming.*

- d) A kiegészítendő kérdésekre elegendő lehet egyetlen szóval vagy egy szó szerkezettel válaszolni, ha a felelet kielégíti a kérdőszó igényeit. Például a következő állításból kiindulva:

Jack bought two tickets last night.

What did Jack buy? Two tickets. When did he buy them?

****Lastnight.***

Who bought the tickets? Jack.

How many tickets did he buy? Two.

3. Mind a két nyelvben bármilyen szóval, szó szerkezettel tehetünk fel kérdést. Különösen gyakoriak az ilyen rákérdések, ha valamit furcsának találunk, ha valamit nem értünk:

I have decided to get married.

You?

At first the post was carried by horsemen.

By horsemen?

They've got ten kids.

Ten?

She's dyed her hair green.

Green?

A társalgási nyelv egyéb hiányos mondatai

Lehetséges az ellipszis az alábbi esetekben is, ha az elhagyott részekért a szövegkörnyezet vagy a szituáció kárpótol bennünket. Az állító mondatokból elhagyhatók a következő nyelvi eszközök:

- A névmási alany, különösen az **I** és a **he/she/it**:
 - A Simple Present elől:

{I} Beg your pardon. {I} Hope you and your wife are fine. {I} Wonder what she's doing. {I} Think I'll stay at home. {I} Don't think so. {I} Don't know what to say. {It} Looks like rain. {It} Serves you right. (Úgy kell neked! / Megérdemelted!) {It} Doesn't matter. {He/She} Doesn't look too well.
 - A Simple Past elől:

{I} Thought so. {I} Told you so.
 - A módbeli segédigék elől:

{I} Must go. / {I} Must be going. {I} Can't promise anything, poor old fellow. {He/She/They} Can't play at all.
- Az **It is/was**, **There is/are** mint alany és állítmány:

{It is/was} Not my mistake. {It is/was} Good to see you. {There is} No point in moaning.
- A névmási alany és az operátor, illetve az **am/is/are** mint főige:

{I've} Got to go now. {I'll} See you later. {I'm} Sorry.
- A predikáció:

Egy újabb alany után csak az értelemnek megfelelő módbeli segédigét használjuk, a predikációt pedig elhagyjuk:

*They can distinguish finer detail than we can {distinguish}.
You must tell her the truth. – But I daren't {tell her the truth}.*

A **need** után csak akkor maradhat el a predikáció, ha tagadó alakban van (**needn't**):

I don't mind telling you what I know. – You needn't {tell me what you know}.

Megjegyzések:

 - Ha megváltozik az igeidő vagy a módbeli segédige, akkor az új segédigét tesszük az azonos alany után:

I would stop it if I could {stop it}.
 - A **BE** alakjait is használhatjuk a régi vagy az új alany után, akár módbeli segédigével is:

*I think you're right. – I'm sure I am {right}.
Bit of an unfair question to ask me, because I'm biased. – Thought you might be {biased}.*

- c) Nem szükséges megismételni a **BE** alakját, ha az első igecsoportban már van egy módbeli segédige (a jövő idő segédigéje is módbeli segédigének számít!):
I'll be back as soon as I can {be back}.
- d) Ha a második igecsoport szenvedőben van, általában megtartjuk benne a **be**-t:
He argued that if tissues could be marketed, then anything could be {marketed}.
- e) Ha az első igecsoport szenvedő befejezett jelenben van, a második alany után csak a **have** vagy a **has** állhat:
Have you been interviewed yet? – I have {already been interviewed}.
- f) A második igecsoport módbeli segédigéje után nem hagyható el a **have** vagy a **been**:
Should he have been taking that medicine? – He should have been.
I'm sure it was repeated in the media. – It must have been {repeated in the media}.
I wonder if the room has been cleaned yet. – It ought to have been.
- g) Ha a második igecsoport tartalmazza a **have** segédigét, hozzáadhatjuk a **done**-t:
She says she didn't see the accident but she must have {seen the accident}. /
She says she didn't see the accident but she must have done.
- h) Bizonyos hatás kedvéért a hiányos tagmondat a mondat elejére kerülhet:
If, as they should be {themselves scholars}, directors are themselves scholars, they will appreciate the language that scholars use. (Ha maguk az igazgatók is tudósok – amint az elvárható...)
- i) A nyomaték kedvéért az angolban is megismételhetjük a főigét a második tagmondatban:
It was the largest swarm of locusts that had ever been seen or that ever would be seen.
- j) Ha az első tagmondatban a **HAVE** a főige, a második tagmondat igéje is lehet a **HAVE** a brit angolban:
She probably has a temperature. She certainly looks as if she has {a temperature}. (...mintha lenne [láza].)
5. A mondat, tudást, gondolást kifejező igék bővítője:
You've got a flat tyre. – I know {I've got a flat tyre}. (Tudom.)
What's his address? – I don't know {what his address is}. (Nem tudom.)
6. A főnévi igeneves mellékmondat a **to** szócska után:
Don't wait for the train to go. – I want to {wait for the train to go}.
It's time you did your homework. – I don't want to {do my homework}.
Do you ever visit a doctor? – I can't afford to {visit a doctor}.

Ellipsis a mellérendelő összetett mondatokban

A példákban együtt szerepelnek a csak mellérendelt tagmondatokból álló összetett mondatok, valamint a többszörösen összetett mondatok, amelyekben belül mellérendelt tagmondatok is vannak.

A mellérendelő összetett mondatok második és/vagy harmadik stb. tagmondatából az **and** és e kötőszó hiánya, valamint a **but** és az **or** után elhagyható:

1. Azonos alanyok esetén:

a) A már említett alany:

*I know that I'm British because **I** like to queue // **and {I}** hate people pushing in.
He fired at the lion // **but {he}** missed it.
No other sport brings communities or countries together, // **or {no other sport}** divides them, like football.*

b) A már említett alany és operátor:

*Then **I can** relax, // **{I can}** sit back // **and {I can}** enjoy the scenery.
Did you buy from // **or {did you}** sell to us?
The 2004 figures show that on Fridays between 4 pm and 6 pm **352 car users were killed // or {352 car users were}** seriously injured.*

c) A már említett alany és a segédigék a Past Participle (V-en) elől:

*The young man **must have broken in // and {the young man must have}** stolen the money.*

d) A már említett alany és állítmány:

Ilyenkor az **and** kötőszónak a magyarban a *pedig/meg* felel meg. A magyarban az első tagmondat is lehet hiányos:

<i>I'm flying to Manchester today</i>	and {I'm flying} to London tomorrow.
<i>Ma Manchesterbe repülök, Ma Manchesterbe {repülök},</i>	<i>holnap pedig/meg Londonba {repülök}. holnap pedig/meg Londonba repülök.</i>
A következő mondatok ellentétet fejeznek ki:	
<i>They painted the walls white</i>	and {they painted} the windows brown.
<i>A falakat fehérre festették, A falakat fehérre {festették},</i>	<i>az ablakokat pedig/meg barnára {festették}. az ablakokat pedig/meg barnára festették.</i>
<i>You should serve the coffee in a mug</i>	and {you should serve} the wine in a glass.
<i>A kávét bögrében kell felszolgálni, A kávét bögrében {kell felszolgálni},</i>	<i>a bort pedig/meg pohárban {kell felszolgálni}. a bort pedig/meg pohárban kell felszolgálni.</i>
<i>I gave Tom a book</i>	and {I gave} Ann a doll.
<i>Tominak egy könyvet adtam, Tominak egy könyvet {adtam},</i>	<i>Annának pedig/meg egy babát {adtam}. Annának pedig/meg egy babát adtam.</i>

A következő mondatban halmozott „alanykiegészítőt” (Subject Complement) találunk:
Jane Eyre is poor, // {and Jane Eyre is} plain // and {Jane Eyre is} unloved.

e) A **whether** és az alany az operátorral:

***Whether you are** travelling for business // **or {whether you are}** visiting London for a well-earned break, // **you can** sit back, // **{and you can}** relax // **and {you can}** arrive at your destination in style and comfort.*

A két utolsó tagmondat az 1. b)-re példa.

f) A visszautaló névmási alany és egynél több, nem okvetlenül azonos segédige:

*A large area **had been** devastated by bombs, // **and {it has}** not yet **{been}** rebuilt.*

g) Az azonos időhatározó:

Elég csak egyszer, az utolsó alkalommal kitenni a közös időhatározót:

*Just check out their guide and you'll find out what to buy {in 2006}, || what to wear {in 2006}, || what to watch {in 2006} – || **and** who to look out for in 2006.*

h) Kivételesen az alany és a tárgy:

*"I can't divide myself in two," he said || **and** from time to time, {he} repeated {it}.*

2. Különböző alanyok esetén az állítmányi részből elhagyható(k):

a) A már említett állítmány:

Az alábbi mondatok ellentétet fejeznek ki, és ilyenkor az **and** magyar megfelelője a *pedig/meg*. A magyarban mind a két tagmondat lehet hiányos:

<i>Mr Field works in a factory,</i>	and his son { works } on a farm.
<i>Mr. Field gyárban dolgozik,</i>	<i>a fia pedig/meg farmon {dolgozik}.</i>
<i>Mr. Field gyárban {dolgozik},</i>	<i>a fia pedig/meg farmon dolgozik.</i>
<i>One girl has written a poem,</i>	{and} the other { has written } a short story.
<i>Az egyik lány verset írt,</i>	<i>a másik pedig/meg novellát {írt}.</i>
<i>Az egyik lány verset {írt},</i>	<i>a másik pedig/meg novellát írt.</i>

b) A segédigék a Present Participle (V-ing) előtt:

*Tom **will be** playing the guitar || **and** his younger sister {**will be**} preparing the dinner.*

(Tomi majd gitározik, a húga pedig/meg a vacsorát készíti.)

c) Az operátor utáni rész, azaz a predikáció:

A magyarban a *de* + alany + *igen/nem* felel meg, de megismételhetjük az igét is:

<i>You can't park your car here,</i>	but we can { park our car here }. (...de mi igen. / ...de mi parkolhatunk.)
<i>His parents can speak Hungarian,</i>	but he can't { speak Hungarian }. (...de ő nem. /...de ő nem tud.)
<i>I couldn't hear what they were saying,</i>	but you could { hear what they were saying }. (...de te igen. / ...de te hallottad.)
<i>Bill won't come to the party,</i>	but his friend will { come to the party }. (...de a barátja igen. / ...de a barátja eljön.)
<i>They will be studying all day,</i>	but we won't { be studying all day }. (...de mi nem [fogunk].)
<i>Jim wouldn't like to work abroad,</i>	but his wife would { like to work abroad }. (...de a felesége igen. / ...de a felesége szeretne.)
<i>I've read this novel,</i>	but my teacher hasn't { read this novel }. (...de a tanárom nem [olvasta].)

d) A már említett állítmány és az azonos alanykiegészítő (Subject Complement):

*Tom Black **was the winner** in 2003 || **and** Charlie Miller {**was the winner**} in 2005.*

Stilisztikai okokból a mondat végére is kerülhet a közös alanykiegészítő:

*Tom was {**angry**}, || **and** Bob certainly seemed, **angry**.*

e) A tárgy az első és a további tagmondatokból – ugyancsak stilisztikai okokból.

A tárgy az utolsó tagmondatban jelenik meg vessző után:

*Joe likes {Kate}, || and Jim hates, Kate. (Joe szereti, Jim pedig/meg utálja Katit.)
Ann washed {the shirts}, || {and} Eve ironed {the shirts}, || and Mary folded, the shirts. (Anna kimosta, Éva kivasalta, Mária pedig/meg összehajtogatta az ingeket.)*

f) A már említett állítmány és tárgy:

You will cook the meals today || and I {will cook the meals} tomorrow. (Ma te főzöl, holnap pedig/meg én. / Ma te, holnap pedig/meg én főzök.)

g) A közös határozó, amely a mondat végén jelenik csak meg:

*David works {in London}, || and his elder brother lives, in London.
Sam spoke {rudely}, || and his wife answered, rudely.*

Ellipszis az alárendelő összetett mondatokban

1. Válaszokban az alárendelő összetett mondatból kimaradhat a főmondat, és marad a határozói mellékmondat.

Why is she so rare in her profession? – {She is so rare in her profession} Because there are so few women in the political process.

2. A mellékmondatokból kimaradhat:

a) Az alany és a **BE** mint főige, az eredmény: alany és ige nélküli határozói mellékmondat (Verbless Clause):

It was cold, though {it was} sunny.

If {it is} necessary, I can come at once.

Although / Even though / Though {he was} tired, he kept on working.

Elmaradhat a kötőszó is:

{Although / Even though / Though he was} Tired, he kept on working.

b) Az alany és az operátor:

A Present Participle (V-**ing**), illetve a Past Participle (V-**en**) elől:

When {we were} going to the shop, we saw an accident.

If {it is} found, please return to the address below.

I was only too pleased when {I was} asked to write the foreword to this project.

c) Az alany és a **BE** főige **whether... or not** közül:

The fruit should not be picked, whether {it is} ripe or not.

d) Az alany és az állítmányi rész, ha a mellékmondat kiegészítendő függő kérdés:

I asked why { }. They enquired how { }.

e) A főmondatból már ismerős alanykiegészítő:

We have to be firm because we can't afford not to be {firm}.

f) A **that** (hogy) kötőszó a tárgyi mellékmondatból:

She didn't believe {that} her son was involved in drugs.

At the end of the tunnel comes light; just hope {that} it's not a train.

Bizonyos igék után nem maradhat el a **that** kötőszó:

The government declared that the strike was illegal. We hold that this policy is mistaken. Stb.

Bizonytalanság esetén inkább tartsuk meg a **that** kötőszót.

g) A főnévi igeneves mellékmondat **to** utáni része a bővítményekkel együtt:

At last he agreed to do what I asked him to {do}.

*We can all sleep inside if we need **to** {sleep inside}.*

*Don't tell me if you don't want **to** {tell me}.*

- h) A második és a további főnévi igeneves mellékmondatokból a **to**:

*There are thousands of things **to** do and {to} see in London.*

*He arranged for the nurse **to** take a blood sample and {to} send it to the laboratory.*

- i) A főnévi igeneves mellékmondat a **to**-val együtt az **ask**, a **like**, a **try** és a **want** után:

*You can get on and off as often as you **like** {to get on and off}.*

*I don't know if I can come but I'll **try** {to come}.*

*You can come too, if you **want** {to come}.*

A nyelvi egységek helyettesítése

Az állítmányi rész helyettesítése

Az angolban az állítmányi részt a **DO** segédige valamelyik, az igeidőnek és az alany személyének megfelelő alakja helyettesíti. A magyarban nincs az állítmányi részt rendszeresen helyettesíteni tudó nyelvi eszköz, ezért az állítmányi részt vagy elhagyjuk, vagy megismételjük az igét, esetleg a *tesz* vagy a *csinál* igével helyettesítjük.

A példákban a **DO** alakját *dőlt félkövérrel*, az általa helyettesített részt pedig *DŐLT KISKAPITÁLISSAL* emeljük ki:

1. A **DO** önmagában helyettesíti az állítmányi részt:

- a) A **DO**-val helyettesített megnyilatkozás egy másik személytől származik:

*He **GETS FREE MEALS**. – **Does** he? (Ingyen étkezik. – Tényleg?) (Lásd előbb: rákérdezés.)*

*David **DRIVES A CAR**. – I think his younger sister **does** too. (Azt hiszem, a húga is.)*

*I **ALWAYS HOPE PEOPLE WON'T REALLY READ THAT KIND OF RUBBISH**. – I **never do**. (Én sohasem [remélem].)*

*Fred **PAID FOR THE THEATRE TICKETS YESTERDAY**. – He **did** last week too. (A múlt héten is.)*

- b) A **DO**-val helyettesített megnyilatkozás ugyanattól a személytől származik:

*I **LOVE AMERICANS**. I really **do**. (Szeretem az amerikaiakat. Tényleg szeretem őket.)*

*Three quarters of mothers **READ TO THEIR CHILDREN AGED 5–7**. Only half of fathers **do**. (Az apáknak csak a fele.)*

2. A formális stílusban a **DO** megtoldható a **so/that/it** szavakkal, amelyek pontosabban utalnak vissza az egész állítmányi részre:

*She **ABANDONED HER BABY**. – I wonder why she **did (so/that/it)**. (Vajon miért tette?)*

*Her husband **KICKED THE DOOR SEVERAL TIMES**. – He always **does (so/that/it)** when he is drunk. (Mindig azt teszi/csinálja, amikor részeg.)*

- a) Az állítmányi rész helyettesítése **do so**-val:

*My grandfather **FELL ON HIS WAY TO CHURCH**. – I'm sorry to hear that he **did so**. (Igazán sajnálom.)*

*Sam **IS COMING TO THE PARTY**. – I'm not sure whether his younger sister **will do so**. (Nem vagyok benne bizonyos, hogy a húga is eljön.)*

A **do so**-nak saját bővítménye van:

Parents wishing TO APPLY FOR A PLACE FOR THEIR CHILD AT THE SCHOOL are requested to do so as soon as possible.

b) Az állítmányi rész helyettesítése **do it**-tel:

The rest of the truth is that PEOPLE WITH GUNS KILL PEOPLE, and most of the time they do it before they've even given it a thought.

They can play a computer game all day long, but if there is SOMETHING IMPORTANT THEY HAVE TO DO, they just can't do it.

c) Az állítmányi rész helyettesítése **do that**-tel:

If you WEAR HIGH HEELS FOR A LONG TIME, it tends to change the shape of your spine.

If you do that for long periods, it is common to end up with nerve entrapment and sciatica.

A tárgyi mellékmondatok helyettesítése

A **that** kötőszós tárgyi mellékmondatok helyettesítésének lehetőségei:

1. A következő igék, illetve a **be afraid** után az állító – ritkábban a tagadó – mondatokban a **so**, a tagadó mondatokban pedig a **not** szavakkal helyettesíthetjük a **that** kötőszós tárgyi mellékmondatokat:

appear	believe ¹	fancy	hope	presume	suppose	under-
assume	expect ¹	guess	imagine	seem	think ¹	stand

¹ Ezekkel az igékkel a **not** ritka és formális.

Is she coming? – I hope so. (= I hope that she is coming.) (Remélem, [hogy jön.])

Will their parents be there? – I hope not. (= I hope that their parents won't be there.) (Remélem, hogy [a szülei] nem [lesznek ott].)

Have we missed the start of the film? – I'm afraid so. (Attól tartok, hogy igen.)

Is it ready? – I'm afraid not. (Attól tartok, hogy nincs.)

A **believe, expect, imagine, suppose, think** ige két tagadó szerkezetben szerepelhet:

I/We don't believe/expect/imagine/suppose/think so. /

I/We believe/expect/imagine/suppose/think not.

2. A **so** – és ritkábban a **not** – használható a **claim, say, state, tell** igékkel is:

Dick is the brightest pupil in the class. All his teachers say so.

Her husband has found a job. She told me so yesterday.

A **say** igével gyakran áll a **so** a mondat elején, és utána vagy egyenes, vagy fordított a szórend: **So all his teachers say. / So say all his teachers.**

A kétkedést kifejező **so** a mondat élén áll:

Everybody in the world, so they say, has a double.

3. A **so** a fizikai észrevételt kifejező igék esetén inkább a mondat elején van:

So I/we hear/notice/see. So I/we heard/noticed/saw. So I/we've heard/noticed/seen.

4. Az **appear** és a **seem** előtt is állhat **so**: *So it appears/seems.*
5. Az egyenes és a függő beszédre a **that**, illetve az **it** is visszautalhat:
*Who said "Crazy"? / Who said that I was crazy? – I said **that/it**.*

Mondatok, szövegrészek helyettesítése

Az **it**, **this**, **that**, **here**, **so**, **such**, **the same** az angol nyelv mondatokat és szövegrészeket helyettesítő eszközei. Hol vissza- (←), hol előreutalnak (→) a mondatban, a szövegben:

- **it** (A **he/she/it** együttesében betöltött szerepétől itt eltekintünk. A hangsúlytalan **it** rendszerint az éppen említett dolgokra, szövegrészre, szövegre, szituációra utal vissza, de utalhat előre is. Magyarra nem kell fordítani.)

A visszautaló (anaforikus) **it** állhat a visszautaló mondat elején is, és a végén is:

*WE DIDN'T SEE EYE TO EYE FOR A WHILE. ← **It** was hard on both of us.*

*I'M A GOOD LOSER but I hate ← **it**.*

*FOR PUDDING WE GAVE THEM ICE CREAM WITH CHOCOLATE OR STRAWBERRY SAUCE AND SPRINKLES. ← **It** was so easy and they loved ← **it**.*

Az előreutaló (kataforikus) **it**:

***It** → is absolutely marvellous – THERE SHOULD BE MORE CENTRES LIKE THIS.*

***It** → was really hard for us. WE'D NEVER BEEN TO THE COUNTRY BEFORE, IT WAS SO DIFFERENT FROM WHAT WE WERE USED TO AND WE DIDN'T SPEAK ARABIC.*

- **this** (A hangsúlyos **this** az **it**-hez hasonlóan dolgokra, szövegrészre, szövegre, szituációra utalhat vissza vagy előre. A **this** valami fontosra, érdekesre, az újra, a legújabbra hívja fel a figyelmet. Magyarra fordításakor az *ez* névmást kell valamilyen módon nyomatékosítani.)

*DRIVERS CAN BE IGNORING RED LIGHTS. ← **This** is particularly dangerous at a level crossing. (**Ez aztán** különösen veszélyes vasúti útkereszteződésben.)*

*MEASUREMENTS OF THE ATMOSPHERE AND THE OCEANS SHOW RISING TEMPERATURES OVER THE WHOLE PLANET. There is no debate about ← **this**. (**Ezt már** senki sem vitatja.)*

***This** → is the best idea ever! (**Ez aztán** a világ legjobb ötlete!) GOOGLE WILL START A SOCIAL NETWORK FOR TELLING JOKES CALLED GAGGLE. What do you think about **this** →?*

*(**Hát ehhez már** mit szólsz?) GAGGLE WILL BE AVAILABLE IN OVER 30 LANGUAGES.*

***This** → is what you must do. (SZÖVEG) (**Ez az**, amit tenned kell.)*

- **(just/precisely) that** (Csak visszautaló lehet. Ugyanúgy hangsúlyos, mint a **this**. A **that** elé tehető **(just/precisely)** is erre utal. Magyarul inkább: *ez*.)

*I HAD A BAD COLD; ← **that** was my reason for staying at home. (...**ezért** maradtam otthon.)*

*THERE WILL BE MORE CASUALTIES. We have got to face ← **that**. (**Ezzel** számolnunk kell.)*

Megjegyzés:

Az **it** és a **this/that** között tehát elsősorban hangsúlybeli különbség van.

- **here** (Vissza- vagy előreutaló.)

***Here** → are three things that all drivers need to know about driving in icy weather: [...]*

*We've found the cause of the problem, so where do we go from ← **here**?*

- **so** (így hát, így aztán, nos hát, tehát, úgyhogy, rajta hát):

Mindig van valami ok-okozati összefüggés vagy ellentét a **so** előtti és a **so** utáni szövegrész között. A **so** utalhat vissza is, és előre is. A következő szerepeit különíthetjük el egymástól, ha nem is éles határokkal:

1. Következtetést von le, megjegyzést tesz az előzményekkel kapcsolatban:

BUT IT'S LIKE HEALTHY EATING – IT'S NO GOOD TELLING A CHILD WHAT'S GOOD FOR HIM OR HER AND THEN DOING SOMETHING QUITE DIFFERENT YOURSELF. ← So you have to read, too. (Tehát neked is olvasnod kell. Ha az olvasás hasznáról próbálsz meggyőzni a gyereket.)

MOTHERS WHO SMOKE, DURING PREGNANCY AND AFTERWARDS, ALSO INCREASE THE RISK OF SUDDEN DEATH TO THE BABY. ← So pregnancy is a good time to kick the habit. (Így hát...)

THOUGH A PERSON CAN STOP TAKING CANNABIS, ONCE THE BRAIN HAS BEEN TRIGGERED INTO A SCHIZOPHRENIC STATE, THIS CAN NEVER BE CURED, ONLY CONTROLLED. ← So people taking it now are playing Russian Roulette with their health. (Tehát, aki...)

2. Bevezeti a történet következő részét, a mondanivalót, a részleteket. Itt tulajdonképpen mind a két irányban összekötő szerepet játszik a **so**:

ONCE WE WERE ALL AT SCHOOL MUMLONGED FOR ANOTHER BABY. ← So → SHE ADOPTED ROBYN WHO WAS EIGHT MONTHS OLD... (Így hát...)

PARENTS NATURALLY WANT THEIR CHILDREN TO ENJOY AND DO WELL AT SCHOOL BUT NOT EVERYONE KNOWS HOW BEST TO HELP THEIR KIDS GET ON. ← So → WE'VE GATHERED SOME EXPERT ADVICE TO ANSWER YOUR FREQUENTLY ASKED QUESTIONS... (Így hát...)

3. Kérdést vezet be:

So, → WHAT HAVE YOU BEEN DOING TODAY? (Nos hát, ... / Lássuk csak...)

HEALTH AUTHORITIES RECOMMEND THAT YOU EAT AT LEAST FIVE PORTIONS OF FRUIT AND VEGETABLES EVERY DAY. ← So → HOW DOES THIS ADVICE TRANSLATE TO REAL LIFE?

4. Felszólító móddal buzdítás/tanács követi:

YOUR LIPS ARE HIGHLY SENSITIVE AND ONE OF THE MOST COMMON PLACES TO SUFFER IN THE SUN. ← So keep them covered at all times. (Mindig takarja hát le őket valamivel!)

I LIKE SIMPLE GIFTS. LAST YEAR I RECEIVED A SINGLE ROSE. I FOUND THAT PARTICULARLY ROMANTIC. IT'S THE MEANING, PURPOSE AND THOUGHT THAT COUNT. ← So come on lads, just say you love her, it isn't difficult. It's the most romantic thing you could ever say to someone and it doesn't cost a penny. (Rajta hát legények...)

5. A **so** további visszautaló szerepei különféle kifejezésekben:

➤ **If so...** (Ha igen...):

WILL THAT BE ENOUGH? ← If so, do not ask for more.

I MIGHT BE AWAY NEXT WEEK. ← If so, I won't be able to see you.

➤ **If not...** (Ha nem...) (Az **if so** ellenpárja.)

I'LL GO IF YOU'RE GOING. ← If not, I'd rather stay at home.

YOU WILL PROBABLY HAVE ONE OF THE TWO DOCUMENTS MENTIONED BELOW. ← If not, you will have to buy one.

➤ **If you say so...** (*Ha te mondod...*)

(SZÖVEG) ← **If you say so, I'll have to believe it.**

➤ **so much so (that)...** (*olyannyira, hogy...*):

I AM VERY BUSY – ← **so much so that** *I won't be able to take time off this year.*

➤ **and even more so if...** (*és sokkal inkább így van, ha...*):

PROGRAMS ARE EXPENSIVE, ← **and even more so if** *you have to keep altering them.*

➤ **more so than...** (*sokkal + középfo, mint...*):

IS THIS BOOK INTERESTING? – *YES*, ← **more so than** *I'd expected.* (*Igen. Sokkal érdekesebb, mint gondoltam.*)

➤ **Is that so?** (*Igaz ez?*)

I HEAR THAT YOU'RE A POET. ← **Is that so?**

➤ **but that isn't so** (*de nem [igaz / nem úgy van]*):

HE THINKS WE DISLIKE HIM, ← **but that isn't so.**

➤ **or so he/she says / or so he/she tells me** (*vagy legalábbis úgy mondja*):

CHARLIE IS GOING TO HELP ME, ← **or so he says.**

HER HUSBAND HAS GOT A JOB, ← **or so she tells me.**

➤ **and quite rightly so** (*és jogosan*):

SHE WAS VERY ANGRY ← **and quite rightly so.**

➤ **and** + alany + oper + **so** (*és meg is tettem*) (Sokféle igére vonatkozhat.)

SHE ASKED ME TO CALL HER ← **and I did so.** (*és fel is hívtam.*)

6. **such** (*ez, ilyen*):

(SZÖVEG) ← **Such** *was his opinion before meeting her.*

(SZÖVEG ÉS/VAGY SZITUÁCIÓ) ← **Such** *is life!* (*Ilyen az élet.*)

7. **(the) same** (*ugyanaz[t]*):

"GO TO HELL!" – *"And ← the same to you!"*

"HAPPY CHRISTMAS!" – *"← Same to you!"*

FELHASZNÁLT IRODALOM

Budai László (2013): Az angol igeneves szerkezetek magyar anyanyelvi tudattal. *Modern Nyelvoktatás* 19/4, 46–56.

TOVÁBBI IRODALOM

Budai László (2006): *Angol nyelv. Új érettségi. Felkészítő könyv közép- és emelt szinthez.* Budapest: Corvina Kiadó.

— (2007): *Élő angol nyelvtan. Rendszeres kontrasztív grammatika sok példával.* Budapest: Osiris Kiadó.

Huddleston, R. – Pullum, G. K. (2002): "Demonstratives." *The Cambridge grammar of the English language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Swan, M. (2009): "This/that and it: things that have just been mentioned." *Practical English usage.* Oxford: Oxford University Press.

VÁSZOLYI ERIK

100 érdekes angol szó (4. rész)

Terts István jegyzeteivel

Goulash és gulyás

A magyar utazónak rendszerint felcsillan a szeme, amikor egy angol (amerikai, ausztráliai) étlapon megpillantja, hogy *Hungarian goulash*. Többnyire ezen a néven ismerik, egyszerű *goulash*t nem láttam soha sehol, ennek a fogásnak a jóvoltából viszont azok is tudomást szereznek rólunk, akiknek egyébként fogalmuk sincs, kik azok a magyarok, és hol van hazájuk (tehát a döntő többség a Brit-szigeteken éppúgy, mint a tengerentúlon). Ha viszont gulyáslevesre vágyik a vándor magyar, hadd figyelmeztessem, hogy azt ritkán kap (egy ilyen kivétellel találkoztam egy szaravaki, borneói maláj vendéglő étlapján, amelyik *Hungarian goulash soup* néven ajánlott egy fogást). Az angolszász világban azonban a *Hungarian goulash* nem a levesek közé tartozik, hanem egy pörköltszerű, sűrűre főzött húsétel, amire az angol azt mondja, hogy *stew*, tehát a raguk csoportjába sorolja. Burgonyát vagy pláne csipetkét ne keressünk benne. Fűszerezésével szintén csínján bánnak, noha valami örölt pirospaprikát általában tesznek bele. Van, akinek ízlik ez az étel, de egy igazi pörköltbarát magyar okosabb, ha valami mást rendel. Olyan ez, mint mondjuk egy *Indian curry* ugyanazon az étlapon: egy angol vagy ausztrál boldogan bekebelezi, ha jó az étvágya, de ha egy indussal (pakisztánival, bengálival) etetik meg, az inkább a kútba ugrik. De hát egy magyar sem lelkesedik különösebben egy jó angol *black pudding*ért, pedig az majdnem olyan, mint a véres hurka, avagy egy igazi skót *haggis* se neki való, ami pedig némileg emlékeztet a májas vagy tüdős hurkára (vonzerejét növeli, hogy tisztességes skót whiskyvel öblítik le, amitől a *haggis* csak jobb lesz).

A teljesség kedvéért említsük meg, hogy nyomtatásban helyel-közzel találkozunk azzal, hogy *goulash socialism* vagy *goulash communism*, ami persze Kádár Jánosék 1957 utáni országglására utal, s hovatovább történelmi szakkifejezés lesz belőle, vagy végképp oda kerül, ahova Kádár János és elvtársai.

A *goulash* viszont jó arra, hogy egy magyar szóval több legyen az angolban. Mert néhány akad, ha nem is sok. Gulyás nincs *paprika* nélkül, s így némileg érthető talán, hogy az utóbbi szavunk is átkerült az angolba (kérdés az, hogy a magyarból vették-e át, avagy – ami valószínűbb – német vagy francia közvetítéssel). Magyar eredetű az angolban a már 1556-tól adatolt *coach* (minden valószínűség szerint a francia *coche* révén, amely viszont a magyar *kocsi* átvétele, és a hajdan szekereiről híres Kocs község emlékét őrzi csakúgy, mint a népdal: *Kocsi szekér, kocsi szán...*). Az angolban eredetileg hintóra, batárra vonatkozott, azután postakocsira, majd vasúti kocsira, végül autóbuszra is (főleg távolsági járatokon használt fajtára vagy turistabuszra). Ember is

lehet *coach*: a sport nyelvében edző vagy tréner, az oktatásban pedig házitanító, korrepetitor. Az eredeti *kocsi szekér* még Mátyás király korában terjedt el szerte Európában, s olyan sikeresen, hogy átkerült a Brit-szigetekre is.

A magyar huszárt is régóta ismerték külföldön, nem csoda tehát, hogy még az angolban is megvan a neve: *hussar* (írásos nyoma először 1532-ből származik az angolban). Ez a szó ma már csak a múltat idézi, viszont a közkedvelt golyóstollat, melynek népszerű neve *biro* (olykor írják úgy is, hogy *Biro*), milliók használják naponta szerte a nagyvilágban. Azt már kevesebben tudják, hogy e találmány neve Bíró László hazánkfiát, a golyóstoll és egyebek feltalálóját idézi. *Csendes forradalom: A golyóstoll regénye* című könyve 1975-ben jelent meg szülővárosában, Budapesten.

Happy, unhappy, hapless

Még aki nem tud angolul, az is megérti, hogy kicsoda-micsoda a *happy*, hiszen legalább a *heppiend*, tehát *happy end(ing)* mindenkinek ismerős. Aztán egy újróludvözlőlapon az áll, hogy *HAPPY NEW YEAR*, egy születésnap kártyán *HAPPY BIRTHDAY* vagy *MANY HAPPY RETURNS*, *HAPPY ANNIVERSARY* pedig figyelmes jókívánság valamilyen évforduló alkalmából. A *happy* tehát rokon értelmű azzal, hogy *glad, pleased, delighted, lucky, fortunate*. Magyarra is többnyire úgy fordítjuk, hogy boldog, szerencsés, elégedett. Gyakran, de nem mindig. Ha egy új munkahelyen azt kérdik a kollégák, hogy *Are you happy here?* – ez magyarul nem firtatja, hogy boldog vagy-e itt, hanem hogy *jól érzed-e magad*. Ha egy tervezetre, javaslatra azt hümmögik angolul, hogy *I am not quite happy about it*, az olyasmit jelent, hogy nincs ínyemre ez az ügy, nem tetszik nekem a dolog; ha azt kérdezik, hogy *Well, are you happy about it?*, az olyasmi, hogy Na, mit szólsz hozzá? Azt, hogy *I am happy to see you*, úgy fordíthatnám, hogy örvendek a szerencsének, örülök, hogy láthatom. Aztán ott van a *HAPPY HOURS*, amit csak megmagyarázni lehet: ezt kocsmák, bárók, italmérések írják ki, és azt jelenti, hogy olcsóbban, esetleg fele áron vagy néha ingyen kapsz inni valamit; olykor pontosabban, például *HAPPY HOURS FRIDAY 4–7 TWO FOR ONE* = pénteken négytől hétig egy pohár árértékű kettőt adnak. Egy *happy-go-lucky* személy vagy nem csinál nagy ügyet valamiből, és azt mondja, hogy ahogy esik, úgy puffan, oda se neki, vagy gondatlan, nemtörődöm, hányaveti, egészen a felelőtlenségig. Aztán a *happy* származéka a *happily* és *happiness*, *unhappy*.

Ha megkapargatjuk ezt a melléknevet, hamar rájövünk, hogy két részből áll, akár a *lucky, hairy, funny* és egyebek, a töve tehát az, hogy *hap*. Ezt már kevesebben ismerik, és persze azért, mert ebben a formájában ma már nem használjuk. A *hap* egykor lehetett ige is, főnév is, de bizony így is, úgy is kiöregedett; ismerte Milton is, Chaucer is, de már az ő korokban is tekintélyes múltra tekinthetett vissza ez a vikingektől örökölt ősi angolszász szó. Valaha azt jelentette, hogy (jó vagy rossz) véletlen, osztályrész, ami megmaradt abban, hogy *happy*, aztán abban is, hogy *haphazard*, aztán *mishap* meg *hapless* (ez is kezd egyre ritkább lenni), sőt *perhaps* (vö. *perchance* meg *perforce* szintén elavulóban, noha a *perhaps* derekasan tartja magát). A *to hap* igeiként is kihalt, s helyette a belőle alakított *happen* járja (aztán ebből származik a közismert *happening*, azt jelentvén, hogy esemény, történés, no meg dáridó, házimuri, buli, hepaj, partizás). A *to happen* ígére célszerű vigyázni, amikor angolul beszélünk, angolra fordítunk, mert jelenti ugyan azt, hogy történik, de legtöbbször még mindig ott bujkál benne az eset-

legesség, véletlenszerűség, alkalmiság, és félreérthetetlenül ilyenfajta történésre, eseményre utal: *he happened to be awfully busy* olyasmi, hogy történetesen sok dolga volt, a véletlen úgy hozta, hogy borzasztóan be volt fogva; vagy *should it so happen that I am late tonight* fordítható úgy, hogy ha esetleg elkésnék ma este... Ha viszont nincs szó véletlenről, esetlegességről, illetve ha hivatalos vagy éppen merev stílusban kell leírni egy eseményt, akkor rendszerint jobb az, hogy *occur, take place* vagy *arise: a cease-fire* (= fegyvernugvás) vagy *peace negotiations* (= béketárgyalások) *occurred* avagy *took place*, hiszen véletlenség, esetlegesség ebben az esetben nem valószínű.

Hijackers hijack

Ha egy New York-i utcán azt hallom, hogy *Hi, Jack!* – rögtön sejtem, hogy valaki köszönt egy másiknak, és kb. azt mondta, hogy *Szia, Janikám*. Ha viszont egy napilap címdoldalán látom hatalmas betűkkel, hogy *PASSANGER JET HIJACKED*, akkor szó sincs Janikámról: egy utasszállító gépet raboltak el röptiben, menet közben. Csaknem mindennapi eset a mi szép új világunkban. A szó azonban szöveget üt az ember fejébe, hiszen ha egy földhözragadt kis bűnügyről van szó, azt rendszerint másképpen mondja az angol: teszem azt, egy bankrablás, az *bank robbery*, esetleg *heist*, ha valakihez betörtök, és elloptak ezt-azt, az *burglary, theft, stealing*. Rossini tolvaj szarkája *Thieving Magpie*, ha viszont egy gépmadarat lovasítanak meg, az *hijack*. Hát honnan van ez a fura szó, mely napjainkban kezd olyan gyakori lenni, mint az *internet* vagy az *email*?

Ahogy a *burglarb*ól lett a *burgle* és a *baby-sitterb*ől a *baby-sit*, a *hijack* is emígyen kurtult le abból, hogy *hijacker*. A ma már nemzetközileg ismert és hírhedett szó az amerikai szlengben bukkant fel az 1920-as évek elején, amikor az USA bevezette a szesztilalmat (amit aztán 1933-ban feladott). A zárlat egy csapásra busásan jövedelmező üzletté emelte az alkoholcsempészetet, egyebek között az ugyancsak hosszú s helyenként nehezen ellenőrizhető kanadai határon. A tiltott papramorgó neve lett a *bootleg* (eredetileg 'csizmaszár', nyilván azért, mert abban ügyesen el lehetett dugni egy üveg tüzesvizet), az ezzel kereskedő csempész pedig a *bootlegger*. Leleményes nép lévén az amerikai, hamar kifejlesztettek egy vadonatúj iparágat, melyet a *hijacker*-nek elkeresztelt bűnöző üzött (még hozzá igen sikeresen, ha például a hírhedt Al Capone és bandája mesés vagyona gondolkunk). Ez a gengszter elszedte a csempésztől a tiltott dugárut, gyakran az ezt szállító járművel együtt, a csempész pedig vagy életben maradt, vagy nem; portékájából mindenestre a *hijacker* tollasodott meg. Aztán véget ért az amerikai szesztilalom, de megmaradt és meggyökeresedett ez a szó, melyet átvittek először kereskedelmi járművek, utóbb repülőgépek elrablására. Az utóbbi néhány évtizedben a *hijack* kaptafájára húzva került immár nemzetközi forgalomba a *skyjack* és utána a *carjack*, miközben a *hijack* és *hijacker* változatlanul él és virul.

Hogy honnan s miként szökkent szárba az angolban ez az amerikai vadvirág, az a mai napig rejtély. Tekintélyes szótárak mind azt mondják, hogy *origin unknown*, ismeretlen eredetű. Eszébe jut róla az embernek a *highwayman*, ami útonálló betyárt jelentett már Cromwellék korában (s valószínűleg még sokkal előbb), de meddő tépelődésnél tovább nem jutunk. A *hijacker*-nek nyilván nem sok köze lehetett a *highway*-hez, az országúthoz. Hogy pedig a *jack* mi legyen, az is érthetetlen. Az utóbbi szó két tucatnál is több különféle dolgot jelent az angolban az autómelétől kezdve a budiig (tessék csak megnézni egy jó nagy szótárban), aztán megleljük egy rakás különböző összetételben, mint

például *jackpot* (= főnyeremény), *jack-of-all-trades* (= ezeremester), *jack-in-a-box* (= kelj-feljancsi), *before you can say Jack Robinson* (= mielőtt a szád ki tudnád nyitni, mielőtt meg tudnál mukkanni), a *Union Jack* az angol nemzeti zászlót jelenti, a *jack-hammer* légkalapácsot, a *jack-tar* vén tengeri medvét, *Jack and Jill* az angol gyermekdalocskában kb. az, ami nálunk Jancsi és Juliska, és ezzel még messze nem értünk a lista végére, csakhogy úgy látszik, mindennek semmi köze ahhoz, hogy *hijack* vagy *skyjack* vagy *carjack*. A történelemkönyvekbe azonban alkalmasint bekerül a *hijack* is, meg a *hijacker* is, ha másért nem, a világot megrázó 2001. szeptember 11-i New York-i terrortámadás jóvoltából. A mai légi kalózkodó vállalkozásai mellett az egykori alkoholcsempészek viselt dolgai szóra sem érdemesek. *Sic transit gloria mundi*.

Keksz és koks

A magyar *tészta* és *sütemény* nehezen fordítható angolra. Mindkét szó sokkal tágabbnak, általánosabbnak tűnik, mint akármelyik angol szó, amelyet itt megfelelő-ként szemügyre vehetünk. Ha azt mondjuk, hogy *sweets*, az akármilyen édesség vagy desszert lehet. A *dough* még csak rendben volna, ez főleg kenyér és péksütemények tésztaja (mellesleg a szlengben azt is jelenti, hogy *dohány*, *guba*, *lóvé*, *pénzmag*). Esetleg édes tészta nyers masszája is lehet, de erre gyakrabban mondják mostanság azt, hogy *mixture*, *cake mixture*. A *pastry* lehet nyerstészta vagy az abból készült édes vagy sós sütemény (míg a *pastry-cook* a cukrász neve, bármit süssön is). Ne téveszszük össze azzal, hogy *pastry*, ami olyasmi, mint egy magyar bukta vagy töltött tasak, édes vagy húsos töltelékkel. A *sweetmeat* (édes fából vaskarika, mert persze soha nincs benne hús) majdnem annyira általános jelentésű, mint a *confectionery*, de szűkebb értelemben talán apró sütemény: idesorolható egy magyar *zserbó*, *pozsonyi kifli*, *linzer*, *ischler*, *mignon*. Nagyjából ugyanezt jelenti egy angol cukrásznak a *tart*. Gyakorlatilag ugyanilyen a *small cakes* vagy *tea cakes*, viszont egy *cake* általában nagyobb darab, szelitelhető sütemény, mondjuk egy torta, hacsak nem titulálom az utóbbit franciás ízléssel úgy, hogy *gateau*. Aztán persze ott van a *biscuit*, ami Amerikában *cookie* vagy *cooky*: kekszfélék vagy (apró és száraz) teasütemény. A *pie* lehet apróbb vagy nagyobb, de mindig töltve van. Azt pedig, hogy egy angol *pudding* süteménynek, tésztafélének minősíthető-e, vagy sem, döntsék el a szakmabeliek (mint kívülről, olykor tésztának nézném ugyan, de gyakran felfújt, szufflé, olykor pedig végképp nem sütemény, mert például a *black pudding* nem más, mint véres hurka).

Az angol *cakes* egy nyelvésznek azért érdekes, mert ebből van a magyar *keksz*, akár közvetlenül (ha félreértették vagy elnézték az angol többes számot), akár esetleg német közvetítéssel (*der/das Keks* < angol *cakes*). Se nem ehető, se nem édes a koks, de a szó ugyancsak az angolból került mihozzánk, a *cokes* átvétele (és a *coke* persze nem tévesztendő össze a *Coke* szóval, ami teljes alakjában *Coca Cola*). Én még a magyar *notesz* szót is gyanúba veszem mint esetleges angol átvételt. Igaz, egyes nyelvészek francia jövevénynek tartják (*notes*), amit úgymond szépapáink félreérthettek, és a francia többségből lett volna a magyar egyes szám. Lehet, de a franciában nem ejtik a szóvégi *s*-t, az angolban viszont igen, és az angol éppúgy gyárt és árusít apró, zsebre vágható jegyzetfüzetkét, amelyre az van nyomtatva: *NOTES BOOK*. Magyarul notesz.

De ha már a *cake*-nél tartunk: nem mind torta, ami *cake*. A *fish cake* nem édesség, hanem mélyfagyasztott halszelet. A *cake of soap* = egy darab szappan. Ha valamire

azt mondják, hogy *it sells like hot cakes*, az magyarul annyi: veszik, mint a cukrot. *A piece of cake* lehet ugyan egy szelet torta is, de sok más is, ami olyan, mint a gye-
rekjáték, meg, mint a karikacsapás. *A slice of the cake* pedig egy engem megillető,
nekem kijáró juss, részesedés.

Kidnap és kidnappers

Alig múlik el nap, hogy az angol nyelvű sajtóban ne találkoznánk ezzel a hátborzongató szóval, amely magyarul gyermekrablást, emberrablást jelent. Se a szó, se az ezzel jelölt bűncselekmény nem új keletű, de az idők során mindkettő módosult valamelyest. A szóra a 17. századból találunk először adatokat az angol nyelvtörténeti szótárakban, ami persze jóval korábbi eredetre enged következtetni. Még érdekesebb, hogy itt nem „kezdetben vala az ige”, hanem kezdetben vala a főnév, és abból lett később az ige, magyarul nem a *kidnap* létezett először, és nem ebből lett *kidnapper*, hanem fordítva: az utóbbi volt előbb, s ebből kurtították le a *kidnap* alakot. Ez az eljárás nem ritka az angolban: előbb lehetkezett a *burglar* szó a betörőre, és később ebből vonták el azt az igét, hogy *burgle*, vagyis betörni, holott éppen fordítva gondolná az ember; sokkal később találták ki (valamikor a 20. században) azt a szót, hogy *baby-sitter*, aztán utóbb ebből elvontak egy korábban nem létező igét, hiszen ha egyszer van *baby-sitter*, akkor van *baby-sit* (*baby-sitting*, *baby-sitted* stb.) is.

A *kidnapper* (és ebből a *kidnap*) történetével érdemes megismerkedni. Ha jobban megnézzük a szót, rájövünk, hogy összetétellel van dolgunk. A *kid* igencsak régi szó az angolban, alkalmasint még a viking idők emléke, s eredeti jelentése (*gida* vagy *gödölye*) megmaradt a mai napig; találkozunk vele olyan kifejezésekben is, mint *treat* vagy *handle with kid gloves*, szó szerint glaszékesztyűvel bánik valakivel, magyarul kesztyűs kézzel bánik vele. Aztán valamikor a századok során a *kid* szónak újabb jelentése is sarjadt, s lett belőle *gyerkőc*, *kölyök*, *lurkó*, *srác*, a *kid* forma mellett pedig *kiddie*, *kiddy*, *kiddo* (különösen gyakori az amerikai angolban), s a köznapi beszélt nyelvben mindezt ma már sokkal többször halljuk és olvassuk, mint az eredeti *gida* vagy *gödölye* jelentést (ami persze érthető: sokkal többet foglalkozunk a gyerekekkel, mint kecskével). Ennek a jelentésnek a további fejleménye a köznyelvben ugyancsak gyakori *kidding*, magyarul *ugratás*, *bolondozás*, *viccelődés*, mint például *Are you kidding (me)?* (Gyerekeknek nézel, bolondozol velem, csak viccelődsz?) vagy *No kidding, okay?!* (Na, hagyjuk a hülye vicceket, jó?) vagy *I was only kidding* (Csak vicceltem, nem gondoltam komolyan).

A *napper* szó se mai gyerek: a 17. századi angolból jön, még hozzá az akkori tolvajnyelvből, amelyben éppen azt jelentette, hogy *tolvaj*. Ma már ebben a jelentésben ismeretlen. A mostani angol szlengeben is van *napper*, de egészen mást jelent (és kétséges, hogy van-e valami köze is a korábbi *napper*hez), nevezetesen kobak, tökfaj vagy pofa (*keep your napper shut* félreérthetetlenül annyi, mint fogd be a pofádat, kuss). A *kidnapper* viszont hajdan gyerekrablót jelentett, eredetileg a 16–17. században, amikor az amerikai ültetvényekre hurcoltak a Brit-szigetéről elrabolt gyerekeket vagy felnőtteket. Ebből a szóból vágták le aztán azt, hogy *kidnap*, a jelentés pedig maradt: az 1670-es évekből már van rá írásos adat, s a Robinson Crusoe halhatatlan szerzője, Daniel Defoe adja egyik szereplőjének szájába a következőt: *I will kidnap her and send her to Virginia*, ami igazolja, hogy írónk idejében még javában virágzott ez a kedves régi angol népszokás. Mindenesetre a

kidnap második tagjának semmi köze a mai *to nap* igéhez, amelynek jelentése szundít egyet, sziesztázik. A mai angol köznyelvben nagy valószínűséggel éppen ezzel a *nap* szóval találkozunk az olvasó: *to have a nap* = szundikál, szundít egyet; *nap time* = sziesztaidő.

Aztán a szó is, meg az alávaló bűncselekmény is megmaradt, legfeljebb nem a munkaerő hiányával küszködő amerikai brit gyarmatokra cipelték az elfogott áldozatokat, hanem – mai szóval élve – globalizálódott az emberrablás is, akár gyermek, akár felnőtt került az emberrablók karmai közé. Az 1920–1930-as években éppen az Egyesült Államokban burjánzott el a pénzszerzésnek ez a gyalázatos módja, amely különösen az 1930-as években lett Amerikában és világszerte hírhedt szenzáció, miután a közismert és ünnepezt óceánrepülő, Charles A. Lindbergh két éves kisfiát rabolták el (és gyilkolták meg) 1932 márciusában (tessék ehhez elolvasni Agatha Christie szórakoztató detektívregényét: *Murder on the Orient Express*). Az ebből fakadt sajtóhisztéria évekig tartott, és világszerte közismertté tette ezt a hírhedt szót: *kidnap*. További évtizedek során az emberrablás gyakori anyagi, pénzügyi motivációja megmaradt, de tágult is, amennyiben mindenféle rendű s rangú, a legkülönbébb politikai meggyőződésű terroristák, botcsinálta forradalmárok, vallási megszállottak és egyéb eszelősök nem (vagy nem elsősorban) anyagi haszonért, váltságdíjért, pénzért folyamodtak emberrabláshoz, hanem politikai vagy egyéb céljaik érdekében (gondoljunk csak például Aldo Moro egykori olasz miniszterelnök elrablására és meggyilkolására vagy számos más hasonló bűncselekményre).

Jogi szaknyelvben gyakran, a köznyelvben ritkábban használt rokon értelmű szava a *kidnap*nek az *abduct*, aminek jelentése megszőkttet, elragad, elrabol; a belőle képzett *abduction* jelenthet emberrablást is, de nem csak és nem feltétlenül azt. Hiszen gondoljunk csak Mozart *Szőkttetés a szerájából* című bűbajos operájára: angol fordítása *Abduction from the Seraglio*. Valljuk meg, az ilyen szőkttetés mégiscsak más, mint egy könyörtelen emberrablás, ami fehéren-feketén *kidnap*, és semmi más. És még jó, ha élve megússza az ember.

Lift

A lift olyan *felvonó*, amelyik egyúttal *lift* is. Mert ez a régi angol főnév, amelyik bekevert a magyar szókincsbe is, miközben nemzetközi szóvá terebélyesedett, nyelvújítóink jóvoltából kapott ugyan egy igen találó magyar megfelelőt, használjuk is, ám a *felvonó* mégsem lett olyan népszerű, hogy kiszorítsa a jövevény *lift*et, amelytől ma már el nem vehetjük a magyar polgárjogot. Nemcsak liftünk van, hanem liftesünk is, liftezünk is, van lifteslányunk, liftkezelőnk, hogy ne akadjunk el a liftaknában, és esetleg liftpénzt fizetünk. Az angolban még sokkal gyakrabban és tágabban használjuk ezt a szót igeként és főnévként egyaránt, jelentése pedig felhúzi, felvon, felszáll, felemel és egyebek, mert hiszen az egyszerű felvonón kívül van *airlift*, *skilift*, *weightlifting* és *weightlifter*, *face-lift*, *fog* vagy *mist* vagy *clouds lift up*, amikor valaki a kisujját se mozdította, az *failed to lift a finger* és még sok más. Aztán ha valaki esetleg ráunt már a liftezésre, annak ott sorakozik egy csokorra való szinonima, például *elevate*, *raise*, *hoist*, *pull up*, *heave* és egyebek. Használatukkal persze vigyázzunk, mert ezek kölcsönösen felcserélhetők olykor, de nem mindig. Az *elevate* például kitűnő egy ilyen mondatban, hogy mondjuk *Bonaparte was elevated to the rank of a general*, de ha egy bőrönd vagy két teli vödör megemeléséről van szó, nem ezt használnám. Ha, teszem azt, bulldózereket raknak fel egy teherhajóra, az lehet éppen *lift*, esetleg *raise*, de legalkalmasabb mégis

a *hoist* (*freight hoist*) lesz. Másrészt egy súlyemelő határozottan *weightlifter*, és soha nem *weight-raiser*, egy botrányhős *hell-raiser* és nem *hell-hoister*, míg viszont létezik *fund-raising*, ezzel szemben nincs *fund-lifting* vagy *fund-hoisting*.

Aztán ne lepődjünk meg azon, hogy ha, teszem azt, Chicagóban nincs kedvem felkutyagolni egy felhőkarcoló huszonnolcadik emeletére, hanem helyette felvonóba szállok, akkor egy *elevator* visz fel a magasba, de ha ugyanezt Londonban művelem, akkor egy *lift* segítségét veszem igénybe. Mert az amerikaiak *fall* az, ami az angolnak *autumn*, az amerikai *theater*nek és *center*nek írja azt, amit az angol *theatre*-nek és *centre*-nek, ha egy angol Manchesterből Bostonba telefonál, az egy *trunk call*, egy amerikai viszont ugyanezt úgy hívja, hogy *long distance call* (esetleg *toll call* vagy *STD call*).

Még egy apróság. Ha egy angol vagy amerikai azt mondja, hogy *I give you a lift* (vagy kicsit szebben: *May I offer you a lift?*), akkor nem egy felvonóval óhajt megajándékozni (ami ügyetlen, nagy darab és nehéz becsomagolni, no meg hova teszed otthon), hanem hazavisz a kocsiján. Náluk ezt már csak így mondják, hiába.

Jegyzetek

Ad goulash

Goulash az amerikai szlengben (legalábbis 1952-ben) a magyar nép gúnynéve volt (forrás: Moser 1996: 166; Berrey–van der Bark 1952: 349). Utóbbi (36) magyarázatként hozzáteszi, hogy nemzeti eledelünkről nevez így minket az angol szleng. Az érdekesség kedvéért megemlítem, hogy szerintük [39] *Hungarian* népetimológias szójátékkal „a hungry person”, valamint említik még az amerikai szleng *hunky* és *Hunkyland* szavait (ugyanott).

Arthur Koestler sokáig kísérletezett azzal, hogy József Attila költészetét hozzáférhetővé tegye az angol nyelvterületen. A *Születésnapomra* című vers lefordításakor ő is *hungry* és *Hung'ry* rímeltetését gondolta ki: Harminckét évem elszelelt / s még havi kétszáz sose telt. / Az ám, / Hazám! = Thirty-two, what an event, / and never enough to pay the rent, / and always hungry / in Hung'ry (Hidegkúti 1992: 49).

Ad huszár

A szerző szerint a *huszár* szó ma már csak a múltat idézi; ez nincs egészen így, mert huszár mint fegyvernem létezik a francia hadseregben is, de már tankjaik vannak lovak helyett. Egy másik katonai műszó, a *talpas* a német köznyelvbe került át, de *Tolpatsch* huszártól eltérően semmi nyalkaságra nem utal, jelentése ugyanis: 'esetlen, darabos mozgású'.

Természetesen egészen kevés szót érint ez a magyar szóexport (talán valaki össze is gyűjtötte már őket). A jelentéskör is meglehetősen szűk, amire az is utal, hogy például az osztrák nyelvbe bekerült egy *mulattieren* ige...

Ad biro

Márai Sándor *Halotti beszéd* című verse óta (*lehull nevedről az ékezet*) nem csodálkozunk, hogy a nagyvilágban a feltaláló nevének mindkét ékezete elveszett. Érdekes nyelvi problémát okoz az euró bevezetése olyan országokban, ahol a szó ékezetet visel (ilyen a magyaron kívül például a lett is): mivel minden országnak – természetesen a többiével egyenértékű – saját kivitelű európénzerméi és -papírpénzei vannak, a közös pénz nevével sokféle írott formában fognak találkozni különféle nyelvű használói.

Ad happy

A klasszikus zsidó viccek minden bölcsességét (és szomorúságát) mutatja az, amelyben az Amerikából látogatásra hazatérő ezt válaszolja vendéglátóinak arra a kérdésre, hogy boldog-e: „Hát, tudjátok, happy az vagyok, de boldog nem...”

Ad hap

A szerző használatból kiment szavakról beszél. Ezzel kapcsolatos Cs. Szabó Lászlónak egy rövid, igen tanulságos írása oxfordi nyelvi kalandjairól (1946: 176–177):

Némely dologban rokonok vagyunk a legnagyobb lángelmével. Én például úgy tanultam meg angolul, mint Kossuth Lajos. Shakespeare-ből. Igaz, kevesebb hatással. Nem ürített rám poharat két atlanti part.

Úgy beszéltem angolul, mint egy bujdosó herceg a királydrámákban; a verébnek „pinion”-ja volt a szárnya helyén (ilyet csak arkangyalok viselnek), s a szerény „looking-glass” helyett a királyi „mirror”-ban nézegettem magamat. Hétféle szót tudtam a lotyóra, ötöt a gézengúzra és golyóra, hatot a zsebmetszőre, s legalább annyit a fattyúra. Úgy beszéltem, olyan elavult mocskos szájjal, mint a matrózok egy Erzsébet-kori lebujban.

Pesttől egyfolytában utaztam Oxfordig: egy nemzetközi találkozó szorított. Oda-künn kinyitom a koffert: olyan a parádés ruhám, mint egy fazék szétfőtt kalarábé. No, ezt gyorsan ki kell vasaltatni. Csöngetek, jön az asszony, kérdi, mit akarok, s mondom, hogy...

Azaz mondanám.

Macbeth sose vasaltatta ki kockás szoknyáját. II. Richárdnak nem vasalták a véres palástját. A clarence-i herceget vasalatlanul fojtották a hordóba. Nem tudtam, hogy mondják: vasalni.

Fogtam a nadrágot, kiterítettem az asztalra, s mindkét karommal rátámaszkodva, néhányszor végigfentem a bugját. „Vasalja ki” tettem hozzá határozottan, magyarul.

Egy ajaknéger is így magyarázta volna meg. Kézze, lábbal, Shakespeare nélkül.

Shakespeare szókinccsével kerestem a Merton kollégiumot is. Hórihorgas rendőr állt a sarkon, egy szálfá ember, könyökig erő fehér kesztyűben, szemére húzott sisakkal. Ilyenforma óriás végezte ki VIII. Henrik feleségeit.

Kérdésekre hüvelykujjával hátrabökött egy épülő ház felé. „Behind the scaffold” – mondta egyszerűen. „A vérpad mögött.” Ott a kollégium.

Összevérődött a térdem. Hát igen, ez Anglia, ez a képmutató sziget! Illatos, méltelt pipadohányt, hűsítő borotvaszappant, liliputi bibliát, pihekönnyű ujjast, szürke cilindert, lovaglövesszót, Morland-metszetet, banánbefőttet, gyapjúharisnyát s nemzetközi együttműködést árul nekünk, s közben vérpadot ácsol Oxford utcáin!

Később megtaláltam a kollégiumot egy épülő ház mögött. Scaffold állványzatot jelent köznap nyelven, épületállványt. Én csak a másik jelentését ismertem, a shakespeare-it.

Cs. Szabó László kapcsán hadd hívjam fel a figyelmet – ha ez egyáltalán szükséges – egy másik Angliában élő magyar íróra, Sárközi Mátyásra, akinek több könyvéből is igen sokat lehet tanulni – ahogy mondani szokták: szórakozva – az angol nyelvről és kultúráról (külön bibliográfiával nem szolgállok, mert sok könyvről van szó). *Mit is*

jelent? Sárközi Mátyás szótára című munkája (2005) különösen hasznos és élvezetes olvasmány, ugyanakkor anyanyelvéről szól.

A Cs. Szabó Lászlóval történeteknek épp a fordítottja várja azt, aki Görögországban jár (és ismeri a görög írást): műveltségi, azon belül sokszor tudományos szavakkal találkozik lépten-nyomon eredeti, legtöbbször konkrét jelentésükben, például *exodosz* 'kijárat', *metafora* 'közlekedés, szállítás' vagy *Szintagma* [Alkotmány] *tér*.

Ad to happen 'történetesen + ige'

Megvan annak is a kockázata, ha valaki – mint szerzőnk – nemcsak nyelvtanilag és értelmileg helyes, hanem ugyanakkor választékos stílusra is biztatja a nyelvtanulókat. Egy németes kollégám letörve számolt be arról, hogyan fordította valaki németre a magyar *történetesen*: *geschichtlich* (angolul nyilván *historically*) lett belőle, amivel az illető elárulta, hogy számára teljesen ismeretlen ez a magyar szó!

Ad hijack

A szerző nem nevezi meg azt a folyamatot, amellyel – az ő szavával – „lekurtul” egy képzett szó, és tulajdonképpen mesterségesen teremtődik töve. Ez az angol – de néha a magyar nyelvészetben is használatos – műszóval back-formation a magyarországi nyelvhelyességi viták egyik „állatorvosi lova”. (A Tolcsvai Nagy Gábor szerkesztette terminológiai szótár [2000: 55–56] „elvonás” néven tárgyalja ezeket a jelenségeket.) Már Ponor Thewrewk Emil 1873-as könyvében (83–84) dokumentálva van a harc ellene (megbocsátásban csak a már ekkor is régi *képvisel* részesül), amely harc a ma nyakra-főre hallható-olvasható *főszerkeszt*, *nagymos*, *ügyintéző* és hasonló tanúsága szerint vesztésre áll. Ponor Thewrewk szörnyülködne, ha megtudná, hogy az általa elrettentő példának említett *távírnak* azóta már számtalan utóda lett: *gépír*, *gyorsír*, sőt *gép- és gyorsír*. Viszont az angolban (és például a svédben is) teljesen elfogadottak a *to proofread*, *to babysit* típusú igék.

A *csárda* is ezzel a folyamattal jött létre, csak éppen egy nyelvi határ átlépése után: a horvát *čardak* egyes számú alakot az átvevő magyarok többes számúnak vélték, és annak rendje és módja szerint megcsinálták hozzá a *csárda* egyes számot és az eredeti egyes számmal azonos alakú többest.

Ad keksz és koks

Ez már át is vezet a szerző következő, eredetileg többes számú példáihoz. A nyelvtani szám (numerus) olyan fontos grammatikai téma (és mellelleg olyan érdekes mindenféle szempontból), hogy a cambridge-i egyetemi kiadó *Cambridge Textbooks in Linguistics* című sorozatában külön kötetet szánt neki (Corbett 2000). Igaz, a kötet fülszövege így kezdődik: „A nyelvtani szám a leginkább alábecsült grammatikai kategória.” (Ezt a ki-tűnő sorozatot, különösen az egyes grammatikai kategóriákat – aspektus, eset, idő, mód, nem – tárgyaló köteteket nyomatékosan az Olvasó figyelmébe ajánlom; erre már csak az is okot ad, hogy igencsak népszerűsítésre szorul, hiszen például az egyik vidéki egyetem kari könyvtárából tízévi nem használás után az előírások szerint nemrégén egyszerűen kiselejtezték őket, némelyiket több – annak idején ajándékba kapott – példányban is!)

A szerző által tárgyalt két szóval (*keksz*, *koks*) nyelvtanilag nincsen baj, hiszen anyagnevek lévén alig használatosak többes számban (legfeljebb '-fajták' jelentés-

ben). A *delikatesz* szinte csak boltnévként használatos, ott sincs nehézség, a *notesz* pedig könnyen többesíthető. A már csak kifejezésben használt *móres*(*re tanít*) sem okoz nyelvtani nehézséget; ez is latin többes szám (lásd ebben a szállóigében is: *O tempora, o mores*).

Az *Alpok* ↔ *Alpesek* használata bizonytalan, *Alpesek* ugyanis nyilvánvalóan kétfősen jelölt többes szám. Az *Anglia* és *Belgium* típusú országneveken (ilyen *Utópia* → *utópia* is) már nem érződik a többes szám, *Németalföld* pedig magyarul eleve egyes számú alak (szemben az ország angol vagy német nevével), ahogy az *Egyesült Államokat* is egyes számban egyeztetjük.

Nem kevés gondot okoz azonban a modern társadalom egyik leggyakrabban használt szava, a *média*. Az egyeztetés bizonytalansága onnan ered, hogy nem mindenki érzi már ebben az alakban a latin többes számot, ezért – a biztonság kedvéért? – sokan magyarul is többesítik: *médiák*. (Tudtommal Horányi Özséb pécsi professzor volt az első, aki „a még nagyobb biztonság kedvéért”, persze csak tréfából, a *médiák* alakot javasolta.) Az *univerzálé* filozófiai és nyelvészeti műszó ugyanez az eset (az is közös bennük, hogy mindkettő főnevesült melléknév, csak más-más ragozási osztályba tartoznak): a bizonytalanság itt a helyes *univerzália* mellett az *univerzáliák* alakot hozta létre. „Igazság” nincs – csak ajánlani lehet a *médiák* és az *univerzálék* alakokat. Igaz, hogy *médiának* ’hipnotizálható személy’ jelentése is van; lehet, hogy ebben a jelentésben a *médiák* lesz általános, míg a ’tömegközlelési eszköz’ jelentésben vagy ugyanez, vagy pedig a *média* egyes számú gyűjtőnévvé válik (amire sok példa van: *Biblia, fólia* stb.), és így nem is lesz szükség a többes számra. Ha mégis – mert többféleről van szó –, akkor valószínűleg győz a *médiák*.

A harmadik ilyen fogalom, illetve szó a *reália/reáliák*; a világ valóságos, kézzelfogható dolgairól van szó, amelyeket a nyelvnek ábrázolnia kell (néha a szó ’természettudományok’-at jelent). Ha – a nyelvi relativitás örök témáját idézve – egy afrikai nyelvnek nincsen módja, de szüksége sem arra, hogy a sokféle hó között a „kásás hó”-ra kifejezést találjon, akkor így fogalmazunk (annyira sem törődve a kétszeres többes számmal, mint a *médiák* esetében): „a *reáliák* különbsége az oka a nyelvi eszköztár különbségének”. Vagy egy idevágó példa: a *bricsesz* szintén angol jövevény, de mint „reália” már csak történeti tény, ezért nemcsak többes száma, hanem jelentése is kikerült a nyelvtudatból.

Érdemes megjegyezni, hogy a magyarban van még több eredetileg többes számú szó, mely nem a latinból való; ilyenek például a héberből – gyakran a jiddisen át – érkező *córesz*, *écesz*, *macesz*, *pajesz* (a kevésbé ismertek közül *gezeresz*) stb.

Ad kokszt

Már idéztük Jókai elismerését az alkoholfogyasztás szókincsének bőségéről – nyilvánvaló, hogy ugyanez áll a kábítószerre is. A kokszt mint tüzelőanyag eltűnésével és a kokain megjelenésével együtt járt a szóalkotás, ami a *kokszt* és a *kokain* hasonló hangzása miatt természetes átvitel volt, nem is kellett hozzá különösebb költői véna.

Ad tészta, sütemény

A nyelvészkedése okán már idézett Móricz Zsigmondnak van egy *Magyar szöveg franciául* című kis írása (1930), melynek kiindulása az, hogyan lehetne lefordítani

franciára a *Nem árt a vaj a bélesbe* magyar mondatot. Nem meglepő, hogy az író a fordítójával folytatott alkudozás végén, kompromisszumként az átültetendő szövegben a bélest megsütendő halra változtatja. (Itt is a reáliák különbségéről van szó.)

Ad kidnap és kidnappers

E szavak kapcsán 1. egy tényleges magyar és 2. egy látszólagos német párhuzam adódik.

1. A szerző érinti a 'gyermek' jelentésű angol szavak eredetét. Ugyanerről a magyar vonatkozásában Mészöly Gedeon (1982: 322, 324) és az általa is idézett Horger Antal (1924/2001: 96) tájékoztat. Mindketten úgy tartják, hogy *gyermek* első jelentése 'csikó', *kölyöké* 'kutyakölyök', *kamaszé* pedig 'nagytermetű kutya (például komondor)' volt. És egy (a *pesti* jelzővel és általában többes számban) immár történeti műszóvá is lett, eredetileg jiddis közvetítéssel a héberből származó szó: *srác* (mely – mint Nádasdy Ádám *A pesti srácok* című írásában [2008: 267] részletesen elolvasható – eredetileg többes számú alak volt).
2. A *napper* utótag felidézi a magyarba a németből érkező *neppert*. Annyit tudtam kideríteni, hogy az angol szó töve a kihalt (*k)nap* ige ('elcsíp' és 'becsap') volt, melynek egyes germán nyelvekben párhuzamai vannak. A *nepper* viszont a köznémetbe az argóból került, és a jiddis közvetítésével a 'becsap, megcsal' jelentésű héber *na'op* ige leszármazottja.

Ad lift

A szerző említette fogalmak közül a *liftpénz* és – talán szállodák kivételével – a *liftes* már ismeretlennek számít, hiszen a legtöbb felvonó „önkiszolgáló”. A *páternoster* egész biztosan mindig is az volt – ennek viszont a neve érdekes. Egyrészt azért, mert a *Miatyánk* latin nevével az imádkozást, annak is főleg a rózsafüzért használó módját idézi, másrészt azért, mert a felvonó és az ima egyaránt hosszú *á*-val ejtődik, holott a latinban *páter* volt a kiejtése. (Már csak ezért is hamis Erdélyi Józsefnek a magyar nyelv jellegét teljesen kiforgató érvelése [1939/2005; az újabb kiadást idézzük: 29], mert nyilvánvalóan csak írásban igaz az, hogy „*pater* és *mater* csak annyiban különböznek egymástól, mint a mi *apa*, *anya* szavunk”). Ahogy az *úr* nyelvtanilag helyes ragozott alakjai (például *urat*), úgy középkori felfogás szerint a *pater* eredetileg rövid *á*-s alakjai is Istenhez méltatlan „csonkítás” volnának, ezért kétféle ragozás volt érvényes – ahogy még az *arany* – *Arany*, *daru* [állat] – *daru* [emelőgép] típusú szópárokban. A morfológiában tehát a tulajdonnév ↔ köznévf, konkrét ↔ átvitt és hasonló mellett a szent ↔ profán különbség is a kompetencia része, vagy legalábbis az volt. (Ismert példa kétféle „s” betű egykori ugyanilyen elvű, szent és profán alapon történő eltérő használata; a *páter/úr* kiejtéséről tájékoztat Vértes [1980: 61], a kétféle s-betűről ugyanő [1959].) Az ilyenfajta „finomságok” iránti érzék csökkenni látszik, amit jól mutat, hogy egyre több pékség és áruház kínál „magvas” kenyeret.

Ad lift és felvonó

Ez a példa is azt mutatja, hogy az idegen és a magyar szó viszonya nem olyan egyszerű, mint sokan állítják (hasonló szópár *telefon/távbeszélő*, *borbély/fodrász*, *patika/gyógyszertár*). Joggal hangsúlyozza a szerző, hogy igenis az idegen szót érezzük

magyarosabbnak, a nyelvújítási terméket pedig hivataloskodónak, vulgárisan szólva „izzadságszagúnak”. Éppen ezért aligha fog kihalni a *lift* (a plasztikai műtét magyarul is használt angol nevének támogatása nélkül sem)!

Az embernek eszébe jut Molnár Ferenc halhatatlan írása, *A luftbalónos ember* (a részletet egy későbbi kiadásból idézem (1957: 129):

Ha nem így írom: luftbalón, nem tudják, miről van szó. Léggömb, ez a szó utálatos csinálmány, és ha hatszor írom is elébe, hogy: színes, nem nézik ki belőle a piros, kék, zöld, fényes és könnyű golyókat, amelyek fürtté kötve lebegtek egy borotvátalan, piszkos és vigyorgó ember feje fölött, amint árulta őket. A régi és rút szavaknak, mint amilyen a luftbalón is, megvan az a jó tulajdonságuk, hogy emlékezetünkbe, mikor felidézzük őket, elhózzák magukkal a rokonságukat is. Ha azt mondom: „luftbalón”, vele jön az a piszkos ember is, aki árulja, a városliget, a poros tavaszi délután, a verkliszó és az én egész fiatalságom. „Léggömb”, ez a szó nem hoz magával semmit. Egyedül jön, mint ismeretlen írás egy felbontatlan borítékon. Értem, de szigorúan nézek rá.

Mint látjuk, Molnár csak személyes-pszichológiai érveket hoz, de általában az idegen szavakat megkülönböztetés nélkül ellenzők is szubjektívak, bár az elutasításban közösségi jellegű érveket fogalmaznak meg.

Az eltelt idő e szó esetében furcsa változást hozott: ma már szinte csak a *lufi* él (ahogy *suli*, egyébként a diáknyelvben az egyetemről szólva is), és az eredeti, teljesebb alak, meg vélhetőleg az idegen eredet tudata is, teljesen elveszett.

Hadd említsem itt meg e bonyolult kérdéskör néhány klasszikusát. Zolnai Béla *A műkedvelő Purista lelki alkata* (1940) egyike volt a néhai Szépe György által legtöbbet idézett munkáknak; Leo Spitzer (1918a) műve, melynek címe magyar fordításban: Az idegen szavak vadászata és az idegen népek gyűlölete (a németben *Hatz* (lásd magyar *hecc*) '(hajtó)vadászat' és *Hass* 'gyűlölet' nagyszerűen rímel is!) alapvető munka, erre egy lábjegyzetében Simonyi Zsigmond hívta fel a magyar olvasók figyelmét a *Magyar Nyelvőrben* (1918/7–8: 170); ugyanott elemzi Spitzer egy másik igen fontos könyvét (1918b). A maga korában igen nagy hatású német nyelvész és irodalmár, Leo Spitzer (1887–1960), aki pedig szoros magyar kapcsolatokkal rendelkezett, és magyar folyóiratokban is publikált, mint nyelvész sajnos már alig ismert nálunk. (Annak idején a már említett Simonyi Zsigmond mellett mások, köztük Zolnai Béla idézte sűrűn, lásd Zolnai 1940-ben publikált és sok más munkájában.) Legalább irodalomtudósi tevékenységéről újabb időkben is említést tesznek, így például fordításban közölte egy alapvető tanulmányát a *Helikon* (1964/1970). Félő, hogy az ő (és sok más nagy) meg nem érdemelt elfelejtésében azon kívül, hogy „régieknek” számítanak, annak is szerepe lehet, hogy németül írtak (ami az 1936-ban Törökországon át az USA-ba emigrált Spitzer esetében nem is teljesen igaz).

Péter Mihály óráin az eredetileg a görögre vonatkozó középkori mondást (*Graeca sunt non leguntur* [görög lévén nem olvasandó, tudniillik latin szövegen belül] már az 1960-as évek végén (!) kénytelen volt az oroszra alkalmazni (*Russica sunt non leguntur*); ma már nyugodtan ki lehetne terjeszteni a németre, sőt más egykori „világnyelvekre” is (*Non Anglica sunt non leguntur*).

Szomorúan kell megállapítani: hosszú évtizedekkel ezelőtt megfogalmazták már az olyan viták összes álláspontját (és megcáfolták a szélsőséges véleményeket), mint amilyen az idegen szavakról szóló. (Ennél is régebben, több mint két évszázada lezárulhatott volna például az ugor–török háború is, ha már akkor – és nem csak majd kétszáz év múlva! – jelenik meg és válik az általános műveltség részévé Benkő József munkája (1978). Ehelyett majdnem egy évszázad múlva kezdődött csak meg igazából a küzdelem.)

Még néhány adalék az idegen szavak témaköréhez. Az egyik az olyan foglalkozásnevek kérdése, mint *geográfus* vagy *etnográfus*: itt a szakmának van ugyan magyar neve, de a foglalkozásra egyáltalán nem „sznobság” az idegen szó használata, hiszen csak nagyon sután lehetne magyar megfelelőt találni. A helyzet aszimmetrikus: míg *fizika* és *fizikus* stb. esetében szükségképpen mindkettő idegen (vagy jövevény-) szó, ebben a két esetben csak az egyik. *Anglista*, *germanista* stb. esetében pedig a magyarítás vagy kicsit suta (*angolos*), vagy szűkebb értelmű (*németes*).

B. Kovács Mária talán kevéssé ismert cikkében (1998) megerősíti mindnyájunk tapasztalatát: népiesebbnek, magyarabbnak érezzük ezeket a latin szavakat (csak párat idézek a tanulmányból), mint hivatalos magyar megfelelőiket: *árenda*, *citál*, *fiskális*, *juss*, *nótárius*, *passzus*, *prókátor*, *testál* és *testamentum*. Hozzátehetünk olyan, immár alig (vagy már csak mesékben szereplő) szavakat is, mint *strázsál*, *ókumlál*, *ókula*, *árkus* (*papír*) stb. Azóta került a kezembe Zolnai Béla 1950-es, *Miskulancia* című írása, mely már jóval előbb teljes általánosságban megfogalmazta ezt a jelenséget: „A *miskulancia* szó nyelvünk nem-irodalmi rétegébe tartozik. Közismerten használja a familiáris beszéd, sőt – latinos-tudós formája ellenére – népiesnek érezzük. Ebből a szempontból olyanfajta, mint a *juss*, a *virtus*, a *portéka*, az *ámbitus*, a *patika*, a *porció*, a *cívís*, a *szervusz*, a *pertú*, a *familia*, az *akkurátus* és társai” (137). Mint Zolnai megállapítja, a *miskulancia* nem eredeti latin, hanem ’saláta’ jelentésű latinosított olasz szó. (Hozzátehetjük a szintén meglepő tényt: a *Minden út Rómába vezet* sem eredeti római szállóige [lásd Wacha 1961].)

Nemcsak e nagyon alapos és tanulságos tanulmány és a régi erkölcsi elv miatt, mely szerint az érdemeket el kell ismerni (*Palmas qui meruit ferat*), fontos Zolnai Béla megemlézése, hanem azért is, mert az utóbbi időben végre óriási érdemeihez méltóan szerepel. Szépe György portrékötetében (Szépe 2013) ugyan nincsen külön fejezet róla (a 193–194. oldalon azonban Zolnai Fónagy Iván kapcsán szerepel igen fontos adalékokkal), előadásain és magánbeszélgetésekben sűrűn és elismeréssel, sőt csodálattal emlegette (utóbbiba Zolnai furcsaságainak – például az apjával, Zolnai Gyulával nyilvánosan folytatott vitáinak – a felelevenítése is beletartozott).

Zolnai 1957-ben és 1964-ben megjelent tanulmánykötetei után 2009-ben Miskolczi Ambrus szerkesztésében látott napvilágot egy válogatás írásaiból; ennek önmagában vett értékén kívül igen nagy érdeme a szerkesztő életrajzi összefoglalása: Miskolczi (2009), amely Miskolczi (2001) megfelelő részének összefoglalása. Megemléltendő még Zolnai 1939-es monográfiája, melyet a szerző Gombocz Zoltán emlékének ajánlott, és mely jelentős átdolgozás után a *Nyelv és hangulat* című kötet (Zolnai 1964) alapanyagát képezte.

Személyes véleményem az, hogy Zolnai újrafelfedezését (rehabilitációját?) a legjobban az teljesítené ki, ha 1940-es munkája és a két (1957-es és 1964-es) tanulmánykötet

újra megjelenhetne; valamint – ha másra nincsen mód – az első okvetlenül fontos teljes kiadásán kívül az utóbbi kettőből legalább egy nagyon bő egykötetes válogatás is. Végül újra, Zolnai esetében is sajnálattal kell megállapítani, hogy az Akadémiai Kiadó *A múlt magyar tudósai* című félbemaradt, igen értékes kismonográfiai sorozatában – jó néhány igen nagy nyelvészszel (t. k. Gombocz, Karácsony, Lotz) egyetemben – ő sincsen képviselve.

Cs. Szabó László így ír: „A nyelv sok idegen szót befogad, néha egyenesen a nyelv erejére, eleveenségére vall, hogy az egyjelentésű ősi és jövevény szó egy árnyalattal mégis különbözik. [...] a zsendár zordabb, mint a csendőr, a finác gúnyosabb, mint a pénzűgyőr [...] a poéta több, mint a költő, a praktika félelmesebb, sőt magyarabb, mint a cselszövés, a muzsika bensőségesebb a zenénél, és így tovább. A nép néha megbélyegez, néha kitüntet az idegen szóval, a párhuzamos szóhasználat jellemfestésre és lélekrajzra szolgál. A baj csak akkor kezdődik, mikor az idegen szó kilakoltatja a hazait” (1939: 125).

Végül egy személyes élmény – a „másik térfélről”, a humán értelmiség köréből. Egy nagyon nehéz angol szemantikai könyv *Kognitív tudomány és figuratív nyelvhasználat* című fejezetének fénymásolt példányát a tanteremben hagyta a tulajdonosa. Mielőtt kinyomoztam, melyik csoportról van szó, és visszajuttattam, belekukkantottam. Nagyon néztem, mert a nyilvánvalóan már nem elsőéves angol szakos diák a következő szavakat jelölte meg mint számára újakat, ismeretleneket (és látta el többé-kevésbé helyesen magyar megfelelőikkel): *kogníció, konceptuális, egzaktás* (ennek „magyar” megfelelője nála meglepő módon *precízió* volt!), *anomália, diszciplína, eliminál, figuratív nyelvhasználat, idióma, imaginárius, paradigma, terminológia* stb. Ezek egytől egyig még nem a kognitív szemantika speciális értelemben használt angol vagy nemzetközi műszavai, hanem – azt gondolná az ember – az általánosan használt értelmiségi, sőt műveltségi nyelvbe tartoznak. Ebben a körben ezt a nyelvezetet ismertnek feltételeznék az ember, hiszen nélküle mindenféle magasabb szintű bölcész teljesítmény igencsak bizonytalannak tűnhet. Vagyis azt hiszem: mind általános műveltségi, mind oktatás-módszertani (azon belül pedig felsőoktatási pedagógiai) szempontból érdemes volna alaposan és elfogultság, főleg indulatok nélkül (pedig sajnos néha nem így történik) végiggondolni ezt az egész idegenszó-kérdést.

IRODALOM¹

- Benkő József (1978): *A' magyar és török nyelv mely keveset edgyezzen; a' magyar szókról való kü-lömb-külömb jegyzésekkel edgyütt; meg-mutatja Benkő Jósef.* In: Éder Zoltán: *Benkő József nyelvészeti munkássága és az Erdélyi Magyar Nyelvűvelő* [helyesen: Nyelvűvelő] *Társaság.* Budapest: Akadémiai Kiadó, 149–216.
- Berrey, Lester V. – van der Bark, Melvin (1952): *The American Thesaurus of Slang.* New York: Thomas Y. Crowell.
- Corbett, Greville G. (2000): *Number.* (Cambridge Textbooks in Linguistics.) Cambridge: Cambridge University Press.

¹ Terts István kérésére ebben az irodalomjegyzékben a külföldi (vagy külföldön publikáló magyar) szerzők keresztnévét is kiírjuk. – *A szerk.*

- Cs. Szabó László (1939): *Magyar néző. Napló az európai válságról*. Budapest: Nyugat.
- (1946): *Két part*. Budapest: Révai. (Az idézett rész a kötet 1943-ban íródott *Vonatablak* című részéből való.)
- Erdélyi József (1939/2005): Nemek a magyar nyelvben. In: uő: *Árdeli szép hold*. Budapest: Magyar Élet; (a már nehezen hozzáférhető [és hosszú ideig zárolt!] első kiadás helyett a kötet bővített új kiadását idéztük:) Budapest: Magyar Ház.
- Hidegkúti Béla (szerk., 1992): *Koestler emlékkönyv*. Budapest: Bethlen Kiadó.
- Horger Antal (1924/2001): *Magyar szavak története. Közérdekű magyar szófejtések gyűjteménye*. Budapest: Kókai Lajos kiadása; (reprint) Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- B. Kovács Mária (1998): A jogi szakszókincs latin elemei a nyelvjárásokban. *Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei. Tanulmányok a magyar nyelvről*, 38–43.
- Mészöly Gedeon (1982): *Népünk és nyelvünk. Válogatott tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Miskolczy Ambrus (2001): *Szellem és nemzet. Babits Mihály, Eckhardt Sándor, Szekfű Gyula és Zolnai Béla világáról*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- (2009): *Zolnai Béla (1890–1969) emlékezete (Filológia, szellemtörténet, történelem)*. In: Zolnai Béla: *Nemzet és szellemtörténet*. Budapest: Lucidus Kiadó, 7–18.
- Molnár Ferenc (1957): A luftbalónos ember. In: uő: *Az Aruvimi erdő titka*. (Vidám Könyvek.) („A luftbalónos ember” a „Három kis novella” II. része, 129–132.) Budapest: Magvető.
- Móricz Zsigmond (1930): Magyar szöveg franciául. *Nyugat* 16, augusztus 18., I–II. (a 304. lap után, a hirdetések között, „Papírkosár” rovatcím alatt); Újra in: uő (1958): *Riportok 1930–1935*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó, 71–72.
- Moser, Wolfgang (1996): *Xenismen. Die Nachahmung fremder Sprachen*. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.
- Nádasdy Ádám (2008): A pesti srácok. In: uő: *Prédikál és szónokol. Újabb írások, beszélgetések a nyelvről 2003–2007*. Budapest: Magvető, 267–270.
- Ponori Thewrewk Emil (1873): *A helyes magyarság elvei*. Budapest: Hoffmann és Molnár.
- Sárközi Mátyás (2005): *Mit is jelent? Sárközi Mátyás szótára*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Spitzer, Leo (1918a): *Fremdwörterhatz und Fremdvölkerhass. Eine Streitschrift gegen die Sprachreinigung*. Wien: Manzsche Hof-, Verlags-Universitäts-Buchhandlung.
- (1918b): *Anti-Chamberlain. Betrachtungen eines Linguisten über Houston Stewart Chamberlains „Kriegsaufsätze” und die Sprachbewertung im allgemeinen*. Leipzig: Reiland.
- (1964/1970): Az amerikai reklám – népművészetként értelmezve. *Sprache im technischen Zeitalter* 12, 951–973.; magyarul (fordította: Bonyhai Gábor): *Helikon. Világirodalmi figyelő* XVI. 3–4, 319–338.
- Szépe György (2013): *Nyelvészportrék*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor (szerk., 2000): *Nyelvi fogalmak kisszótára*. Budapest: Korona Kiadó.
- Vértés O. András (1959): Tallózások helyesírásunk történetében. *Magyar Nyelv* LV, 23–37.
- (1980): *A magyar leíró hangtan története az újgrammatikusokig*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Wacha Imre (1961): Minden út Rómába vezet. *Magyar Nyelv* LVII, 352–355.
- Zolnai Béla (1939): *Szóhangulat és kifejező hangváltozás*. (Acta Litterarum ac Scientiarum Reg. Universitatis Hung. Franciscus-Josephinae, Sectio Philologica, Tom. XII.) Szeged: A M. Kir. Ferencz József Tudományegyetem Barátainak Egyesülete.
- (1940): *A műkedvelő Purista lelki alkata*. (Különlevonat a *Szellem és Élet* tudományos folyóiratból.) Szeged: k. n.
- (1950): Miskulancia. *Magyar Nyelv* XLVI, 137–143.
- (1957): *Nyelv és stílus. Tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- (1964): *Nyelv és hangulat. A nyelv akusztikája*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- (2009): *Nemzet és szellemtörténet*. (A bevezetést írta és szerkesztette: Miskolczy Ambrus.) Budapest: Lucidus Kiadó.

KÖNYVSZEMLE

Tolcsvai Nagy Gábor Bevezetés a kognitív nyelvészetbe

Budapest: Osiris Kiadó, 2013. 392 p.
ISBN: 978-963-2762-39-5

Új Tolcsvai Nagy Gábor-mű került a könyvesboltokba 2013 végén, amikor az Osiris Kiadó gondozásában megjelent a *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe* című kötet. A könyv megjelentetésével a szerző – hosszú évek kutatásainak eredményeképpen – jelentős összegező munkát tett le az olvasó asztalára. Nem véletlen, hogy az irodalomjegyzékben Tolcsvai Nagy Gábor saját tizennégy korábbi írására is hivatkozik az 1996 és 2013 közötti időszakból. Már az 1996-os, *A magyar nyelv stilisztikája* címet viselő kötetnek is jellemzője volt a kognitív szemlélet, amely alapvetően határozta meg a könyv stílusértelmezését. Ez a szemlélet érvényesült *A magyar nyelv szövegtana* címet viselő kötetben, s a szerző ilyen irányú érdeklődéséről és önálló kutatásairól tanúskodnak a szakfolyóiratokban, például a *Magyar Nyelv* vagy a *Nyelvtudományi Közlemények* hasábjain megjelent tanulmányai is. A kötet teljes *Irodalomjegyzéke* tizennyolc oldal terjedelmű, és kereken ötszáz művet sorakoztat fel.

A mű közel 400 oldalon, összesen hét fejezetben vezeti be az olvasót a kognitív nyelvészetbe. Már a munka legelső mondata jelzi azt a fordulatot, amely a világban – a nyelvtudomány kérdésfeltevését illetően – bekövetkezett: „A nyelvről folyó tudományos diszkurzus az ezredfordulón olyan szakaszba lépett, amelyben a nyelv a beszélőkhöz és a beszédcselekvéshez viszonyul, s nem pusztán elvont rendszer vagy beprogramozott algoritmus szisztéma” (9). A rövid szerzői *Előszó*-ban találkozunk a kognitív nyelvtudomány alapállását bemutató mondattal: „A kognitív nyelvészetben nem a szerkezethez rendelünk jelentést, hanem fordítva: a jelentésből lesz

szerkezet” (10). A *jelentés* mind a fenti mondatnak, mind a bemutatandó könyvnek, mind pedig a kognitív nyelvészetnek az egyik legfontosabb fogalma, mondhatni a kulcsszava. Az *Előszó* lapjait (9–12) *A nyelvi rendszer és a nyelvhasználat kognitív alapjai* (13–25) és *A kognitív nyelvészet elméleti alapjai* (27–88) című fejezetek követik, amelyek egyrészt a kognitív szemlélet előzményeit, másrészt a diszciplína megszületésének körülményeit mutatják be. Magának a kognitív megközelítésnek a lényegét foglalja össze többek között az ún. kognitív elkötelezettség követelménye, amelyet Tolcsvai Nagy Gábor – Lakoff nyomán – így fogalmaz meg: „A kognitív elkötelezettség: az emberi nyelv leírását az elméről és az agyról való általános ismeretekkel és más tudományos ismeretekkel összhangban kell elvégezni” (52).

Az első fejezet *Nyelv, tudás* alfejezetében igen jól követhetően a szójelentés (*apa*), illetve az igekötő-használat konkrét és átvitt értelmű példáinak (*átmegy valahová – átmegy megpróbáltatásokon*), továbbá a szórendnek (*Péter kinyitotta az ablakot. – Péter az ablakot nyitotta ki. – Péter nyitotta ki az ablakot stb.*) területéről vett eseteken mutatja be a szerző a kognitív nyelvészeti megközelítés néhány jellemzőjét. Itt is hangsúlyozottan utal a szórend *jelentést befolyásoló* szerepére (16). A második alfejezet az emberi kommunikáció jellemzését adja; ennek a résznek ismétlődő fogalmai a *közös figyelemirányítás*, a *közös jelentésképzés*, a *nyelvi interakció*.

A második fejezetben, az előzmények bemutatása során fontos az elhatárolódás részben a strukturalista szemléletű nyelvészeti iskoláktól, amelyek a nyelvet elvont rendszernek tekintik, és az objektivitás jegyében elválasztják a beszélőktől, részben pedig a generatív grammatikától, amely elsősorban a minden nyelvben működő szabályrendszert kívánja leírni. (Bár Chomsky mentalista szemlélete már egyáltalán nem

áll olyan távol a kognitív nyelvészettől, sőt a generatív mondatelemzésekben megjelenő topik-fókusz probléma is kaphat – mint azt a későbbiekben tapasztalhatjuk – kognitív értelmezést.) Ugyancsak lényegesnek tartja a szerző a kognitív pszichológia bemutatását, illetve utal a biológiai és a kulturális evolúciós elméletekre, röviden vázolja az anyanyelv-elsajátítás témakörét. *A tér kifejezése a nyelvben* és *Az idő kifejezése a nyelvben* alfejezetekben több ábrával is találkozunk (67–73); az egyszerű, mégis igen szemléletes képek alkalmazása nem idegen a kognitív nyelvészettől. A (szó)jelentés problémája, amelynek később hosszabb fejezetet is szentel a szerző, ismét visszatér: a *Szabadság és tapasztalat* alfejezetben a *szabad* melléknév jelentéseit kapcsolódásainak feltárásával mutatja be. A kognitív nyelvészlelet érvényesül a következő megfogalmazásban: „A *szabad* melléknév mint a SZABADSÁG fogalmának viszony jellegű nyelvi kifejezése több jól körülhatárolható fogalmi tartományt kifejező főnévi csoporttal kapcsolódik össze a magyar nyelvben” (84). Ezt követően a megnevezett mintegy tíz terület, illetve alterület (MOZGÁS, KÖRÜLHATÁROLT TÉR, EMBERI TEVÉKENYSÉG stb.) példái következnek a *szabad mozgás*, *szabad bejárás*, *szabad átjárás* képeitől a *szabad út*, *szabad levegő*, *szabad nép*, *szabad ország* kifejezéseken át a *szabad fordítás*, a *szabad szórend* és a *szabad vers* említéséig. A kognitív nyelvészetben a különböző hosszúságú ún. *nyelvi egységek* – olyan összefüggő nyelvi szerkezetek, amelyekkel a beszélő holisztikusan tud bántani – alapfogalomként jelennek meg. Az első oldalaktól feltűnő jellegzetes kulcsszavak közé tartoznak még a *profilálás*, a *testesültség* (*embodiment*), az *emergencia*. Ezeket, sőt további csaknem száz, a kognitív nyelvészethez kötődő fogalmat összegyűjtve is megtaláljuk a *Fogalomtárban*, ahol rövid magyarázat kíséretében szerepelnek; a legtöbb kifejezésnek angol eredetijét is megadja a szerző. A kiskapitális, mint ismeretes, a kognitív fogalmak jelölésére szolgál.

A kognitív nyelvészet elméleti kidolgozásai című harmadik fejezet (89–112) tagolása az elmélet kidolgozóinak munkásságát követve alakul. Ronald Langacker *kognitív nyelvtanából* a szimbolikus nyelvi szerkezetek sémája és a használatalapú grammatika fogalmi jelennek itt meg. A könyv szerzője – Langacker példáját felidézve – az angol nyelvtenhoz kapcsolódó egyik jelenség leírása során így fogalmaz: „A dativusi *to* prepozíció használata a *give 'ad'* ige mellett az adás »újtját« és célját helyezi előtérbe, míg a prepozíció nélküli változat az adományozott birtokosi mivoltát” (94). A nyelvtani kategóriák a *prototípuselv* alapján épülnek fel; ez utóbbit később külön fejezet mutatja be. Leonard Talmytól, a *kognitív szemantika* ismert képviselőjétől olyan kutatási területekre utal Tolcsvai Nagy könyve, mint például a nyelvten és megismerés viszonya, a figura és alap megkülönböztetés, a tér nyelvi leképezése, az erődinamika. Ezek részletes bemutatásával a későbbiekben ismételtelen találkozunk. Talmy a nyelvtani elemek szemantikai megközelítésében ért el jelentős eredményeket. A továbbiakban a *metaforaelmélete* nyomán jól ismert George Lakofftól a *kognitív sémák rendszere*, Gilles Fauconnier-től pedig a *mentális terek elmélete* tűnik fel ezeken a lapokon; a metaforáról az ötödik fejezet részeként további negyedszáz oldalon olvashatunk. Végül az ún. *konstrukciós nyelvtenok*-ról esik szó.

A Kognitív tényezők a nyelvben (113–168) című negyedik fejezet egyes alfejezetei ismertetik egyrészt a *kategorizációt*, másrészt a *konstruálást* és összetevőit: a *figyelem* jelenségét – benne a *centrum–periféria-elv*-vel (137) –, az *előtér–háttér problémáját*, a *figura–alap kettősét*, és nagy szerep jut a fejezetben a *sémák*, a *tartományok* és a *keret* kérdéskörének is. Az első területnél maradv: a szerző felsorakoztatott példái a kategorizáció és a kategóriák új, a klasszikustól eltérő felfogását mutatják be a *színnevekre*, a *gyümölcsökre* és a *madarakra* vonatkozóan. Itt idézi fel a szerző részletesen az Eleanor

Rosch-féle prototípus-elméletet; a nyelvtani kategóriák körét illetően a továbbiakban azt is megtudjuk majd, hogy milyen az ún. *prototipikus főnév* (126 és 182–184), illetve a *prototipikus ige* (178). Ez utóbbi kapcsán olvashatjuk többek között: „Az ige jelentése relációs szerkezetű: egy résztvevő, az elsődleges figura (a trajektor; tr) és egy másik résztvevő, a másodlagos figura (a landmark; lm) viszonyának temporális feldolgozása. [...] A prototipikus ige az eseményt időben körülhatárolt módon fejezi ki. [...] A folyamat az ige szemantikájában állapotok sorozata, amely állapotok egymásra következők mutatnak be egy folyamatot” (178–179).

A leghosszabb, *A grammatika szerveződése* című, a nyelvi kategóriák kognitív szemléletű bemutatását nyújtó ötödik fejezet (169–312) nem véletlenül indul a *jelentés* elemzésével (171–195), de a további részek is voltaképpen a jelentés kérdéseit járják körül. Már a kötet legelején, a 2. fejezetben megfogalmazódik, hogy „A jelentés elsődleges a formához, a struktúrához képest... A nyelvi rendszerben a jelentés a meghatározó, a szemantikai szerkezetek sematizációi adják a morfoszintaktikai szerkezetek alapját” (55–56). Az ötödik fejezetben ismételtén ábrák sora mutatja be – Langacker nyomán, illetve a szerző saját kutatásai alapján – egy-egy tartalmas főnév vagy ige (*nagynéni, kés, asztal; belép*) vagy éppen nyelvtani használatú elem (határozóragok, névutók: *-on/-en/-ön, -ban/-ben; alatt, fölött*) jelentésszerkezetét, az ún. jelentésmátrixot (177–179, illetve 186–191). Új, kognitív felfogással közelít a *jelentésváltozásokhoz* és a velük kapcsolatban álló *motivációhoz* (195–206), további fejezetet jelent a *metafora megközelítése* (208–227). Szól a szerző a metaforafelfogás múltjáról, a korábban szinte kizárólag a művészi szövegekből levezetett és csak ott érvényesnek vélt metaforaelméletekről (helyettesítés-, hasonlítás- és interakcióelmélet). A metafora kognitív elméletéből a *forrás-* és a *céltartomány* fogalmai és a *fogalmi metaforák* világa jelennek meg, az utóbbiak sok-sok

példával illusztrálva: A JÓ FENT, A ROSSZ LENT képeitől elindulva A MEGÉRTÉS LÁTÁS, A MEGÉRTÉS FOGÁS példáiig. Pilinszky János *Négy-sorosának plakátmagány* szava *A fogalmi integráció (A blend)* című alfejezetben tűnik fel (228–232), ugyanitt találkozunk az átlátnak – egyrészt mint konkrét, másrészt pedig mint átvitt értelmű igének – a szemléletes bemutatásával. Ezt követően pedig hús oldalnál is többet szentel a szerző a *poliszémia* fogalmának és eseteinek (232–255). „A poliszémia az elmúlt évtizedek egyik legvitatottabb és legtöbbször kutatott nyelvtudományi témaköre” – állapítja meg Tolcsvai Nagy Gábor, hozzátéve rögtön, hogy kognitív szempontból „a poliszémia a prototípuselvű kategorizáció, a családi hasonlóság és a konstruálás dinamikus funkcionálása révén a nyelv belső jellemzője” (233). A jelentés a kognitív szemantikában tagolt fogalmi szerkezet; a poliszémia alapja az e fogalmi szerkezetek között fennálló kapcsolatok rendszere. Igen szemléletes példaként szerepelteti itt Tolcsvai Nagy Gábor a *fej* főnevet, amelynek jelentésszerkezetét (ún. *poliszém jelentéshálózatát*) részletesen elemzi is. A 224. oldal ábrája összesen huszonegy jelentését mutatja be *fej* szavunknak. A grammatikai elemeket ugyancsak jellemezheti a poliszémia, ahogyan erről a 246–253. oldal példái tanúskodnak. A szorosabban vett grammatikai jelenségekhez (birtokos szerkezet, *-nak/-nek* rag) kapcsolódik két további részfejezet. A *referenciapont-szerkezet* címet viselő fejezetben a *referenciapont* elnevezés arra utal, hogy vannak nyelvi kifejezések (ilyen például a birtokos szerkezet), amelyekben egy-egy dolog (adott esetben a birtok) egy másikkal (a birtokosnak mint referenciapontnak) a megnevezésén keresztül válhat elérhetővé. A *kompozítség-szerkezet* címet viselő részfejezetben pedig főnevek és határozóragok, illetve igekötők és igéik kapcsolata (*kompozítség-szerkezet*) rajzolódik ki. A 256–258., majd a 269–277. oldalakon ismét szemléletes ábrák sorával találkozunk. Az 5.9. ponttól következő alfejezetek elemzései pedig a *mondattan* területét érintik, és a

lapokon az egyszerű mondatra (279–283), az alanyra (283–296), továbbá a topikra (296–307) és a fókusz-problémára (307–312) vonatkozó kognitív megközelítés példáit olvashatjuk. „A ’szerkezeti fókusz’ sokat tárgyalt jelensége a figyelemirányítás egy módja” (308). A generatív mondatban topik és fókusz fogalmai – úgy tűnik – jól beleilleszthetők a kognitív nyelvtanok előtér–háttér-elemzéseibe, s a szerző kognitív magyarázatot tud fűzni a legfontosabb szórendi (igekötő és ige sorrendje) jelenségekhez is (312).

Idézetek sorával találkozunk a stílust kognitív szempontból vizsgáló *Konstruálás szövegszinten* című hatodik fejezetben, a 313–349. oldalon. Arany János, Babits Mihály, József Attila versidézetei jelentik a kiindulást a főnév, az ige, valamint a metafora stíluspotenciálját bemutató, illetve az alakzatokkal foglalkozó részekben. Az adjekciók közé tartozó egyszerű szóismétléssel egy köznyelvi kifejezés (nagyon-nagyon hosszú idő) kapcsán, a *transzmutáció* (szavak, kifejezések helycseréje, szokatlan szórendje) kognitív értelmezésének a kérdéskörével *A walesi bárdok* és a *Tetemre hívás* sorait idézve foglalkozik Tolcsvai Nagy Gábor. Az utóbbi elemzés visszaul a korábban az egyszerű mondatról írottakra: „A magyar transzmutációs mondat szerkezetek szemantikai szerkezete és szórendje nem egyetlen abszolút normához mérhető, hanem a magyar mondat prototipikus jelentésszerkezeteihez képest mutat szokatlan, begyakorlatlan, konvencionálatlan jelleget” (332–333). Nemes Nagy Ágnes *Között* című költeményének elemzésével az *Egy névutó poétikája* című fejezet részben találkozunk. A *mondat stíluspotenciálja* kapcsán részben napjaink sajtószövegeiből vett idézetek, részben Kosztolányi-prózarészletek szerepelnek a fejezetben.

A legutolsó, *Nyelvpedagógia és kognitív nyelvészet* címet viselő hetedik fejezet (351–359) azt bizonyítja, hogy az egyetemi katedrán álló szerző az általános és a középiskolákban is szeretne korszerűbb, vonzóbb és nem utolsósorban eredményesebb anya-

nyelvoktatást látni. Véleménye az, hogy két alapvető kérdés fogalmazódik meg a tudományos kutatás és a közoktatás viszonyában: egyrészt „hogyan lehet a legfrissebb és megbízható kutatási eredményeket alkalmazni a közoktatásban”, másrészt pedig „hogyan lehet [...] a tanulók közvetlen tapasztalatától eltávolított tudományos nyelvtani ismereteket összekapcsolni a tanulók tapasztatával és korosztályi befogadóképességükkel” (352). Tolcsvai Nagy Gábor szerint az anyanyelvet – mint tantárgyat – a jelentésnek az életkori sajátosságoknak megfelelő megközelítésével, ennek során a kognitív szemlélet messzemenő alkalmazásával és a nyelvi tények jól megválasztott „adagolásával” lehetne a tanulókhöz közel vinni. Egyetérthetünk a szerzővel: valóban éppen a jelentés sokoldalú vizsgálata lehet alkalmas arra, hogy megújítsa anyanyelvoktatásunkat. (Ismét itt vagyunk tehát tudományunk kulcsszavánál, a jelentésnél, azért, hogy vele a tanulóknak is mintegy kulcsot adjunk a nyelvi tények megértéséhez.)

Az *Összefoglalás* néhány oldala csupán a kötetben eddig tett legfontosabb megállapítások hangsúlyozására korlátozódhat. A mű befejező mondata optimizmust fejez ki: „A magyar nyelv leírásában számos új eredmény várható a kognitív nyelvészeti kutatások nyomán” (359). A már említett *Irodalomjegyzéket* és *Fogalomtárat* követő részletes *Tárgymutató* jelentős mértékben segítheti az olvasót a kötetben való tájékozódásban (387–392).

Az új mű valóban alkalmas bevezetés a lingvisztikával foglalkozni kezdő egyetemisták számára, hiszen nagyszerűen tükröződik benne mindaz a tudásanyag, amely az 1970-es, 80-as évektől napjainkig a világban a kognitív nyelvészet témakörében felhalmozódott. Ugyanakkor benne rejlik a magyar nyelvvel vonatkozó továbbépítés számos lehetősége is, ez a munka a jövő nyelvésznevelésére vár majd. Ezért ajánlom a kötetet igen melegen a leendő nyelvészek figyelmébe, de ugyanilyen melegen ajánlom – mint kiváló összefoglaló kötetet – a már a pályán lévőknek, továbbá

a nyelvészet iránt érdeklődő tanárkollégáknak is: a leginkább azoknak, akik nem ijednek meg a szellemi kihívásoktól, valamint a nyelvészettől is több életet (azaz a problémák élő, életszerű megközelítését) várják, és készek anyanyelv-tanításuk megújítására.

Csetneki Sándorné Bodnár Ildikó

IRODALOM

Tolcsvai Nagy Gábor (1996): *A magyar nyelv stilisztikája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
— (2001): *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Szépfalusi István – Vörös Ottó – Beregszászi Anikó – Kontra Miklós **A magyar nyelv Ausztriában és Szlovéniában**

Budapest–Alsóőr–Lendva: Gondolat Kiadó – Imre Samu Nyelvi Intézet – Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet, 2012.
351 p.
ISBN: 978-963-693-221-3

A Magyarországgal szomszédos országokban élő magyarokról, akiket a mélyen gyökerező Magyarország-központú szemlélet „határon túli” vagy újabban „külhoni” magyarokként emleget (vö. még az „anyaország” kifejezéssel), napjainkban sokszor és sokféleképp esik szó. E sokféleségben kiemelkedő szerepe van a nyelvi szempontoknak, és ezáltal annak a magyar nyelvtudományt általánosan is jellemző kérdésnek, milyen leírásaink és elemzéseink vannak e magyar nyelvi csoportokról. Általánosan elmondható, hogy nyelvhasználatuk szociolingvisztikai vizsgálata az utóbbi negyedszázadban örvendetesen sokrétűvé vált. Ennek a szinte már könyvtárnyi irodalmat megteremtő kutatási iránynak a korai szakaszában meghatározó jelentőségű volt, hogy

Kontra Miklós kezdeményezésére létrejött a kétnyelvűség kérdéseivel foglalkozó munkaközösség, amely a jelen kötet keretét adó könyvsorozat szerzőin kívül számos további kutatót is magához vonzott. Az előzményekből adódóan a könyv szerzőinek és a kiadásban részt vevő intézményeknek a köre is tágabb a szokásosnál. A mű ugyanis szerves része egy nagyobb programnak: a munkaközösség 1990-es évek közepén kialakított koncepciója szerint a sorozat egységes szempontok alapján mutatja be az összes Magyarországgal határos ország magyar nyelvi helyzetét.

A sorozatban már korábban publikált kötetek a következők: Cserniczkó (1998) Kárpátaljáról; Göncz (1999) Vajdaságról; Lansztyák (2000) Felvidékről. Nem jelent meg az erdélyi magyar nyelvet bemutató kötet, de az ottani adatgyűjtés kérdőívét és a vizsgált szociolingvisztikai változókra vonatkozó összesített adatokat két részletben közreadta a kolozsvári *Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények* (Kontra–Péntek–Szilágyi 2010: 163–182; 2011: 73–90). Az ausztriai és szlovéniai kötet tehát e sorozat utolsó darabja (Horvátországban a délszláv háború miatt akkor elmaradt az adatgyűjtés – később pedig már csak diakrón vizsgálatot lehetett volna végezni a többi országban végzett felméréshez képest).

A megjelent könyv voltaképp két kötet egyben. Első felének tárgya az ausztriai magyar nyelv. A magyar nyelv társadalmi, politikai és kulturális közegét bemutató fejezetei a 2000-ben elhunyt Szépfalusi István munkája, amelyet Beregszászi Anikó és Kontra Miklós egészített ki a nyelvi jelenségek elemzését tartalmazó részekkel. A kötet második fele jóval kisebb terjedelmű, a szlovéniai magyar nyelvet mutatja be: az általános bevezetőt Vörös Ottó, a nyelvi elemzéseket Kontra Miklós készítette.

A könyv két részének szerkezete kissé egyenetlen, például a 177. oldalon kezdődő második részt megelőzően olvasható az ausztriai fejezetek jegyzetanyaga, melléklete, valamint név- és tárgymutatója, ugyanak-

kor a bibliográfia már a szlovéniai fejezetek irodalmával összevontan, a kötet végén jelenik meg. Ezt követi az ausztriai fejezetek német nyelvű összefoglalója, a szlovéniai rész szlovén nyelvű tartalmi összefoglalása, majd a teljes kötet angol nyelvű összegzése. Némileg nehezíti a könyv használatát, hogy az ausztriai és szlovéniai nyelvi adatokat együttesen közreadó keresztátlak a szlovéniai rész melléklete és tárgymutatója között kaptak helyet (275–309).

Ausztriában és Szlovéniában a magyar nyelv helyzete több szempontból is hasonló. Például mindkét országban kis létszámú nyelvi kisebbség beszéli e nyelvet, és egyaránt jellemző rájuk, hogy a nyelvválasztás generációs megoszlása a magyar nyelv visszaszorulására utal. A hasonlóságok mellett vannak azonban csak az egyik vagy csak a másik országra jellemző különbségek is; a továbbiakban arról lesz szó, melyek azok a sajátosságok, amelyek az ausztriai és a szlovéniai magyar nyelvet egymástól és a magyar nyelv használatának más régióitól is elkülönítik.

Az ausztriai magyar nyelv sajátos helyzete abból adódik, hogy míg a többi szomszédos országban a magyar úgynevezett őshonos kisebbség, addig Ausztriában csak a mai Burgenland területén élők egy része tartozik e kategóriába: a magyar nyelv ausztriai beszélői főleg migránsok (vagy migránsok leszármazottai). Ez a kettősség a kutatás megtervezésében is érvényesült. Az adatgyűjtés három csoport felállításával zajlott: egyrészt a burgenlandi, másrészt a bécsi, harmadrészt az országban máshol élő magyar nyelvű népesség köréből került ki a 60 fős minta, amelyben az egyes csoportok azonos aránnyal szerepeltek. Az őshonos kisebbségi csoportba tartozókat a burgenlandi almintán belül tíz fő képviselte (37). Az adatközlők többségét alkotó migránsok több mint fele Magyarországról érkezett Ausztriába, a többiek a környező országokból (legtöbbször Romániából), de néhányan Amerikából is (38). Ebből adódóan az ausztriai adatközlők csoportja nyelvi szempontból igen heterogén;

ez jelentősen megnehezíti a tőlük nyert nyelvi adatok értelmezését. Sok esetben a nyelvi viselkedésük nem különbözik a magyarországitól; de lehetséges, hogy ez a mintán belüli különbségek kiegyenlítődének hatása, és nem jellemzi például az erdélyi származású migránsok vagy az örvidéki magyar nyelvű beszélők nyelvhasználatát.

A kapott válaszok esetenként attól függetlenül értelmezhetők, hogy a beszélő honnan származik. A kutatás egyik kérdése például az adatközlők Magyarországon fellépő nyelvi nehézségeire vonatkozott. Az a gráci kórusénekes, aki a kérdésre így felelt: „előfordult, hogy egyes szavakat nem értettek meg, például *murok*, *fuszulyka*” (122), valószínűleg erdélyi nyelvhasználati mintát követett Magyarországon is. Ezzel szemben egyértelműen az örvidéki nyelvhasználat regionális sajátosságai mutatkoznak meg azokban a válaszokban, amelyek a német nyelvi kölcsönszavaknak és a helyi nyelvjárás más elemeinek a kommunikációt megnehezítő hatásairól számolnak be (121–124).

A szlovéniai magyar nyelv helyzetének egyik sajátossága abban az oktatási modellben ragadható meg, amely több mint fél évszázados gyakorlatként a Muravidéken nemcsak a kisebbségi, hanem a többségi diákok számára is előírja a két tannyelvű iskolázást. Bár a két tannyelvű modell korábban széles körű elismerést váltott ki, az utóbbi évtizedekben egyetértés alakult ki azt illetően, hogy ez az oktatási forma – Kolláth Anna szavaival – „nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Nemhogy kiegyenlített kétnyelvűséget nem eredményezett, hanem a szlovén nyelv dominanciáját hozta a maga minden nyelvi és nem nyelvi következményével a kisebbségi diákok esetében, ezzel nagyban hozzájárult – az egyén anyanyelvvesztésének meggyorsításához” (Kolláth 2008: 91). A modell kritikájának egyik kevésbé kidolgozott vonatkozása – és ezt a jelen kötet sem említi meg – a többségi diákok nyelvtudásának kérdése. Kolláth erről ugyanitt a következőt

írja: „elgondolkodtató, hogy a szlovén diákok a kétnyelvű oktatásban nem válnak két-nyelvűvé” (92). Az iskola szerepe mellett itt azonban nem elhanyagolható annak a társadalmi környezetnek a hatása sem, amelyről a szlovéniai rész összefoglaló fejezetének záró soraiban Kontra Miklós és Vörös Ottó megállapítja, hogy „elemzéseink folyamatban levő nyelvcsere mutatnak, s e folyamat megfordítására nem sok esélyt látunk. Ugyanakkor van reális lehetőség a nyelvcsere lassítására és a magyar nyelv használatának bővítésére is” (251). Bár a könyv első felének nem készült magyar nyelvű összefoglalója, az ausztriai magyarnyelv-választás nyelvcsereére utaló jeleiről ugyancsak olvashatunk a kötetben.

A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén című könyvsorozat e kötetének befejezése nem csupán az ausztriai és a szlovéniai magyar nyelv kapcsán vet fel aktuális kérdéseket. A kisebbségi magyar nyelv jövőjéhez kapcsolódó viszonyulás ambivalens – ezt mutatja a fenti „nem sok esélyt látunk” megállapítást követő „van reális lehetőség” fordulat. A kötet azonban arra ösztönözhet, hogy az ismertetett könyvsorozat alapgondolatához hasonló szociolingvisztikai áttekintés szülessék a nyelvcsere visszafordítására irányuló törekvésekről – Ausztriában és Szlovéniában, de Romániában, Szlovákiában, Ukrajnában, Szerbiában és Horvátországban is.

Bodó Csanád

IRODALOM

- Cserniczkó István (1998): *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris Kiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Göncz Lajos (1999): *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Budapest–Újvidék: Osiris Kiadó – Forum Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Kolláth Anna (2008): *Kihívások és megoldások. Gondolatok a szlovéniai Muravidék kétnyelvű*

oktatásáról. In: Cserniczkó István – Kontra Miklós (szerk.): *Az üveghegyen innen. Anyanyelv-változatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés*. Ungvár–Beregszász: PoliPrint Kft. – II. Rákóczi Ferenc KMF.

- Kontra Miklós – Péntek János – Szilágyi N. Sándor (2010 és 2011): *A Kárpát-medencei szociolingvisztikai vizsgálat 1996. évi romániai kérdőíve és keresztátlái (I.,II.) Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények* 54, 163–182; 55, 73–90.
- Lanstyák István (2000): *A magyar nyelv Szlovákiában (Felvidéken)*. Budapest–Pozsony: Osiris Kiadó – Kalligram Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.

Csiszár Rita
**Két- és többnyelvű
 gyermeknevelés
 a mindennapokban**
 Tanácsok, információk, történetek
 Miskolc: Könyvműhely, 2014. 394 p.
 ISBN: 978-963-08-9254-4

Rendhagyó kiadvánnyal bővült a kétnyelvűség-kutatás irodalma. Rendhagyó abban a tekintetben, hogy a célközönséget elsősorban nem a szakmabeliek, hanem a gyermeki kétnyelvűségben érintett, laikus szülők egyre szélesebb tábora képezi. A kézikönyv elsődleges célja a Svájcban élő alkalmazott nyelvész-szociológus-nyelvtanár szerző szerint az, hogy hasznos ismeretekkel és tanácsokkal lássa el a különböző életkorú, két- és többnyelvű gyermekeket nevelő családokat a mindennapi életben felmerülő kérdéseik megválaszolásához. A könyv főként a külföldön élő magyar családoknak jelent segítséget, ugyanakkor haszonnal forgathatják a nyelvileg vegyes házasságban élő párok, és azok a Magyarországon élő szülők is, akik gyermeküket egy választott idegen nyelven (is) szeretnék nevelni.

Nem szokványos a könyv műfaja és felépítése sem. A szerző által „ismeretterjesztő

kézikönyvként” (hátsó borító) definiált kiadvány a témát összesen 112 kérdés-felelet formájában dolgozza fel úgy, hogy minden fejezet tematikusan összefüggő kérdések láncolatából áll. Ennek köszönhetően az olvasó – az aktuálisan felmerülő kérdésnél felütve a könyvet – gyorsabban rátalál a keresett válaszra.

A miskolci Könyvműhely Kiadónál napvilágot látott, 394 oldalas kézikönyv öt fejezetből áll. Az első fejezet (*Általános kérdések*) a két- és többnyelvűséggel kapcsolatos általános kérdéseket veszi számba, előkészítve a „terepet” a későbbi ismereteknek (19–73). Az érdeklődők ebben a részben – többek között – a kétnyelvűség elterjedtségéről, a nyelvérzékről (44–46), az akcentusról (46–48), a kétnyelvűséget segítő vagy éppen hátráltató tényezőkről, a gyermekkori és felnőttkori nyelvsajátítás különbségeiről (41–44), az életkor szerepéről, a nyelvi felejtésről (52–54), a nyelvi presztízséről (63–68), a nyelv és az érzelmek kapcsolatáról, valamint az emberi agy és a kétnyelvűség viszonyáról olvashatnak (70–73).

A második, *Nyelvi fejlődés* címet viselő rész (75–130) a nyelvsajátítás folyamatát veszi górcső alá. Bemutatja, milyen hasonlóságok és különbségek vannak a folyamatban, ha a gyermek egy, kettő vagy éppen három nyelvvel kerül kapcsolatba, illetve ha egyidejűleg, vagy ha egymást követően ismerkedik meg a különböző nyelvekkel (77–91). A fejezet külön érdekessége, hogy nemcsak a legkisebbek nyelvi fejlődését követi nyomon, hanem bepillantást nyújt a későbbi életkorok két- és többnyelvű kommunikációjának jellegzetességeibe is (119–130). Részletes választ kapnak a szülők arra a gyakran feltejt kérdésre is, mi áll a gyermekek gyakori „nyelvkeverésének” (kódváltás) hátterében, illetve, mit tehetnek annak érdekében, hogy ez ne zavarja a mindennapi kommunikációt (108–118).

A könyv leghosszabb, harmadik fejezete (*Nyelvhasználat a családban*) a családi nyelvhasználatot tárgyalja (131–252). A szer-

ző először részletesen ismerteti mindazokat a családszerkezeteket, amelyben a gyermek két- vagy többnyelvűsége kialakulhat, majd számba veszi az egyes családtagok között leggyakrabban előforduló nyelvi konfliktusokat és azok megoldási lehetőségeit. Foglalkozik továbbá a nyelv, a kultúra és az identitás témakörével is (225–239). Az attitűdökről szóló kérdéscsoport kapcsán megtudhatjuk, milyen okok állhatnak a családi nyelv visszaeséséért, illetve, mit tehet a szülő ebben a nehéz helyzetben (201–208). (Figyelemre méltó, hogy a szerző a háromnyelvűséggel kapcsolatos legújabb kutatásokat is ismerteti.)

A negyedik fejezet (*Oktatás*) a tanulóval és a tanítással kapcsolatos kérdéseket gyűjtötte egy csokorba (253–301). A kétnyelvű oktatás különböző típusainak ismertetésén kívül Csizsár részletesen kifejti, miért (lenne) fontos, hogy a kétnyelvű gyermek mindkét nyelve tannyelvként jelenjen meg az oktatás során. A továbbiakban arról is olvashatunk, miért fontos meg eleinte a gyermek az oktatási intézmény nyelvén, miként zajlik egy óvoda nyelvi beilleszkedése az idegen nyelvű környezetbe, illetve melyik az az életkor, ameddig egy kisdíák a tannyelv váltásával lépést tud tartani. A fejezet második része a kétnyelvű gyermekeket érintő olvasás- és írástanulással (és -tanítással) kapcsolatos problematikát vázolja (284–296).

A könyvet a viszonylag rövid, *Problémák* című rész zárja (303–317), amely a beszéd- és a nyelvi fejlődés zavaraiával foglalkozik (például dadogás, diszlexia stb.). Megtudhatjuk többek között, hogy a nemzetközi kutatások szerint a két- és többnyelvűség önmagában nem előidézője a beszéd- és a nyelvi fejlődés zavarainak – bár „immunitást” sem nyújt ezekkel szemben. Amennyiben a gyermeknek logopédiai terápiára van szüksége, a kezelést mindkét nyelven meg kell kezdeni, hiszen a problémák is mindkét nyelvben megmutatkoznak.

A *Mellékletek* részben 21 esettanulmány olvasható, amelyek segítségével két- és több-

nyelvű személyek és családok különböző élethelyzeteibe, örömeibe és problémáiba pillanthatunk be (219–380). Az interjúkon kívül számos további empirikus anyagot is találunk a könyvben. Ezek többsége a szerző elmúlt másfél évtizedes kutatómunkájának gyümölcse. A legfrissebb az a 2013 elején közzétett internetes többnyelvűségi kérdőív, amelyet 27 országból összesen 420 személy töltött ki. Csiszár fontosnak tartotta, hogy az érintett szülők és nagyszülők tapasztalatain kívül a két- és többnyelvű fiatalok élményeit és a témával kapcsolatos véleményét is közlétegye. A megkérdezettek válaszaiból válogatott idézetek még hitelesebbé és olvashatósabbá teszik a kötetet.

Bár a kiadvány csak a természetes helyzetekben történő nyelvelsajátítást tárgyalja (13) – azokat az eseteket, amikor a gyermek már a családban vagy egy idegen nyelvű környezetben kerül kapcsolatba egy vagy több új nyelvvel –, a nyelvvel hivatásszerűen foglalkozók is sok érdekes információt találhatnak benne.

A könyv oktatási és gyakorlati (azaz családi, gyermekevelési) célú felhasználása egyaránt ajánlott: a tudományos igénnyel megírt fejezetek és a hétköznapi életből vett friss példák sokasága mindkét célra kiválóan alkalmassá teszik.

A könyv kereskedelmi forgalomban nem kapható, rendelni a szerző honlapjáról lehet (www.csiszarrita.eu).

Simon Orsolya

Baditzné Pálvölgyi Kata
– Scholz László
Spanyol társalgási zsebkönyv
(Guía de conversación español)
Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2013. 206 p.
ISBN: 978-615-5219-51-1

A könyv szerzői tapasztalt egyetemi oktatók, akik a tanításon kívül számos más te-

rületen is aktívak. Baditzné Pálvölgyi Kata az ELTE Spanyol Nyelvi és Irodalmi Tanszékének tanárképzési modulfelelőse. Fő kutatási területei az összehasonlító intonáció és a spontán beszéd jellemzői, illetve a témához kapcsolódó nyelvidaktikai vonatkozások. A Magyarországi Spanyoltanárok Szövetségének főtákará, tagja az ELTE diskurzuskutató csoportjának, és részt vesz a Barcelonai Egyetemen folyó beszéd- és intonációs kutatásokban.

Scholz László szintén az ELTE Spanyol Nyelvi és Irodalmi Tanszékének oktatója és kutatója. Elsősorban a spanyol-amerikai irodalom történetével foglalkozik, különösen a novella és a kisregény műfajával, az esszéivel és a kísérletező prózával. Aktív műfordító és szerkesztő. Számos nemzetközi hispanisztikai projekt szervezője, illetve résztvevője. A tanszék doktori programjának vezetője, és *LEJANA* című folyóiratának szerkesztője.

„A *Spanyol társalgási zsebkönyvet* egyaránt ajánljuk spanyol nyelvterületre készülő magyar turistáknak, hosszabb kinntartózkodást tervező munkavállalóknak és a spanyol nyelvvel ismerkedő nyelvtanulóknak” – olvashatjuk a könyv ajánlójában. Ebben a műfajban nem első a piacon, mintegy aktualizált, átdolgozott, átgondolt változata elődeinek. Az *Előszó*ból megtudjuk, hogy az 1975-ben megjelent *Spanyol Társalgás* című kötetre épül. Alkalmazkodik korunk igényeihez, megjelennek benne aktuális témák, élethelyzetek (online vásárlás, közösségi oldalak). A külföldön munkát vállaló, huzamosabb ideig kint élő személyek remekül alkalmazhatják hétköznapijaikban. Mivel a szerzőpáros minden témából a legfontosabbat tárja elénk, hamar el is sajátíthatjuk ezeket. A négy alapkészség megjelenik a könyvben, s bár fő profilja a beszédértés, törekszik az olvasás- és íráskészség támogatására is (később említem, hogy a könyv segítségével akár levelet is írhatunk [131]).

Ahogy a kötet címe is jelzi: zsebkönyv. Tehát elsősorban turistáknak ajánlott, akik könnyen kezelhető, logikusan felépített se-

gítségre számítanak. Méretét tekintve kicsit nagyobb, mint egy szokásos zsebkönyv, ezáltal kevésbé vastag, tehát magunkkal tudjuk vinni vásárláskor, étterembe, szórakozáshoz stb. A nyelvet tanuló diákok könyvtárában, iskolatáskájában sem foglal el nagy helyet, tehát kiegészítő tankönyvként is bátran alkalmazhatjuk.

A könyv szerkezete jól áttekinthető. Az *Előszó* után rövid *Kiejtési útmutató* következik, melyből a spanyol nyelvvel először találkozó turista is egyszerűen megismerkedhet a főbb tudnivalókkal. Rövid ismeretést kapunk a kettőshangzók világáról, a mássalhangzók kiejtéséről, a hangsúlyról, az írásjelekről. Grammatikai alapokat is bemutat, ami a nyelvet nem beszélő turistáknak is hatékonyabbá teszi a kommunikációt, a nyelvet tanulóknak pedig gyors áttekintést nyújt.

Ezután következik a könyv fő része, a *Társalgás*. Minden egység egy-egy témát ölel fel, ahol először mindig a leggyakoribb, általános kifejezésekkel találkozunk, leginkább mondatok formájában. Ezt követi a *Szavak és kifejezések* című rész, melyben hasznos szavakat találunk ábécésorrendben, szótári formában. A könyv legjobban sikerült újítása a „dobozokba” rendezett kulturális információk beszúrása. Minden témában találunk olyan érdekességet, amely a spanyol emberekhez, életvitelhez közelebb visz bennünket. Ilyen beszúrásokból ismerhetünk meg pár spanyol ünnepet, fiatalok szórakozási szokásait, az étkezés érdekességeit (például Spanyolországban az éttermek színvonalát villák jelzik [110]). Mivel ezek kiemelt részek, a könyvet átlapozva az összeset áttekinthetjük, ezáltal minden témából kis ismertetőt, hasznos információt nyerünk, amely közelebb visz minket az idegenben látott és megélt hétköznapi élményekhez.

Az első téma a *Figyelmeztető és tájékoztató feliratok* (19). Gondolom, azért ezzel indít a könyv, mert turistaként ezekkel találja szembe magát az ember először. Kicsit zavaró, hogy a felsorolás nincs ábécésorrendbe szedve. Gyorsabban megtalálnánk a keresett

kifejezéseket, ha az első oszlopban nem a magyar megfelelő lenne, hiszen itt nem magyarról szeretnénk spanyolra fordítani, hanem épp a velünk szembe jövő feliratokról szeretnénk kideríteni, mire is hívják fel a figyelmünket, miről tájékoztatnak minket. Az itt közölt kifejezések valóban a leglényesebbek és legpraktikusabbak, s mivel számuk nem túlságosan nagy, könnyen kiválasztható a számunkra szükséges felirat.

A következő téma a *Beszélgetés* (25). Nem könnyű könyvből beszélgetni, sőt, beszélgetést kezdeményezni, majd kérdéseket feltenni, hiszen a válaszok megértéséhez szótár szükséges. Adódhat azonban olyan elszánt érdeklődő, akit ez nem riaszt vissza. Ráadásul a társalgási zsebkönyv fő funkciója is a beszélgetés támogatása. A köszönés, bűcsúzás, bocsánatkérés alapvető udvariassági elvárás, sőt, a zsebkönyv segítségével még a bemutatkozáskor sem ütközhetünk olyan akadályokba, hogy megakadjon a beszélgetés. Nyelvtanulók is profitálhatnak ebből a részből, mert kevés tankönyvben vannak ilyen sokszínűen, egy helyen összegyűjtve egy-egy téma lehetőségei. Például választékosan, hangulatunkat tükrözve fejezhetjük ki, ha valami ellenünk van (*Nem egyezem bele. Nincs kedvem. Nem szeretném.* [28]).

Külön rész foglalja össze a számokkal kapcsolatos kifejezéseket (33), a szerzők kitérnek a mértékegységekre, pénzváltásra is. A mindennapokban oly fontos vásárlásban, közlekedésben elengedhetetlen szavakat és mondatokat találjuk meg ebben a fejezetben. Az ábécésorrend hiánya kis mértékben itt is zavaró, de mivel csak egy-egy oldalnyi felsorolás van, könnyen kikereshető az éppen szükséges tudnivaló.

Az *Önmagunkról* (51) című rész segítségével átfogóan bemutatkozhatunk (családi állapot, foglalkozás, tanulmányok, hobbi).

A részletesen kidolgozott *Utazás* című fejezetben (66) minden közlekedési eszközzel találkozunk: vonat, repülő, hajó, autó; sőt, még rendőrségi intézkedésekre is felkészülhetünk. Minden közlekedési módot külön

tárgyal, hiszen például ha vonattal utazunk, más szavakra van szükségünk, mint hajózás-kor. Manapság sok turista bérel autót a nyaralás alatt, így az *Autóval* című rész (81–85) kifejezései is rendkívül hasznosak. Ez a részletes felbontás megkönnyíti a szavak kikeresését is: például ha tudjuk, hogy repülővel utazunk, és szükségünk van a kézipoggyász szóra, nem az egész utazási témát kell böngészni, elegendő csak a repülésnek szánt oldalakat átnéznünk.

Az *Étkezés* témánál (96) visszatér a könyv elején, a figyelmeztető és tájékoztató feliratok felsorolásánál tapasztalt gyakorlati probléma. Amikor ugyanis egy spanyol étlapot böngészünk, praktikusabb, ha az ételek neve az első oszlopban és spanyolul szerepel, mint egy szótárban. Itt fordítva sorakoznak a kifejezések: az étel magyar megfelelőjét találjuk elől. Abból a szempontból célszerű ez az elrendezés, hogy könnyen ki tudjuk keresni és el tudjuk mondani, mit szeretnénk enni. Könnyebben megtalálnánk azonban annak a fogásnak az elnevezését, amelyet meg szeretnénk kóstolni, ha annak étlapi formáját, spanyol elnevezését látnánk az első oszlopban. Pár tipikus spanyol ételt megismerhetünk, bár például az *aliolit* – fokhagymás majonézes öntet – csak megemlíti, és nem részletezi. Ugyanakkor ez a felsorolás, bármilyen sorrendben is álljon, betekintést enged a spanyol gasztronómiába, és megismerteti az olvasót az alapvető kulináris különlegességekkel (109).

A következő egység témája a „szükséges rossz”, a betegségek (123). Az első résznél, ahol a legfontosabb mondatok szerepelnek, ismét hiányzik az ábécérend, így ahhoz, hogy megtaláljuk a számunkra szükséges kifejezést, át kell futnunk az egész részt. Persze ebben a témakörben is nehéz a mondatokat ábécésorrendbe szedni, hiszen mi történik, ha nem pont úgy fogalmazzuk meg a mondanókat, ahogy a könyvben szerepel. Tehát mindenképpen át kell tekintenünk ezt a két oldalt, ha ki szeretnénk keresni az adott társalgáshoz szükséges betegséget, tünetet stb. (123–124). Hiányosság, hogy a *láz* szó a

szavak között nem, csak a fontos kifejezések között szerepel (*Van láza?*).

A posta, internet, levelezés, telefon témakörben (131–136) ízelítőt kapunk az olyan élethelyzetekből, ahol ezeket a kifejezéseket használhatjuk. Az alapvető levelezési formákat, megszólításokat is megtalálhatjuk, és beépíthetjük akár a kezdő nyelvtanulók alapismereteibe is.

Vásárlás címszó alatt (137) megtaláljuk az élelmiszerbolt, zöldséges, vas- és edénybolt, trafik, illatszerbolt, könyvesbolt, virágüzlet, bevásárlóközpont, cipőbolt, divatáruüzlet, méteráruüzlet, óra- és ékszerbolt, sportbolt, hangszerbolt, játékbolt altémákat. A szerzők jól látják, hogy a turisták szívesen vásárolnak, így igyekeztek minden eshetőségre gondolni, bármilyen vásárlási formára felkészíteni.

A *városban* című részben (168) felsorolt kifejezésekkel megtudhatjuk egy helyi lakostól az adott város adatait, valamint segítséget kérhetünk a tájékozódásban. A nyelvoktatásban elsődleges az irányok, a merre, hol névmással kezdődő kérdések megtanulása, összeállítása, ennek gyakorlása céljából is hasznos ezeket az oldalakat böngészni.

Szórakozni is elmehetünk ezzel a zsebkönyvvel: színházba, koncertre, operába, moziba, bárba, könyvtárba, kirándulni, sportolni, bikaviadalra. Ezekre is mind találunk pár kifejezést (például *Van még jegy a mai szőlőestre?* [184]).

A könyv legvégén az életkörülményekről is érdeklődhetünk (200), bár hasznosabb lenne, ha itt inkább konkrét adatok szerepelnének, már azért is, mert – amint a szerzők megjegyzik – udvariatlanság erre vonatkozó kérdéseket feltenni. Igaz, ezek az adatok (például az átlagkereset) változnak, de az évszámokkal ellátott tájékoztatás a későbbi években is mérvadó lenne. A kis információs dobozokban viszont megfelelő ismertetést találunk a spanyol politikai pártokról (203), illetve az iskolával foglalkozó részben az oktatási rendszerről (204).

Mindent összevetve, ez a zsebkönyv az oktatásban segédanyagként, kérdések begya-

korlására vagy a szóbeli vizsgára készüléskor utolsó áttekintésre, a szóbeli készségek fejlesztésére, a szókincs bővítésére használható. Turisták zsebkönyvként bátran magukkal vihetik. Kisebbségi gyakorlati nehézségtől, az ábécésorrend említett hiányától eltekintve sok segítséget nyújthat. Aki nem megy Spanyolországba, de szeretne a kultúra érdekességeibe betekintést nyerni, az információs dobozok átolvasásával megteheti ezt. Tehát társalgási alapokra és kulturális különlegességekre tanít ez a könyv, így minden korosztály érdeklődésére számot tarthat. A témák kidolgozása, sokszínűsége akár ötletet is adhat a programokhoz. A könyvet átlapozva felmerülhet bennünk, hogy ellátogassunk egy spanyol könyvtárba vagy bárba. Zsebkönyv, programajánló, nyelvkönyv; turistáknak, diákoknak; időseknek, fiataloknak – bármikor, bárkinek.

Gaszó Melinda

Karolina Kalocsai
Communities of Practice and English as a Lingua Franca
 A study of Erasmus Students in a Central European Context
 [Gyakorlóközösségek és az angol mint lingua franca. Tanulmány Erasmus-hallgatók egy csoportjáról közép-európai kontextusban]
 Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH
 2014. 254 p.
 ISBN: 978-3-11-029547-4

Kalocsai Karolina kötete az angol mint lingua franca nyelvhasználatot (*English as a lingua franca – ELF*) vizsgálja Szegeden tanuló Erasmus-hallgatók egy csoportjának megfigyelésén keresztül. A szerző közérthető stílusban, érdekesítően, ugyanakkor nagy szakmai alaposággal veszi sorra kutatása eredményeit, melyek több szakterület mű-

velőinek érdeklődésére is számot tarthatnak, ugyanakkor a nemzetközi angolnyelv-használat iránt érdeklődő laikus is élvezettel olvashatja a könyvben leírtakat.

A kötet a szerző doktori kutatásán alapul, melyben a gyakorlóközösség-modell (*communities of practice model* – Wenger 1998) elméleti keretébe helyezve, etnográfiai módszerrel vizsgálta egy csoport Szegeden tanuló Erasmus-hallgató nyelvi és nem nyelvi viselkedését különféle társas helyzetekben. A nyelvi szempontú megközelítésnél tágabb elméleti keret megkülönbözteti a kutatást a jelenkori ELF-kutatások többségétől; ennek köszönhetően az elkészült munka nyelv, kultúra és identitás komplex viszonyát tárja fel az olvasó előtt.

A kötet a bevezetőt követően hét nagyobb fejezetre tagolódik, ezenkívül referenciákat, mellékleteket és tárgymutatót tartalmaz. A bevezetőt követő második fejezet (*Theoretical framework* [Elméleti keretek], 12–52) részletes leírást nyújt a gyakorlóközösség-modellről, kimerítően definiálja az ELF-et, és bemutatja az ELF területén eddig végzett kutatásokat, valamint ismerteti a nyelvi adatok feldolgozásában alkalmazott konverzációelemzés (*Conversation Analytic [CA] method*) módszert.

A harmadik fejezet (*Methodology* [Módszertan], 53–76) a kutatás módszertanát mutatja be. A terepmunkát egy teljes tanév ideje alatt végezte a szerző az ez időszakban Szegeden tartózkodó Erasmus-hallgatók bevonásával oly módon, hogy a hallgatók közül egyes diákokkal rendszeres és közeli kapcsolatban állt, míg a társas összejövetelek alkalmával aktív résztvevőként a teljes Erasmus-közösség nyelvi és nem nyelvi viselkedését figyelte meg. Az elemzésnek alávetett korpusz többféle típusú interjúból, természetesen létrejövő interakciók rögzítéséből, terepnaplóból, a kutató által indítványozott e-mailekből, valamint a hallgatók egymásnak írt e-maileiből és Facebook-bejegyzéseiből állt össze; a kíváncsi olvasó örömeire szolgál, hogy a kötetben valamennyi adattípusból olvashatunk szemelvényeket.

Az ezt követő négy empirikus fejezet a kvalitatív és konverzációelemzési módszerekkel történt adatelemzés eredményeit mutatja be. A negyedik fejezet (*An ethnographic account of the Szeged Erasmus community* [A szege-di Erasmus-közösség etnográfiai leírása], 77–100) az összegyűjtött nem nyelvi adatok elemzésének eredményeit összegzi, amennyiben részletes leírással szolgál a vizsgált Erasmus-közösség életéről a megalakulástól kezdve egészen az év végi búcsúig. A fejezet rámutat arra, hogy a résztvevőket motiváló közös cél a baráti és „családi” kapcsolatokon alapuló helyi Erasmus-közösség megteremtése volt. A szerző meggyőzően írja le, miképp teremtette meg a helyi, „Erasmus-családnak” nevezett kisközösség a különböző közös tevékenységeiken, legfőképpen házibulikon és utazásokon keresztül saját gyakorlóközösségét oly módon, hogy közös nyelvi és nem nyelvi javakból álló „eszköztárát” hoztak létre, személyközi („családi” és „baráti”) kapcsolatokat alakítottak ki, valamint egyre tovább finomították nagy, közös céljukat, amely az Erasmus-család megteremtésére irányult. A „családi” kapcsolat kialakításának igényét a résztvevők helyzetéből fakadó elszigeteltség motiválta, valamint az, hogy a kapcsolatokon keresztül biztonságérzetre és magabiztosságra tehetek szert.

Az ötödik fejezet (*Building an Erasmus Family through ELF* [Az Erasmus-család építése az ELF-en keresztül], 101–138) rámutat arra, hogy az előzőekben megfogalmazott közösségépítési cél megvalósítása legnagyobb-részt az angol mint lingua franca nyelvhasználathoz kötődő nyelvi gyakorlatokon keresztül zajlott. A résztvevők a „családon” belül kisebb baráti közösségeket alkottak, amelyeket nyelvi sokszínűség jellemezett; a nagyobb, „családi” szintű összejövetelekkor azonban teljes mértékben önszántukból döntöttek az angol mint közös nyelv használatára mellett, miután felismerték, hogy ez az egyetlen olyan nyelv, amelyet valamennyien beszélnek. A fejezet egyenként, részletesen és a résztvevők közti spontán társalgásokból vett idézetekkel il-

lusztrálva mutatja be az ELF és más nyelvek használatán alapuló közösségépítő rituálékat: a köszönéseket, ugratásokat, megszólításokat, káromkodásokat és egyéb kisebb szertartásokat, valamint az úgynevezett „partitársalgások” és „valódi társalgások” visszatérő építőelemeit. A baráti társaságokra a nyelvek közti ritualizált kódváltás is jellemzőnek bizonyult, melynek legtöbbször a szórakozás és a humoros hatás elérése volt a célja.

A hatodik fejezet (*Creating humour in and through ELF* [Humor és az ELF], 139–170) a humoros megnyilatkozásokat elemzi tovább, amelyek a szórakoztató célon túl jelentős közösségépítő erővel rendelkeztek. A résztvevők egyfelől a nyelv segítségével, másfelől magára a nyelvre reflektálva hozták létre humoros megnyilatkozásait. A *nyelvről* szóló viccek célpontjában a saját, hiányosként értékelt angol és magyar nyelvi készségeik álltak, míg a *nyelven keresztül* kódváltások, humoros történetek, ugratások, ironia használata, „sikamlós” témák, szupraszegmentális (nyelvi elemeken túli, azok fölötti) jegyek és olykor szójátékok segítségével keltettek humoros hatást. A humor jellemzően több résztvevő közös erőfeszítéséből, láncszerűen egymásba kapcsolódó megnyilvánulásaikon keresztül jött létre. Ezzel kapcsolatban a szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a jelenlegi ELF-kutatásokban még igen ritkán irányul a figyelem a humor összetevőjére.

A hetedik fejezet (*Improving on communicational understanding and gaining self-confidence in ELF* [A megértés javítása és a magabiztosság növelése az ELF-kommunikációban], 171–199) a résztvevők angol nyelvi készségeinek fejlődéséről, illetőleg saját ELF-kompetenciájuk változó megítéléséről ad számot. A velük készített interjúk tanúsága szerint a hallgatók az együtt töltött idő során jelentős önbizalmat építettek ki az angol mint lingua franca használatával kapcsolatban. Érdekes megfigyelés, hogy a hallgatók oly módon tettek szert nyelvi magabiztosságra, hogy a felmerülő nehézségeket minden esetben együttes erővel oldották

meg, ezáltal is az összetartozás érzését erősítve a közösségben.

A következtetéseket tagláló zárófejezet (*Conclusions and implications* [Következtetések], 200–220) a korábbi kutatások tágabb kontextusába helyezve értékeli a kutatás eredményeit, zárásépp pedig a kutatás gyakorlati hasznáról és a további vizsgálódások számos lehetséges irányáról olvashatunk.

A logikus felépítésű, témáját részletekbe menően és kellő elméleti megalapozottsággal körüljáró kötet mind az ELF-kutatások, mind a nyelvpolitika és nyelvi tervezés, valamint a nyelvpedagógia körében is jól hasznosítható következtetésekkel szolgál olvasói számára. Elolvasásával árnyalt képet kapunk az ELF-nyelvhasználat közép-európai kontextusban értelmezett kulturális és társadalmi jelentőségéről. Nem könnyű kiválasztani, hogy a számos figyelemre méltó kutatási eredmény és érdekes következtetés közül mit emeljen ki a könyv ismertetője. Módszertani szempontból a konverzációelemzés módszerének a gyakorlóközösség-modellre való alkalmazását érdemes megemlíteni; az ELF-kutatások nézőpontjából pedig talán az a legfigyelemreméltóbb eredmény, hogy a kötet rávilágít, mennyire elengedhetetlenül szükséges szerepet játszik az angol mint lingua franca nyelvhasználat megértésében a társas kontextus alapos megismerése. A nyelvpolitika és nyelvi tervezés szempontjából a kutatás azon jelentős észrevételét szükséges mindenképp kiemelni, miszerint a diákok közül sokan azért fordultak az Erasmus-család felé, mert nemcsak az otthoni közegükből szakadtak ki, de a helyi, magyar diákok közösségébe sem sikerült beilleszkedniük; ilyenformán egyfajta „köztes térben” találták magukat, ahol kénytelenek voltak saját közösséget kialakítani. Ezt a jelenséget mindenképp érdemes volna az Erasmus-program eredeti célkitűzéseivel összevetve megvizsgálni. Végül pedig nyelvpedagógiai szempontból fontos felismerés, hogy egyes résztvevők könnyebben boldogultak volna az Erasmus-közösségben, ha korábban az ELF-nézőpontot

előnyben részesítő angolnyelv-oktatásban részesülnek, mert ebben az esetben kevesebb gátlással kellett volna megküzdeniük saját angolnyelv-tudásukat illetően. Mivel az ELF-szemléletű nyelvtanítás a (nem elsősorban angol anyanyelvi környezetben történő) sikeres kommunikációra koncentrál, az ilyen nyelvi képzésben részesülő hallgatók előnyösebb helyzetből indultak a vizsgált nyelvi környezetben, és fókuszukat az angol nyelvi készségeik fejlesztéséről többnyelvűségük továbbfejlesztésére és egyéb célok elérésére helyezhették át.

Farkas Nóra

IRODALOM

Wenger, E. (1998): *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dagmar Gilly
– Gerti Zhao-Heissenberger (Red.)
**Österreichisches Deutsch als
Unterrichts- und Bildungssprache**
[Ausztriai német mint
oktatási nyelv]

Wien: Bundesministerium für Bildung
und Frauen – Pädagogische Hochschule
Steiermark 2014. 64 p.

Ha belepillantunk az elmúlt évek német nyelvvel és nyelvtanítással foglalkozó publikációiba, láthatjuk, egyre több szerző ismeri fel az ún. pluricentrikus, azaz több nemzeti központú megközelítés fontosságát a németnyelv-oktatásban. Az aktuális nyelvkönyvkiadást megvizsgálva azonban megállapíthatjuk, hogy a német mint idegen nyelv tankönyvek többségében ez a szempont kevésbé érvényesül (Hägi 2006), és ez az Ausztriában használatos anyanyelvi tan-

könyvekről is elmondható (de Cillia et al. 2013: 43 f.). Az *Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache* című kiadvány éppen ezt kívánja ellensúlyozni azáltal, hogy segítséget nyújt a nyelvtanároknak a pluricentrikus megközelítés integrálásához a nyelvoktatásba. Az osztrák oktatási minisztérium (Bundesministerium für Bildung und Frauen) és a Pädagogische Hochschule Steiermark kiadásában megjelent füzet az osztrák anyanyelvi nyelvoktatásban dolgozó tanárokat szólítja meg. Célja többek között az ausztriai német nyelvváltozat létjogosultságának megerősítése, valamint annak elősegítése, hogy a németországi standard nyelvváltozat mellett álló önálló nyelvváltozatként fogadják el. A füzetben lévő feladatlapok és játékok azonban a német mint idegen nyelv oktatásában is bevetethetők, így a magyarországi német-tanárok számára is érdekes és hasznos ötleteket kínálnak a német nyelv különböző nemzeti standardváltozatainak megismeréséhez.

A füzet, mely a feladatlapokon és egyéb kiegészítő anyagokon kívül a témába vágó elméleti írásokat is tartalmaz, négy fő részre tagolódik: az első részben az előszó után megismerhetjük a segédanyag koncepcióját és céljait, valamint segítséget kapunk a használatához. Ezenkívül bevezető jellegű cikket olvashatunk Gerti Zhao-Heissenbergertől, melyben a szerző kitér az ausztriai német nyelvváltozat külföldi, illetve osztrák szemszögből történő megítélésének ellentmondásaira, a német mint idegen nyelv szak fejlődésére Ausztriában, valamint a pluricentrikus megközelítés megjelenésére a nyelvvizsgarendszerekben. Amellett érvel, hogy elsősorban saját, osztrák perspektívából kell leírni az ausztriai némettel kapcsolatos nézeteket.

A második részben három publikációt olvashatunk, melyek informálnak az ausztriai német jelenlegi helyzetéről és létjogosultságáról a többi németnyelv-változat között.

Az első cikkben Jakob Ebner tesz kísérletet az ausztriai német fogalmának tisztázására. Az ausztriai német mint önálló és egyenrangú nyelvváltozat elfogad(tat)ására

irányuló törekvések a 19. század második felétől fokozatosan erősödtek. Az ausztriai német nyelvhasználatot átfogó első szótár az 1951-ben megjelent *Österreichisches Wörterbuch*, melyben a Németországban is használatos alakok mellett az Ausztriában élő (részben köznyelvi és nyelvjárási) kifejezések is megtalálhatóak. Hasonló mű az először 1969-ben a németországi Duden kiadó által kiadott *Wie sagt man in Österreich?* (Hogyan mondják Ausztriában?) című szótár, melynek aktualizált és átdolgozott kiadása ma is kapható a boltokban. A pluricentrikus megközelítés elterjedésének hatására közép-pontba került a különböző nyelvváltozatok kutatása, melynek első komoly eredménye a *Variantenwörterbuch des Deutschen* (Német nyelvváltozat-szótár), amely a németországi, svájci és osztrák alakokat tartalmazza.

A rövid történeti bevezető után Ebner felvázolja az osztrák nyelvészek különböző nézeteit az ausztriai német helyzetével kapcsolatban. Három álláspontot különít el egymástól: a radikális felfogás szerint saját önálló osztrák nyelvről beszélhetünk. Az ezzel ellenkező álláspont vitatja az önálló osztrák nyelv létezését, és többek között azzal érvel, hogy az államhatárok nem nyelvtörténetileg alakultak ki. E két felfogás között álló harmadik nézet szerint az ausztriai német a standard német önálló nyelvváltozata.

Ebner definiálja a nemzeti és regionális nyelvváltozat fogalmát, és az ausztriai némettel kapcsolatban megállapítja, hogy az mind a standard nyelvi, mind pedig a tájnyelvi, köznyelvi és szaknyelvi alakokat átfogja. Ebner hangsúlyozza, hogy a németországi német nem fenyegeti, hanem gazdagítja az ausztriai nyelvváltozatot. A valódi „fenyegetés” szorinte belülről jön: sok újságíró és humorista például szándékosan nyelvjárásban beszél, és ez a német hallgatóságban megerősítheti azt a nézetet, hogy az ausztriai német nyelvjárás, nem pedig önálló nyelvváltozat.

Rudolf de Cillia, Jutta Ranymayr és Ilona Elisabeth Fink publikációja 2012 őszétől tartó kutatásuk első részeredményeit foglalja össze.

Többek között azt vizsgálják, milyen mértékben foglalkoznak a tanulók és a tanárok a tanórákon a német nyelv változati gazdagságával és a nyelvi sokszínűséggel. A projekt első lépéseként a szerzők az alapfokú (Grundstufe), alsó középfokú (Sekundarstufe I), felső középfokú (Sekundarstufe II), valamint a főiskolai és egyetemi némettanárképzés tanterveit, illetve a leggyakrabban használt német tankönyvcsaládokat elemezték a német változati gazdagságának szemszögéből. Ezzel kapcsolatban megállapították, hogy a tantervek és tankönyvek ugyan használják például a „normának megfelelő”, „nyelvi norma”, „nyelv-helyesség” és „normaváltozás” kifejezéseket, az azonban nem derül ki, hogyan definiálják a normát. Ezenkívül jellemző, hogy a „német standard nyelvről” beszélnek, ami a német monocentrikus megközelítésére enged következtetni. A projekt második lépéseként kérdőíves felmérést végeztek, melyben 160 némettanárt (minden képzési szint és iskolatípus) és 1300 felső középfokú szinten tanuló diákot kérdeztek az ausztriai némettel kapcsolatos attitűdjükről, illetve az ausztriai német szerepéről az iskolai mindennapokban. Az így nyert adatok szerint a tanárok többsége (89,6%) azon a véleményen van, hogy létezik ausztriai standard nyelvváltozat, melyet a többség (86%) ugyanolyan helyesnek tart, mint a németországi standard nyelvváltozatot. Utóbbi tekintetében a szerzők egy későbbi ellenőrző kérdés alapján megállapítják: a tanárok bizonytalanok az ausztriai német helyességét illetően (a tanárok csupán 44%-a vélte úgy, hogy a németországi német nem helyesebb az ausztriaiánál).

Az utolsó elméleti írásban Alexander Burka megállapítja, hogy külföldön a német mint idegen nyelv oktatásában a német különböző nemzeti és regionális nyelvváltozatai közötti különbségek többnyire részét képezik az oktatásnak, míg az anyanyelvi németoktatásban ez legtöbbször hiányzik. Ezt követően a nyelvi többközpontúság fogalmát definiálja, majd az egyes nyelvváltozatok közötti lexikális eltérések hátterét taglalja. Hangsúlyozza a német nyelv különböző nemzeti változatainak

egyenrangúságát, és arra biztatja a tanárokat, tudatosítsák a tanulóknak a nyelvi és kulturális sokszínűséget.

A füzet harmadik része feladatlapokat és kiegészítő anyagokat (kép-, szó- és kvízkartyák) tartalmaz. Az összesen 27 feladatlap tartalmilag logikusan elrendezett. Mivel nem lineáris progresszióra épülnek, tetszőlegesen, külön-külön is alkalmazhatóak. Néhány feladatlap azonban szókincsét vagy a feladat típusát tekintve csak közép-, illetve felső szinttől alkalmazható az idegennyelv-oktatásban.

A feladatlapok sorát néhány országismerteti jellegű nyitja: az első Ausztria szomszédos országaival és hivatalos nyelveivel foglalkozik; a diákok az egyes országok üdvözlési formuláival ismerkedhetnek. A második feladatlap az Ausztriában beszélt nyelveket és azok státuszát taglalja, a diákok megismerkedhetnek az ausztriai német fogalmával.

A németországi, ausztriai és svájci német különbségei a negyedik feladatlaptól kerülnek a középpontba. Az ezen a feladatlapon lévő táblázatban – bár a feladat leírásában hibásan 12 szópár szerepel – 18 szópárt kell megtalálniuk a diákoknak, majd eldönteniük, melyik szó használatos Ausztriában, és melyik Németországban. A szavak az élet különböző területeihez kapcsolódnak (például bankkártya, gyufa, e-mail, hentes stb.). Egy további feladatlap egy memóriajáték kép- és szókartyáit tartalmazza, külön szókartyákon szerepel a dolgok osztrák, német és svájci megnevezése. Összesen 15 képet (és a hozzájuk tartozó 3-3 szókartyát) vághatunk ki. Ezeket a füzetlapokat keményebb papírra nyomtatták, így tartósabbak. A feladatlapok utáni *Kommentar und Lösungen* (Megjegyzések és megoldások) című részben a szerzők két javaslatot is tesznek a játék lebonyolítására.

Érdekes feladatok alapja lehet a hatodik feladatlapon (24–25) lévő fényképválogatás: autentikus nyelvi mintát kínál, az osztrák mindennapi élethez kapcsolódó fényképeket, plakátokat gyűjtöttek össze.

A hetedik feladatlap (26) a nyelvváltozatok közötti lexikális eltéréseken túl a

főbb kiejtésbeli, szóképzésbeli, nyelvtani és frazeológiai különbségekkel is megismerteti a tanulókat.

Érdekes és változatos játékot találunk a 30–32. oldalon *Wissenswertes über Sprachen* (Hasznos tudás a nyelvekről) címmel. A játék alapjául szolgáló 24 keménypapírra nyomtatott, kivágható kvízkártya egy-egy nyelvvel kapcsolatos kérdést és a válaszlehetőségeket tartalmazza. A játék lebonyolítására azonban javaslatot, útmutatást ezúttal nem kínálnak a szerzők.

A füzetben még helyet kapott egy feladatlap, mely a fontosabb fogalmakat (dialektus, standard nyelv, köznyelv, nemzeti nyelvváltozat stb.) tisztázza, valamint olyan feladatlapok is, melyek az ausztriai nyelvváltozatokat is bemutató szótárakkal ismertetik meg a tanulókat.

A németet idegen nyelvként tanuló csoportokban közép-, de inkább felsőfokú szinttől vethetők be a füzet azon feladatlapjai, melyek irodalmi szövegekből kialakított lyukas szövegeket tartalmaznak (39–40), a 41. oldalon található újságcikkhez tartozó feladatok, melynek megértéséhez a biztos nyelvtudáson és gazdag szókinccsen kívül kulturális-országismereti tudás is szükséges, valamint a 42. oldaltól kezdődő feladat, mely az új osztrák központi német érettségi vizsgához hasonló feladatmegadást kínál.

A füzet negyedik részében a feladatlapok megoldásait és a hozzájuk kapcsolódó didaktikai kommentárokat találjuk.

A brosúra nyomtatott verziója tipográfiai szempontból igényes, az A4-es méretű – így

jól fénymásolható – feladatlapok és a cikkek fekvő tájolása elsőre szokatlan, ugyanakkor a feladatlapok szempontjából ideális megoldás. A brosrát nyomtatott formában az osztrák iskolák kapták meg, a teljes anyag pedig ingyenesen letölthető PDF-formátumban (<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/oed.pdf?4endq2>, letöltve: 2015. 03. 07.).

A füzet a német mint idegen nyelv órára jól alkalmazható: feladatlapjai és játéakai arra ösztönzik a tanulókat, hogy elgondolkodjanak a nyelvről, a tanároknak pedig kiváló ötleteket kínálnak a nyelvi sokszínűség és a német nyelv nemzeti változatai közötti alapvető különbségek megismertetésére. Bár a feladatlapok szinte kizárólag az alapvető lexikális különbségeket mutatják be, így a fontos fonetikai, grammatikai és pragmatikai különbségekre nem térnek ki, a füzet kiegészítő anyagként ajánlható a németet idegen nyelvként oktató tanárok számára.

Iványi Rudolf

IRODALOM

- De Cillia, R. – Fink, E. – Ransmayr, J. (2013): Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen. In: *ÖDaF-Mitteilungen 2/2013*. Horizonte. Sonderheft zur IDT.
- Hägi, S. (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M. u. a.: Lang (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 64).

SZOFTVER

Coursera

Avagy hogyan tanulhatunk ingyen online bárholnan, szinte bármit

Soha nem volt még ilyen egyszerű a hangjelek szerkesztéséről vagy kitörő vulkánokról online tanulni, mint ma. Ráadásul a befektetett időnk és energiánk elismeréseként még bizonyítványt is kaphatunk. Mindez lehetséges a *Coursera* nevű online e-learning platformmal, amely megannyi egyetemet és tudományos szervezetet, többek között a Berkeley-t, a Stanfordot, a Yale-t és a National Geographic Társaságot tudhatja partnerei között. A weboldal számos egyetemi szintű kurzust kínál különféle tudományterületekről, valamint tetszőleges választási lehetőséget ezek elvégzésére, költségmentesen.



1. ábra. Példa a Coursera MOOC kurzusaira

A *Coursera* platform a következő címen érhető el: coursera.org. A kezdőoldalon mindjárt egy véletlenszerűen generált kurzusrosta fogadja a látogatókat (1. ábra). A kurzusfelvétel előtt létre kell hozni egy felhasználói fiókot, ahol a teljes nevünket (ún. *nickname* nem elég), egy érvényes e-mail címet, valamint egy jelszót szükséges megadni. Bejelentkezés után el is lehet kezdeni a kurzusfelvételt. Ehhez a kurzusok (*courses*) részlegre kell ellátogatni, ahol terjedelmes, tudományterületekre felosztott listáról lehet válogatni a több mint 800 elérhető kurzusból. A tájékozódás többek között a legújabb, jelenleg aktív, illetve a hamarosan kezdődő felsorolásokra szűkíthető. Az oldalon van továbbá keresője is, amely a beírt kulcsszavak alapján ajánl fel kurzusokat. Annak ellenére, hogy a legtöbb kurzus angol nyelvű, közel sem ez az egyetlen választható nyelv. Egyre több a kínai, spanyol vagy francia kurzus, és folyamatosan bővül a nyelvválaszték.

A *Courserán* található kurzusokat MOOC-nak hívjuk, ez a *massively open online courses* kifejezés rövidítése, és nagy létszámú nyitott online kurzusokat jelent. Abban különböznek a hagyományos egyetemi tanfolyamoktól, hogy míg például a Bevezetés a filozófiába órát többmagunkkal végeznénk el az egyetemen, kisebb vagy nagyobb csoportban, addig a MOOC

keretei között akár százezer fős online nemzetközi közösség tagjai is lehetünk. Mindez azt jelenti, hogy a MOOC-ok felépítése eltér a hagyományos egyetemi kurzusokétól.

A legtöbb tanfolyam meghatározott ideig tart a *Courserán*, ez a határidőkre és az elvégzendő feladatokra is vonatkozik. Ez alól egyedül az önkéntes kurzusok kivételek, amelyeket bármikor el lehet végezni a MOOC-ok időkorlátai nélkül. A kurzusok, témájuktól és felépítésüktől függően, többnyire négy és tizenhat hét között mozognak. A főbb egységeket általában feleletválasztós teszt vagy az esszéfeladatok kölcsönös értékelése követi, illetve, bizonyos kurzusoknál, csoportos projektmunka. A kölcsönös értékelések során a diákok egymás munkáit veszik górcső alá előre megadott kritériumok alapján, a záró értékelés nagyban függ az itt elért pontszámoktól.

A *Coursera* létrehozott egy becsületkódexet (*Honor Code*), melyet minden kurzus elkezdésénél el kell fogadni. Ezzel azt ismerjük el, hogy a kurzust és annak valamennyi feladatát, tesztjét a saját nevünkben végezzük el, azoknak megoldásait nem tesszük mások számára elérhetővé, nem veszünk részt olyan tevékenységekben, amelyek mások eredményét leronthatják, valamint nem regisztrálunk többszörösen. Nemrégiben újabb kérdéssel bővült a kurzuskezdés, azt firtatva, mennyire vagyunk elkötelezettek az adott kurzus befejezése iránt.



A *Courserán* minden MOOC ugyanazt a hármas felosztást követi. Bal oldalon található minden, ami a kurzus teljesítéséhez kapcsolódik. Ilyenek a különböző bejelentések (*announcements*), a kurzustartalom heti egységekre osztva (*course content*), a videón elérhető órák (*video lectures*), a feladatok (*assignments*), a tesztek (*quizzes*), a tanmenet (*syllabus*), a naptár (*calendar*) és végül minden, ami a közösségi kommunikációhoz szükséges, mint például a fórumok (*discussion forums*), a kurzus Wiki-oldala (*course Wiki*) és az ún. *meetupok*. A felület középső része a videós órák megnézésére, a beadandó esszék megírására és a feladatok megoldására szolgál. Jobb oldalt a közeledő határidőkkel kapcsolatos emlékeztetők és az új kurzus- és fórumbejegyzések érhetőek el.

Course Records

Liked these courses? Say thanks to your instructors!

Foundations of Teaching for Learning 1: Introduction

Foundations of Teaching for Learning 2: Being a Teacher

	<p>Foundations of Teaching for Learning 1: Introduction</p> <p>Aug 5th 2013</p> <p>Commonwealth Education Trust</p>	<p>You earned 100.0% with distinction</p> <p>Download Statement</p> <p>Twitter Facebook LinkedIn Add to profile</p>
	<p>Foundations of Teaching for Learning 2: Being a Teacher</p> <p>Sep 16th 2013</p> <p>Commonwealth Education Trust</p>	<p>You earned 95.5% with distinction</p> <p>Download Statement</p> <p>Twitter Facebook LinkedIn Add to profile</p>

2. ábra. A kurzuseredmények és a visszajelzés szekció a Courserán

Amennyiben sikeresen elvégzünk egy kurzust, elismerő bizonyítványt kapunk, melyet le-tölthetünk, és hozzáadhatjuk a LinkedIn-profilunkhoz is (2. ábra). Ugyanitt, az eredmények menüpontban (*course records*), tudunk visszajelzést küldeni az oktatóknak. Ez hasznos kiegészítés, hiszen gyakori, hogy a magas tanulói létszám miatt nem lehetséges a közvetlen kommunikáció az oktatókkal – ez alól csak a néhány kurzusnál megtalálható virtuális fogadóórák képeznek kivételt. Az egyes MOOC-okról a *Coursera* által hitelesített bizonyítványt (*verified certificate*) is lehet szerezni, de ezért már fizetni kell.

A *Coursera* másik fizetős újítása a szakterületi képzések, amelyek előre összeállított kurzuscsoomagokat, záróvizsgát és sikeres elvégzésük esetén szakterületi bizonyítványt takarnak (3. ábra). Jelenleg közel harminc képzés érhető el, amelyek díjszabása kurzusonként nagyjából 30–50 vagy képzésenként 245–300 dollár. Az oldal leírása szerint ezek a képzések elsősorban a keresett szakképesítéseket célozzák meg, és ezért a listán olyan kurzusok szerepelnek, mint adatfeldolgozás, digitális marketing, felhőalapú számítástechnika vagy elektronikus oktatás. Fontos megjegyezni, hogy a képzések ingyenesen is elvégezhetők a *Courserán*, de csak akkor számítanak bele a szakterületi képzések programba, ha valamennyi szükséges kurzusnál hitelesített bizonyítványt szereztünk. Ebben az esetben az oldal a korábban befizetett díjakat levonja a képzés összköltségéből. Van lehetőség arra is, hogy anyagi támogatásra pályázzunk, amennyiben bizonyítani tudjuk rászorultságunkat.



3. ábra. Példa a *Courserán* található szakterületi képzésekre

A *Courserán*ak van rendszeresen frissített blogja is, ahol nemcsak a hamarosan kezdődő kurzusokról lehet informálódni, de azoknak a sikeres elvégzéséről is kaphatunk tájékoztatást. Az új partnerek bejelentései is itt láthatóak először, olvashatunk tanulókról, és akár a saját történetünket is megoszthatjuk. Emellett munkalehetőségekkel is találkozhatunk a bejegyzések között. A blog a következő címen érhető el: blog.coursera.org.

A platform bemutatása után a legfontosabb kérdés az: kinek lehet ajánlani a *Courserát*? Véleményem szerint két lehetséges célcsoportja van. Az elsőbe tartoznak azok a diákok, tanárok vagy bárki, aki tudását bővítené, és újabb szakterületeket fedezne fel, vagy egyszerűen csak kíváncsi. A második csoport kisebb, olyan egyetemi oktatókat foglal magában, akik e-learning példák után kutatnak, és látni kívánják, miként működik a gyakorlatban ez a modell. Előfordulhat, hogy azt tervezik, saját kurzusaikat is MOOC-ká alakítják át, vagy átvinnének néhány elemet, hogy segítsék a távoktatásban részt vevő tanulóikat.

A Coursera számomra meghatározó élmény. 2012 óta rendszeresen, több kurzusra is jelentkeztem, és amennyire az időm engedi, követem és elvégzem ezeket. Már két év elteltével is észrevehető az e-kurzusok jelentős fejlődése az oldalon. Az oktatók és a felhasználók egyre hozzáértőbben használják ki az új környezetet kínálta lehetőségeket, és a kurzuskínálat is folyamatosan bővül. Problémát csupán a határidők betartása és a megfelelő nyelvű kurzusok megtalálása okozhat. Összességében mindkét csoportnak ajánlani tudom a Courserát, amely mindenképpen új, felfedezésre érdemes tanulási környezet, és megváltoztathatja a tanulással és a tanítással kapcsolatos álláspontunkat.

Simon Krisztián

TINTA KÖNYVKIADÓ

NAGY GYÖRGY

ANGOL ELÖLJÁRÓS ÉS HATÁROZÓS IGÉK SZÓTÁRA

*2250 angol többszavas ige magyarázata
angol és magyar példamondatokkal*

280 oldal, 2490 Ft

Magyarországon eddig nem szenteltek elég figyelmet az angol előjárós és határozós igéknek (*phrasal verbs*), így nem áll nagyszabású gyűjtemény a nyelvtanulók rendelkezésére. Az *Angol előjárós és határozós igék szótára* ezt a hiányt megbízható forrásmunkaként pótolja.

A kötet az angol anyanyelvi beszélők mindennapos szókinésén alapul. 2250 szókapcsolatot tartalmaz, amelyek 800 főige köré csoportosulnak. A szókapcsolatok jelentéseit 2900 példamondat illusztrálja.

Az előjárós és határozós igék megtanulása elengedhetetlen feltétele az angol nyelv megértésének és használatának. Elsajátításuk nem egyszerű, mivel jelentésük nem mindig következtethető ki a főigéből. Ráadásul számos igei szókapcsolatnak több jelentése is lehet, például a *to come out* egyaránt használható 'kijön', 'megjelenik, kiadják', 'kitudódik, nyilvánosságra kerül', illetve 'a nyilvánosság elé áll' jelentésben. A szótár nemcsak az előjárós és határozós igék jelentését adja meg, hanem használatukat egy-egy angol példamondattal is szemlélteti, amelyeknek a magyar fordítása is szerepel a kötetben.

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

Beszámoló a IV. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferenciáról

2014. november 13–14-én rendezték meg a *IV. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferenciát* és a hozzá kapcsolódó nemzetközi szimpóziumot (*International Humour Symposium: A multiple perspective approach to humour*). Szekszárd (2007), Siófok (2009) és Budapest (2012) után ezúttal Révkomáromban gyűltek össze a humorról foglalkozó szakemberek, a szervező a Selye János Egyetem Tanárképző Karának Modern Filológia Tanszéke volt.

A magyar nyelvű konferencia előadói Magyarországról és Szlovákiából érkeztek. Az első nap programja két plenáris előadással kezdődött: Drahoty-Szabó Erzsébet *A verbális humor fordíthatósága és fordíthatatlansága*, Boda-Ujlaky Judit pedig Séra Lászlóval közös kutatásai alapján *A gelotofóbia és az intenzív, társas szégyen, a megaláztatás kapcsolata* címmel tartotta meg előadását. A továbbiakban párhuzamos szekciókban folytatódott a konferencia, az első nap folyamán a *Nyelvészet; Filozófia; Nyelv, kultúra és folklór*, valamint *Irodalom és kultúra* szekciókban összesen 12 előadást hallgathattak meg az érdeklődők.

Ezt követően kerekasztal-beszélgetés következett Hidasi Judit egyetemi tanár, Rizsovannij Mihály egyetemi adjunktus, Kövesdi Miklós stand-up humorista és Kótai Mihály, a Nemzetközi Bokszer Szervezet (IBO) egykori váltósúlyú világbajnoka részvételével. A beszélgetés központi témáját a humorhoz kapcsolódó tabuk jelentették, amelyet a résztvevők más-más nézőpontból megközelítve jártak körül, elméleti és gyakorlati szinten megvitatta, milyen helyzetben és milyen módon lehet vicc témája a halál vagy a vallás, és milyen szerepe lehet a humornak egy tanár-diák vagy főnök-beosztott kapcsolatban. A nap programját Kövesdi Miklós *Játszd újra, Noé!* című tematikus stand-up estje zárta.

A konferencia második napja nevetésjoga-foglalkozással indult, a vállalkozó kedvű résztvevők Boda-Ujlaky Judit vezetésével próbálhatták ki a nevetés közérzetjavító, stresszcsökkentő hatására épülő gyakorlatsort. Ezt követően folytatódott a tudományos program. Az egymással párhuzamos *Média és Pszichológia és művészet* szekciókban további hat magyar nyelvű előadás hangzott el, ezzel lezárult a magyar nyelvű konferencia programja, és megkezdődött a nemzetközi szimpózium. A két rendezvény résztvevői között természetesen jelentős átfedés volt, ugyanakkor az angol nyelvű szimpózium rangját emelte, hogy Lengyelországból, Horvátországból, Németországból és Hong Kongból is érkeztek rá előadók.

A szimpózium programjában két plenáris előadás szerepelt. Władysław Chłopicki, nemzetközileg elismert humorkutató *Doctor Jokes: Doctor's Advice to Patients Seen through a Cultural Prism* címmel az egyik klasszikus viccalaphelyzet, a doktor-páciens kapcsolat kulturális beágyazottságáról tartott előadást; Hidasi Judit pedig *Humor Capsules from Japan* címmel a japán és a magyar humorérzék közötti különbségeket mutatta be. A továbbiakban párhuzamos szekciókban folytatódott a munka, összesen 16 előadás hangzott el. A szekciók a *Folklór*,

kultúra és humor; Nyelv, kultúra és humor; Diskurzus és humor; Pszichológia, filozófia és humor; Nyelv és humor; Társadalom, kultúra, irodalom és humor témaköröket érintették.

A valóban interdiszciplináris rendezvény a humor különböző területeinek változatos szempontú megközelítéseire adott módot. Elhangzott előadás többek között a humor identitásképző szerepéről egy kisközösségben, a magyar vicckultúra változásairól, a nyelvi és vizuális humor eszköztáráról, a humor alkalmazásáról a nyelvoktatás hatékonyságának növelésében, valamint a mentális betegségek és a humorészlelés összefüggéseiről.

A konferencia és szimpózium válogatott előadásai a korábbi rendezvények hagyományait követve nyomtatott formában is elérhetőek lesznek. A magyar nyelvű előadások tanulmánykötet formájában jelennek meg 2015-ben a Tinta Könyvkiadó kiadásában (Boda-Ujlaky Judit – T. Litovkina Anna – Barta Péter – Barta Zsuzsanna [szerk.]: *Minden, amit tudni akartál a humorról, de nem volt kitől megkérdezni*).

Az angol nyelvű előadások egy része már a szimpóziumra megjelent az *Eruditio-Educatio* különszámaként, a szervező tanszék három oktatója és egy külsős oktató szerkesztésében (Peter Zolczer – T. Litovkina Anna – Péter Barta – Andrea Puskás [vendégszerkesztő]: *Humour in Contemporary Societies. Special issue of Eruditio–Educatio*. 2014/3 [Volume 9], pp. 146). További angol nyelvű tanulmányok a *The European Journal of Humour Research* (<http://www.europeanjournalofhumour.org/index.php/ejhr>) különszámaként, Zolczer Péter, T. Litovkina Anna és Barta Péter szerkesztésében fognak megjelenni 2015-ben.

Vargha Katalin

Beszámoló a Gödöllői Szent István Egyetem Szakfordító szakmai napjáról

A Szent István Egyetem Gazdaságtudományi Kar Társadalomtudományi és Tanárképző Intézetének Kommunikációtudományi Tanszéke 14. Szakfordító szakmai napját 2015. január 22-én tartotta meg. A rendezvény minden év januárjának harmadik csütörtökén nyitja meg kapuit az érdeklődők előtt. A szakmai nap középpontjában a délelőtti programban a terminológia innovatív oktatása a szakfordítóképzésben, délután pedig a terminológiamenedzsment a cégek és a fordítóirodák gyakorlatában témája állt. A szakmai napot kerekasztal-beszélgetés zárta számos cég részvételével. A konferenciát házigazdaként Káposzta József dékán (SZIE GTK) nyitotta meg, aki az egyetem egyre kiemelkedőbb szerepét hangsúlyozta a felsőoktatásban, mely a hazai és külföldi hallgatók növekvő számának és a tudományos munka eredményeinek köszönhető. Beszédét az „értékteremő szemléletmód” mottójával zárta. Ezt követően a résztvevőket az Európai Parlament magyar fordítószolgálatának osztályvezetője, Villányi József üdvözölte, aki kifejtette, mennyire értékeli, hogy a tudomány és az Európai Unió képviselői mellett a piaci szereplők is jelen vannak. Felhívta a figyelmet az Európai Unió szerepére: az unió ötszázmilliós piacot teremtett, ahol a négy alapelv (a személyek, a tőke, az áruk szabad áramlása, valamint a szolgáltatásnyújtás szabadsága) mellett a gondolatok és vélemények szabadságának elve mintegy ötödik elvként formálódott ki. Beszédét Umberto Eco szavaival zárta: „Európa közös nyelve a fordítás”.

Veresné Valentinyi Klára (SZIE TTK) *Olvassuk újra a „klasszikusokat”!* című előadása során a *Szaknyelv és Szakfordítás* című folyóirat születéséről beszélt, majd kronologikus sorrendben a kiadvány néhány terminológiai témakörű cikkét ismertette. A periodika alapítása Dróth Júlia és Heltai Pál nevéhez fűződik, a kiadvány első száma 2000-ben látott napvilágot. Az előadó néhány írást külön kiemelt, többek között szó esett a 2004-es kiadványból *Terminus és köznyelvi szó* (Heltai Pál), *Gyakorlati terminológia* (Kis Ádám), *A magyar szaknyelvi terminológia egységesítésének igénye a szakfordításban* (Dróth Júlia) című tanulmányokról. Fischer Márta, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Idegen Nyelvi Központjának egyetemi docense a *Terminológiaoktatás – mit, mennyit, hogyan?* címmel tartott előadásában elsősorban a terminológia oktatásához kapcsolódó kérdésekkel foglalkozott, és konkrét oktatási módszereket ajánlott a terminológiaórák színesebbé tétele érdekében. A feladattípusok ismertetése közben olyan kérdések is felvetődtek, mint például a honosítás-idegenítés dichotómiája és a fordító választási lehetőségei, valamint az erre vonatkozó stratégiák oktatása. A két előadást követő hozzászólások a korábban elhangzottakat a fordítás gyakorlati tapasztalataival gazdagították.

Villányi József az uniós joganyag fordításához kapcsolódó sajátosságokról és nehézségekről számolt be. Megismerhettük az eltérő nemzetiségű és történelmű országokat összefogó unió

egységes terminológiai rendszerének problémáit, és betekinthettünk a jogi normák esetében felmerülő szabályok és kihívások világába. Példaként az előadó a jogi norma érthetőségének, átültethetőségének, továbbá a jelentés és joghatás azonosságának követelményét említette meg. Ezzel szoros összefüggésben – és az előző előadással összhangban – ismételten felvetődött a honosítás versus idegenítés problémaköre, amely különösen az olyan nemzetállamok jogi terminusainak alkalmazása esetében okoz dilemmát, ahol az idegen nyelvű terminusnak az adott jogrendszerben nincs megfelelője, múltja. Az előadó sikerként könyvelhette el például hozzájárulását a *jogi aktus* terminus meghonosításához a magyar jogi szaknyelvben. A *kár* terminus pedig attól függően okoz fordítási nehézségeket, hogy az adott jogrendben a vagyoni kár fogalmi jellemzőit is magába foglalja-e, vagy sem. A problémák megoldását egyfelől elősegíti, hogy az unió a tagországok számára irányelveket fogalmaz meg, amelyek a fordítási gyakorlatban nagyobb mozgásteret biztosítanak, másfelől a fordítói munkát a tapasztalatok rögzítésére és közzétételére alkalmas terminológiai adatbázisok támogatják. Az előadó hangsúlyozta még, hogy az uniós fordítások a terminológia szempontjából különösen előnyös helyzetben vannak, mert a munkatársak előképzettségüket tekintve különböző szakmákat képviselnek (úgy mint orvos, jogász, mérnök, közgazdász).

Mészáros Ágnes a Budapesti Gazdasági Főiskola Gazdálkodási Karának főiskolai docense a diakrón szakszókincsvizsgálat elméleti és gyakorlati kérdéseit mutatta be. Kulcsmondata így hangzott: „a nyelv él, változik, és a változás törvényszerűsége megismerhető”. Az időben változó szakszókincset az egészség-gazdaságtan területéről hozott példákon keresztül érzékeltette, a diakrón vizsgálat fő kérdéseinek fókuszba helyezésével. Az előadás bemutatta, milyen eredményekhez vezet a diakrón szemléletmód. Érdekességként megemlíthető, hogy az elemzések alapján kiderült, a gazdaságtan nyelve archaizálódik a legrovidebb idő alatt.

Az ebédszünetet követően Faludi Andrea (ELTE BTK FTT Fordítástudományi Doktori Program, LEG Zrt.) a résztvevőket a fordítástámogató adatbázisok világába vezette be, és ehhez egy kérdőívés kutatás eredményeit társította. A fordítók körében végzett kutatás többek között arra a kérdésekre kereste a választ, hogy a fordítói adatbázisok mennyire ismertek, és melyek az ezzel kapcsolatos fordítói elvárások. A megkérdezettek fele négy vagy annál kevesebb adatbázist ismert az összességében felsorolt 89 adatbázisból, melyek használatának gyakoriságára is fény derült: 1. Linguee, 2. Glosbe (korpuszalapú szótárak), 3. Sztaki (elektronikus szótár), 4. EUR-Lex (kereshető párhuzamos szövegek gyűjteménye), 5. IATE terminológiai adatbázis, 6. ProZ.com–KudoZ (fordítói terminológiai közösségi fórum). Az adatbázis kiválasztásánál a kontextus számított a legfontosabbnak, és az adatok forrásának minősítése mindössze az ötödik helyet érte el a válaszadók körében. A továbbiakban a résztvevők képet kaphattak az adatbázis típusairól, így például a referencia-adatbázisokról, a teljes szövegű adatbázisokról, az előre strukturált adatbázisokról, valamint a kevésbé közismert könyvtári adatbázisokról (például az Országos Széchényi Könyvtár Tezaurusz/Köztzaurusz adatbázisáról). Az előadás a jövőbeli fejlesztési lehetőségek példáival zárult.

Demeczky Jenő (IBM Magyarország Kft.) a szakfordítói munka szervezéséről, a gyorsuló műszaki fejlesztés kihívásairól beszélt. Az elmúlt húsz évben hűsszorosára nőtt a szoftvertermék-kibocsátás, s a fordítás elvégzésére sok esetben mindössze egy-két óra áll rendelkezésre. A fordítás nélkülözhetetlenségét illusztrálja az a statisztikai adat, mely szerint a fogyasztók 75%-a a saját anyanyelvén működő szoftvert szeret vásárolni. A gépi fordítás napjainkban elősegíti a fordítói munkát, figyelemre méltó azonban, hogy a bemutatott statisztikák alapján a gépi fordítás hasznosíthatósági indexe a magyar nyelv fordítási gyakorlatában meglehetősen alacsony. A továbbiakban az előadó a fordítással és a terminológia használatával kapcsolatos követelményekre tért ki, a fordított szöveg érthetőségének, a következetes terminológia adott

kontextuson belüli alkalmazásának, továbbá a terminológiai rendszer kialakításának a jelentőségéről szolt. A minőségi terminológiakezelés ugyanis számos előnnyel jár: tágabb értelemben javítja a vállalatról kialakított képet, elősegíti a vevőkör bővítését, továbbá növeli az ügyfél-elégedettséget. Szűkebb értelemben pedig – a vállalat belső működésére vonatkoztatva – a munkafolyamatok hatékonyságát, a honosítás eredményességét növeli, a javítási, szerkesztési költségeket és a fordításra fordított időt csökkenti.

Az előadásokat követően a kerekasztal-beszélgetés a terminológia gyakorlati oldalának megismerését tette lehetővé. A teljes beszélgetés *Terminológiamenedzsment a cégek és fordítóirodák gyakorlatában* címmel megtekinthető a fordit.hu honlapján (<http://www.fordit.hu/cikkek/2015-02-23-terminologiamenedzsment/>), így a következőkben az elhangzottakból csupán néhány fő kérdéskört emelünk ki. Moderátori szerepében elsőként Kis Ádám kérte fel a piaci oldalról megjelent képviselőket a terminológiával kapcsolatos tevékenységük bemutatására, majd Kis Balázs oktatói és terminológiai szoftverkonstruktori minőségében kérdéseket tett fel többek között a terminusok kialakulásával, elterjedésével, menedzselésével s a fejlesztési lehetőségekkel kapcsolatban. A BOSCH képviselőjében Vági-Benyó Adrienn logisztikai kontroller és projektvezető a német vállalat globális kapcsolatrendszerét, a vállalat sajátos kommunikációját, fordítási és terminológiai sajátosságait, módszereit ismertette. A belső globális intranetes vállalati rendszer mellett a jövőben a terminológia magyarországi kezelésének fejlesztését, azaz egy specifikus terminológiai szolgálat létrehozását, valamint egy terminológiai program alkalmazását tartotta fontosnak. Ezt követően Papp Eszter (LEG Zrt.) beszélt arról, hogy fordítási munkájuk jelentős részét alvállalkozók közreműködésével készítik a Suzuki számára, a forrásnyelvük jellemzően az angol, s leginkább szervizkönyveket és kezelési útmutatókat fordítanak. Ezenfelül a terminológiai adatokat készítik elő, és a kész szövegeket ellenőrzik terminológiai szempontból. Tevékenységük összetettségére utal például, hogy a szervizkönyv hozzávetőlegesen 8000 terminológiai egységet tartalmaz hat nyelven, a munkafolyamatok hatékonyságát azonban megnehezíti a megfelelő szakmai konzultáció, valamint a „jól megírt, következetes terminológiát használó, hibamentes forrásdokumentum” hiánya az anyacég oldaláról. Az AUDI Akademie Hungaria Kft. képviselőjében Csökör Ildikó először a vállalati profilt mutatta be, amely kiemelten felnőttképzési, továbbképzési szolgáltatásokat nyújt az AUDI számára, ugyanakkor a nyelvi szolgáltatásokat (fordítást, tolmácsolást) is feloleli. A gyártás és a gyártástámogató műszaki szaknyelv a fő szakterületük, amelyet jogi, gazdasági jellegű fordítási feladatok egészítenek ki. A fordítási feladatok végzésekor a legfőbb terminológiai kihívást a folyamatosan változó, és – megoldások hiányában – a magyar viszonylatokban is olykor német nyelven használt autóiari terminusok jelentik. A fejlesztendő területek között megemlítette egy olyan internetes felület létrehozásának igényét, melyen keresztül a terminológiai adatbázishoz a fordítók és a vállalati munkatársak egyaránt hozzáférhetnének. Turcsán László műszaki vezető a Mercedes-Benz Hungária Kft. vonatkozásában fő profilként a márkakereskedők járműértékesítését és a szervizeléshez kapcsolódó tevékenységeket határozta meg, amelyhez természetesen műszaki terminológia kapcsolódik. Az egységes terminológiai rendszer 2007-től folyamatosan formálódik, a terminológiához részletes irányelveket kapnak a központtól, s ennek alapján Turcsán feladata, hogy céges szinten az egységes terminológia létrehozását koordinálja. A fordítói tevékenység ellenőrzését piaci, szakmai és magyar nyelvhelyességi szempontból vizsgálják. Az esetlegesen felmerülő problémák megoldására ugyan vannak igénybe vehető forrásaik, a terminológiamenedzsment megfelelő színvonalú ellátása idő- és energiaigényes. Demeczki Jenő (IBM Magyarország Kft.) a vállalatuknál folyó terminológiai munka menedzselésének gyors és hatékony módját, a terminusok for-

dítási problematikájának eredményes megoldásait mutatta be. A terminológiai és fordítási feladatok megkönnyítésének egyik formáját abban látja, hogy az új angol terminusokat az angol anyanyelvű terminológusok rögzítsék a többnyelvű terminológiai adatbázisban. Kis Balázs gyakorlatias megközelítése szerint globális világunkban már „semmilyen garancia nincs arra, hogy egy angol terminus egy angol anyanyelvű kezéből kerül ki”.

Heltai Pál záróbeszédében összefoglalta a konferencián elhangzottakat, végül a szakszerű fordítás fontosságára hívta fel a figyelmet. A szakmai nap programjáról a fordit.hu honlapján szereplő programleírásnak és az általuk készített felvételeknek köszönhetően az érdeklődők utólagosan további információkat szerezhetnek a következő elérhetőségen: <http://www.fordit.hu/cikkek/2014-12-19-godolloi-szakfordito-szakmai-nap-2015/>. A változatos programnak és a kiválasztott témakörök sokoldalú, elméleti és gyakorlati megközelítésének köszönhetően a rendezvény elméleti és gyakorlati síkon egyaránt gazdagította terminológiai és fordítási ismereteinket.

Nagy Ágnes és Tamás Dóra

TINTA KÖNYVKIADÓ

TUKACS TAMÁS

TÚLZÁSBA VITT SZAVAK

A fokozó értelmű szókapcsolatok magyar–angol szótára

246 oldal, 2990 Ft

A *Túlzásba vitt szavak* című szótár 1000 fontos magyar szó alá besorolva összesen 12 000 fokozó szókapcsolatot tartalmaz két nyelven. A *győzelem* főnév alatt például megtaláljuk a *fényes győzelem* kifejezést, amelyet angolra *magnificent victory* alakban fordíthatunk. Ha egy magyar főnévhez vagy melléknévhez keresünk nyomatékosító jelzőt, esetleg arra vagyunk kíváncsiak, hogy egy ige mellett leggyakrabban melyik határozót használhatjuk, nincs más dolgunk, mint fellapozni a magyar nyelvű címszót. A kötetet 1200 angol fogalmat tartalmazó mutató zárja, amely az olvasót a magyar címszóhoz irányítja.

A *Túlzásba vitt szavak* a magyar szótáriradalomban egyedülálló szerkezetű magyar–angol szótár, amely nemcsak angolul tanulók, hanem angoltanárok és fordítók érdeklődésére is számot tart.

TUKACS TAMÁS, a szótár összeállítója a Nyíregyházi Főiskola Angol Nyelv és Kultúra Intézeti Tanszékének adjunktusa. PhD-fokozatát 2010-ben a Debreceni Egyetemen szerezte meg. Kutatási területe a modernista angol próza.

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

Tisztelt Olvasó!

Az elmúlt három évben Medgyes Péter főszerkesztővel célunk az volt, hogy a *Modern Nyelvtanítás* a felsőoktatásban dolgozó alkalmazott nyelvészek és nyelvtanárokon kívül a közoktatásban tevékenykedő kollégák számára is hasznos folyóirat lehessen. Ennek érdekében új rovatokat hoztunk létre, valamint arra törekedtünk, hogy a cikkek nyelvezete érthető, tartalma pedig érdekes és jelentős legyen. Ezt a kettős hagyományt szeretnénk a szerkesztőbizottság tagjaival a jövőben is folytatni. Örömmel tájékoztatom Önöket, hogy 2015-től ezt a munkát a korábbi, valamint új rovatvezetők is támogatják. Várjuk Olvasóink segítségét abban, hogy minél több nyelvtanárhoz, alkalmazott nyelvészeti iránt érdeklődő kollégához eljuthasson folyóiratunk az oktatás és a tudományos élet különböző szinterein.

Dróth Júlia

A XXI. évfolyam 1. számának szerzői

BODÓ CSANÁD, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet, Budapest (bodocsan@caesar.elte.hu)

BUDAI LÁSZLÓ, Eszterházy Károly Főiskola, Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Eger (drbudailaszlo@freemail.hu)

CSETNEKI SÁNDORNÉ BODNÁR ILDIKÓ, Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Modern Filológiai Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszék, Miskolc (ildikobodnar@gmail.com)

FARKAS NÓRA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest (simbremyne@googlemail.com)

GAZSÓ MELINDA, Karinthy Frigyes Két Tanítási Nyelvű Gimnázium, Budapest (gazsomelinda@gmail.com)

HOLLÓ DOROTTYA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol–Amerikai Intézet, Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest (hollo.dorottya@btk.elte.hu)

IVÁNYI RUDOLF, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola; Budapesti Osztrák Iskola, Budapest (ivanyi@osbp.hu)

MAJOR ÉVA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest (majore@caesar.elte.hu)

NAGY ÁGNES, Budapesti Corvinus Egyetem Társadalmi Kommunikáció Doktori Iskola, Budapest (nagy.tanar@windowslive.com)

SIMON KRISZTIÁN, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs (skrisztian88@gmail.com)

SIMON ORSOLYA, Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, Alkalmazott Nyelvészeti és Nyelvtanítási Intézet, Veszprém (drsimono@gmail.com)

TAMÁS DÓRA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Fordító- és Tolmácsolás Tanszék, Budapest (tamas.dora.dr@gmail.com)

TERTS ISTVÁN, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs (terts@nyi.bme.hu)

TÓTH ZSUZSA, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar, Angol–Amerikai Intézet, Piliscsaba (toth.zsuzsa98@yahoo.com)

VARGHA KATALIN, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Irodalomtudományi Doktori Iskola, Budapest (antiproverb@yahoo.com)